

CAPÍTULO 1

Gerencialismo e Educação: a gestão escolar sob os imperativos de mercado*

Rosane Toebe Zen

1. INTRODUÇÃO

Para que se possa compreender, numa perspectiva crítica, como ocorre a organização e a gestão da escola que oferece o atendimento educacional na sociedade contemporânea, faz-se necessário o estudo das formas por meio das quais é gerida a produção no capitalismo, tendo-se em perspectiva que as teorias de gestão adotadas no mundo produtivo inspiram e são utilizadas como referência para a gestão escolar.

Se na Antiguidade e na Idade Média a educação formal, elitista e de acesso restrito os conhecimentos escolares eram concebidos como universais, desde o surgimento do capitalismo, tem-se uma tendência à compartimentalização do conhecimento, assim como, a vinculação do trabalho escolar a concepções utilitaristas de educação¹, que oferecem respostas às demandas definidas pela sociabilidade burguesa.

Contraditoriamente, foi também no modo capitalista de produção que a defesa da escola para todos, independentemente da origem social, passou a ser defendida (SAVIANI, 2000). Assim, observa-se que um dos maiores desafios da escola pública na atualidade consiste em universalizar o acesso à educação básica, e ao mesmo tempo, realizar esse alcance dentro dos limites orçamentários de um Estado que se compromete prioritariamente em atender os interesses do capital.

A partir do surgimento do neoliberalismo as políticas sociais, mesmo no campo da educação, voltam-se aos interesses e demandas do mercado, que são tomados como parâmetro de qualidade e eficiência, obedecen-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.23-48

¹ Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (LOCKE, s.d.: III, p.125, citado por ENGUITA (1989, p. 111).

do ao princípio da redução dos recursos investidos, tendo em vista o cumprimento de acordos firmados entre Estado e capital financeiro.

Nesse sentido, a contribuição deste capítulo consiste em analisar as bases de sustentação do gerencialismo em sua relação com o trabalho desenvolvido nas escolas visando o atendimento prioritário aos interesses da burguesia, representada de forma hegemônica pelo capital financeiro e pelo Estado neoliberal. Cabe considerar que o gerencialismo não é um conceito que objetivamente encontra-se definido em nossa legislação educacional ou em documentos orientadores de implementação de políticas públicas. Porém, embora não anunciada, caracteriza-se nos *modos operandi* do financiamento, da organização do trabalho pedagógico, nas atribuições dos profissionais da educação e nas estratégias escolares que visam o cumprimento de metas.

O termo “gestão”, conforme esclarece Gaulejac (2007), pode ser abstraído como um conjunto de técnicas destinadas à racionalização e otimização do funcionamento das organizações, tendo por objetivo aumentar a eficácia e a eficiência produtiva. A gestão escolar, diferentemente, coloca em relevo interesses e necessidades humanas. Por essa razão, considerar os princípios de gestão mercadológicos válidos para a gestão das questões educacionais é inviável, sobretudo em se tratando de perspectivas emancipatórias de educação, as quais buscam a formação de estudantes com capacidade de análise, de crítica e de transformação da sociedade.

A ideia de aplicar princípios gerenciais na educação vislumbrando racionalização e otimização não são uma invenção da sociedade contemporânea, muito embora somente na história recente essas teorias tenham ganhado aplicabilidade no campo educacional. Comenius – considerado o pai da didática moderna – na obra *Didática Magna*, originalmente publicada em 1657, apresenta algumas propostas educacionais que seriam capazes de satisfazer os anseios mais profundos de muitos dos executivos do Banco Mundial nos dias atuais. Na referida obra, o filósofo defende que uma vez bem organizado o trabalho pedagógico, um único professor poderia ser capaz de ensinar (e fazê-lo com prazer) a algumas centenas de alunos concomitantemente e com resultado efetivo. Para isso, bastaria que a sala de aula estivesse organizada segundo métodos previamente prescritos, tais como a observância ao silêncio absoluto, a composição da turma em grupos menores tutorados por um aluno mais adiantado e a utilização de livros contendo as tarefas (COMENIUS, 2001).

Comenius não viveu o bastante para ver realizada a sua obra. Embora talvez tivesse sido a primeira, certamente não foi a única e tampouco a última obra a defender os princípios baseados na racionalidade como orientação para o encaminhamento do trabalho escolar. A organização do mundo produtivo segundo a perspectiva de aumento de produtividade concomitante à redução de custo e de tempo não eram princípios orientadores da organização social da produção no tempo de Comenius, fator que talvez explique porque somente a partir do surgimento da escola de massa², no capitalismo, as instituições passaram a demandar de maior racionalidade na organização de seus métodos e estratégias.

Por outro lado, a escola é também um espaço de disputa, no qual não somente os interesses da classe dominante (embora se reconheça que a mesma se faz presente de forma hegemônica) se manifestam. Tendo esse pressuposto em vista, o objetivo desse capítulo consiste em analisar algumas das relações que se instituem entre o gerencialismo e a gestão da educação, considerando o contexto histórico atual, marcado pelas intrínsecas influências que se estabelecem entre as concepções de educação, escola e ensino e as teorias de administração empresarial.

O trabalho está organizado em duas seções. Na primeira, apresenta-se as relações que se estabelecem entre os regimes de acumulação do capital (taylorismo-fordismo e regime de acumulação flexível) e a organização do Estado (nas suas faces de Estado de bem-estar social e neoliberal). A análise vislumbrou compreender os estreitamentos entre acumulação do capital, Estado e teorias de gestão adotadas nas escolas, as quais definem fatores como financiamento da educação, universalização do acesso, e condições de atendimento escolar.

Na segunda seção, objetiva-se estabelecer relações que conectam as políticas educacionais projetadas pelo Estado neoliberal – as quais também atendem aos interesses de mercado – à operacionalização, no interior das instituições escolares, das prioridades e princípios definidos pelo gerencialismo.

² De acordo com Enguita (1989), a análise das relações de produção é a chave para compreender os objetivos cumpridos pela escola em cada momento da história da humanidade. O autor ressalta ainda que a escola de massa cumpre, na sociedade capitalista, com a função de consolidar a ideologia industrial e capitalista para condicionar o homem desde a sua infância, aos comportamentos e hábitos requeridos na sociedade burguesa.

2. ESTADO NEOLIBERAL, GERENCIALISMO E GESTÃO ESCOLAR

No percurso histórico da gestão escolar no Brasil, é possível observar que a concepção de educação foi e vem sendo orientada por teorias as quais atendem às expectativas que as orientaram, correspondem e oferecem respostas a processos que expressam os anseios dos projetos societários que correspondem aos interesses da classe dominante de cada época.

A concepção gerencialista que atualmente vigora hegemônica como modelo de financiamento, de gestão e do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, tem suas origens vinculadas a uma forma específica de acumulação do capital (o toyotismo ou acumulação flexível). Antes de caracterizar o regime de acumulação toyotista-flexível e de tecer aproximações entre este regime de acumulação e a forma de Estado por ele engendrado (o neoliberal), serão abordados os elementos constitutivos do modelo que o antecedeu, – o taylorista-fordista – o qual por sua vez também produziu como desdobramento uma forma específica de atuação do Estado e influenciou as teorias de organização e de gestão da escola.

O taylorismo-fordismo surge no início do século XX como modelo de gestão industrial para atender à demanda capitalista de produção em série (HARVEY, 2008), com o objetivo de produzir mais em menos tempo. O modelo de gestão taylorista-fordista inspirou a organização produtiva, o serviço público e a gestão escolar do início até meados do século XX.

A organização produtiva pautava-se na rigidez e hierarquia do processo, na especialização do desempenho de tarefas, e no ritmo de trabalho ditado pela esteira. Nessa concepção, o sujeito (o trabalhador, o produtor) era considerado um mero insumo no processo de gestão, cabendo-lhe desempenhar com efetividade as suas atribuições conforme a função ocupada dentro da cadeia produtiva (KUENZER, 2009).

A forma de organização do Estado que correspondeu às expectativas de ampliação do lucro pautado no consumo foi o Estado de bem-estar social – ou *Welfare State* –, que assumiu a função de promover a oferta de serviços e benefícios sociais (seguridade, educação, saúde, moradia e emprego), os quais, por satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência, serviam de mediação entre o acúmulo do capital e a organização dos trabalhadores, garantindo níveis elevados de estabilidade social. As ações do Estado de bem-estar social foram observadas com maior efetividade – em certa medida, ainda se fazem presentes – em países de capitalismo central. Embora tivesse influenciado a governança dos países periféricos, não se

pode concordar que essa forma de Estado tenha neles se concretizado, a tomar como exemplo o caso do Brasil (FIORI, 1997).

A organização escolar, seguindo esse modelo, adotou a rígida hierarquia, o autoritarismo e o disciplinamento do comportamento como alguns dos seus princípios (ARANHA, 1996). O modelo produtivo também inspirou a organização da escola no que se refere ao trabalho parcelado, o qual pode ser observado na organização dos conteúdos em disciplinas com extensa grade curricular e na organização espacial da sala caracterizada pelas cadeiras enfileiradas, lembrando uma organização fabril (ENQUITA, 1989).

A partir da década de 1950, o taylorismo-fordismo passou a apresentar sinais de esgotamento. Desse período histórico em diante, a acumulação *flexível* – também denominada de toyotista – foi sendo concebida como teoria e estratégia de gestão empresarial, com o objetivo de superar a queda vertiginosa da lucratividade do capital. O novo regime de acumulação se estruturou sobre os princípios da flexibilização “dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2008, p. 140). Com ela, surgem novos setores de produção e de mercados, bem como a intensificação da inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Se na fase de acumulação do capital denominada de taylorista-fordista o setor produtivo foi hegemônico na definição dos rumos do capitalismo, na fase de acumulação flexível-toyotista o setor financeiro, forjado da fusão do capital produtivo com o bancário³, assume a hegemonia. Nesse contexto, o Estado também se transforma e assume a face neoliberal, caracterizado pelo recuo em relação ao financiamento das políticas sociais, assumindo uma função eminentemente reguladora.

As ações movidas pelo Estado neoliberal estão fundamentadas de forma sucinta em cinco princípios básicos: descentralização; estabilização de preços; privatização dos meios de produção e das empresas estatais; liberalização do comércio e dos fluxos de capital; desregulamentação da atividade privada; e a austeridade fiscal, que consiste na restrição dos gastos públicos (PETRAS, 1997).

³Hilferding (1985) é um dos autores que dedicou-se à ampliação dessa análise que não foi delineada por Marx, a qual contempla a compreensão do capitalismo na fase imperialista, que surge da fusão do capital produtivo com o capital bancário, dando origem ao capital financeiro.

Na análise que permeia este estudo, compreende-se que o Estado continua intervindo nos assuntos econômicos e sociais, embora a direção tenha-se alterado. Assim, em vez de intervir para nacionalizar, o Estado privatiza; quando os bancos sofrem prejuízos financeiros, o Estado socializa as perdas, convertendo-as em dívidas públicas; nas relações capital-trabalho, atua na fragilização dos sindicatos e na promoção de perdas como flexibilização das relações trabalhistas e no congelamento de salários (BOITO JR, 1999).

Nos países de capitalismo periférico, as populações enfrentam situações mais controversas provocadas por esse regime de acumulação, em virtude de que o Estado de bem-estar teve aporte nulo ou muito pequeno (MASCARO, 2013) e políticas sociais como pleno emprego, educação e saúde não chegaram a se tornar serviços universais (BOITO JR, 1999). Mesmo assim, os princípios neoliberais vêm sendo implementadas em toda a sua plenitude, minando ainda mais os já frágeis direitos sociais da classe trabalhadora.

Mais especificamente no Brasil⁴, o Estado neoliberal passou a ser implementado a partir da metade dos anos 1990, o que afetou a gestão das políticas públicas, dentre as quais, as educacionais, tendo em vista a necessidade de construir caminhos para a universalização do acesso escolar (direito social esse adiado por séculos e que já não apresentava mais condições de ser postergado), apesar dos limites orçamentários de um Estado cada vez mais restrito a investimentos nas áreas sociais.

A difusão da ideia de que toda a população deveria ter acesso à educação financiada pelo Estado foi originalmente defendida por Condorcet⁵ como um dos princípios liberais da ordem burguesa que vinha ampliando a sua hegemonia após a Revolução Francesa de 1789. Mais tarde, após o fim da Segunda Guerra Mundial, a Declaração Mundial dos Direitos Humanos da ONU⁶ reascendeu esse debate. Se nos países de capitalismo central

⁴ “O neoliberalismo no Brasil é ‘tardio’” (BOITO JR, 1999, p. 11). No ocidente, as primeiras nações a adotarem as políticas de caráter neoliberal foram os Estados Unidos, a Inglaterra e a França, nos anos finais dos anos 1960 e início da década de 1980. Na América Latina, Chile, Argentina, México, Bolívia e Uruguai o fizeram na década de 1980.

⁵ Tais ideias foram defendidas na obra Cinco memórias sobre instrução pública, publicadas em 1791 (SAVIANI, 2008).

⁶ Conforme o Artigo XXVI da Declaração, que afirma o direito de toda a pessoa à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos no ensino elementar fundamental. Assegura ainda que a educação deve visar a garantia dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações

o acesso universal foi garantido com o aporte financeiro do Estado de bem-estar social, nos países de capitalismo periférico, a exemplo do Brasil, tal feito não se concretizou, tendo em vista que a escolarização da população não foi historicamente tomada como prioridade.

É apenas a partir de 1990, como desdobramento do compromisso assumido pelo Estado brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Joimtien, na Tailândia, evento no qual o Brasil concordou em ampliar o acesso à educação como um dos objetivos para promover o desenvolvimento da nação, foram estabelecidas as metas que propuseram, entre outras, o acesso universal ao ensino primário até o ano 2000 e a melhoria dos resultados da aprendizagem (UNICEF, 1990).

Na mesma esteira, em 1996 a UNESCO divulga o relatório Jacques Delors, produzido a pedido da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI⁷, da qual o Brasil também se tornou signatário. O documento define como prioridade que os países se comprometam a garantir a toda a população o acesso à educação como uma estratégia para garantir a inserção das novas gerações à sociabilidade marcada por profundas transformações tecnológicas. A ideia central consiste na defesa de que acesso à educação e à tecnologia podem garantir sucesso das pessoas no cenário mundial marcado por profundas transformações e pela globalização (DELORS, 1998).

O contexto em que ocorrem esses eventos marca uma reconfiguração da função social que a educação passa a cumprir, na condição de contribuir para o enfrentamento das dificuldades criadas pela nova ordem mundial e da concorrência em uma economia globalizada, tais como o desemprego e a exclusão social (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Também se observa um estreitamento das relações que se estabelecem entre a definição de políticas educacionais, as orientações dos organismos multilaterais e o empresariado. Na gestão escolar, o gerencialismo ganha contornos mais definidos.

No campo das políticas educacionais, o Estado tornou-se marcadamente descentralizador, gerencial e regulador (HYPOLITO, 2010). A descentralização caracterizou-se pela distribuição, por parte do poder central, da responsabilidade pelo financiamento, embora tenha preservado a gerência e a regulação da educação centralizadas pela União. Ou seja, as esferas estaduais e municipais do poder público não conquistaram a reivindicada au-

(NAÇÕES UNIDAS, 1948).

⁷ Delors, Jacques. (*et. al*). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para ao Século XXI.

tonomia, embora tenham assumido a responsabilidade em arcar com os custos da ampliação do atendimento escolar.

Para dar conta dos compromissos firmados com as organizações internacionais e ao mesmo tempo implementar as políticas neoliberais, o Estado brasileiro garantiu o acesso à educação obrigatória sem aumentar a destinação de recursos financeiros para esse fim. A solução para esse dilema foi definida por meio da criação dos fundos para financiar a educação no Brasil: FUNDEF⁸ e FUNDEB⁹.

A criação desses fundos é considerada uma das faces da descentralização, pois parte do montante de recursos vinculados à educação pela Constituição Federal de 1988 passou a ser destinado ao atendimento específico de estudantes matriculados no ensino fundamental (no caso do FUNDEF) ou da educação básica (no caso do FUNDEB). O repasse dessas verbas é definido com base no número de matrículas¹⁰. Do ponto de vista ideológico, veiculou-se o entendimento de que o gerenciamento dos recursos a nível local poderia permitir uma maior participação da comunidade na definição dos investimentos (MENDES, 2001).

Nesse sentido, o gerenciamento dos recursos destinados à educação por meio desses fundos caracteriza-se como ferramenta de otimização e eficácia do financiamento educacional. A princípio, a composição dos recursos não prevê dinheiro novo (MENDES, 2001), de forma que o montante é constituído de receita já vinculadas à educação, conforme determina a Constituição Federal de 1988: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos” (BRASIL, 1988, p.125).

⁸ O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério foi criado por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que alterou os artigos 34, 208, 211 e 212 e deu nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), e regulamentado por meio da Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

⁹ O FUNDEB foi criado por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, que deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e regulamentado por meio da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

¹⁰ A Constituição Federal de 1988, no Art. 208, assegura que “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental” (BRASIL, 1988, p. 124). A despeito desse dispositivo constitucional, em muitas redes de ensino esse dever atribuído ao poder público não vinha sendo cumprido, o que passou a ser efetivado a partir da criação do FUNDEF, para atender ao critério de recebimento de recursos, os quais são repassados tendo como referência o número de alunos matriculados (ZANOTTO; ZEN, 2011).

O FUNDEF foi constituído por 15% dos recursos estaduais e municipais relativos a um conjunto de impostos¹¹ enquanto o FUNDEB é formado por 20% dos valores desses mesmos impostos, acrescidos de outras fontes¹².

Os fundos caracterizam-se como parte de política de descentralização e de racionalidade econômica ao concretizarem o aumento do número de estudantes sem o proporcional aumento do volume de recursos. No caso do FUNDEF, foram 2,6 milhões de alunos a mais matriculados e frequentando o ensino fundamental entre os anos de 1996 e 2000 (MENDES, 2001). No que tange aos recursos, a Lei 9.424/1996 prevê, no Art. 6º que a “União complementar os recursos do Fundo a que se refere o art. 1º sempre que, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente”. Foram poucos (oito) os estados brasileiros a receber essa complementação para que os recursos atingissem o mínimo aluno-ano, que em 2001 era de R\$ 363,00 (MENDES, 2001).

No caso do FUNDEB, o aumento de estudantes foi de 17 milhões entre 2007 e 2009 (56,6% a mais em relação ao FUNDEF), embora o incremento da União na composição do investimento tenha alcançado a proporção de 36,6% (SAVIANI, 2009).

Para que se possa vislumbrar o nível de precarização do atendimento ensejado por essa política, em 1997, quando o FUNDEF foi criado, o poder público estipulou em R\$ 300,00 (trezentos reais) o valor mínimo nacional aluno/ano (Artigo 6º, parágrafo 4º da Lei 9424/96). Dividindo-se o mínimo pelo número de meses que o ano possui, na época, a soma de R\$ 25,00 por mês teria sido considerada suficiente para manter todos os recursos necessários ao atendimento educacional no ensino fundamental, ou seja: arcar com os salários de professores, as estruturas físicas (salas de aula, carteiras, etc.), materiais didáticos e escolares, entre outros. Esse exemplo permite vislumbrar como se operacionaliza no interior na escola a racionalidade

¹¹ Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS (incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações; IPIexp (BRASIL, 1996).

¹² Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios; receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes acima relacionadas (BRASIL, 2007a).

de financeira do atendimento, tornando possível o acesso de mais estudantes sem que o Estado seja proporcionalmente onerado.

Concomitantemente à garantia do acesso, o Estado neoliberal passou a mensurar a qualidade da educação, criando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2007. Esse índice é produzido a partir de duas variáveis que se relacionam, ou seja, a média ponderada da nota obtida pelos alunos em avaliações externas e o tempo médio de conclusão de cada etapa do ensino.

O IDEB prevê que as escolas melhorem suas notas ano a ano, contribuindo para o aumento da média nacional, tendo em vista alcançar, até 2022, a média nacional 6,0. Este prazo foi definido em virtude de que, no referido ano, o Brasil completa 200 anos desde a independência, na expectativa de que além do aniversário, a sociedade brasileira também possa comemorar a elevação da qualidade da educação e o ingresso do país como membro da OCDE (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

A criação do IDEB contou também com a participação do empresariado brasileiro organizado em um “movimento” nacional denominado “Todos pela Educação”¹³ – TPE. Este movimento, utilizando-se de diversos veículos, tais como o próprio *site*, tem cumprido com a função de divulgar os resultados alcançados no IDEB para estimular a melhoria dos índices.

Desde que o IDEB foi criado, os educadores passaram a vislumbrar estratégias para que os alunos consigam o maior número de acertos possíveis nas avaliações externas e também para que não reprovem de ano, e assim garantir as metas estipuladas pelo IDEB da escola. Não se consideram, para o alcance desses objetivos, as desigualdades econômicas e sociais, tampouco a escusa do Estado (sobretudo da União) no que refere ao financiamento, muito embora a responsabilização pelos resultados tenha se ampliado por meio de mecanismos diversos.

Uma vez estabelecidos alguns princípios e peculiaridades que marcam e caracterizam o Estado neoliberal brasileiro, que atua sob a égide do gerencialismo que nasce e se operacionaliza no mundo produtivo, mas que

¹³ A criação do IDEB está articulada ao Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual consistiu no compromisso assumido, no campo educacional pelo desenvolvimento nacional no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, lançado pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva em 28 de janeiro de 2007. O artigo Art. 3º do PDE define que a “qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP” (BRASIL, 2007b).

se espraiam e inspiram a gestão da escola, na próxima seção, serão apresentadas algumas das formas de atuação do gerencialismo as quais produzem como efeito novas formas de encaminhamento do trabalho pedagógico e de incorporação das responsabilidades pela melhora dos índices por parte dos educadores. Também são apresentados elementos que revelam o projeto educacional que se desenha como realidade próxima.

3. PRINCÍPIOS DO GERENCIALISMO NA GESTÃO ESCOLAR

O percurso traçado até o momento apresenta elementos que permitem compreender os processos que têm levado a gestão da escola a assumir funções que priorizam a eficiência das instituições no atendimento às demandas que são externamente definidas (atender mais estudantes, com menos recursos; melhorar as notas alcançadas nos índices produzidos pelas avaliações externas; diminuir a reprovação escolar) ao mesmo tempo em que desresponsabiliza o Estado por garantir condições adequadas de trabalho aos profissionais da escola.

Desde que o IDEB foi criado, os resultados escolares alcançados passaram a ser compreendidos como de competência dos educadores e da comunidade escolar. Em virtude disso, os profissionais das escolas têm assumido a responsabilidade de encontrar solução dos problemas que possam de alguma forma comprometer as notas dos alunos, bem como os índices de aprovação.

No contexto neoliberal, a orientação da organização das instituições educacionais vigora sob os princípios da mercantilização, da padronização, da responsabilização e da meritocracia. Esses conceitos ganham importância no gerencialismo, que aplicado à educação ampara-se no entendimento de que a organização da escola deve ser gerida como os negócios, partindo do princípio de que, o que é bom para o mercado, é bom para a educação (ASSIS; AMARAL, 2013; FREITAS, 2011).

O gerencialismo surge como uma ideologia¹⁴ produtivista, que se

¹⁴ O conceito de ideologia a que se vincula é aquele definido por Bottomore (2001), na passagem em que se refere à terceira fase do desenvolvimento intelectual de Marx, no contexto da redação dos Grundrisse, a partir de 1858. Ideologia, assim, designa o caráter contraditório que concentra seu foco na maneira pela qual as relações econômicas aparecem superficialmente, ou seja, na aparência. As aparências que caracterizam a esfera da circulação geram tanto formas econômicas de ideologia, como também, superestruturais, ao promoverem a exacerbação de supostos direitos inatos ao homem, tais como a liberdade, a igualdade e a propriedade. O mercado é também fonte de ideologia política burguesa ao

pauta na busca incontrovertida pela eficácia da ação, qualidade, competência, responsabilidade, excelência e desempenho (GAULEJAC, 2007). A adesão a esta lógica vem concomitantemente influenciando a gestão da escola no Brasil. Afinal, quem se oporia à aplicação de recursos públicos visando maior eficácia e eficiência dos resultados?

A gestão da educação, planejada nesses moldes, tornou possível a ampliação do acesso aos bancos escolares com o mínimo de recursos, seguindo fielmente ao receituário neoliberal e atendendo aos anseios dos organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O principal instrumento adotado para mensurar a qualidade oferecida pelas escolas – o IDEB – configura-se como sendo um dos braços das políticas educacionais, implementando assim um conceito importante ao mundo empresarial: *accountability* – ou responsabilização, numa tradução livre do inglês. Os resultados de cada escola são divulgados e as notas podem ser comparadas (por escola, município, estado e região), instituindo um *ethos* de competitividade e ampliando as pressões exercidas sobre as instituições escolares, tendo em vista que os sujeitos que as compõem – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos – passaram a ser identificados e apontados como os responsáveis pelo desempenho alcançado (AFONSO, 2001).

Apesar das políticas de descentralização, o Estado tem marcado maior presença e autoridade no interior das instituições e interferindo nas características organizacionais, na gestão e também na definição dos conteúdos a serem ensinados.

Antes das Reformas do Estado e da educação na década de 1990, o sistema de avaliação da educação básica realizava consulta às redes sobre os conteúdos que eram ministrados nas escolas. O retorno das consultas oferecia subsídios para orientar a elaboração das provas. De acordo com Bonamino e Souza (2012), os alunos respondiam a testes de desempenho conjugados a questionários sobre elementos ligados a esses resultados. As avaliações externas, no período, não atribuíam consequências diretas às escolas e também não eram definidoras do currículo escolar.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi criado no Brasil de outra experiência avaliativa que ocorreu entre os anos de 1987 e

contribuir com o falseamento dos conceitos de igualdade e liberdade, e atribuí-las a possibilidades que somente na sociedade capitalista poderiam ser alcançadas.

1989: a “Avaliação do rendimento de alunos de Escolas de 1º. Grau da Rede Pública” – SAEP. Este sistema contou com a “participação dos professores e administradores das escolas públicas que discutiram quais os programas mínimos a serem exigidos, os objetivos e os programas de ensino desenvolvidos na educação básica e os livros didáticos adotados” (SANTANA; RHO-TEN, 2013, p. 17-18). De acordo com Freitas (2007), o SAEP se caracterizou por uma avaliação diagnóstica, no sentido de produzir informações sobre as áreas educacionais que necessitavam de intervenções, a fim de melhorar o processo de aprendizagem. As avaliações eram realizadas por meio de amostras de escolas, alunos e professores.

Já na vigência do Estado neoliberal – caracterizado pela descentralização de responsabilidades (mais especificamente, os relacionados ao financiamento das políticas sociais) mas centralizador na definição de objetivos a serem cumpridos pelas instituições – foi elaborada uma referência para orientar os conteúdos cobrados nas avaliações externas. Dessa forma, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, os mesmos passaram a servir de base para as provas (BARRETTO, 2013; PASSONE, 2014; MARTINS, 2015). E desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, este documento passou a assumir essa prerrogativa.

A BNCC foi aprovada pela Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, oficializado em 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a sua implantação. O documento é de caráter normativo, de referência obrigatória para as redes de ensino, e define o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar”, orientando sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017, p. 4).

As avaliações externas passam a cumprir, nesse processo, a função de controle, por parte do poder central, do ensino oferecido nas instituições, que são basicamente financiadas pelos estados e municípios. Nas escolas, diretores, coordenadores, professores e alunos seguem as mesmas prescrições, e todos os alunos, em nível nacional, respondem às mesmas provas. A partir do desempenho atingido nas avaliações, são identificadas as instituições que com menor eficiência e eficácia fazem uso dos investimentos aplicados em educação (PASSONE, 2014).

Tais ações vêm alimentando uma histórica postura autoritária e patrimonial a partir da qual as decisões elaboradas externamente por organi-

zações não estatais ditam e determinam as necessidades e funções que devem ser atendidas pela e para a escola brasileira (SILVA, 2003). No contexto atual, as recomendações que de forma mais explícita vem sendo atendidas pelo Estado brasileiro foram elaboradas pelo Banco Mundial, cujas ideias centrais encontram-se registradas no relatório “Um ajuste justo: eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil” (WORLD BANK, 2017).

Considerando a influência do referido documento na agenda política e econômica, a seguir são apresentadas algumas das recomendações do Banco Mundial para melhorar a eficiência do gasto público com educação, as quais vem sendo sistematicamente implementadas nas mais diversas ações promovidas pelo governo brasileiro, a tomar como exemplo a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2017, a qual define um teto para os gastos públicos, conforme orientação do documento síntese: a limitação dos gastos constitucionais limitados pelo “teto dos gastos” adotado em dezembro de 2016 introduzem um gradual ajustamento por parte do governo no que refere às receitas dos próximos dez anos (WORLD BANK, 2017, p. 9).

De forma mais específica no que refere à gestão da escola, o documento do Banco Mundial aponta a ineficiência gerada pelo baixo número de alunos por professor, e recomenda a manutenção dos atuais serviços com economia de 37% dos recursos aplicados no ensino fundamental e 45% no ensino médio, aumentando o número de alunos por professor em 33% no ensino fundamental e 41% no ensino médio. Orienta que essa proporção pode ser conseguida “simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor” (WORLD BANK, 2017, p. 13).

O organismo recomenda ainda que os salários dos professores sejam vinculados ao desempenho (WORLD BANK, 2017, p. 127), os quais são aferidos mediante os índices alcançados pelas avaliações externas e sistematizadas através do IDEB. De acordo com o documento do Banco Mundial, o Estado deve aumentar o controle sobre o trabalho docente uma vez que a desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração faz com que os professores tenham pouco incentivo em manter a frequência e a eficiência no ensino. Para solucionar esse problema, recomenda a vinculação entre esses três elementos (desempenho, estabilidade e remuneração), mediante a criação de “um bônus por frequência para os professores” (WORLD BANK, 2017, p. 131).

Ainda no que se refere à organização do trabalho escolar, o relatório do Banco Mundial afirma que, “em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%” (WORLD BANK, 2017, p. 130).

Um exercício reflexivo que permita compreender como seria possível reduzir o tempo destinado à preparação das aulas, aumentar o número de alunos por turma, e ainda assim alcançar os índices de desempenho (mensurados pelas avaliações externas e pelo aproveitamento escolar), pode apontar para uma maior participação do setor empresarial na definição de como o ensino será ministrado e que metodologias serão adotadas.

A BNCC aprovada em 2017 aproxima os interesses anteriormente mencionados. Com a definição dos conteúdos que passaram a ser cobrados nas avaliações externas a partir de sua implementação¹⁵, o planejamento do trabalho escolar passou a atender de forma predominante aos objetivos definidos pelas avaliações em larga escala, para assim, aumentar as notas dos alunos e cumprir com as metas definidas pelo IDEB.

Em termos de organização do trabalho escolar voltado a esses objetivos, ganham espaço as empresas do setor editorial que produzem materiais didáticos e pedagógicos. Ao garantir como mercado as escolas, redes e sistemas públicos de ensino, abocanham parte substancial dos investimentos estatais destinados à educação (MACEDO, 2018, p.31). E significa ainda reconhecer que as atribuições de planejamento das aulas, a definição de estratégias de ensino e a avaliação não compete mais aos professores, mas ao empresariado.

Na esteira desse projeto, considerando algumas situações que já incorporam esses princípios, Macedo (2018), menciona duas situações, uma vivenciada em São Paulo, e outra no Rio de Janeiro, nas quais a formação de professores para a adaptação curricular e adoção de estratégias de ensino vislumbrando os objetivos postos pela BNCC foram promovidas por empresas privadas, a maioria das quais vinculadas a instituições estrangeiras que vendem pacotes educacionais que incluem desde livros didáticos, tecnologia digital, incluindo cursos de formação continuada de professores.

Nesse processo, ainda conforme a autora:

¹⁵ O Art. 7º da Resolução n. 2 CNE/CP estabelece que os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória (BRASIL, 2017).

Estamos abrindo mão do caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com instituições privadas, mas pela assimilação de seus modos de gestão (Ball, 2012¹⁶). Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição (MACEDO, 2018, p. 31).

Esse controle sobre o trabalho e o que deve ser ensinado na escola, portanto, não se vincula a uma estratégia de fortalecimento de um projeto de soberania nacional, mas sim, de atendimento a orientações produzidas pelos organismos internacionais, que passaram a “tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico” (FRIGOTTO; CIAVATTA, p. 96, 2003).

No que diz respeito ao exercício do controle sobre o que ensinar na escola, mesmo antes da aprovação da BNCC, alguns autores já manifestavam preocupação em relação ao direcionamento do trabalho escolar voltado aos conteúdos cobrados nas avaliações externas, o que promove a ampliação do estudo de conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática em detrimento da redução das demais áreas (SOUZA, 2014; RONCA, 2013; FREITAS, 2011).

Formalmente, a Base Nacional Comum Curricular aponta para uma valorização do conhecimento em suas múltiplas áreas, conforme especificado na 1ª competência geral da Educação Básica: “1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 9). Efetivamente, no entanto, verifica-se que os conteúdos voltados ao ensino das duas áreas de conhecimento cobradas nas avaliações externas (Língua Portuguesa e Matemática) são as que vem consumindo a maior atenção dos profissionais em educação, em virtude de que o volume de conteúdos previstos é significativamente maior do que os previstos em outras áreas do conhecimento.

Ao analisar a organização escolar considerando o projeto capitalista, os estudantes precisam realizar as suas atividades da forma mais rápida e mais eficiente possível, reduzindo cada vez mais o tempo socialmente ne-

¹⁶ BALL, Stephen. (2012). *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York, Routledge. Citado por Macedo (2018).

cessário para que os estudantes se apropriem daquilo que Salm (1980, p. 51) denomina de “credenciais” para o mundo do trabalho. Para isso, não são necessários currículos locais. Basta um conjunto de diretrizes amplas e com objetivos bem definidos sobre habilidades e competências a serem apropriadas, dentro de determinados espaços de tempo, a exemplo do que propõe a BNCC. Também não é necessário o planejamento didático-pedagógico das aulas: basta que os professores realizem o que está previsto nos livros didáticos ou cartilhas, nos quais já estejam adaptados e contemplando os conteúdos que serão avaliados nos exames externos.

A BNCC constitui-se, assim, como uma medida que impõe no interior da escola um projeto de homem, de mundo e de sociedade vinculada aos interesses de mercado; determina que conteúdos devem ser ensinados; e ainda implementa uma racionalidade técnica do ensino, cujos princípios correspondem a uma nova versão do tecnicismo – ou neotecnicismo (SAVIANI, 2008; FREITAS, 2011).

Os efeitos de uma organização escolar pautada nesses princípios geram como consequência a precarização das condições de atendimento, precarização essa que está em consonância com uma determinada concepção de educação financiada pelo Estado burguês e oferecido à classe trabalhadora. De acordo com Frigotto (1984, p. 209), “a escola é funcional pelo que nega, e subtrai”, e nesse sentido seria ingenuidade acreditar que esse Estado, neoliberal e atento aos interesses do capital, viesse a atender em caráter majoritário aos ensejos dos trabalhadores comprometidos com a transformação social. Porém, o autor também defende – tese com a qual se compactua no contexto desse capítulo – que a escola é um espaço em disputa, de embate entre interesses que correspondem a projetos distintos, considerando, de um lado, o defendido pela classe trabalhadora, e de outro, o da classe dominante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso deste capítulo buscou-se compreender a gestão escolar a partir dos elementos que a caracterizam na condição de instrumento forjado pelo Estado neoliberal, apontando para as especificidades do neoliberalismo brasileiro, tendo em perspectiva que na condição de capitalismo dependente assume determinadas peculiaridades, entre as quais, a de que as políticas sociais seguem orientações que correspondem às expectativas do capital, mais especificamente representados pelos organismos multilate-

rais e pelo empresariado nacional e internacional.

De forma irredutível, o Estado busca atender em caráter prioritário as demandas dos setores hegemônicos, resultando na incontrovertida restrição da capacidade financeira dos governos em financiar de forma adequada as políticas sociais, dentre as quais, as educacionais. Embora pareça contraditório, foi esse mesmo Estado descentralizador, neoliberal, de capitalismo periférico o que alcançou o feito de garantir o acesso quase universal de crianças e adolescentes com idade entre 7 a 14 anos ao Ensino Fundamental até o ano 2000, conforme preconizado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990).

Nesse sentido, as políticas educacionais são forjadas em meio à busca incessante do Estado em negar as condições apropriadas de aprendizado, tais como: infraestrutura adequada, recurso materiais e didáticos de qualidade e em quantidade suficiente, contratação de profissionais qualificados e bem remunerados, dentre outros aspectos. Da mesma forma, ideologicamente a escola assume funções diversas, que extrapolam as atribuições vinculadas ao ensino e à aprendizagem, e se ampliam para atender a demandas que correspondem ao preparo das novas gerações para enfrentar as adversidades do capitalismo monopolista, que incluem a adaptação ao desenvolvimento tecnológico e a sobrevivência em meio ao desemprego estrutural.

No aspecto operacional desse atendimento, a sobrecarga de trabalho é absorvida pelos profissionais da educação, que são responsabilizados pela “‘aprendizagem’ ou ‘não aprendizagem’ dos alunos, independentemente dos contextos, das diferenças e situações vivenciadas no cotidiano” (AMARO, 2016, p.1972).

O gerencialismo como modelo de gestão limita as possibilidades de uma qualidade de atendimento escolar na perspectiva emancipatória, a qual tem como atribuição

[...] contribuir com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade (CONAE, 2013, p. 52)

Os valores concebidos como essenciais na escola gestada pelo modelo gerencialista são os de mercado, nos quais o que vale é a lei da oferta

e da procura, utilizados como referência, inclusive, para a definição dos salários dos profissionais da educação.

Embora o estudo da realidade educacional aponte para condições desfavoráveis ao fortalecimento do pensamento crítico e a transformação dessa mesma realidade, não será em outros espaços que novas possibilidades serão forjadas, senão no interior das estruturas que estão postas em questionamento. Sendo assim, esse capítulo enseja oferecer uma perspectiva de compreensão da gestão da educação que vem adotando os princípios gerencialistas como parte de um projeto societário que visa os interesses do mercado.

Porém, da mesma forma que os sujeitos que constituem a escola (alunos, professores, coordenadores pedagógicos e professores) não são meros insumos dentro de um processo produtivo, interessa aos que se opõem a essa lógica, primeiramente, compreender a realidade para poder transformá-la.

Ainda que reconhecendo o grau de dificuldade e os enfrentamentos que se colocam entre a realidade posta e um projeto de educação emancipatório, faz-se necessário reconhecer que é a partir da organização social, como a atuação nos movimentos sociais, sindicais e outros, que se operacionaliza a construção da superação dessa forma de organização de escola e de sociabilidade.

O projeto social que nesse estudo se defende é aquela em que as necessidades eminentemente humanas ocupam a centralidade do trabalho escolar, que assume como tarefa principal a de formar, proporcionar acesso ao conhecimento, preparar para o mundo do trabalho e transmitir valores humanizatórios às novas gerações.

5. REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, Agosto. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

AMARO, Ivan. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contrarregulatórios. In.: **Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação**, v.11, n.4, p. 1960-1978, out-

dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7155> Acesso em: 12 jul. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSIS, Lúcia Maria de.; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 27-47, 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/267/444>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BOITO JR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Senado Federal. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%20202018. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007a**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF, MEC, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

COMENIUS, Iohannis Amos (1592-1670). **Didática Magna (1621-1657)**. Tradução e Notas Joaquim Ferreira Gomes. Fonte digital. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

CONAE – Conferência Nacional de Educação. **Documento – Referência. [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

DELORS, Jacques (*et. al*). Educação: Um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para ao Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 1998. Disponível em: http://dh-net.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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, p. 72-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e sociedade**, v. 24, nº 82. Campinas-SP: abril de 2003. p. 93-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GAULEJAC, Vincent de. **A gestão como doença social**. Tradução: Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

HILFERDING, Rudolf. **O capital financeiro**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Col. Os Economistas).

HIPOLYTO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.** vol. 31, n.113, p. 1337-1354, Campinas Oct./Dec. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a Base”. E o Currículo o que é?. In.: AGUIAR, Márcia Angela de; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2018: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22 [Livro Eletrônico]. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MASCARO, Alysso Leandro. **Estado e Forma política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Proclamada em 10 de Dezembro de 1948. Paris: França. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 44, p. 424-448, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n152/10.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, Waldir José e OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs.) **No fio da navalha: críticas das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997. p. 15-38.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Retratos da escola**. Revista semestral da Escola de Formação da CNTE, v. 7, n. 12, jan./jun. 2013, p. 77-86. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/271/452>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SALM, Claudio Leopoldo. **Escola e Trabalho**. São Paulo: Livraria Basiliense, 1980.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

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>

SOUSA, Sandra Zakia. Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações de Larga Escala. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Avaliação (UNICAMP), v. 19, p. 407-420, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

WORLD BANK. 2017. **A fair adjustment**: efficiency and equity of public spending in Brazil: Volume I: Síntese (Portuguese). Washington, D.C.: World Bank Group. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

UNICEF. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ZANOTTO, Marijane; ZEN, Rosane Toebe. A formação de professores e o rendimento escolar: uma análise crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, V. 11, N.41, p. 103-115. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639898>. Acesso em: 02 jun. 2020.