

## **A relação trabalho-educação e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a gestão escolar**

**The work-education relationship and curriculum reforms in Brazil: implications for  
school management**

**La relación trabajo-educación y las reformas curriculares en Brasil: implicaciones para  
la gestión escolar**

Luis Carlos de Oliveira<sup>1</sup>  
Paulo Fioravante Giareta<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo aborda a relação entre as reformas curriculares e a gestão escolar no sistema educacional brasileiro. Responde pelo objetivo de analisar as exigências demandadas pelo sistema educacional para o gestor escolar no âmbito das políticas públicas, com centralidade para as políticas educacionais. Metodologicamente, o estudo estrutura-se como exercício analítico-crítico, com aporte na abordagem crítica e auxílio da técnica da Análise Documental. Em caráter conclusivo, o texto aponta para a incidência das reformas curriculares, como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como estratégia para adequação e produção de perfil da gestão escolar no Brasil de forma mais conveniente para as demandas da complexidade da relação trabalho-educação no atual modelo de organização social capitalista.

**Palavras-chave:** Reforma curricular; Gestão escolar; BNCC; BNC-Gestão.

### **Abstract**

This paper addresses the relationship between curriculum reforms and school management in Brazilian education system. It aims to analyze the demands made by the educational system on school management in the public policies context, with a focus on educational policies. Methodologically, the study is structured as an analytical-critical exercise, based on the critical approach and aided by the Documentary Analysis technique. In conclusion, the text points to the impact of curricular reforms, such as the National Common Curricular Base (BNCC), as a strategy for adapting and producing a profile of school management in Brazil that is better suited to demands of the complexity of work-education relationship in the current model of capitalist social organization.

**Keywords:** Curricular reform; School management; BNCC; BNC-Management.

### **Resumen**

Este artículo aborda la relación entre las reformas curriculares y la gestión escolar en el sistema educativo brasileño. Pretende analizar las demandas del sistema educativo a la gestión

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Três Lagoas/MS, Brasil.

E-mail: [luis.oliveiral@educacao.sp.gov.br](mailto:luis.oliveiral@educacao.sp.gov.br) - Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5586-0699>

<sup>2</sup> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Três Lagoas/MS, Brasil. E-mail: [paulo.giareta@ufms.br](mailto:paulo.giareta@ufms.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

escolar en el contexto de las políticas públicas, con foco en las políticas educativas. Metodológicamente, el estudio se estructura como un ejercicio analítico-crítico, con apoyo del enfoque crítico y auxilio de la técnica de Análisis Documental. Como conclusión, el texto señala el impacto de las reformas curriculares, como la Base Curricular Nacional Común (BNCC), como estrategia para adecuar y producir un perfil de gestión escolar en Brasil más conveniente con las exigencias de la complejidad de la relación trabajo-educación en el actual modelo de organización social capitalista.

**Palabras clave:** Reforma curricular; Gestión escolar; BNCC; BNC-Gestión.

## **Introdução**

A literatura do campo das políticas educacionais vincula a década de 1990 a um conjunto expressivo de esforços reformistas do Estado brasileiro sob exigências de seu alinhamento à agenda político-econômica denominada neoliberal. Esses movimentos reformistas tendem a produzir um efeito disciplinador do Estado enquanto fundo-orçamento público – disciplina fiscal, conseqüentemente, disciplina a própria ação do Estado pelas Políticas públicas, também as Políticas educacionais.

O disciplinamento do perfil de atuação do Estado, e nele o redesenho do perfil das Políticas públicas para a educação, implica no disciplinamento e redesenho do perfil dos operadores dessas políticas, aqui, especificamente, dos gestores locais responsáveis pela implementação das Políticas educacionais movimentadas pelo Estado neoliberal. A estratégia central do Estado neoliberal para incidência sobre o perfil dos gestores parece ser o expediente das reformas permanentes a partir de indicadores centralizados.

Assim, tende-se a normatizar os constantes e contínuos movimentos de mudança, reforma, contrarreforma e reformismo como recursos necessários à adequação, melhoria e modernização da oferta estatal de educação. Isso possibilita aventar, no presente trabalho, que as reformas educacionais, com centralidade para a atual política curricular da BNCC, figuram como oportunidades cada vez mais complexas e elaboradas de alinhamento dos perfis locais de gestão das políticas educacionais na perspectiva do ideário de gestão da agenda político-econômica neoliberal para a educação.

Nesse sentido, este texto busca compreender a incidência das políticas em fluxo no sistema educacional brasileiro sobre o perfil da gestão escolar como um movimento orientado pelo Estado brasileiro em sua expressão político-econômica neoliberal e, portanto, profundamente demarcado pelas contradições entre a relação trabalho-educação na expressão moderna da sociedade capitalista. Assim, o presente texto orienta-se pela hipótese-problema

de que as Reformas curriculares, como a da BNCC, figuram como estratégias de disciplinamento e adequação do próprio perfil de gestão demandados à expressão moderna da relação trabalho-educação.

Logo, responde pelo objetivo de analisar as exigências demandadas pelo sistema educacional para o gestor das escolas públicas no âmbito das Políticas educacionais em curso no Brasil. Este estudo estrutura-se com um exercício analítico-crítico, sob o aporte da abordagem crítica e com suporte da técnica da Análise Documental.

O texto se organiza a partir de três grandes exercícios: primeiro, busca posicionar a caracterização histórica demandada ao perfil de gestão escolar no Brasil no âmbito das relações trabalho-educação; segundo, posiciona essa caracterização histórica no contexto da redemocratização do Estado brasileiro; e terceiro, movimenta esforços analíticos para compreender a incidência da reforma curricular com fluxo no sistema educacional brasileiro como estratégia para redefinição do perfil da gestão escolar.

### **A gestão escolar e as demandas da relação trabalho-educação no Brasil**

Este trabalho assume como hipótese de pesquisa a incidência das políticas em fluxo no sistema educacional sobre o perfil da gestão escolar como um movimento orientado pelo Estado em sua expressão político-econômica neoliberal e, portanto, profundamente demarcado pelas contradições entre a relação trabalho-educação na sociedade capitalista. Consequentemente, demanda, como exercício teórico-metodológico inicial, uma revisita, ainda que apenas aproximativa, aos elementos fundantes da racionalização moderna das relações trabalho-educação no modelo atual de organização social, aqui, especificamente, para o contexto brasileiro.

Nesse sentido, a revisita nos leva ao processo de racionalização científica do trabalho de início de século XX, que ganha contorno de hegemonia no contexto pós-guerra de 1945, com a emergência político-econômica norte americana e a prevalência internacional do bloco econômico capitalista. No Brasil, esse processo figura mais expressivo a partir dos esforços de industrialização com fluxo na década de 1940.

Aqui, é pertinente e central perceber a incidência desse modelo de racionalização científica do trabalho sobre os processos de educação dos trabalhadores para essas novas

formas de organização das relações de trabalho, conferindo centralidade para a função-papel da gestão da aparelhagem escolar.

A emergência do Estado brasileiro republicano de final do século XIX e início do século XX, de forma articulada às matrizes de produção mais urbana e industrial, resulta no esforço de aproximação do Brasil às matrizes da moderna produção industrial. Há especial incidência sobre a organização do sistema de ensino capaz, tanto de formar um espírito cívico desenvolvimentista quanto de melhor adequar a força de trabalho para as novas relações produtivas.

Assim, popularizar o acesso a processos mínimos de educação escolar passou a responder como condicionante, tanto para atender ao princípio republicano de que a educação é um direito subjetivo de todos os cidadãos quanto para viabilizar o progresso brasileiro. Logo, intensifica-se a relação produtiva entre trabalho e educação no contexto da sociabilidade urbana-industrial.

A reserva de acesso à educação como privilégio, ao longo dos quatro séculos de história brasileira, articulada às demandas advindas das novas relações trabalho-educação, justificam e fundamentam o interesse do Estado republicano brasileiro em *educar para produzir*. Também, de fomentar o imaginário social de que o acesso ao trabalho e a distribuição qualificada da riqueza produzida no país demanda um mínimo de escolarização, resultando em um movimento constante de reformas educacionais, com centralidade para a organização do sistema de ensino, a formação de professores e a administração escolar (Ribeiro, 2007).

Nesse contexto, as políticas do governo varguista, no Brasil, caracterizaram-se pela forte intensificação e aceleração do processo de industrialização. Isso também demandou uma remodelação no sistema educacional para atender as demandas advindas desse processo de transformação da mão de obra, ora simples para uma mão de obra especializada na operacionalização de máquinas e ferramentas que conduziram o processo de produção nas novas fábricas (Andreotti *et al.*, 2012).

O intenso fluxo desenvolvimentista de época acabou projetando a Educação como importante fator de reconstrução do país e, portanto, como fator de desenvolvimento social e das condições de acesso ao mercado de trabalho industrial emergente. Assim, o sistema educacional passou a ser visto não só pela sociedade, mas principalmente pelo governo de época, como o caminho para a implementação das Políticas sociais e de ocupação laboral. A

razão para isso é que, por meio delas, todas as camadas populares seriam atingidas e contempladas com uma reconfiguração no processo de ensino, de formação dos professores e de administração da escola pública, o que contribuiria para a consolidação das novas Políticas públicas (Santos, 2002).

Nesse cenário de transformações da educação na era Vargas, a preocupação em conciliar o crescimento urbano com o processo de industrialização demandou foco na formação escolar dos estudantes, que teve como eixo ideológico o patriotismo, o nacionalismo e a disseminação dos princípios do projeto político-ideológico desse modelo de governança. Em linhas gerais, a Educação Básica tinha como princípios fundamentais despertar nos jovens aptidões físicas, morais e intelectuais com vistas à formação do cidadão e do trabalhador (Lenharo, 1986).

Com a expansão da escolarização, objetivando atender um maior número de pessoas com a finalidade de capacitar a nova mão de obra para o mercado de trabalho no setor industrial, foram estabelecidas algumas Políticas de formação dos profissionais da Educação, entre elas estavam a formalização da carreira docente e a criação da função do administrador escolar. Dessa orientação, por exemplo, figuram as mudanças iniciadas no Estado de São Paulo, com a regulamentação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e da Saúde Pública e a Escola Normal de São Paulo, que foi reestruturada em quatro anos, com a inclusão do ensino da disciplina de organização escolar em seu currículo. Aparentemente, segundo Santos (2002), a intenção era formar inspetores escolares, delegados de ensino e diretores de grupos escolares.

Em continuação a essas implementações na Escola Normal, foi instituído o jardim da infância, uma escola de aplicação, um curso complementar e um curso de aperfeiçoamento pedagógico de dois anos para inspetores, delegados de ensino e diretores. Assim, observa-se a preocupação com a inserção, nas reformas educacionais, da qualificação e preparação não só dos profissionais que atuavam nas salas de aulas, mas também daqueles que ocupavam cargos na administração escolar. Isso indica para a hipótese deste texto, de que a reboque das transformações ocorridas na esfera educacional, a função de diretor de escola passou por uma série de alterações, com gradativa reestruturação do perfil deste profissional. Contudo, essas alterações não afastaram a administração escolar dos modelos pretendidos pelo Estado, que de certa forma, “procurava as técnicas e meios mais eficazes para adequar-se ao modelo de

administração capitalista com fortes evidências de que a função de dirigente escolar se fundamenta no bojo de uma formação econômica social” (Paro, 1996, p. 126).

A partir da década de 1950, a manutenção da agenda desenvolvimentista no Brasil, ainda que com atrasos e marcantes déficits nos ganhos dos trabalhadores, tanto do ponto de vista da seguridade trabalhista quanto da sua formação cultural, passou a conviver e sofrer o impacto da crise de acumulação do modelo urbano-industrial de produção capitalista. Em outras palavras, trata-se do modelo de desenvolvimento urbano-industrial brasileiro, na condição de um país de capitalismo periférico dependente (Brettas, 2020). Dessa forma, passou a conviver com demandas de reestruturação produtiva e de formação do trabalhador, ao mesmo tempo em que precisava responder por demandas básicas, como a consolidação mínima de seu sistema educacional.

Esse contexto passou a se caracterizar por tensionamentos sobre os ganhos mínimos das relações de trabalho e organização dos trabalhadores e os próprios projetos de suas formações. Na prática, representam forte incidência sobre o ordenamento jurídico brasileiro em busca de flexibilização adaptativa às demandas de acumulação da elite local e instrumentalização do trabalho-trabalhador a partir de uma formação-treinamento mais adequados a esse novo perfil produtivo.

Conforme indicam Giareta, Quadros e Oliveira (2023, p. 255),

Para os países de capitalismo dependente, essa agenda se apresenta de forma profundamente agressiva aos trabalhadores, figurando impraticáveis as demandadas repactuações entre capital-trabalho de forma consensual. É característico desse movimento o caso brasileiro da década de 1960, que mediante financiamento e sustentação política do norte capitalista, forçou o processo de repactuação mediante a imposição de uma governança centralizada, autoritária e fazendo uso da violência como ativo econômico – regime empresarial-militar -, tendo em vista a flexibilização jurídico-normativa do Estado em prejuízo aos trabalhadores.

A crescente exigência pelo desenvolvimento de um projeto educacional que atendesse as reais necessidades da população, fortalecendo as discussões sobre as bases da educação no país, começou a conviver com forte pressão pelo disciplinamento profissionalizante do sistema educacional. Mesmo a mobilização dos setores políticos e de intelectuais da sociedade brasileira, que resultou na promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), representando algum

ganho de forma mais sistemática, acabou tendo pouco efeito. Isso porque, em 1964, impôs-se, de forma violenta e autoritária, um regime de centralização empresarial-militar do Estado.

Para Giaretta, Quadros e Oliveira (2023), essa caracterização do Estado brasileiro, na prática, institucionaliza o uso intensivo da violência estatal como ativo econômico, enquanto via possível de flexibilização jurídico-normativa do Estado, com profundo impacto sobre o projeto educacional. Logo, passa a exigir da educação escolar e, portanto, do professor e da administração escolar, maior alinhamento às novas demandas das relações de trabalho.

Assim, as constantes alterações na legislação passaram a dar maior ênfase aos cursos de formação do dirigente escolar, conforme afirma Andreotti *et al.* (2012, p. 140):

O diretor da Escola assim ocupou posição hierarquicamente construída e, dentro da concepção da administração empresarial, assumiu um papel de comando, todavia, encontrava-se subordinado a legislação, cumprindo então o papel de reprodutor das políticas públicas, fixando sua ação na área administrativa e não pedagógica.

Seguindo a análise de Andreotti *et al.* (2012), o papel do diretor distancia-se de sua real função, que seria de participar do processo de planejamento e concepção de educação, e espelha mais uma função de direção, sendo investido de uma autoridade sem autonomia a serviço de um Estado regulador e centralizador das instituições sociais.

Nesse contexto, a ideia de expandir a administração tornou-se bastante relevante, e ainda segundo a autora, a importância conferida à administração está diretamente relacionada aos processos de reconfiguração do modelo produtivo de época. Tal modelo passa a demandar uma divisão técnica do trabalho em que se flexibiliza e precariza a atuação do trabalhador, ao mesmo tempo que se intensifica o papel de controle da gerência capitalista, exigindo a necessidade de categorias de administração cada vez mais preparadas para garantir o controle dos processos na totalidade, disciplinando as relações entre empresa e trabalhador (Andreotti *et al.*, 2012).

Para se adequar às condições sociais e históricas do momento e todas as transformações que vinham ocorrendo no país, que por sua vez viam na educação o palco para essas transformações, já concebidas na legislação, parece que o projeto político-ideológico daquele momento adotou a ideia de administração escolar com base nos princípios da administração geral (Martelli, 1999).

Segundo a Martelli (1999), as bases da empresa que separam o planejamento da execução perpassam a educação. Logo, quem planeja ações desse setor são

institucionalidades, agora centralizadas e autoritárias sob o mando empresarial-militar, mas quem executa são os docentes, e no meio está a administração escolar, na figura do diretor. Este último possui autoridade, mas sem autonomia, e diante de um Estado controlador, não participa do planejamento, atuando como intermediário entre quem planeja e quem efetivamente executa. Para Martelli (1999, p. 26), “as discussões de leis, decretos, planejamento, avaliação fica a cargo dos conselheiros, secretários, que as proferem aos professores para a execução em suas aulas, por intermédio dos especialistas em educação”.

Nessa perspectiva, podemos observar a aproximação da *administração geral* para com a administração escolar nesse período, que mediante a essa linha de Políticas públicas, implementa mudanças na função do administrador escolar, buscando remodelar esse profissional para desempenhar suas funções com base na eficiência das empresas, ou seja, do capital. Assim, adotam-se como princípios o planejamento, a organização, a coordenação e o controle de pessoal. Nesse contexto, o papel da administração escolar distancia-se cada vez mais do caráter de transformação social da educação, pois tal mudança somente ocorrerá uma vez que os objetivos principais estiverem articulados com esse processo, e quando a educação for capaz de servir de instrumento dos grupos dominados em benefício da superação da atual sociedade de classes (Paro, 1996).

Dessa maneira, a administração escolar incorporou os princípios da administração de empresas, desencadeando várias regulamentações no sistema de ensino brasileiro, que afetaram todos os níveis da administração da Educação, chegando até a escola. Nela, o diretor passou a ocupar uma posição de hierarquia e, dentro da concepção da administração empresarial, assumiu papel de comando, mas subordinado à legislação. Assim, executava o papel de reprodutor das Políticas públicas com foco no desempenho de suas funções na área administrativa, em detrimento da área pedagógica.

As contradições inerentes à agenda empresarial-militar, que anunciava ganhos econômicos do país sob profundo processo de exploração e empobrecimento do trabalhador, reposicionou a estratégia de uma governança coercitiva pelo anúncio da abertura democrática, mas sem renunciar aos disciplinamentos liberalizantes produzidos ao longo de duas décadas de governo empresarial-militar. Vale a observação de Giaretta, Quadros e Oliveira (2023, p. 255):

A literatura de área, comumente, não vincula a agenda neoliberal ao governo empresarial-militar das décadas de 1960, 1970 e 1980 no Brasil, mas o

aporte teórico-metodológico que fundamenta nossas pesquisas possibilita vincular a imposição desse modelo de governança. O uso intensivo da violência estatal como ativo econômico foi empregado como estratégia para viabilizar a flexibilização jurídico-normativa do Estado brasileiro, tendo em vista a implementação da agenda político-econômica neoliberal. Assim, tão logo se esgotam as possibilidades desse modelo em manter um mínimo de coesão, o capitalismo central desloca sua força de financiamento e incidência política para a produção de estratégias que sejam capazes de garantir a coexistência da agenda político-econômica neoliberal a partir de modelos de governança democrática.

Assim, antes de avançar para as exigências da redemocratização neoliberal do Estado brasileiro para a educação, para o perfil da gestão escolar, ainda convém indicar que, no contexto da governança empresarial-militar, o diretor de escola atuava como mediador das relações de interesse entre órgãos governamentais e executores ou *subordinados*. Logo, era o responsável por garantir a implementação das diretrizes Políticas do Estado. De acordo com Santos Filho (1993, p. 40), “o administrador de escola, de modo semelhante, precisa desempenhar com eficiência todas estas mediações, a fim de tornar o seu trabalho dentro da escola um instrumento de facilitação e aprimoramento de sua atividade-fim”.

Nesse sentido, a atuação do diretor está posta mais a serviço dos processos burocráticos do sistema de ensino, com profundo impacto sobre a autonomia administrativa e pedagógica da unidade escolar e o grau de participação da comunidade na instituição. Em suma, no período militar, podemos observar a escola alinhada ao mundo da produção, com caráter mais tecnicista, e o diretor como o executor técnico das Políticas públicas do Estado, cujo projeto político-ideológico era a formação de mão de obra adequada ao modelo de expansão da racionalidade capital de época.

### **A gestão escolar no contexto da redemocratização**

Com o fim da ditadura militar no país e a eleição de um novo presidente pelo Colégio Eleitoral após a derrota da emenda das *Diretas Já*, no Congresso Nacional, em 1984, o país passou a vivenciar um período de mudanças e transformações em seu sistema político-social e, por consequência, no sistema educacional.

O Brasil entrava no que se convencionou chamar de transição democrática, afeto a um cenário de profundas transformações no contexto mundial de produção, no comércio e nas relações de políticas externas entre os países, com incidência direta no modelo político-econômico brasileiro. O modelo político-ideológico implementado no país, no período

militar, configurou-se basicamente pela intervenção do Estado empresarial-militar na economia. Em outras palavras, a organização desse modelo implementou grandes volumes de recursos com a finalidade de dinamizar os setores da economia e a reprodução da força de trabalho, necessária no período de expansão do setor industrial, além de investimento regulado em políticas sociais, como saúde, educação e previdência social como forma de garantir a reprodução da força de trabalho e, ao mesmo tempo, reduzir as tensões sociais.

No entanto, as formas de economias foram sendo alteradas com os avanços científicos e tecnológicos no mundo, fazendo com que os meios de produção tivessem uma combinação da força de trabalho humano com novos maquinários e ferramentas que se tornaram cada vez mais frequentes nas grandes indústrias, substituindo a mão de obra dos trabalhadores. Todo investimento na infraestrutura econômica de um país causa uma sobrecarga financeira para o Estado. Na medida em que o processo de urbanização crescia, tornando a economia mais produtiva e mais independente da mão de obra em larga escala, principalmente no setor industrial, alimentou cenários de crises mais estruturais. Como afirma Hobsbawn (1998, p. 398):

O fato fundamental não é que o capitalismo já não funcionava tão bem quanto antes, mas que suas operações se haviam tornado incontroláveis. Ninguém sabia o que fazer com relação aos caprichos da economia mundial, nem possuía instrumentos para administrá-la. O grande instrumento utilizado para isso na Era de Ouro - a política de governo, coordenada nacional ou internacionalmente - não funcionava mais. As Décadas de Crise (décadas de 60 e 70) foram a era em que os Estados nacionais perderam seu poder econômico.

Observa-se que a crise econômica vivida no Brasil, naquele período, não foi um evento isolado do resto do mundo, mas estava entreposta em um contexto mundial. Era uma característica da própria dinâmica do modo de produção capitalista, que em síntese, tinha por finalidade adaptar a economia brasileira aos interesses do capital internacional com o objetivo de proporcionar o processo de acumulação. A revolução tecnológica, sobretudo com a ampliação da rede mundial de computadores (internet), superou as barreiras de expansão do capital no contexto mundial, potencializando ainda mais a capacidade de acumulação (Lima Filho, 1997).

Mesmo com a organização de todos os movimentos Políticos sindicais e educacionais é evidente que a denominada nova república manteve as antigas classes políticas no poder. De certa forma, elas apoiaram o regime militar, caracterizando-se como um processo de transição

sem descontinuidade, uma vez que não traziam as transformações pleiteadas pela sociedade, que continuava em situação de extrema pobreza e sem acesso à educação. Esse conjunto de transformações ocorridas na base da economia brasileira demandou, também, uma ampla reforma do sistema educacional, com o objetivo de combinar ao novo modelo de desenvolvimento político-econômico adotado (Weber, 1992).

Mesmo que, de certa forma, a luta pela educação tenha estado presente no processo de elaboração da nova Constituição Federal de 1988, os interesses ao redor das definições constitucionais nesse contexto mantiveram-se como antes, nas mãos de dois grupos divergentes. De um lado, essa luta era representada pelos defensores da escola pública, e do outro, pelos defensores do setor privado, representados tanto por empresários da área educacional como por escolas confessionais e filantrópicas (Minto, 2006).

Assim, a educação contemplada pela nova constituição trouxe consigo mudanças significativas que reconfigurariam não somente o processo de ensino, mas também os atores desse processo. O administrador escolar, por exemplo, passou a ser denominado *gestor*, e um conjunto de leis, com base nos princípios constitucionais, foram publicadas, remodelando o sistema educacional no país (Paro, 2001).

A gestão democrática tornou-se pauta das reformas educacionais, em que os diversos segmentos participariam, em forma de colegiados, nas decisões da escola. Todas essas remodelações parecem trazer um modelo de educação que atenderiam as reivindicações da sociedade civil e dos movimentos educacionais, como a Associação Nacional da Educação Superior (ANDES) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Na verdade, contudo, essas mudanças estavam mais alinhadas aos interesses do Estado e da sociedade burguesa, que visavam a adequar a educação e os educadores ao novo modelo político ideológico demandado. Partindo desse princípio, a gestão escolar parece assumir um papel diferente do administrador da escola. Conforme indicado por Minto (2006, p. 151),

Neste caso, a ideia de “gestão” surge como pressuposto de uma gestão técnica da educação, isto é, desvinculada de seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão, quais sejam, gestão de receitas e despesas, redução dos custos, aumento da proporção entre alunos e professores, entre outros. Em outras palavras, o uso do termo “gestão” parece indicar uma separação entre os atos de concepção e execução das atividades relativas à administração escolar, de modo que o “gestor” seja encarregado apenas da parte executiva de determinações hierarquicamente superiores advindas dos responsáveis pela tomada de decisões (uma espécie de “receita pronta” para a gestão de todo o sistema educacional), ao invés de

ser, ele próprio, um participante ativo nos processos decisórios, sendo capaz de decidir sobre questões como a natureza pedagógica e os interesses específicos de cada unidade escolar.

Em síntese, a reconfiguração das políticas educacionais por meio da descentralização da educação fortaleceu-se no início dos anos 1990, tornando-se cada vez mais evidente a remodelação dos sistemas de ensino e dos trabalhadores da educação. Isso possibilitaria a criação de um contexto propício à implementação da lógica do mercado como a única capaz de solucionar os problemas sociais, criando condições para os princípios da agenda político-econômica neoliberal, que preconiza a mínima intervenção do Estado na economia, concentrando sua ação na centralização das tarefas de controle e de fiscalização das Políticas sociais.

É nesse contexto que figuram os esforços do Estado brasileiro pela redemocratização, formalizada na Constituição Democrática de 1988. Entretanto, os esforços de consenso formalizados na Constituição de 1988 não estão deslocados do disciplinamento político-econômico produzido durante duas décadas de governo empresarial-militar, razão pela qual, simultaneamente ao exercício constituinte, o Estado brasileiro figura signatário do Consenso de Washington em 1989. Por sua vez, ele representa a formalização de nosso compromisso com a agenda neoliberal, ou seja, o compromisso de que a gestão dos ganhos constitucionais expressos na Constituição de 1988 ocorrerá a partir da lógica da disciplina fiscal, do controle dos gastos públicos, da adoção de marcos legais simpáticos à liberação do setor financeiro e comercial, da indução de reformas tributárias, das políticas privatizantes e de expressiva regulação e flexibilização das leis trabalhistas (Silva, 2002). Em outras palavras, são ganhos disciplinados por uma democracia de mercado (Giaretta; Quadros; Oliveira, 2023, p. 256).

A hipótese da teoria neoliberal é que a eficiência do mercado deve ser aproveitada para melhor gerenciar as Políticas públicas, inclusive permitindo que o setor privado as execute, e o Estado simplesmente as sustente e faça o atendimento das demandas desse setor com uso dos recursos públicos. Assim, a reforma da Educação, nesse contexto, análoga a reforma do Estado, em síntese, apoia-se na redução dos gastos públicos, na melhoria da qualidade do ensino, na remodelação da gestão para gerenciar as atividades educacionais na escola, e conseqüentemente, aumento da produtividade (Minto, 2006).

Dessa forma, várias concepções pedagógicas foram integradas às diretrizes da reforma educacional, reconfigurando os papéis dos educadores ao modelo político-econômico neoliberal. O plano das políticas neoliberais era criar consenso entre sociedade e educação,

sujeitando toda a sociedade e suas relações a esses modelos de ideias, que para a educação representam precisamente o processo de mudanças históricas e sociopolíticas nesse período. Segundo Minto (2006, p.156), esse processo é fundamentado da seguinte forma:

1. pela necessidade de um novo tipo de formação para o trabalhador, traduzida no discurso das competências; 2. pela transmissão de novos valores através da escola, que supervalorizam o indivíduo e fortalecem a lógica do individualismo; 3. pela transformação progressiva da escola e da educação como um todo em campos da produção de mercadorias, diretamente vinculadas à produção capitalista, o que atende aos desígnios de um Estado que deve se adequar ao novo mundo da globalização econômica, reduzindo seus gastos em políticas sociais e oferecendo o maior suporte possível aos negócios privados.

Pode-se observar que, mais especificamente, as reformas educacionais que começaram a ser implementadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, portanto, no contexto do agenciamento político-econômico neoliberal do Estado brasileiro, acenam para um processo de nova remodelagem de perfil educacional. Especificamente para a gestão escolar, foram estimuladas discussões sobre a necessidade de qualificar as pessoas encarregadas da gestão para atenderem a qualidade da Educação Básica, que a partir de então, exige competências gerenciais que administram a educação de forma coerente, ou seja, com máxima eficiência, produtividade e mais economia (Aguilar, 2000).

Assim, as configurações das Políticas educacionais, no contexto da década de 1990 e 2000, representadas nas diversas normatizações do governo aparelhado ao setor privado, levam ao entendimento de práticas educacionais que viabilizam a figura do diretor escolar como gestor gerencial. Isso porque o Estado, por meio de uma reorganização das Políticas educacionais, estabeleceu instrumentos que medissem e indicassem a eficiência e a produtividade da educação, sendo o gestor o responsável em implementar, monitorar e fazer cumprir os interesses político-ideológicos da lógica privada que, alinhados ao Estado neoliberal, reconfiguraram o papel dos trabalhadores desse setor.

A partir de então, muitas diretrizes regulamentaram a concepção de gestão escolar a ser praticada nas escolas públicas brasileiras, evidenciando uma concepção de gestão na lógica empresarial ou gestão gerencial, nos padrões de mercado. Tal gestão aciona os diferentes personagens da escola a competirem, em prejuízo da transformação da escola em espaço solidário, humanitário e condizente com práticas inclusivas de formação do ser humano.

É nesse contexto que figura oportuno indagar o impacto das reformas curriculares em fluxo no sistema educacional na remodelagem do papel da gestão escolar.

### **As reformas curriculares no Brasil e as implicações para a gestão escolar**

A aposta constante nas políticas de conservação do modelo de relação trabalho-educação, conforme já indicado no texto, parece figurar mais como estratégia de gestão das crises desse modelo do que a produção de uma proposta orgânica de ampla e qualificada inclusão laboral e, portanto, sociocultural das classes historicamente subalternizadas. Nesse sentido, em algumas instituições, tais como a escola, o conjunto das políticas, como política curricular, passam a responder como aparelhagem privada dessa lógica e a serviço da gestão das contradições das referidas crises.

O processo de redemocratização brasileira é profundamente marcado por esse contexto em disputa, razão pela qual ele figura demarcado pela lógica do reformismo constante, enquanto estratégia para promover adequações sem perder o controle. Essa lógica, no âmbito da educação, recebe especial orientação pela centralidade conferida para às reformas curriculares, amplamente expressas em reformas políticas, a partir da década de 1990. Entre essas políticas, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 1988), que conforme indicam Malachen e Zank (2020), respondem como políticas que fundamentam uma proposta balizada pelo papel social da escola e da gestão escolar ao atendimento das demandas e anseios do setor empresarial.

A centralidade conferida às reformas curriculares parece guardar a expectativa de que, pelo currículo, é possível controlar e administrar o conjunto das ações da escola e de seus atores, sujeitos, estratégias e rituais pedagógicos, com especial incidência sobre a gestão e os gestores. Estes últimos, por sua vez, ficam encarregados pela implementação, no espaço escolar, do conjunto dessas políticas e da garantia de uma cultura de gestão alinhada aos seus interesses político-pedagógicos.

Dessa forma, as reformas curriculares no Brasil, pautadas nos interesses da agenda neoliberal, também remodelaram o papel da gestão escolar, exigindo que a escola passasse a se organizar a partir de um modelo de gestão gerencialista. Logo, com objetivos financeiros e economicistas de cunho neoliberal, que atendem mais às necessidades imediatas do mercado do que da promoção cultural dos sujeitos escolares.

Assim, a ideia de gestão vem sendo trabalhada pelos reformadores da educação como uma figura que responde às transformações presentes nas Políticas públicas voltadas para a educação. Como afirmam Azevedo, Coutinho e Oliveira (2013, p. 49), a gestão atualmente pode ser definida como

[...] corrente neoliberal da educação, cuja ancoragem é a defesa apenas da democracia política, sem articulá-la ao entendimento dos direitos sociais por parte do Estado e sim como sendo tarefa a ser delegada às forças do livre mercado. Na verdade, trata-se do ressurgimento ou do revigoramento da abordagem tecnicista da educação e da gestão, reatualizada com as roupagens que os rumos da acumulação lhe impingiram.

Portanto, pode-se observar que, durante os últimos trinta anos, as transformações ocorridas na Educação Básica, e conseqüentemente a reconfiguração do papel do gestor escolar, não estão deslocadas do ideário de “[...] qualificação do ser humano diretamente condicionada às expectativas de mercado e, desta forma, precisam ser inicialmente aprendidas na escola, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustarem-se as condições de uma sociedade” (Saviani *et al.*, 2007, p. 435).

As reformas educacionais, nesse contexto, precisariam contemplar a figura do gestor escolar, promovendo um deslocamento da função político-pedagógica – gestão pedagógica da escola – para a função da liderança, do líder, do mediador flexível, responsável por ser o principal orientador de uma política eficaz para a escola, na perspectiva da agenda neoliberal.

Essas transformações, frutos das constantes mudanças nas relações de trabalho ao longo do tempo, conforme já indicado no texto, passaram a determinar que os “[...] sujeitos devem estar aptos apenas às novidades e que possam desenvolver funções técnicas com destreza, sem envolvimento histórico ou crítico sobre o trabalho, a educação e o desenvolvimento social” (Malachen; ZANK, 2020, p. 146). Demanda que passou a determinar o papel dos educadores com base em uma relação peculiar entre educação e trabalho, em que o gestor escolar, principal agente do trabalho educacional, passou a ser qualificando como um agente competente para exercer seu papel de preparar o público para o mercado de trabalho.

A partir dessa lógica, os membros das equipes de gestão da escola, para atenderem as demandas do setor produtivo, são vistos como agentes técnicos, desenvolvendo competências próprias da função para efetivarem as Políticas educacionais atuais, de forma disciplinada aos

marcos do agenciamento político e econômico neoliberal. Sobre isso, Ramos (2006, p. 40) afirma que:

O conceito de qualificação, no que apresenta de mais objetivo, ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo. Essa centralidade tende a ser ocupada, contemporaneamente, não mais pelo conceito de qualificação, mas pela noção de competência que, aos poucos constitui-se como um conceito socialmente concreto.

Assim, as reformas curriculares, no Brasil, vêm gradativamente implementando, no sistema educacional, um modelo de ensino que responde historicamente pelos interesses da classe dominante em manter e consolidar uma hegemonia no formato de um mundo globalizado com acesso às tecnologias e recursos modernos. Assim, qualifica os jovens do terceiro milênio, que serão os futuros trabalhadores, com o intuito de atender as demandas do setor produtivo com ênfase na ampliação e acumulação de bens e capital, com baixíssimo espaço para uma formação que compreenda as próprias contradições desse modelo produtivo e sua natureza excludente.

O sucesso desse ideário de reformismo empresarial da educação está condicionado à capacidade de incidir e remodelar técnica, cultural e ideologicamente os profissionais desse setor. Entre eles, os gestores da escola, “[...] introduzindo padrões de funcionamento do setor privado no interior do serviço público” (Freitas, 2018, p. 55).

Com a intensificação do reformismo curricular no Brasil a partir da homologação do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014 (Brasil, 2014), produziram-se as condições para a publicação da BNCC (Brasil, 2018), pela Resolução CNE\_CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017). Assim, promoveu-se a intensificação do impacto sobre o papel do gestor escolar sob a expectativa de maior consolidação dos interesses da lógica empresarial na educação.

Para autores como Freitas (2018), políticas como a BNCC aceleram a implementação da reforma empresarial, consolidando a hegemonia do setor na educação brasileira e, portanto, adaptando o sistema educacional às necessidades econômicas de interesse do mercado. Nesse sentido, as noções de competências, de gerência e de eficácia estão estritamente ligadas ao processo de redefinição dos perfis de gestão escolar, com extremo preparo custeado pelo

Estado, visando ao atendimento de demandas e exigências da escola em função da economia de mercado.

Assim, nota-se uma profunda reconfiguração nas atribuições do gestor escolar para ajustá-lo ao modelo empresarial de livre mercado, pois a educação é a plataforma mais adequada de formação de novos trabalhadores, que em uma era pós-moderna e acompanhada de grandes revoluções tecnológicas, tornou-se o palco ideal para a consolidação dos interesses da agenda neoliberal no país. Como afirma Giaretta (2022, p. 340),

A política neoliberal, aqui, é expressa pelo esforço atual da sociedade capitalista de reordenamento funcional do Estado a partir das teses liberais, orientada por um ideário de agenciamento conservador com forte aceno para o aumento da participação gerencial do mercado, como alternativa para a reordenação das relações produtivas e de recomposição das bases de acumulação. Portanto, como arranjo ideológico de disputa técnica, ética e cultural dos espaços civis e políticos, com especial incidência para a produção de consenso a partir da mediação capital sobre o trabalho e suas exigências para educação especialmente aquelas expressas pelas políticas curriculares.

Nesse contexto, o gestor se distancia da dimensão pedagógica da escola, por ser o grande responsável por efetivar as Políticas públicas e reformas no chão desta instituição, implementadas pelo Estado por meio do reformismo curricular nas últimas décadas. O gestor deixa de ser o responsável pelo processo educacional, pelo fortalecimento da educação como direito social, e passa a responder como o gerente que coordena as ações de todos, nas diversas dimensões da escola. Passa a delegar tarefas, fazendo cumprir normas, metas, orientando e sendo orientado ao desenvolvimento das competências em detrimento da aquisição do conhecimento, para que os chamados pilares da educação para o século XXI sejam consolidados na escola como base fundamental para a formação dos indivíduos.

O gestor assume a responsabilidade de promover o desenvolvimento das competências: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Nessa perspectiva, segundo Laval (2004, p. 54), a intenção é “[...] que tanto na empresa como na escola se faça a gestão dos recursos humanos, na qual a escola tem papel inicial”. Portanto, o papel do gestor escolar desloca-se do compromisso com a promoção de uma educação que garanta a aquisição do conhecimento e efetive o direito social a uma formação que abrange os aspectos filosóficos, sociológicos e históricos, para assumir um perfil burocrático. Ele se torna alguém responsabilizado pela assinatura de documentos, preenchimento de formulários, prestação de contas e atendimento de demandas governamentais no âmbito da gestão escolar.

Assim, o modelo educacional de controle empresarial avalia o trabalho e o desempenho dos diversos atores na escola com foco na gestão, para que proporcione os melhores resultados no processo de desenvolvimento das competências para a consolidação do modelo educacional que atende as exigências do mercado global. Logo, o reformismo curricular é fruto de interesses das Políticas neoliberais de formação de capital humano e preparação de mão de obra para atender as exigências de um mercado futuro. Nesse mercado, os indivíduos são modelados a atenderem as exigências de um mundo em constante transformação nas relações de trabalho, sendo um tipo de trabalhador que esteja em constante transformação para se tornar um ativo capital. Como afirma Laval (2004, p. 57),

O empregador não compra mais somente um serviço produto com uma duração definida, nem mesmo uma qualificação reconhecida dentro de um quadro coletivo como no tempo da regulação fordista de pós-guerra, ele compra sobretudo um “capital humano” uma “personalidade global” combinando uma qualificação profissional *stritu sensu*, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa.

É nesse contexto e alinhado à lógica, aqui indicada, que os intelectuais orgânicos ao mercado têm forte incidência sobre o sistema educacional, buscando alinhamento radical da reforma curricular da BNCC com relação à gestão escolar. Essa incidência recebe materialidade pela elaboração da proposta da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar).

A BNC – Diretor Escolar, também denominada BNC – Gestão, embora ainda não regulamentada no sistema de educacional brasileiro, já figura indicada no Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 4, de 11 de maio de 2021 (Brasil, 2021). Portanto, ela já foi assumida como demanda institucional no Estado neoliberal, objetivando estabelecer princípios reguladores para o exercício da gestão escolar alinhada à lógica da pedagogia das competências e habilidades.

Autores como Laval (2019, p. 251) já indicavam que o principal objetivo desse novo padrão de gestão é “[...] gerir a escola como uma empresa”, com o propósito de estabelecer princípios administrativos e organizacionais de empresas que seguem a lógica do mercado. Assim, visam lucros, produzem competitividade, são individualistas e valorizam a eficiência e eficácia, em que todos são clientes de uma grande organização capitalista com fins na lucratividade.

Atesta-se essa lógica pelo próprio esforço do documento em estabelecer, de forma pré-definida, parametrizada e centralizada, dez competências gerais para a atuação do diretor escolar nas escolas da Educação Básica, alinhadas aos princípios norteadores da política curricular da BNCC (Brasil, 2018). Ainda determina competências específicas do diretor escolar e atribuições desse profissional, deixando claros os princípios reguladores para o perfil do gestor, que deve gerir a escola sob orientação da lógica privada de gestão.

Nessa lógica, as organizações privadas, com grande poder de incidência e disciplinamento do Estado, vêm tratando a escola como uma organização semelhante a qualquer outra empresa privada, e desse modo, idealizam que a gestão escolar não pode se desvincular da lógica da administração gerencial. Nessa perspectiva, um bom diretor escolar é considerado peça-chave para o sucesso da escola, sendo capaz de produzir resultados e atingir metas estabelecidas pelas instituições de controle e gerenciamento da Educação Básica. Dessa forma, o papel do diretor vai se distanciando da sua função educativa.

Assim, a escola vai cada vez mais se afastando da sua função social, que é formar pessoas considerando todo seu contexto cultural historicamente construído, em aspectos filosóficos, sociológicos, políticos e sociais. Evidentemente, a BNC – Gestão deixa clara a ideologia de formar um gestor que administre a escola com uma percepção econômica da educação enquanto mercadoria, pois é esta a nova visão gerencial da função do diretor escolar que se espera para os tempos atuais.

Convém, ainda, indicar as considerações de Laval (2004), que trazem a ideia de dominação das instituições econômicas da sociedade sobre as demais instituições, inclusive da instituição escolar.

[...] não se deve esquecer, em outro sentido, que na sociedade nas quais nós vivemos, a esfera econômica permanece dominante, que ela impõe amplamente o ritmo e a forma de mudança às outras esferas, que ela dá sua substância às políticas, dita suas exigências às instituições e introduz sua lógica íntima de acumulação, seu “espírito” como dizia Max Weber, em todos os indivíduos, em um grau ou outro. Em resumo, o capitalismo é global em potencial, mas na realidade é apenas dominante (Laval, 2004, p. 292).

Portanto, a BNC – Gestão figura como mecanismo bem elaborado e complexo de definição e controle neoliberal do perfil do gestor escolar face às demandas e exigências do atual modelo de sociabilidade sobre a função social da escola. Nesse modelo, o “[...] Diretor

Escolar é uma liderança com forte influência e capacidade de direcionamento do trabalho escolar” (Brasil, 2021, p. 3).

### **Considerações finais**

Ainda que buscando distanciamento de uma leitura determinista da estrutura econômica sob o conjunto da expressão cultural da organização social, e nela, da organização educacional, figura prudente não desconsiderar a incidência das demandas concretas das relações produtivas do atual modelo de sociabilidade capitalista sobre essas mesmas organizações.

Convém reconhecer que cada vez mais complexas repactuações entre capital-trabalho, como eixo de organização da expressão moderna da sociabilidade capitalista, implica repactuação de consensos e, portanto, do disciplinamento do Estado, e nele, da aparelhagem privada de hegemonia, tais como a escola.

É nesse contexto que o Estado se movimenta enquanto indutor de reformas educacionais, tais como as reformas curriculares, como ações de proposição e regulação técnica, ética e ideológica do fluxo político-pedagógico no âmbito da educação escolar. Essa regulação passa a demandar a redefinição do perfil e do papel dos agentes pedagógicos, como os gestores escolares.

Assim, anuncia-se que o reformismo curricular em fluxo no sistema educacional brasileiro guarda profundo alinhamento com o ideário de disciplinamento do perfil da gestão escolar, como um movimento orientado pelo próprio Estado brasileiro em sua expressão político-econômica neoliberal. Essa consideração alcança a hipótese inicial deste texto, de que as Reformas curriculares, como a da BNCC, figuram como estratégias de adequação do próprio perfil de gestão demandado à expressão moderna da relação trabalho-educação.

Convém indicar que a referida conclusão emerge como desafio para novas e mais aprofundadas pesquisas sobre o objeto estudado, buscando subsídio científico para reposicionar o perfil da gestão escolar como ação político-pedagógica centrada na promoção cultural, para além do mero controle do fluxo da cultura demanda como ativo econômico.

### **Referências**

AGUIAR, Marcia Angela. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In FERREIRA, Naura.; AGUIAR, Marcia Angela. (Orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDREOTTI, Azilde Lina *et al.* **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor.** Editora Alínea, 2012, Campinas, SP.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de *et al.* O estado, a política educacional e a gestão da educação. In: BOTTLE, Alice Happ (Org.). **Política e gestão educacional em redes públicas.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 33-56.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** (1961). Disponível em: L1961 (planalto.gov.br). Acesso em: 04 de jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** (1996). Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE\_CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Base Nacional Comum Curricular, Brasília, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).** Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP N. 04/2021. **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar),** 2021.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação.** Nova direita, velhas ideias. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIARETA, Paulo Fioravante. **A BNCC e o Reformismo Curricular no Brasil no Contexto da Agenda Neoliberal.** Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022.

GIARETA, Paulo Fioravante; QUADROS, Sheila Fabiana de; OLIVEIRA, Luis Carlos de. **Gestão Democrática e Contexto Ultraliberal: as reformas em curso.** In: MACIEL, Carina Elisabht; DUARTE, Natalia; SIQUEIRA, Romilson. (Org) **políticas educacionais: Resistência e retomada da democracia e do Estado.** [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2023, p. 249 -269.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** 2. Ed. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

LAVAL, Christian. **A Escola Não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

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

LENHARO, Alcir. **Sacralização da Política.** Campinas: Papyrus, 1986.

LIMA FILHO, Paulo Alves de. A emergência do novo capital. In DOWBOR *et al.* (Orgs.) **Desafios da Globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MALACHEN, Júlia; ZANK, Debora Cristine Trindade. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.** Campinas, SP. Editora Aurores Associados, 2020.

MARTELLI, Andréa Cristina. **Gestão Escolar: Mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil.** O público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução a crítica.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs) **Gestão, financiamento e direito a educação: análise da LDB e Constituição Federal.** São Paulo: Xama, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo, Cortez, 2006.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 20 ed. Campinas/SP: Autores associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional em uma escola em mudança.** São Paulo: pioneira Thompson Learning, 2002.

SANTOS FILHO, Jose Camilo dos. Administração Educacional Como Processo de Mediação Interna e Externa à Escola. **Paidéia.** Ribeirão Preto (SP): n. 5 (ago.1993) p.39-52.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: autores associados, 2007.

WEBER, Silke. **Escola pública: gestão e autonomia,** In VELLOSO, Jacques *et al.* Estado e educação, Campinas: Papyrus: CEDES; são Paulo: ANDE: Anped, 1992.

**Recebido: julho/2024**  
**Aprovado: outubro/2024**  
**Publicado: Janeiro/2025**