

## **IMPLICAÇÕES DA LÓGICA LIBERAL E PÓS-MODERNA PARA A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: A ÊNFASE NA NOVA RACIONALIDADE E NO CONTROLE DE RESULTADOS**

Isaura Monica Souza Zanardini  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Brasil  
E-mail: monicazan@uol.com.br:

Trabalho de natureza teórica

**Resumo:** Este artigo, resultado da tese de doutorado e de reflexões realizadas ao longo de disciplinas e projetos ministrados na área de política educacional, apresenta reflexões a respeito da reforma da gestão escolar a partir da década de 1990. Esta reforma é implantada sob o argumento de que é necessário modernizar a perspectiva de gestão da escola para torná-la eficiente. Para desenvolver a análise, o artigo revisita a substituição do taylorismo/fordismo pelo paradigma da acumulação flexível, que apresenta um “novo” modelo de gestão e de controle. Observa-se que a organização escolar incorpora este movimento por meio da difusão de hábitos e atitudes e também a partir da adoção dos elementos empregados pela administração que se desenvolve em um conjunto de organizações sociais. Neste sentido, trata da valorização do elemento humano, da implantação de mecanismos de avaliação, da descentralização e autonomia que constituem-se como categorias fundamentais para a reforma da gestão em análise.

**Palavras-chave:** Pós-modernidade. Gestão da educação. Racionalidade. Eficiência.

### **Introdução**

A sistematização deste texto tem origem a partir das reflexões que produzimos na tese de doutorado<sup>1</sup> onde discutimos a presença dos elementos da pós-modernidade em documentos elaborados no contexto dos anos 1990 e que delineavam a reforma da Educação Básica, e de modo particular, a reforma da gestão educacional.

Após a defesa da tese, ministrei tanto na graduação, como na pós-graduação, disciplinas<sup>2</sup> voltadas à análise da relação entre Estado e gestão da educação. Essa mesma relação tem se constituído como objeto em cursos e projetos de extensão destinados à diretores e coordenadores da rede estadual e municipal de ensino.

---

<sup>1</sup>Tese intitulada *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira* defendida em fevereiro de 2006 na Faculdade de Educação da UNICAMP sob orientação da Profa. Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier.

<sup>2</sup>Estado e Gestão da Educação no mestrado em Educação, Estado e Organizações Escolares e Política Educacional II na graduação em Pedagogia.



Os estudos realizados para o desenvolvimento destas atividades, bem como a orientação de dissertação que investigou a política de gestão educacional do Governo Beto Richa<sup>3</sup>, tem nos colocado em contato com documentos e autores que sustentam a política de gestão educacional e escolar em nosso Estado. E é exatamente este contato que nos instigou a produção deste texto a fim de dar continuidade as reflexões produzidas para a tese de doutorado. Consideramos que estas reflexões continuam fundamentais para a compreensão das implicações do processo de reforma do Estado e da Educação Básica desencadeadas de modo mais efetivo a partir dos anos 1990 a partir dos pressupostos do liberalismo para a gestão das escolas públicas.

Desde nosso ingresso como professora colaboradora na UNIOESTE em 1998, quando nos aproximamos das discussões a respeito da gestão educacional e escolar, temos acompanhado a compreensão de autores como Paro, Felix Rosar e Oliveira que discutem esta temática a partir de sua relação com a dinâmica social mais ampla. Observamos ao longo desses mesmos estudos, que é crescente a produção do conhecimento no campo da gestão educacional numa perspectiva intra-escolar acompanhando o processo de produção de pesquisas focalizadas e de caráter pragmático que correspondem ao que Moraes (2003, p. 15) chama de “[...] ceticismo epistemológico vigente, empobrecimento do ato de conhecer, recuo da teoria”. Na contramão deste recuo, nossa preocupação aqui, é expressar alguns elementos acerca do caráter político e ideológico da gestão educacional e escolar sustentada pela perspectiva de racionalidade liberal e pós-moderna.

### **As concepções pós-modernas e a gestão educacional e escolar**

Os estudos que realizamos no campo da política educacional tem nos possibilitado compreender que assim como a educação tem sido historicamente, chamada a resolver problemas culturais, sociais e econômicos que se colocam no contexto de afirmação de determinadas relações sociais, a gestão escolar tem ocupado papel de destaque nos documentos oficiais, sendo

---

<sup>3</sup>Dissertação defendida em dezembro de 2013 pela mestranda Silmara Eliane de Souza.



mesmo apontada como responsável pela falta de sucesso de tais políticas, e em consequência, pelo atraso educacional no país.

Essa perspectiva centrada na “preocupação” com uma determinada modalidade de qualidade e adequação da gestão escolar pode ser encontrada, por exemplo, no contexto da década de 1980, quando em meio ao processo de “redemocratização” da sociedade brasileira, afirmava-se a necessidade de constituir uma gestão mais democrática e participativa e, desse modo, atender ao movimento de expansão da escola pública.

A respeito desta expansão, Namo de Mello e Atié (2014, p. 01) criticam a resposta dada pelo Estado no que se refere a gestão: “A resposta dos governos para esse aumento de demanda foi crescer a máquina burocrática centralizada no mesmo ritmo em que cresceram as salas de aula improvisadas, sem repensar os processos estratégicos de planejamento e gestão”.

A necessidade de promover a “modernização” da gestão escolar, alardeada particularmente a partir da década de 1990, sustentava-se no argumento da racionalização do trabalho pedagógico e da gestão escolar, na discussão a respeito da substituição do taylorismo-fordismo, e da forma de gestão que acompanhou esse modelo de produção, pelo novo paradigma da acumulação flexível e as possíveis formas de gestão a ela correlatas. No contexto do neoliberalismo e, da pós-modernidade, da qual tratamos em nossa tese de doutorado enquanto uma expressão ideológica do capitalismo em determinado estágio de desenvolvimento, propalou-se rapidamente o argumento do esgotamento dos velhos modelos de administração, incluindo-se a administração pública, apresentando-se um “novo” modelo de gestão e/ou controle sobre o trabalho e, conseqüentemente sobre os homens.

Esse novo modelo deveria ser, segundo Luck, orientado por um paradigma “[...] dinâmico, mobilizador do talento humano e responsável pela transformação das instituições educacionais”. Ainda segundo esta autora, neste paradigma, o conceito de gestão [...] está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso



coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.” (2014, s/p).

Ainda para esta mesma autora, “[...] a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc.”

Nessa direção, para reproduzir a lógica do capital, recomenda-se que a escola, assim como outras organizações sociais, se ocupe daquilo que chamamos de controle ideológico do trabalho. Essa tarefa é desempenhada não apenas por meio da difusão/socialização de hábitos e atitudes, mas pela adoção dos mecanismos/estratégias pela administração/gestão que se desenvolve no conjunto das organizações/instituições sociais. Nessa medida, a escola reproduz a lógica do capital no espaço da difusão do conhecimento, mas também no espaço da organização do trabalho que é por ela realizado.

Partimos do pressuposto de que a defesa da concepção capitalista de administração, na gestão dos sistemas e unidades escolares, é feita sob o pretexto de que, embora as organizações tenham objetivos diferentes, elas são semelhantes e, para que sejam eficientes, é preciso que sejam geridas, administradas, organizadas pelos mesmos pressupostos que já se mostraram eficientes em outras organizações. Nessa mesma direção, de acordo com Félix (1986), o objetivo da administração escolar seria equiparar o sistema escolar às organizações que alcançam altos índices de racionalidade, eficiência e produtividade, na busca de uma cientificidade mercadológica para a organização dos sistemas e unidades educacionais.

É preciso considerar que esse movimento não ocorre de uma forma linear e imediata, até mesmo porque, embora com muitas semelhanças, escola e empresa capitalista são marcadas por particularidades e especificidades, bem como somam-se a outras instituições/organizações sociais, na medida em que produzem/reproduzem um determinado padrão de comportamento social.

Esse movimento de equiparação não se dá de modo linear nem isolado, mas por meio de uma estreita relação e conjugação de espaços, mediadas pelas modificações que ocorrem no âmbito do padrão capitalista de produção e



acumulação. Nessa lógica, as diferentes organizações sociais reproduzem a mesma perspectiva de gestão e de controle do trabalho porque são produzidas em um mesmo contexto político, econômico e social, o qual exige a reprodução de uma dada racionalidade.

A interpretação que construímos a respeito da relação da ideologia da pós-modernidade com as transformações que, nesse contexto, são requeridas para a racionalidade, a gestão e o controle do trabalho, particularmente nas instituições sociais, pode, sob nossa análise, ser ilustrada a partir da argumentação de Maffesoli (1994) a respeito da chamada razão sensível. As proposições deste autor, que contrastam com nossos pressupostos teóricos, pode ser tomada como justificativa para a reforma das instituições sociais, uma vez que estas estariam, de acordo com a compreensão liberal que aponta a ineficiência da escola, atuando em função dos critérios da razão moderna, em detrimento de aspectos subjetivos que deveriam ser incorporados tendo em vista a eficiência, produtividade e equidade.

Segundo Maffesoli, encontra-se, no contexto da pós-modernidade, a presença de uma razão sensível, “[...] capaz de elaborar sobre os dados da sensibilidade intuitiva” (MAFFESOLI, 1994, p. 22), que se contraporía à “razão contábil” – característica da modernidade – e que pressuporia a ligação entre a razão e o sentido, resgatando um valor que havia sido considerado ultrapassado no contexto da razão moderna e que estaria produzindo uma determinada incapacidade de gestão. Essa perspectiva de razão traria o resgate do cotidiano, que no contexto da modernidade havia sido relegado e que se constitui, segundo ele, num dos elementos mais importantes da vida em sociedade. Esse resgate permitiria transpor o caráter fechado do pensamento político e econômico, que não permitia ver outros aspectos que não os macros. Com a valorização do cotidiano, haveria a recuperação dos valores sociais, e, portanto, o princípio do individualismo presente na modernidade seria substituído pelo princípio das relações e pela importância do afeto e da emoção, aspectos que seriam recomendados para qualificar a capacidade de organização e portanto, de gestão numa lógica que ampara-se na suposta humanização das relações sociais.

A racionalidade formal, a qual se contrapõe Maffesoli, por seu caráter previsível, técnico, calculável, teria em vista o alcance de uma adequada, ou de uma eficiente relação entre meios e fins, que implicaria em preocupação com o dispêndio de recursos utilizados para a obtenção de um determinado fim. Logo, essa seria a racionalidade que tem orientado a gestão econômica.

Na análise de Luck (2014, s/p), nessa perspectiva de racionalidade,

A administração é vista como um processo racional de organização, de influência estabelecida de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma racional e mecanicista, para que os objetivos organizacionais sejam realizados. O ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua [...]

Ao empreender a crítica desse quadro de valorização de uma “razão contábil” e instrumental, que regula as instituições e a vida social a partir dos aspectos quantitativo e econômico, Maffesoli sugere a necessidade de reforma das instituições sociais, que estariam vivendo um momento de crise justificado pela crise do indivíduo da modernidade. Há, segundo sua perspectiva, a necessidade de reforma das instituições sociais porque estas estariam ainda organizadas com base nos valores da modernidade, resistindo aos novos valores emergentes. Dentre esses valores, estariam os relativos ao indivíduo e aos pequenos grupos que, esquecidos pela modernidade e resgatados pela condição pós-moderna, requerem uma nova concepção de racionalidade e novas formas de organização das instituições que permitam a superação da ênfase no aspecto político, assim como a emergência do aspecto estético, que compreenderia “[...] o sensível, a comunicação, a emoção coletiva” (MAFFESOLI, 1994, p. 22)

No campo da produção do conhecimento sobre gestão, Luck (2014, s/p) dá destaque a essa nova racionalidade ao recomendar que a gestão deve abarcar:

[...] a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva

das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança, o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização, a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos e recursos.

O que pode ser constatado em afirmações como essa é a ênfase em aspectos internos à escola e que residem no papel do sujeito para modificar a gestão; além disso podemos afirmar que o que afirmam Maffesoli e Luck, como expressão do pensamento pós-moderno e liberal, é que na racionalidade burocrática haveria a exacerbação da racionalidade formal – que Maffesoli chamaria de racionalidade contábil – na medida em que prioriza o calculável, o mensurável, o presumível, em detrimento da valorização de elementos subjetivos que corresponderiam a racionalidade sensível. Esta última deveria, sob a perspectiva acima anunciada, ser resgatada na organização das instituições sociais e na forma de produção de determinados modelos de conhecimentos.

Nesse sentido, é possível entender que, sob a perspectiva da lógica liberal e pós-moderna, as instituições sociais estariam passando por uma crise de eficiência porque teriam se mostrado ineficientes os pressupostos técnicos que orientaram as relações sociais, com base na chamada “razão contábil”.

Na análise de Harvey (2000), podemos considerar que as mudanças nas instituições sociais são requeridas, no contexto da condição liberal e pós-moderna, em razão da valorização do local, do diferente, e do heterogêneo, que exigiria a adaptação do social e do individual às novas características que estariam sendo assumidas pelo capital. Na direção da perspectiva posta por Harvey, podemos dizer que o contexto neoliberal, sustentado pela condição metodológica, teórica e política posta pela ideologia da pós-modernidade, exige a reforma das instituições sociais, que não podem continuar sendo organizadas com base nos princípios da modernidade fordista. E que assumindo os pressupostos desta ideologia que acompanha um determinado estágio de desenvolvimento do capital, que inclui a reforma do Estado e das instituições



que estão relacionadas a ele, alguns autores que ocupam destaque no campo da gestão, como por exemplo Luck e Mello, assim como os documentos produzidos durante a gestão Beto Richa no governo do Paraná, a exemplo do que recomendava a gestão compartilhada proposta pelo governador Jaime Lerner, recomendam a modernização da gestão.

Os sujeitos envolvidos com essas instituições estariam voltados para a valorização de seus aspectos subjetivos, para a “razão sensível”, onde haveria espaço para a sinergia, a proatividade, o controle de resultados, inaugurando uma nova relação com o espaço e o tempo, presentes no que Harvey (2000, p. 140) chama de acumulação flexível, caracterizada por “[...] um confronto direto com a rigidez do fordismo”.

Considerando, portanto, que uma dada transposição do taylorismo/fordismo vem sendo empreendida a partir da introdução de novas formas de organização e de novas tecnologias no âmbito da produção, é possível dizer que a pós-modernidade e a acumulação flexível, que compõe parte de suas proposições, impõem um modo pós-moderno de pensar, sentir, agir e, desse modo, organizar/planejar, que tem em vista, dentre outros fatores, superar a rigidez que estaria presente na modernidade fordista e acelerar o tempo de giro da produção e do consumo.

Consideramos que embora esse conjunto de autores e documentos estabeleçam a crítica à administração burocrática em sua preocupação com a definição de única “maneira certa” de realizar o trabalho, o modelo que propõem também constitui-se como uma metanarrativa, uma vez que a “flexibilidade” inserida nesse “novo” só teria em vista o alcance de uma verdade: adequar os índices de produtividade à necessidade do capital. Desse modo, ideologicamente, num aparente paradoxo, teria em vista os mesmos fins da racionalidade burocrática que criticam.

Partindo da noção de que a acumulação flexível, bem como o modelo de gestão proposto pressupõe, e até acirra a prescrição de tarefas, como ocorria no taylorismo/fordismo e na administração burocrática, é possível entender porque há alguns espaços para a “participação”.

A inovação requer, para o seu próprio aprimoramento, a participação, o interesse e o envolvimento dos trabalhadores e se ela pressupõe flexibilidade é preciso preparar todos para reagir às mudanças de demanda do mercado, dos produtos e dos processos. O trabalhador necessita ser flexível, ou seja, saber lidar com uma variedade de funções, saber integrar-se a diferentes formas de agregação e mobilização de trabalhos (MACHADO, 1994, p. 181)

Ou seja, o controle dos trabalhadores pelo capital pede novos parâmetros, que muitas vezes aparecem mais sutis, já que, entre outras coisas, pressupõe uma relativa diminuição da parcelarização do trabalho e da presença do supervisor direto, presentes no taylorismo/fordismo, e o incentivo à introdução de técnicas e de dinâmicas que possibilitariam a incorporação de novos valores, ligados à subjetividade, à emoção e ao sentimento; enfim uma “nova racionalidade”. É preciso entender, portanto, que são criados novos mecanismos de controle, muitos deles envolvendo uma determinada concepção de trabalho em grupo, e de interferência nas áreas de planejamento a fim de regulamentar e, desse modo, controlar a participação. Essa lógica de gestão, de controle do trabalho e de racionalidade que acompanha a necessidade da efemeridade, da volatilidade, da “valorização da diferença”, da sinergia, do planejamento a curto prazo e da descartabilidade no âmbito do consumo tem orientado as proposições para a reorganização da gestão educacional e escolar.

Ao analisar documentos que dizem respeito à reforma da Educação Básica, observamos que, a pretexto de que o modelo e a organização burocrática sob a qual vinha sendo orientada a organização da escola, à luz dos princípios da racionalidade formal, seria responsável pela falta de qualidade da educação, são produzidos os discursos de ineficiência da escola e apresentadas proposições de inovação via a incorporação dos pressupostos de uma racionalidade mais sensível.

A reforma da gestão escolar é assim sugerida e enfatizada pela alegação de que são problemas técnicos, ou fatores internos que impedem o desenvolvimento eficaz dos sistemas e unidades escolares, pelo argumento de que a reforma da Educação Básica pretendida não obteria êxito se não



houvessem mecanismos eficientes de gerenciamento das ações implementadas e dos resultados obtidos.

Luck (2014, s/p) trata desta necessidade de modernização da gestão como condição para a melhoria da qualidade da escola ao afirmar que

Observa-se que existem escolas com excelentes condições físicas e materiais, em que os alunos vivenciam uma escolaridade conservadora; outras em que o trabalho consciente de professores competentes perde-se no conjunto de ações pedagógicas desarticuladas; outras ainda que, embora tenham uma proposta pedagógica avançada e bem articulada, não conseguem traduzi-la em ações, por falta de sinergia coletiva. Casos como esse indicam que embora existam certos instrumentos e condições para orientar um ensino de qualidade, estes se tornam ineficazes por falta de ações articuladas e conjuntas.

Já Casassus (2001, p. 18) esclarece esta reforma da gestão como condição para a reforma da educação ao analisar que

O decisivo nas reformas educacionais na região está centrado na mudança da gestão, mas o processo vai além da mudança de uma técnica de administração. De fato, a mudança aponta por meio de uma nova estrutura e de outro tipo de gestão, para um âmbito mais político que é o de gerar um novo papel e uma nova administração do Estado no âmbito da educação. Trata-se de, mediante as mudanças na gestão, buscar desenvolver novas formas de regulamentação da atividade educacional. [...] a nova gestão foi caracterizada como aquela que deveria facilitar a abertura do sistema, ser receptiva às demandas da sociedade, favorecer a criação de novas alianças, estar aberta à participação por meio da descentralização e estar orientada para a qualidade e a equidade.

A respeito da condicionalidade das reformas, Guiomar Namó de Mello (1990) por exemplo, vem indicando desde os anos 1990 a necessidade de uma “Revolução Educacional” capaz de reverter este quadro de ineficiência e constituir o que chama de “Escolas Eficazes”. Para essa “Revolução”, Namó de Mello (1990) recomenda a consideração de algumas teses, quais sejam: 1. a educação que interessa é a formal, sistemática, cujo local privilegiado de realização é a escola pública ou particular; 2. cabe à escola ensinar, por isso



deve-se levar em conta a avaliação de resultados; 3. o povo brasileiro não tem acesso à escola e ao conhecimento, é usurpado deste direito, logo a necessidade de universalização do ensino fundamental; 4. a crise da educação no Brasil é parte inseparável da crise do Estado que seria centralizado, agigantado, despreocupado com a responsabilização pelos resultados; 5. a Revolução Educacional deverá ser construída em cima de um mote, slogan ou palavra de ordem: mais cidadania, melhor governo, menos Estado”.

Dialogando com estas “recomendações” que sintetizam o pensamento liberal para a educação, Xavier e Deitos (2006) traduzem os principais pressupostos que orientaram a reforma da Educação Básica nos anos 1990, e deste modo, a gestão educacional e escolar: 1. o processo econômico acelerado e a disponibilidade para a inserção na competitividade internacional (globalização) geram novas exigências econômicas, políticas e educacionais, 2. o esgotamento do modelo econômico nacional, sustentado em mão-de-obra pouco qualificada, somado à iniquidade educacional, estaria levando o país ao atraso econômico e social; 3; a centralidade da educação elementar (problemas intra-escolares) como a condição indispensável para a promoção do desempenho econômico e social; 4. o combate à instabilidade político-institucional, que aponta a frágil consolidação do sistema democrático como causa da descontinuidade de políticas educacionais; 5; a suposta ausência de mecanismo de avaliação e informações da sociedade civil; 6; considera saudável a influência dos organismos e agências financeiras multilaterais para o desenvolvimento da eficiência institucional, operacional e da gestão política e financeira do Estado, e das ações sociais e econômicas no Brasil.

Casassus resume do seguinte modo os objetivos delineados para reforma educacional dos anos 1990 na América Latina: 1) situar a educação e conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social; 2) iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão; 3) melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro.

Essas medidas que teriam em vista implantar a eficiência mercadológica seguida por uma “nova racionalidade” estariam acompanhadas no campo da



reforma de gestão, por mecanismos de descentralização, autonomia, participação e avaliação de resultados que trariam, em seu bojo, a preocupação com a qualidade e a equidade, sem esquecer a racionalização e a produtividade, ou seja, a eficiência.

É possível verificar que subjacente a essa alegação de ineficiência, encontra-se a defesa da administração pública gerencial presente tanto nas orientações de Organismos Internacionais como na Reforma do Estado Brasileiro (1995), contrapondo-se à administração burocrática, que vinha orientando a administração pública e que seria marcada pela rigidez de procedimentos e pelo excesso de normas e regulamentos, concentrando e centralizando funções no aparelho do Estado.

Sob a nova configuração da racionalidade, liberal e pós-moderna, a administração pública gerencial seria o modelo adequado ao processo de democratização desencadeado pelos movimentos de oposição ao autoritarismo, à repressão e à centralização que imperavam no contexto da ditadura militar<sup>4</sup>. Materializar-se-ia nas políticas implementadas pelo neoliberalismo, por meio dos mecanismos de descentralização, autonomia e controle de resultados, objetivando a eficiência mercadológica, não apenas no que diz respeito aos aspectos técnicos que orientam a qualidade e a produtividade, mas também no que diz respeito às orientações políticas e ideológicas próprias do mercado.

Observa-se que nesta lógica de gestão a ênfase no controle dos resultados que substituiria o controle direto dos processos, baseado na supervisão, nos moldes tayloristas, por estratégias que permitem aferir e comparar os resultados, estar-se-iam cobrando as responsabilidades dos envolvidos com as unidades escolares, sejam eles gestores, professores,

---

<sup>4</sup>Oliveira (2002, p. 136) chama atenção para a gestão democrática que emergiu nesse processo de democratização da sociedade brasileira, ao afirmar que: “[...] o termo gestão democrática da educação emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. A gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, onde diferentes interesses podem se confrontar, e ao mesmo tempo, dialogar em busca de conquistas maiores. A defesa da autonomia, entendida como o espaço de explicitação da política, da possibilidade da própria escola refletir sobre si mesma e adequar-se à realidade local, com exercício de autodeterminação, vai resultar na busca de novas formas de gestão escolar.”



funcionários, pais, alunos ou comunidade, em relação a uma determinada modalidade de qualidade e de eficiência da educação. Esta preocupação com o controle dos resultados está presente nas orientações do Banco Mundial como se verifica, por exemplo, no documento *Aprendizagem para Todos<sup>5</sup>: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (2010) que recomenda a organização de “[...]sistemas de monitoramento orientados à medição e avaliação de resultados e que facilitem maior transparência, prestação de contas e incentivos para o bom desempenho” (BANCO MUNDIAL, 2010).

Em outro documento do Banco, elaborado em 2013, a respeito do controle e responsabilização pelos resultados, afirma-se que:

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governança, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados.

Ao nos reportarmos às políticas implementadas no Governo Beto Richa observamos a chamada gestão para os resultados, como se observa por exemplo, no Plano de Metas deste Governo elaborado em 2010:

As instituições do Estado, no Paraná, necessitam de renovação na direção da nova administração pública ou do “choque de gestão” como se tornou conhecido no Brasil o estilo de governança do Partido da Social Democracia Brasileira /

---

<sup>5</sup>De acordo com outro documento do Banco Mundial produzido em 2011: A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica (Banco Mundial, 2011, p.3).

PSDB. O mesmo estilo que Beto Richa implantou como Prefeito de Curitiba e que consiste basicamente em:

1. Aplicar políticas de desenvolvimento dos gestores e dos servidores públicos (inclusive dos aposentados)
2. Implementar estratégias e práticas de excelência em gestão, que potencializem a qualidade, a produtividade e a inovação
3. **Implantar a gestão pública para resultados através da celebração dos Contratos de Gestão entre as diversas áreas de governo com o Governador**
4. Aumentar a capacidade de investimento do estado
5. Promover justiça fiscal
6. Reorganizar a máquina administrativa do Estado
7. Implantar planejamento intersetorial integrado
8. Promover a qualidade e a agilidade dos serviços estaduais por meio do uso racional das tecnologias
9. Combater à corrupção fortalecendo as instituições e os controles (PARANÁ, 2010, p. 38).

Essa preocupação com o controle de qualidade de gestão na administração pública, está presente em outro trecho do documento, como segue:

A promoção do desenvolvimento integrado no Paraná terá que passar pela reconstrução do Governo. Um novo jeito de governar, com uma autêntica liderança. Um Governo transparente e agregador, aberto à cooperação e à pactuação de objetivos de desenvolvimento com o mercado e o terceiro setor. Só um pacto com essas características, de efetiva **nova liderança**, poderá garantir as condições necessárias para o desenvolvimento.

Esta postura, responsável e inovadora, deverá ser construída a partir do desenvolvimento das competências de gestão, da renovação dos métodos de trabalho e das estruturas de Governo, numa verdadeira **nova gestão, voltada a resultados efetivos**. Tal capacidade supõe grande investimento no desenvolvimento dos servidores públicos, submetidos a um processo de desprofissionalização ao longo dos últimos anos, saneamento das finanças do Estado e contratualização de resultados (PARANÁ, 2010, p. 26).

Reforçado uma interpretação de Namo de Mello ainda nos anos 1990, segundo a qual haveria, numa perspectiva corporativista, uma renúncia ou negação dos processos de avaliação dos resultados alcançados pela escola, o documento que marca a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná também elaborado no Governo Beto Richa, conclama o consenso em torno da aceitação dos mecanismos de avaliação de resultados,

como pode ser observado na transcrição abaixo:

É possível dizer na atualidade que a exigência de uma educação de qualidade – direito de nossas crianças, de nossos jovens e de todos os brasileiros – não pode ser mais formulada dispensando os processos de avaliação. Sem os dados e informações por ela produzidos, não há como realizar um debate público consistente, nem como escolher ações orientadas para a democratização do ensino, para a melhoria na educação pública e para a promoção da equidade. No caso paranaense, não é difícil perceber a relação entre a qualidade do ensino público e a implementação do Sistema de Avaliação da Educação do Paraná (SAEP). Trata-se de um sistema implantado como um instrumento de promoção do ensino eficaz e projetado de modo a fornecer diversos tipos de informação aos professores, aos gestores e a toda a sociedade do estado (PARANÁ, 2012, p, 12).

Zanardini (2008) chama atenção para a perspectiva de Estado avaliador que tem em vista regular o investimento em educação, a partir da ênfase em mecanismos de avaliação tomados em seus resultados como parâmetro de investimento na área. De acordo com este autor “[...] a avaliação educacional, ademais de servir de mecanismo de controle social, cumpre o objetivo de regular os investimentos em educação” (ZANARDINI, 2008, p. 06). O mesmo autor remete, para explicar o caráter desta política de avaliação, às diferenças identificadas por Luckesi<sup>6</sup> entre avaliação e verificação, e conclui que o que fazem os exames padronizados de avaliação é a verificação dos resultados.

É preciso destacar, contudo, que embora se critique o caráter punitivo desses mecanismos de avaliação, valorizando a “flexibilização” do controle, o que concretamente se tem é a sua intensificação, o que significa, por sua vez, a intensificação do criticado postulado taylorista que diz respeito à definição da

---

<sup>6</sup> De acordo com Luckesi (1995) “O termo avaliar tem sua origem na língua latina vindo da composição *a-valere*, que significa “valorar a ...” ou seja, “dar valor a ...”. O conceito avaliação é formulado tendo por base as determinações do comportamento de atribuir valor, ou qualidade a alguma coisa, realização ou decorrer de uma ação, que por si só já admite um posicionamento que nega ou reforça positivamente o objeto, ou como dissemos, a coisa, a realização ou o decorrer da ação avaliada”. Enquanto verificar pressupõe uma “Ação que “congela” o objeto, pois encerra-se no momento em que chega-se a conclusão de que o objeto ou a situação possui determinada configuração. Luckesi (1995) afirma que: “A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E .... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas” (p.92).



única maneira certa de realizar uma tarefa. Nessa direção, valoriza-se, premia-se “maneiras” diferentes, mas perseguem-se aquelas necessárias à eficiência do ponto de vista mercadológico; portanto, aquelas necessárias para a implementação da racionalidade como adequação de meios e fins, que tem em vista a produção de resultados ótimos.

Para pontuar a questão da eficiência mercadológica, via a implementação dos mecanismos de descentralização, autonomia e avaliação, e deste modo da “nova racionalidade”, parecem relevantes as reflexões de Casassus (2001) quando indica como objetivos do conjunto de reformas implantadas na América Latina nos anos 1990: a) situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição no aspecto econômico e social; b) iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão e c) melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro. Na análise que realiza, a respeito dos objetivos proclamados, as mudanças na gestão implantadas neste contexto teriam em vista facilitar:

1. a abertura do sistema, terminando com sua auto-referência para responder às demandas da sociedade;
2. o estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisões a novos atores e aliados;
3. um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico;
4. a passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade (CASASSUS, 2001).

Ao analisar o que teria acontecido com estes objetivos, ou ao explicar o sentido desta configuração de gestão, Casassus (2001) anuncia que compreendem para além de uma mudança técnica no processo de gestão, atingindo um âmbito político que tem em vista a configuração de uma nova relação entre o Estado e a gestão da educação, relação essa pautada no compartilhamento das ações do Estado com outros setores da sociedade civil e outras instâncias administrativas.

Em outro texto, a propósito das mudanças processadas no quadro da gestão educacional, particularmente expressas no texto “Problemas de La



Gestión Educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B”.

Casassus discorre, nesse texto, sobre as mudanças que se estabelecem, ao longo do tempo, no campo da gestão da educação articuladas ao quadro da administração geral. Em sua análise, esse movimento constitui a própria substituição do termo administração por gestão. Para ele, os diferentes modelos que penetraram o movimento da gestão da educação, produzindo a passagem de uma perspectiva rígida, determinada e estável, por meio de uma ótica normativa, à perspectivas cada vez mais flexíveis e indeterminadas, que exigem processos constantes de ajuste, pautam-se em duas diferentes visões dos contextos em que se inserem as organizações. Essas visões são por ele denominadas como A e B.

Cada um desses tipos caracterizaria uma maneira de representar o mundo, o que parece compatível com a distinção comumente estabelecida entre os contextos da modernidade e da pós-modernidade. Segundo o autor, a cada representação corresponderia um modelo de gestão:

[...] La visión paradigmática de tipo A representa un universo estable: en él, los supuestos acerca del ser humano son de tipo trivial y los referidos al contexto, son invariantes. En esta representación, el cambio es cumulativo en torno a ciertos objetivos preestablecidos. Estos supuestos requieren de un cierto tipo de teoría y de práctica gestionaría caracterizada por una perspectiva de tipo técnico-racionalista-linear.

La visión paradigmática de tipo B es la representación de un universo inestable; en el, los supuestos acerca del ser humano son de tipo no trivial y los referidos al contexto son fluidos, complejos e cambiantes. En la representación de tipo B, el cambio es turbulento y cualitativo. Estos supuestos requieren de otro tipo de teoría y de práctica gestionaría. Requieren de una práctica que se sitúe en una perspectiva que incorpore la diversidad y que se sitúe en un plano emotivo-no linear-holístico (2002, p.284).

Assim como requerem modelos de gestão diferentes, esses tipos também requerem destrezas diferentes. Ao tipo B, segundo Casassus, por seu caráter indeterminado, incerto, flexível, imprevisível, seriam requeridas



capacidades de autoconhecimento, análise, auto-avaliação, comunicação, adaptação e criatividade.

O que constatamos neste texto em particular é que o autor reconhece o avanço das políticas estabelecidas no final do século XX, em direção a outra gestão educacional. Contudo, numa perspectiva de avaliação ideológica, considera que não estão sendo eficientes, e que é preciso uma revisão dessas políticas para que possam se libertar da mera auto-regulação técnica, da linearidade dos processos e da racionalidade na concepção da conduta humana, características do que classifica como tipo A. Deveriam voltar-se para o desempenho das premissas do tipo B, o qual, por sua vez, constitui a visão que corresponderia à uma perspectiva de democratização das organizações e de valorização de seu caráter instável e dinâmico.

O que evidenciamos nesse texto particular de Casassus e nos textos escritos por Mello e Luck é a atribuição a elementos subjetivos da responsabilidade pela falta de qualidade no processo de gestão da educação e da escola. Logo, temos a proposição da reforma da gestão como um dos elementos ideológicos necessários ao capital em seu “processo sócio-metabólico de reprodução” (MÉSZÁROS, 2002).

Heloisa Luck, exacerbando essa necessidade de reforma da gestão para torná-la mais qualificada, atribui à falta de uma “subjetividade competente” e de uma gestão forte, a responsabilidade por problemas que extrapolam o espaço escolar. Segundo ela:

Uma estrutura de gestão debilitada contribui para a formação de pessoas indiferentes em relação à sociedade. É alarmante observar como os apelos destrutivos estão cada vez mais fortes, com os jovens se envolvendo em arruaças e gangues e usando drogas. Isso se dá pela absoluta falta de modelos. A escola deveria oferecê-los, pois é a primeira organização formal, depois da família, que as crianças conhecem. Sem a canalização de esforços para que a aprendizagem ocorra e haja melhoria e desenvolvimento contínuos, o ambiente escolar se torna deseducativo (LUCK, 2009, s/p).

Ainda de acordo com Luck, a partir de uma gestão compartilhada pode-se constituir a necessária proatividade:

A proatividade corresponde a uma percepção de si próprio como agente capaz de iniciativas e, ao mesmo tempo, responsável pelo encaminhamento das condições vivenciadas. Uma escola pró-ativa é aquela que age com criatividade diante dos obstáculos, desenvolvendo projetos específicos para as comunidades em que atua, de modo a ir além da proposta sugerida pelas secretarias de Educação. O contrário da proatividade é a reatividade, que está associada à busca de justificativas para as limitações de nossas ações e de resultados ineficazes (LUCK, 2009).

Na política de gestão educacional implementada no Paraná no governo Beto Richa também está prescrita a ênfase no elemento humano para a qualidade da gestão, reforçando o argumento de que não se trata de um problema de recursos, mas de um problema de gestão ou de capacidade para gestão da “coisa” pública:

A maior parte das ações para o desenvolvimento sustentável demanda recursos financeiros para sua realização. Mas, quase sempre, não é só dinheiro o necessário para fazer as coisas saírem do papel. O capital social, ou seja, a capacidade de organização das instituições, de articulação do conjunto das forças de distintos representantes da sociedade, é um poderoso recurso muitas vezes negligenciado. Só numa situação de união de forças em torno de objetivos comuns de desenvolvimento é que uma sociedade poderá realizar o seu melhor (PARANÁ, 2010, p. 41).

Na direção de aprimorar essa capacidade de organização das forças para “qualificar” a gestão, é recomendado no Plano de Ações Descentralizadas – PAD (PARANÁ, 2013): “Promover, nas instâncias educacionais sob a égide da Seed, uma atuação proativa e colaborativa, com o comprometimento de toda a comunidade escolar, priorizando ações que conduzam à melhoria da qualidade da educação [...] fortalecer a gestão democrática na implementação de um planejamento estratégico da instituição e incentivar à participação todas as instâncias colegiadas e da comunidade local”.

Essas recomendações reforçam o que já havia sido indicado nos Planos de Metas elaborados em 2011 e 2012, os quais afirmavam o fortalecimento das ações compartilhadas entre Conselhos Escolares, Associação de Pais, Mestres e Funcionários e Grêmios Estudantis.



É esse também o objetivo do Programa Pais Presentes na Escola, lançado em 2012 e que visaria:

[...] fortalecer todas as oportunidades de contato com os pais para a construção e a troca de informações sobre objetivos, resultados, problemas e questões pedagógicas que envolvem o cotidiano escolar, estabelecendo uma relação de parceria e corresponsabilidade pela melhoria da qualidade da educação (PARANÁ, 2012).

Para implementar a pretendida Reforma da Educação, seria necessário, segundo a lógica orientadora oficial, rever a perspectiva de organização burocrática e ineficiente sob a qual a escola vem sendo administrada, e implementar em seu lugar uma concepção de gestão mais flexível, “sensível” e capaz de tornar a escola um espaço que eduque para a cidadania e para a convivência em uma “sociedade mais justa e igualitária”, marcada pela existência do diferente<sup>7</sup>.

O que se observa a partir deste conjunto de recomendações para uma nova postura do sujeito acompanhada da incorporação dos pressupostos de flexibilização das formas de gestão e controle do trabalho, assim como da preocupação com o controle de qualidade do produto características da acumulação flexível, é a necessidade posta pelo modo capitalista de produção de preservar uma determinada forma de interação entre as diferentes organizações sociais, a fim de que se reproduza uma dada lógica de comportamento, de disciplina.

Essas concepções sustentam-se na ideia de que não são os recursos financeiros que melhoram a qualidade da educação, mas sim o elemento humano. É essa ideia que justifica, então, o investimento na figura do diretor, agora denominado gestor, objetivando o desenvolvimento de habilidades gerenciais exitosas, conforme o modelo que se realiza nas organizações produtivas.

---

<sup>7</sup>Opera uma inflexão ideológica, pois sob a alegação da existência do diferente, camufla as contradições próprias de uma sociedade calcada na desigualdade estrutural.

De acordo com Santos e Oliveira (2011, p. 52), a exigência de novas habilidades tem acarretado para os diretores educacionais uma sobrecarga de atribuições:

Apesar de a gestão democrática apontar para a necessidade de ressaltar a função política do diretor, percebe-se uma contradição no processo, ao mesmo tempo, que a retórica valoriza a dimensão política do dirigente, este é sobrecarregado com as ações administrativas rotineiras resultantes da descentralização administrativa, financeira e pedagógica para as unidades escolares.

A “novidade” intentada por esse padrão de racionalidade que supostamente encontra na “valorização” do elemento humano a direção para uma determinada qualidade, residiria na permanente necessidade técnica e ideológica de engendrar sistêmica e sinergicamente novas configurações para que as diferentes organizações e instituições constituam e materializem uma dada concepção de eficiência e produtividade.

Logo, é possível concluir que a racionalidade liberal e pós-moderna, no campo da gestão dos sistemas educacionais e das unidades escolares, manifesta-se, como no movimento histórico produzido em torno da administração, alegando a valorização de elementos subjetivos, que possibilitariam a negação do estático, do meramente estabelecido, calculável e presumível, em direção ao flexível, ao imprevisível, ao incerto, ao global, o que acaba por assegurar todos os espaços/oportunidades de efetivação dos interesses hegemônicos do capital.

### **Considerações finais**

Como anunciamos na apresentação deste texto, nosso propósito aqui foi apresentar algumas reflexões a respeito de um conjunto de proposições para a gestão educacional e escolar com a finalidade de identificar alguns dos pressupostos políticos e ideológicos que acompanham tais proposições e, deste modo, fugir dos estudos fragmentados e recortados que tem acompanhado este campo de investigação.

De modo particular, no que observamos a partir dos documentos do Paraná é que incorporam os elementos que correspondem a proposta de gestão liberal e pós-moderna e deste modo, recuperam a gestão compartilhada de Jaime Lerner, que a época de sua implantação constituiu-se como referencial para a reforma da gestão escolar nos diferentes estados da federação.

Nessa direção, o que observamos a partir das reflexões ora apresentadas, é que o conjunto de orientações que vem sendo propostas para a reforma da gestão educacional e escolar e que a tratam como se fosse parte do campo de uma racionalidade mais sensível, sustentam ideologicamente a necessidade da permanente reprodução do modo capitalista de produção, o qual sobrevive, entre outras condições, a partir da produção de uma ideologia que o sustente, e que seja capaz de, nos momentos de crise, engendrar discussões que, embora muitas vezes tratem de aspectos pertinentes ao capital, não questionem a sua existência e, inclusive, reforcem-na, aparentemente tratando-a como se fosse de outra natureza.

Assim, a preocupação de Maffesoli com a exacerbação da racionalidade contábil e da necessidade de a ela se sobrepor uma razão sensível capaz de valorizar a iniciativa e a criatividade do elemento humano que também está presente em orientações de organismos internacionais, no pensamento educacional de Luck e Namo de Mello e na política de gestão para o Estado do Paraná, é um artifício ideológico lançado mão para desviar o foco de análise da racionalidade enquanto intrínseca ao capitalismo e colocá-lo como se fosse um erro de estratégia que precisa ser corrigido para que se possa retomar o desenvolvimento. E é também um mecanismo que em última instância, atribui ao elemento humano a responsabilidade pelos resultados, e logo, pela mudança ou permanência da falta de qualidade e eficiência.



### Referências

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial.** Banco Mundial, 2010.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2011 do Banco Mundial.** Banco Mundial, 2011.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF: novembro de 1995.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

CASASSUS, J. Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Em aberto: Gestão Educativa: o Brasil no mundo contemporâneo.** Brasília: INEP, 2002.

FELIX, M. de F. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1986.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 2000.

LUCK, H. **Entrevista** para Educar para crescer em 04/06/2009. Disponível em: [www.educarparacrescer.abril.com.br](http://www.educarparacrescer.abril.com.br). Acesso em: 20 nov. 2013.

LUCK, H. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática.** Disponível em: <http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf> Acesso em: fev. 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez, 1995.

MACHADO, L. R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MAFFESOLI, M. Conferência: Estudo Crítico das Ciências, da Formação e das Condições do Conhecimento Científico. **Anais do VI Colóquio Pan-Americano de Investigação em Enfermagem.** Ribeirão Preto, SP, 1994.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.



MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAMO DE MELLO, G. **Social democracia e educação**: teses para discussão. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.

NAMO DE MELLO, G.; ATIÉ, L. **Gestão Escolar eficaz**. Disponível em: [www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/.../gestao\\_eficaz\\_cr.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/.../gestao_eficaz_cr.pdf) Acesso em: fev. 2014.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARANÁ. **Plano de Metas 2011-2014 Beto Richa**. Plano de Governo. Carlos Alberto Richa. Curitiba. 2010.

PARANÁ. **Plano de Metas 2º semestre de 2011**. Curitiba, 2011.

PARANÁ. **Plano de Metas 1º semestre de 2012**. Curitiba, 2012.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – 2012**/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Curitiba-PR, 2012.

PARANÁ. **Plano de Ações Descentralizadas – PAD**. Curitiba, 2013.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

ROSAR, M. de F. F. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, D.A. e ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, D. A. dos; OLIVEIRA, D. A. de. As implicações das reformas educacionais no trabalho do diretor escolar. In: AZEVEDO, M. L. N. de e LARA, A. M. de B. **Políticas Públicas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antônio e RODRIGUES, Rosa Maria (Orgs.). *et al.* **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. 1. ed. Cascavel, PR: Edunioeste: CAPES: Unioeste/GPPS/ Unicamp/FE/ PRAESA/ HISTEDBR/ LAPPLANE, 2006, 184p., p. 67-86.



**ReLePe**



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil** (1990-2007). 2008. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.