

A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E GESTÃO EDUCACIONAL EM DISPUTA: REVISÃO INTEGRATIVA

STATE RESTRUCTURING AND EDUCATIONAL MANAGEMENT IN DISPUTE: INTEGRATIVE REVIEW

RESUMO

Este estudo objetiva-se por discutir a reestruturação do Estado e a gestão educacional no Brasil, especialmente a transição do modelo fordista-keynesiano para o Regime de Acumulação Flexível e o impacto do neoliberalismo. Trata-se de aprofundamento reflexivo derivado da tese intitulada "Gestão democrática em disputa: análise da meta 19 do PNE 2014-2024 a partir dos relatórios de monitoramento do Inep" (Jesus, 2024). É explorada a disputa entre a gestão educacional gerencialista, alinhada aos interesses do capital, e a gestão educacional democrática, defendida por movimentos sociais. Para tal, nesta revisão integrativa sistemática utilizou-se as seguintes bibliografias: Abramides e Cabral (2003), Carvalho (2009), Harvey (2000; 2005; 2007), Clemente (2015), Bresser-Pereira (1999), dentre outras. A análise abrange como as reformas estatais, impulsionadas por crises econômicas, moldaram as políticas educacionais, frequentemente resultando na privatização e na ênfase em resultados quantitativos. Examina-se os fundamentos legais e as concepções de democracia que permeiam essas abordagens, destacando a importância da participação social e da luta por uma educação emancipatória contra as imposições capitalistas.

Palavras-chave: Reestruturação do Estado, Fundamentos Legais, Concepções de Democracia.

ABSTRACT

This study aims to discuss the restructuring of the State and educational management in Brazil, especially the transition from the Fordist-Keynesian model to the Flexible Accumulation Regime and the impact of neoliberalism. This is a reflective study derived from the thesis entitled "Gestão democrática em disputa: análise da meta 19 do PNE 2014-2024 a partir dos relatórios de monitoramento do Inep" (Jesus, 2024). It explores the dispute between managerialist educational management, aligned with the interests of capital, and democratic educational management, advocated by social movements. To this end, this systematic integrative review used the following bibliographies: Abramides and Cabral (2003), Carvalho (2009), Harvey (2000; 2005; 2007), Clemente (2015), Bresser-Pereira (1999), among others. The analysis covers how state reforms, driven by economic crises, shaped educational policies, often resulting in privatization and an emphasis on quantitative results. The legal foundations and conceptions of democracy that permeate these approaches are examined, highlighting the importance of social participation and the struggle for emancipatory education against capitalist impositions.

Keywords: State Restructuring, Legal Foundations, Conceptions of Democracy.

Gregório Luís de Jesus
Universidad Gran Assunción
gregorio.escolas@gmail.com
OrCID: 0009-0001-2513-0544

Introdução

As discussões abordadas aqui envolvem duas correntes de pensamento sobre gestão educacional: a gestão educacional gerencialista e a gestão educacional democrática. Essas duas concepções surgem como respostas à reestruturação do Estado e estão diretamente ligadas à disputa constante pelo controle da gestão educacional. De acordo com a tese de Jesus (2024), essas abordagens refletem projetos de sociedade divergentes e evidenciam o papel do capital nas políticas educacionais, influenciando a maneira como a educação é organizada e administrada.

A gestão educacional gerencialista é defendida pela classe hegemônica e se alinha com a nova configuração do capitalismo, o neoliberalismo, que propõe um “Estado mínimo para os trabalhadores e o Estado ampliado para o capital” (Abramides; Cabral, 2003, p. 7). Este modelo é resultado da transição do Regime de Acumulação Fordista-Keynesiano para o Regime de Acumulação Flexível, impulsionado pelas crises do capitalismo e a necessidade de reestruturação produtiva.

No que concerne as suas principais características e manifestações, temos o surgimento do Regime de Acumulação Flexível a partir dos anos 1980 no movimento internacional pela reforma do Estado, baseando-se principalmente nos modelos inglês e estadunidense, e foi importado da iniciativa privada (Harvey, 2000; 2005; 2007). Incorpora a lógica de produção toyotista, com foco em flexibilidade, novos setores de produção, serviços financeiros, mercados, e intensificadas taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

No que se refere ao foco na eficiência e resultados, Jesus (2024) enfatiza a eficiência administrativa, a eficácia, a produtividade, a redução de custos e a busca contínua pela qualidade. A qualidade é entendida no sentido de satisfazer interesses individuais, muitas vezes comerciais. A educação é vista como um empreendimento para formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, priorizando a preparação para este fim em detrimento de uma formação integral. Torna-se uma “mercadoria” (Jesus, 2024, p. 28) a ser adquirida, com o Estado garantindo o “básico” (Jesus, 2024, p. 53) através de vouchers, deslocando a responsabilidade para as famílias e instituições privadas.

Embora pregue a “reinvenção descontínua das instituições” (Jesus, 2024, p. 29) e “redes mais abertas” (Carvalho, 2009, p. 1141), a gestão gerencialista tende a ser centralizadora no processo decisório, com pouca participação das pessoas que trabalham na organização e planos de ação de “cima para baixo” (Libâneo, 2013, p. 102). Substitui a autoridade burocrática pela “autonomia democrática” (Carvalho, 2009, p. 1142) do gestor que coordena e agiliza decisões das equipes, mas ainda com um foco na racionalidade e no controle.

O Estado deixa de ser investidor e mantenedor direto, assumindo o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada, agindo como “árbitro” (Carvalho, 2009, p. 1148). As reformas do Estado buscam minimização de suas ações, deixando o mercado definir condições econômicas, sociais e políticas. Esse modelo visa a desburocratização, descentralização, transparência e *accountability* (responsabilização) para tornar o Estado mais enxuto.

Termos como “participação” (Clemente, 2015, p. 61), “autonomia” (Carvalho, 2009, p. 1142) e “descentralização” (Jesus, 2024, p. 46) são re-significados. A participação, por exemplo, é usada como um indicador para cortar gastos desnecessários e identificar programas eficientes, levando a comunidade a assumir o “ônus pela resolução de seus problemas” (Carvalho, 2009, p. 1157), garantindo a apropriação do fundo público pelo capital privado.

No que se refere às privatizações, estas promovem nos serviços públicos, tanto o modo endógeno (o Estado e o setor público mimetizam o privado) quanto exógeno (entrega da prestação de serviços públicos a instituições privadas). Isso é justificado pelo discurso de que instituições estatais dão prejuízo e têm má qualidade. Empresas e fundações empresariais “como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Banco Itaú” (Jesus, 2024, p. 59) atuam como “parceiros” (Jesus, 2024, p. 59) no setor público, reduzindo impostos e se apropriando de recursos públicos.

A gestão educacional democrática é defendida pelos movimentos de luta e resistência, buscando contrapor-se ao modelo gerencialista e ao sistema neoliberal. Ela se nutre de esperanças construídas por meio de experiências coletivas, solidárias e contraditórias. Jesus (2024) nos chama atenção para suas principais características e manifestações que são a origem e referenciais fundamentadas em movimentos sociais brasileiros que tiveram início nos anos 1960 e se desdobraram nas décadas seguintes.

Busca-se uma perspectiva democrática mais ampla, que transcende a visão do liberalismo clássico e o indivíduo autocentrado (Freitas, 2023).

Sobre o foco na participação social, Jesus (2024) enfatiza a participação social e a construção de um projeto político que repense o modelo de desenvolvimento brasileiro, a estrutura do aparelho de Estado e o paradigma de gestão. Viabiliza-se e se respeita o desejo coletivo nas práticas de organização da escola de forma participativa, promovendo a democratização do ensino e da escola. Implica corresponsabilidade, divisão e descentralização do poder, inclusive no campo político.

A educação é vista como um direito social e um processo de emancipação e transformação social. Busca uma formação omnilateral (que considera todas as dimensões do ser humano: intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetiva, estética e lúdica), em contraste com a formação restrita ao mercado de trabalho. A “qualidade é socialmente referenciada” (Jesus, 2024, p. 152), englobando a garantia de condições materiais para o coletivo, cidadania e redução de desigualdades e injustiças.

Ao buscar “romper com estruturas hierarquizadas, burocráticas e autoritárias” (Jesus, 2024, p. 58), promovendo relações mais horizontalizadas e práticas flexíveis. O diretor deve ser um sujeito a serviço da escola, da comunidade e dos processos educativos, não um representante da administração pública central. O trabalho coletivo, cooperação, autonomia e gestão descentralizada são relevantes.

A discussão de Jesus (2024) evidencia a luta para que o Estado continue sendo o garantidor dos direitos sociais, principalmente para as camadas mais necessitadas. Reconhece que a reforma do Estado foi, para uma parte da sociedade, um retrocesso social ao reduzir suas funções e não prover direitos sociais.

A gestão democrática está amparada por diversos dispositivos legais no Brasil, como a Constituição Federal de 1988 (Art. 206, VI), que a estabelece como princípio do ensino público (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 regulamenta a participação de profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares (Brasil, 1996). Outros instrumentos incluem Conselhos Municipais de Educação (CMEs), Cacs-Fundeb, CAEs, Fóruns Permanentes de Educação (FNE, FEE, FME), Conselhos Escolares (CEs), Associações de Pais e Mestres (APM) e Grêmios Estudantis.

A superação do autoritarismo é vista por Jesus (2024) como um instrumento importante para a superação do individualismo e desigualdades socioeconômicas, contribuindo para a construção de uma sociedade fundada na justiça social, igualdade, democracia e ética. A autonomia financeira é indispensável, mas o Estado não deve ser desresponsabilizado de sua função provedora de recursos.

Reafirmação da Reestruturação do Estado e da Gestão Educacional em Disputa

A disputa entre a gestão educacional gerencialista e a democrática reflete a própria reestruturação do Estado ao longo da história brasileira, que se moldou para atender aos interesses do capitalismo em suas diferentes fases (Jesus, 2024). A transição para o Regime de Acumulação Flexível na década de 1970 culminou na reestruturação do Estado, com a aprovação de emendas constitucionais e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado nos anos 1990, que consolidaram o Estado mínimo proposto pelo neoliberalismo no Brasil. Essa reforma foi vista como sucesso por uma parcela da sociedade (a classe burguesa detentora dos meios de produção) e como retrocesso social por outra.

A política educacional é um campo central dessa disputa. As reformas educacionais são frequentemente implementadas para atender aos interesses das classes hegemônicas e do capital (Jesus, 2024). A Meta 19 do PNE, por exemplo, ao condicionar a gestão democrática a critérios de mérito e competência técnica, é um exemplo de como interesses neoliberais se infiltram em dispositivos legais acentuando desigualdades, quando deveriam promover a democracia (Jesus, 2024).

Mesmo governos considerados “progressistas” (Jesus, 2024, p. 37), como os petistas, não romperam totalmente com a lógica gerencialista, chegando a se aproximar do empresariado para a formulação de programas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que vinculou a qualidade do ensino a índices como o Ideb.

A escola é compreendida como um espaço de contradições e diferenças, onde as forças antagônicas do capitalismo se defrontam (Jesus, 2024). A classe dominante espalha suas concepções, mas também permite a ação de “intelectuais orgânicos” (Jesus, 2024, p. 37) em busca da democratização.

A ideologia neoliberal busca destruir o sistema público, o controle estatal, e suprimir o debate histórico-público sobre as finalidades da educação, transformando direitos sociais

em serviços de mercado. Isso promove o individualismo, a meritocracia e a primazia do mais forte (Jesus, 2024).

Apesar da forte imposição do pensamento hegemônico, a cultura da gestão educacional democrática tenta se efetivar através da luta e da busca por participação efetiva, contribuindo para a democratização da educação e sua gestão (Jesus, 2024). A resistência de grupos e movimentos sociais é fundamental para impor limites aos interesses do capitalismo e promover a efetivação da gestão educacional democrática.

A gestão educacional gerencialista e a democrática representam projetos antagônicos de educação e sociedade. A primeira, alinhada ao neoliberalismo e ao Regime de Acumulação Flexível, visa a eficiência e o lucro, transformando a educação em mercadoria e o Estado em regulador do mercado (Jesus, 2024). A segunda, fruto de lutas sociais, busca a emancipação, a formação integral e a participação coletiva, defendendo a educação como direito social e o Estado como garantidor de direitos. A coexistência e o conflito entre essas concepções evidenciam a profunda disputa ideológica e política que permeia a reestruturação do Estado e o campo educacional no Brasil (Jesus, 2024).

Aqui evidencia-se uma disputa significativa nas perspectivas de gestão educacional: a gestão educacional democrática, defendida pelos movimentos de luta e resistência, e a gestão educacional gerencialista, proposta pela classe hegemônica. A reestruturação do Estado Brasileiro, especialmente na década de 1990, alinhou-se oficialmente à lógica do Estado mínimo do neoliberalismo (Carvalho, 2009). Essa reforma, embora considerada um sucesso por uma parcela da sociedade, representou um grande retrocesso social para outra, pois o Estado reduziu sua responsabilidade em prover direitos sociais, incluindo a educação, passando a atuar mais como regulador e facilitador da iniciativa privada. Tal cenário implica a adoção de práticas gerencialistas na educação, que enfatizam resultados quantitativos e habilidades voltadas para interesses econômicos, muitas vezes em detrimento de uma formação integral e emancipatória (Adorno, 2012).

Objetivamo-nos por discutir o Regime de Acumulação Flexível e sua influência na política educacional, examinando as concepções de gestão educacional em disputa. Busca-se explorar como diferentes compreensões de “democracia” (Chauí, 2000; Coutinho, 2002; Freitas, 2011; Hora, 2014; Paro, 2001) e “qualidade” (Conae, 2010) moldam esses modelos de gestão, revelando seus compromissos políticos e ideológicos subjacentes.

Através da análise da trajetória histórica e dos marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Plano Nacional de Educação (PNE), o estudo procura desvendar as disputas contínuas na consolidação de um verdadeiro Estado Democrático de Direito na esfera educacional, onde as forças progressistas persistem na defesa dos direitos sociais contra a lógica predominante do capital. A discussão, portanto, contrastará o modelo gerencialista, que trata as escolas como empresas e a educação como mercadoria, com o modelo democrático, que defende a participação coletiva, a justiça social e o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos (Jesus, 2024).

Materiais e métodos

É realizada uma revisão integrativa consubstanciada a partir da tese de Jesus (2024), discussão e análise conceitual, pois se propõe a “apresenta[r] uma discussão sobre o Regime de Acumulação Flexível, focando na política educacional” (Jesus, 2024, p. 28), bem como “uma discussão acerca das perspectivas de gestão educacional em disputa” (Jesus, 2024, p. 28). Isso implica uma análise aprofundada de conceitos como neoliberalismo, Regime de Acumulação Fordista-Keynesiano, Regime de Acumulação Flexível, gestão educacional democrática e gestão educacional gerencialista, e as diferentes concepções de democracia e qualidade.

Para isso, faz-se um extenso uso de referências bibliográficas de diversos autores, dentre os quais destacamos Abramides; Cabral (2003), Almeida (2016), Harvey (2000; 2005; 2007), Carvalho (2009), Clemente (2015), Bresser-Pereira (1999), Freitas (2018), Paula (2005), Cabral Neto (2009), Paro (2001), Adorno (2012), Brasil (1988; 1996; 2010, 2014; 2020; 2023a; 2023b), Hora (2000), Saviani (2007), Frigotto (2000; 2003), Pereira, Becker e Furtado (2004), Dourado (2001; 2006; 2013; 2016), Conae, 2010, Fernandes (1977), Sacristán (1996), Ball (2005), Dardot e Laval (2016), Souza (2017), o que caracteriza uma revisão e análise da literatura existente sobre os temas abordados.

A tese declara explicitamente que “mostra-se, aqui, a gestão democrática da educação a partir de um conjunto de dispositivos legais que amparam a educação brasileira” (Jesus, 2024, p. 71). Para tal, os materiais analisados ou dispositivos legais são a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010), que

define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Documento Referência da Conferência Nacional da Educação (Conae) 2010 (Conae, 2010), a Lei Federal n. 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), a Lei Federal n. 14.113/2020 (Brasil, 2020), o Projeto de Lei n. 1.311/2023 (Brasil, 2023a) e o Projeto de Lei n. 2.556/2023 (Brasil, 2023b).

Emprega-se, portanto, uma metodologia de análise teórica e documental, utilizando a literatura especializada e os marcos legais como suas principais fontes de materiais para desenvolver a discussão e examinar as concepções de gestão educacional em disputa (Jesus, 2024).

Impactos do regime de acumulação flexível

Ao analisar a profunda transformação do capitalismo desde a década de 1970, que marcou a transição do Regime de Acumulação Fordista-Keynesiano para o Regime de Acumulação Flexível, e seus reflexos na reestruturação do Estado e nas políticas educacionais no Brasil, Jesus (2024, p. 41) destaca a coexistência de diferentes propostas, enfatizando sobretudo "a proposta hegemônica resultante da reestruturação do capital mundializado e seus desdobramentos nas reformas educacionais e, por outro, a proposta contra-hegemônica defendida em alguns espaços acadêmicos e nas lutas dos movimentos sociais".]

Na centralidade da reorientação que rege a reestruturação do Estado observou-se a ascensão do neoliberalismo, que advoga por um "Estado mínimo para os trabalhadores e o Estado ampliado para o capital, em que os interesses privados se sobrepõem aos interesses públicos" (Abramides; Cabral, 2003, p. 7). Nesse cenário, a educação se tornou um campo de intensa disputa entre duas concepções de gestão: a gestão educacional democrática, defendida por movimentos sociais e forças progressistas, e a gestão educacional gerencialista, promovida pela classe hegemônica e alinhada aos interesses do capital.

O Regime de Acumulação Flexível e a mudança do papel do Estado

A transição entre os regimes de acumulação, cunhada por Harvey (2007), representa a tentativa do capitalismo de superar suas crises orgânicas. O Regime de Acumulação Fordista-Keynesiano, caracterizado pela produção em massa de bens homogêneos e autoridade burocrática, deu lugar ao Regime de Acumulação Flexível. Este novo regime se distingue pelo surgimento de novos setores de produção, serviços financeiros, mercados e taxas intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Jesus, 2024). Suas características incluem a especialização flexível, a reinvenção descontínua das instituições com redes mais abertas, e a concentração de poder sem centralização, onde a autoridade burocrática é substituída por uma autonomia democrática com gestores que coordenam e agilizam decisões de equipes (Jesus, 2024).

Essa mudança foi impulsionada por diversos fatores, como a expansão dos Tigres Asiáticos com o toyotismo, crises capitalistas, a financeirização do capital e a crise do bloco soviético, que resultaram na constituição de um mercado capitalista mundial e impactos nas lutas de classes. A globalização e a recessão econômica impulsionaram empresas a buscar espaços mais amplos de acumulação e a reestruturar a produção para um padrão flexível “que monopolizou com técnicas da informação a interligação de todos os elementos envolvidos nesse processo em si e criando as redes” (Almeida, 2016, p. 38). No Regime de Acumulação Flexível, a produção em massa é substituída por bens em pequenos lotes diferenciados, e a rotina padronizada cede lugar a processos flexíveis como “fletempo” (Carvalho, 2009, p. 1141) e teletrabalho.

Nesse contexto, o papel do Estado também se reconfigurou (Almeida, 2016). Ele deixou de ser investidor e mantenedor, eximindo-se da responsabilidade direta de produzir e fornecer bens e serviços, para assumir a função de regulador e facilitador da iniciativa privada (Almeida, 2016). Essa reestruturação do Estado, vista ao longo da história para atender aos interesses do capitalismo em suas crises, implica uma atuação de gerenciador, influenciando a educação para sedimentar essa nova função.

A reestruturação do Estado brasileiro e suas contradições

No Brasil, a década de 1990 marcou a entrada oficial na lógica do Estado mínimo proposta pelo neoliberalismo. Essa reforma da administração pública, embora considerada um sucesso por alguns como Bresser-Pereira (1999) que a implementou, representou um grande retrocesso social para a população que perdeu assistência às políticas sociais. O Estado reduziu sua responsabilidade em prover direitos sociais, como a educação, passando a atuar mais como regulador do mercado.

A Reforma do Estado Capitalista, comandada pelo ideal burguês e hegemônico, utiliza a hegemonia cultural e ideológica para convencer a população de “decisões acertadas” (Jesus, 2024, p. 32), mesmo quando atentam contra a classe trabalhadora. Assim, a educação é utilizada para incutir valores e ideologias da classe dominante.

A Nova Gestão Pública, termo cunhado após a implantação do sistema neoliberal, buscou se contrapor à administração burocrática, adotando práticas gerencialistas que objetivam qualidade em termos de resultados quantitativos e habilidades/competências alinhadas aos interesses econômicos. Isso implica para Jesus (2024) a substituição de atribuições patrimonialistas e paternalistas por estratégias de redução de custos e a valorização de funções mais técnicas e estratégicas.

PNE e Políticas Educacionais: instrumentos de disputas na/para consolidação do Estado democrático de direito

O Plano Nacional de Educação (PNE) e as políticas educacionais nos revelam disputas sobre os projetos de ser humano, sociedade e mundo. A história é moldada por grupos e classes em conflito, que fecham ou abrem os circuitos da história, o que significa que os movimentos sociais nunca são inócuos e sempre há uma correlação de forças em jogo (Jesus, 2024).

No cenário de disputas, as políticas e práticas educacionais se fundamentam em “princípios epistemológicos, teóricos e filosóficos distintos” (Jesus, p 76), o que leva a crer em projetos em constante disputa. Por um lado, há quem defenda a educação como um direito social, com uma visão holística e a democracia como um valor inegociável. Por outro, grupos e indivíduos (incluindo mídia, empresários, políticos e tecnocratas) postulam

que o debate sobre educação deve ser calcado em uma questão gerencial (Ball, 2005), buscando mudar cenários de crise de eficiência e produtividade das escolas ao inseri-las no livre mercado e focando em variáveis intraescolares. Isso tende a tornar o professor o único responsável pelas aprendizagens dos estudantes, enquanto o Estado seria apenas provedor de recursos, não gestor, favorecendo a manutenção do *status quo* (Dardot; Laval, 2016; Frigotto, 2000).

O projeto neoliberal de educação é antidemocrático, buscando favorecer os interesses da “elite do atraso” (Souza, 2017). Suas concepções se tornam hegemônicas, focando em um “modelo mercantil e concorrencial” (Jesus, 2024, p. 78) que transforma direitos sociais constitucionalmente garantidos em meros serviços a serem adquiridos no livre mercado. Isso leva à exacerbação do individualismo radical e da meritocracia, estimulando a propagação da primazia do mais forte e naturalizando a exclusão, minando os valores democráticos.

A política educacional, alinhada às necessidades do capital, segue uma agenda coordenada por “organismos internacionais” (Clemente, 2015, p. 46) como a OCDE, Banco Mundial, Unesco e Unicef, com o objetivo de inserção no mercado. Essa ideologia neoliberal visa a “destruição do sistema público e do controle estatal” (Jesus, 2024, p. 78), suprimindo o debate histórico-público sobre as finalidades da educação e impedindo o florescimento de uma educação de qualidade social. O conceito de democracia perde sua semântica substancial, tomando como fundamento a competição rígida e o darwinismo social (Frigotto, 2000).

Contrariando essa perspectiva, é defendido que “as escolas melhoram a qualidade do ensino se tiverem um projeto desenhado e sentido como próprio por todos” (Sacristán, 1996, p. 71) na comunidade educacional, com coordenação curricular, autoavaliação, vida cultural, desenvolvimento profissional dos professores e envolvimento de forças sociais e culturais externas. A “autonomia e a profundidade democratizadora, com a participação, só terão sentido se todos os agentes tiverem algo com que se comprometer, que possam sentir como próprio” (Sacristán, 1996, p. 71). No entanto, a visão econômica e tecnocrática tem se tornado cada vez mais distante do desenvolvimento de uma sociedade democrática e emancipatória.

Os processos de privatização dos serviços públicos, incluindo as políticas educativas, ocorrem de múltiplas formas, gerando debates e disputas de interesses de classe. A

historiografia brasileira acentua essa disputa pela “ausência de um Sistema Nacional de Educação institucionalizado” (Dourado, 2016, p. 12), políticas descontinuadas e falta de regulamentação do regime de colaboração entre entes federados. A Nova Gestão Pública, com seu gerencialismo, reduz a qualidade da educação a uma mercadoria, distanciando-se da busca por uma educação emancipatória (Freitas, 2018; Marques; Cabral; Maranhão, 2020).

A reestruturação do Estado para um modelo neoliberal e flexível criou o ambiente propício para a implementação e prevalência da gestão educacional gerencialista, que alinha a educação aos interesses do capital. Isso, por sua vez, acirrou a disputa com a gestão educacional democrática, que se posiciona como um projeto de sociedade que prioriza a participação coletiva, a formação integral e a justiça social cujas problematizações encontram-se evidenciadas na tese de Jesus (2024).

Conclusão

A política educacional brasileira é, portanto, um campo marcado pela polissemia de conceitos e por interesses diversos e contraditórios. A disputa entre a gestão educacional gerencialista e a democrática, principalmente, reflete projetos de sociedade fundamentalmente distintos: um alinhado à lógica do mercado e à privatização, e outro comprometido com a justiça social, a participação coletiva e a formação humana integral.

Apesar das influências do neoliberalismo e da dificuldade em romper com o modelo capitalista, as forças progressistas persistem na defesa da educação como um direito social e na construção de um Estado Democrático de Direito na esfera educacional.

A efetivação da gestão educacional democrática exige um conhecimento aprofundado das políticas governamentais e um engajamento contínuo para a superação do autoritarismo, das injustiças e das desigualdades socioeconômicas.

Referências

1. ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; Cabral, Maria do Socorro Reis. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 03-09, 2003.

2. ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
3. ALMEIDA, Ricardo Santos de. **Agronegócio canavieiro em Alagoas: controle do território e luta por terra**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5529/1/RICARDO_SANTOS_ALMEIDA.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.
4. BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.
5. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 mar. 2025.
6. BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.
7. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2014-2016**. Brasília, DF: INEP, 2016.
8. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: INEP, 2018.
9. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020.
10. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022.
11. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024.
12. BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**. Ano 50, n. 4, dez., 1999.

13. CABRAL NETO, Antonio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009, p. 169-204.
14. CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, Reforma Administrativa do Estado e gestão da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.
15. CHAUÍ, Marilena Sousa. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2000.
16. CLEMENTE, Josafá da Conceição. **Gestão escolar na escola pública: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática**. 178 f. 106 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.
17. CONAE. **Documento final: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília: MEC, 2010.
18. COUTINHO, Carlos Nelson. (2002). A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In.: FÁVERO, Osmar; Semeraro, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, p. 11-40.
19. DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
20. DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: Inep, 2016.
21. FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In.: **Anais Seminário de Educação Brasileira** – Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, 2011.
22. FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012.
23. FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
24. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

25. HARVEY, David. **A produção capitalista do Espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.
26. HARVEY, David. **Para entender o Capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.
27. HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 9 ed. São Paulo, Loyola, 2000.
28. HORA, Dinair Leal da; Monteiro, Terezinha Fatima Andrade Monteiro dos (org.). **Políticas educativas e gestão educacional**. Campinas: Alínea, 2014.
29. JESUS, Gregório Luís de. **Gestão democrática em disputa: análise da meta 19 do PNE 2014-2024 a partir dos relatórios de monitoramento do Inep**. 178 p. Trabalho Final de Pós-Graduação do Doutorado em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción – Pedro Juan Caballero, Paraguai, Ano 2024.
30. LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2013.
31. MARQUES, Luciana Rosa; CABRAL, Carla Cristina de Moura; MARANHÃO, Iágrici Lima. PNE, Nova Gestão Pública e regulação da Educação Básica. In: Dourado, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, p. 87-99, 2020.
32. PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
33. PEREIRA, Sueli Menezes; BECKER, Analígia; FURTADO, Ariadne Schmidt. Os desafios da instituição educativa frente à descentralização da Gestão. **Revista gestão em ação**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 25-35, jan./abr. 2024. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.
34. SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein. v. 8, p. 1, 2010, p. 102-6. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.