

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: COMO INSTÂNCIAS DE CONTROLE DO ESTADO

Resumo: A partir da revisão de literatura especializada, o artigo constrói uma breve análise da tessitura neoliberal presente nas políticas públicas educacionais pós reforma do Estado. Entende a política como representativa da materialidade do Estado em ação, abordando-as como mecanismo de controle do Estado sobre a sociedade. Busca no princípio da descentralização da gestão pública educacional sublinhar as evidências do controle do Estado.

Palavras-chave: Estado; Políticas Públicas Educacionais; Descentralização.

INTRODUÇÃO

As questões que envolvem a política educacional no Brasil têm sido objeto de inúmeros estudos nas últimas décadas. Cada vez mais temas como: políticas de formação de professores, políticas curriculares, políticas de qualificação da educação básica, política de formação superior têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que estão preocupados com a educação no país. Os diversos fóruns existentes mantêm sistematicamente discussões e estudos sobre essas temáticas. Ocorre-nos que ao se falar em políticas educacionais também estamos nos referindo aos processos e mecanismos criados pelo Estado para manter e controlar as relações capitalistas num dado momento histórico.

Entendemos que o conjunto das políticas educacionais é demarcado pela forma de organização do Estado e sua relação com a sociedade. Portanto, as políticas, educacionais formam um complexo tecido social onde os saberes, os discursos, a ordem, a ideologia, o controle se manifestam encarnadas na realidade com seus aspectos objetivos e subjetivos, num complexo e multifacetado elenco de ações especificamente políticas a serviço de determinadas emergências educacionais, sociais, políticas e econômicas.

Na atualidade, as políticas são moldadas pelas transformações ocorridas nas mais diversas instâncias da estrutura e organização da sociedade capitalista, ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico, científico e pelo processo de globalização econômica e pelo neoliberalismo político - ideológico.

A política educacional inspirada nesse novo cenário passou a exprimir, nas suas orientações, a prevalência da lógica do mercado sobre a lógica social. Essas políticas tiveram como principais mediadores os organismos internacionais como o Banco Mundial,¹ que por

meio de uma série de encontros e documentos deram homogeneidade às políticas educacionais em toda a América Latina e Caribe salvo algumas especificidades de cada país.²

No Brasil, nos anos de 1990, se desenvolveu uma reforma na educação em todos os níveis do sistema educativo. O Estado ao elaborar as políticas educacionais estabeleceu como parâmetro, o processo político de escolaridade. Delinearam-se algumas orientações, a saber: a racionalidade das atividades, dos recursos, do financiamento; a avaliação e a descentralização da gestão como meios de atendimento às demandas da eficiência e da produtividade.

A reforma da educação brasileira ganhou ênfase atrelada ao movimento mundial de reforma do Estado. Temas como a descentralização, autonomia das escolas, parcerias público/privado, avaliação de resultados, municipalização, passaram a dominar a agenda nacional das políticas educacionais. Os problemas educacionais tais como a baixa qualidade do ensino, a escassez de recursos financeiros, inadequada formação de professores, no âmbito da reforma ganham notoriedade e são constantes os argumentos de que a baixa qualidade na educação é um risco para o país na medida em que a mão de obra qualificada é fator preponderante para o desenvolvimento e competitividade econômica.

A inserção do Estado brasileiro como coadjuvante do processo de mundialização, articulado às proposições do liberalismo econômico da desregulação financeira, da intensificação dos processos de privatização da esfera pública levou à elaboração de políticas públicas de perfil neoliberal, baseadas na determinação do mercado com sérias repercussões para a ação do Estado, principalmente, no que se refere à educação.

Os argumentos neoliberais levam os princípios da política de regulação econômica e social a perderem força e a serem substituídos por velhas concepções políticas de Estado com nova performance. Assim, a defesa do Estado – abstando-se do seu papel de provedor social, tornando as políticas sociais cada vez mais focalizadas, enquanto o mercado ocupa-se com o processo de regulação social – reaparece como necessária ao crescimento do Estado capitalista. A nova concepção de Estado mínimo esvazia o status de direito da política social, e traz, como consequência, a propensão do Estado em se afastar da sua obrigação para com os seus deveres e responsabilidade, transferindo-as para a sociedade.

Essa concepção de planificação das ações indica uma mudança de postura ideológica do Estado; este passou a apresentar-se como coadjutor da sociedade civil.

Após estas considerações perguntamos: o que está por detrás dessa lógica? Quais seriam as contradições existentes nas políticas educacionais das duas últimas décadas?

O governo brasileiro nas duas últimas décadas realizou uma série de reformas educacionais sem, contudo levar em consideração a natureza estrutural dos problemas

existentes no sistema educacional brasileiro. Um dos princípios da reforma – a descentralização, que previa o melhoramento da gestão educacional na verdade não tem contribuído para a construção da gestão democrática no sistema escolar.

Necessariamente, o estudo da política educacional precisa considerar as dimensões teórica, analítica e institucional, que consubstanciam a materialidade do Estado em ação, como sugeriu Azevedo (1977).

As nossas reflexões neste artigo analisam o papel do Estado na definição da política educacional, utilizando - às como forma de controle do sistema social. Buscamos no princípio da descentralização da gestão pública educacional sublinhar as evidências do controle do Estado.

ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A crítica ao Estado interventor, a efetivação do Estado mínimo no tocante às políticas sociais, pela diminuição das políticas de proteção, são instruções que devem ser tomadas para que o desenvolvimento econômico possa se realizar via a modernização (Bresser Pereira, 1998).

Com a reforma do Estado, inicia-se a construção de um Estado descentralizado que pode absorver a efetiva participação de outros atores sociais – o State – in – society. Significa que, no processo de implementação de políticas sociais, implica considerar as ações que envolvem outros sujeitos sociais e políticos advindos do setor privado e da sociedade civil, ao mesmo tempo, que no seu todo, percebemos o encaminhamento de mecanismos de controle social e a criação de esferas representativas desse controle na sociedade e a exemplo temos as leis, as avaliações, os fóruns, os conselhos.

As políticas educacionais desenvolvem-se, em contextos sociais, econômicos e políticos. Portanto, no Estado capitalista liberal elas são formuladas sob preceitos que condicionam a educação a ter uma função social e política que neste momento histórico(capitalismo tardio),³ em virtude da transposição das posturas econômicas, para a educação, tem se mostrado conservadora. Porém, essa função não é inerente a educação; mas produto dos condicionantes socioeconômicos que consubstanciam a sua tessitura. Como processo inerentemente político; as políticas educativas exprimem os valores e as ideologias dominantes. A sua dinâmica traduzida nos dispositivos legais legitima e reproduz uma determinada ordem social.

As políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinadas, pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas no final do século passado (NEVES, 1994, p. 11-12).

A formulação de uma política educacional atrelada à ideia de economia global, associada à modernização, remete à noção de que a educação sistematizada deverá adaptar-se a um modelo de desenvolvimento baseado no intercâmbio internacional e numa nova visão de gestão da administração pública, orientada a desprezar a ação do Estado em favor dos espaços organizados pelo mercado mundializado (TIRAMONTI, 2001). Implementar políticas educacionais neoliberais distancia a educação do seu aspecto político – transformador (BOURDIEU, 2002).

As estratégias para modernizar a educação brasileira, traduzidas nos acordos internacionais de cooperação técnica e financeira do Banco Mundial com o Brasil foram determinando as políticas que passaram a conceber a educação e a sua reforma como política de Estado. Prioriza-se a qualidade na educação, a eficiência na gestão dos recursos (HADDAD, 2008).

Regular a política educacional ao modelo imposto pelas agências internacionais significa que tais políticas ao serem formuladas configuram orientações advindas do mercado como critérios de qualidade e equidade componentes básicos para as sociedades democráticas. Mas, esses elementos sob a ótica mercadológica neoliberal são contrários à transformação social e promovem uma educação que gera a desigualdade e a divisão social.

[...] ressaltamos os riscos de se tratar os serviços públicos como se fossem mercados, tendo em vista o fato de que a ótica da racionalidade pode levar a distorções no processo e referir-se apenas ao aspecto econômico, comprometendo a qualidade social dos serviços prestados à população (CASTRO, 2007, p. 125).

As políticas educacionais no âmbito da reforma situam-se num campo em que estão em disputa os projetos históricos de sociedade, de Estado, que se manifestam nas lutas pela hegemonia econômica, política, cultural, ideológica e institucional. Contudo, observamos que as políticas sociais não têm considerado os reclames populares por um ensino público de qualidade e gratuito em todos os níveis.

Gajardo (1999) identificou os pontos fortes que orientaram as políticas educacionais na década de 1990, entre eles a gestão, a equidade, a qualidade, o aperfeiçoamento docente e o financiamento. Podemos dizer que de uma forma ou de outra, os programas e projetos implementados, nos anos 1990, apresentaram estratégias que privilegiaram esses pontos,

procuravam garantir as metas da reforma: igualdade de resultados, a avaliação, e a gestão descentralizada.

DESCENTRALIZAÇÃO COMO DIMENSÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL

A compreensão histórica e dialética do conceito de descentralização é fundamental para que se possa construí-la como um processo de organização do Estado e da relação deste com a sociedade de forma contrária ao que no primeiro momento possa parecer. Pois, tudo depende da posição político-ideológica assumida. Portanto, gestão descentralizada não define, em princípio, gestão democrática, não assegura a qualidade do ensino.

Comprendemos que o termo descentralização pode servir para nomear políticas conservadoras cujo objetivo é a eficiência das políticas estatais e a transferência de recursos e serviços do aparelho estatal para a iniciativa privada. Desse modo, a descentralização é concebida como estratégia de reestruturação do Estado (no contexto da crise fiscal). Em relação às políticas sociais, nem sempre a descentralização estabelece instrumentos incentivadores de democratização da ação estatal. Muitas vezes, ela garante formas mais eficientes de controle dos gastos públicos. No cenário de reformas do Estado brasileiro, a descentralização emerge como uma resposta dinâmica à gestão financeira em busca de sanar as várias insatisfações relativas às mazelas do Estado (patrimonialismo, personalismo, autoritarismo), o insipiente serviço público, as dificuldades financeiras e o arcaico modelo administrativo (OFFE, 1984).

Do ponto de vista mais progressista, a descentralização é pensada como um processo complexo de redefinição territorial, política e administrativa do Estado, como base para o aprofundamento da democracia nas relações com a sociedade civil. Expressa outro aspecto na forma de governar, na direção democrática que aumenta a autonomia e o poder das bases governamentais, assim como cria novos espaços, permitindo a participação dos cidadãos na vida pública. Portanto, a descentralização induz à democratização quando se redistribuem funções, competências; recursos e se verifica a fragmentação ou a dispersão do poder nos diferentes sujeitos sociais. Nesse enfoque de descentralização o que é importante não é o aspecto desestatizador, mas a maior atuação e intervenção de diversos atores sociais nas decisões; promovendo a organização da vida política de forma a atender a pluralidade social.

Um processo descentralizador com vistas à democracia, segundo Borja (1987), deverá conter: uma estrutura política deliberativa e representativa dotada de autonomia no exercício de suas competências, ter uma política própria e caráter global e mecanismos de participação

política e social. Nesse sentido, o documento final da CONAE (2010) aponta para o estabelecimento de uma política nacional de gestão e avaliação educacional, que assegure a democratização das instituições educativas e dos processos formativos institucionalizados.

O momento histórico da reforma da educação brasileira insistiu numa nova regulação normativa e novos procedimentos de gestão e de funcionamento do sistema educativo. A agenda política implementada a partir da década de 1990 centrou o discurso na modernização e produtividade dos sistemas como um dos principais instrumentos para instaurar a reforma educacional.

A legislação educacional (LDB nº 9.394/96; Art. 14) estabelece que os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática do ensino público. A gestão democrática como princípio ordenado juridicamente, tem como dimensão a descentralização. Tal dimensão pauta-se na concepção de que é na realidade imediata o local possível de programar a gestão da escola e do processo educacional para a promoção de ações mais eficientes. Nessa perspectiva, observamos que a descentralização apresenta-se como sinal de democratização da sociedade, mas também, como elemento que propicia mais qualidade na gestão de processos e recursos aliviando as instâncias centrais do sistema educacional sobrecarregado com o aumento das demandas (BARROSO, 1997).

As proposições do PNE 2001-2010 nas suas metas relativas à gestão educacional não deram relevo especial à questão do financiamento o mesmo ocorrendo com o PNE 2011-2020, Luis Dourado enfatiza que:

A proposição do PNE 2011-2020 precisa assegurar explicitamente algumas metas a serem atingidas, no que se relaciona à gestão educacional: autonomia administrativa e pedagógica das instituições educacionais da educação básica e das modalidades de educação/ensino, visando a ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos, diretamente, às instituições educacionais, para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica (DOURADO; AMARAL, 2011, p. 307).

Dessa forma, há a necessidade de se ampliar os recursos, elevando o grau de colaboração entre os entes federados no sentido da promoção e garantia dos princípios constitutivos da gestão democrática. Pensar em autonomia, participação como dimensões de um projeto político pedagógico requer recursos suficientes para garantir condições adequadas de funcionamento das escolas. O financiamento da educação é dever do Estado, portanto, é legítimo exigirmos financiamento público para que se possa desenvolver a gestão democrática como juridicamente ordenado.

Estudos realizados (por nós) na rede municipal de São Luis do Maranhão, no período de 2002 a 2004 (Projeto de Lei da Reforma Administrativa, 2002). Constatamos (a teoria se revigora com o estudo da realidade) que as propostas de modernização do sistema de ensino, esbarram em concepções arcaicas da estrutura política administrativa sacralizada, ou seja, em relações institucionais perpetuadas por uma cultura baseada em normas e procedimentos de cunho centralizador e burocrático que emanam dos sistemas centrais. Permanecendo os equívocos em torno do conceito de descentralização, aproximando-a mais com o conceito de desconcentração,

[...] isto é, realiza-se a delegação regulamentada autoridade, tutelada ainda pelo poder central, mediante o estabelecimento de diretrizes e normas centrais, controle na prestação de contas e a subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais, em vez de delegação de poderes de auto-gestão e autodeterminação na gestão dos processos necessários para a realização das políticas educacionais (LÜKE, 2000, p.18).

A leitura que fazemos do discurso neoliberal sobre a descentralização leva-nos à compreendê-la como a transferência de tarefas e decisões periféricas às esferas locais (municípios), sob rígida fiscalização e controle. Os Conselhos Escolares, acompanhados durante o estudo, já referido, foram criados como espaços de explicitação dos conflitos e superação; porém, não chegaram a viabilizar o avanço da democratização da gestão, alterando o perfil dominante entre escola e a comunidade (alunos, professores, pais). Os gestores mostraram-se menos interessados pelo acesso dos usuários e da população dos bairros adjacentes. Por parte dos professores, havia pouca receptividade em relação aos pais e ao próprio usuário. Em relação às diretoras, os professores, embora tivessem clareza do seu papel e das relações que deviam manter com todos que fazem a escola, no geral, não se sentiam encorajados em manifestar suas inquietações e insatisfações junto à diretoria das escolas.

Nesse contexto, a descentralização, a autonomia e a participação estão sendo operacionalizadas no sentido mais de desconcentração do poder à medida que os conceitos (participação, autonomia) estão sendo usados em observância da lógica neoliberal.

É consenso entre os autores, como Brooke (2004) e Campos (1990), que a descentralização, a autonomia e a participação advogadas no atual momento de políticas neoliberais estariam sendo implementadas de acordo com uma agenda neoconservadora, cujo principal objetivo seria introduzir, articulados com os modelos de gestão corporativos, novos e mais rígidos controles sobre os professores e administradores educacionais (CASTRO, 2007, p. 134).

As políticas educacionais de cunho neoliberal carregam profundas contradições. Subjacente ao conceito de descentralização encontra-se a intenção de fazer da comunidade educativa uma instância detentora de poder. Mas, na medida em que, as direções das escolas visitadas durante o estudo que realizamos na década de 2000 usavam da estratégia de marcar e desmarcar as reuniões do Conselho Escolar, com claras evidências de desarticular as participações dos diversos segmentos da comunidade escolar interna e externa, verificou-se que o protagonismo dos diversos atores escolares ou comunitários ficou fragilizado. Ficou evidenciado nessas escolas que não havia a pretensão de transferência de poder decisório no espaço escolar. “Na perspectiva do liberalismo econômico, as escolas devem tornar-se mais responsáveis perante os pais e os alunos, com a introdução de mecanismos de mercado” (CASTRO, 2007, p. 134).

Outros elementos que entram no processo de descentralização são: a cooperação entre instâncias centrais e locais; a construção do Estado democrático incluindo a abertura de espaços à participação da sociedade civil, nos órgãos institucionalizados pela reforma.

Observamos a complexidade de variáveis que envolvem um processo de gestão descentralizada. A lógica da gestão descentralizada passa pela noção de cooperação, de democracia, de autonomia. O que representa uma mudança nos objetivos passa-se a ter como objetivo: agilizar as decisões e a operacionalização dos serviços públicos, tornando a administração mais eficiente e próxima dos cidadãos. Nesse sentido, concordamos com Jacobi (1990, p. 8) quando nos diz:

A descentralização significa, em teoria, a possibilidade de ampliação para o exercício dos direitos, a autonomia da gestão municipal, a participação, controle e gestão cidadina no seu cotidiano, assim como a potencialização de instrumentos adequado para o uso e redistribuição mais eficiente dos escassos recursos públicos e para reverter as tendências globalizantes dos projetos de planejamento, possibilitando a desburocratização administrativa da agenda.

Diante de uma diversidade de concepções, e de visões com diferentes enfoques teóricos do que seja a descentralização, nossa preocupação é entendê-la a partir de uma perspectiva histórica e crítica, considerando o caráter ideológico da relação do Estado com a sociedade que ora se apresenta redefinida pelo novo comportamento do Estado que traz a marca da publicização dos serviços, em lugar da descentralização como elemento que pode validar o processo democrático.

Na literatura apreendida encontramos as várias faces que a descentralização pode tomar. Elas têm relação direta com a orientação política e ideológica que perpassa as bases da

nova política econômica, social, cultural e educacional. Entendemos que o processo de descentralização está eivado de dimensões históricas e culturais, pois a mesma é um processo construído entre sujeitos em contextos político-econômicos, culturais diversos e no espaço de uma temporalidade. Assim, a descentralização surgida no seio do pensamento hegemônico neoliberal não é capaz de promover a gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produtividade, modernização, gestão democrática financiamento, descentralização, equidade, avaliação são palavras de ordem da política educacional que perpassou as décadas de 1990 e 2000. Entretanto, entre o proclamado e a realidade há uma distância muito grande.

As dificuldades para que estes princípios se concretizem passam pela superação de um Estado cuja função é apoiar formas de exploração. Para nós, essas palavras perderam seu real sentido quando confrontadas com os índices de aprendizagem nas escolas não só públicas, mas também, nas escolas privadas, ou seja, com a realidade da educação brasileira. Sem a correlação da educação de qualidade, da educação como direito de todos e obrigação do Estado, não haverá avanços.

A operacionalização de uma política educacional através de planos, projetos continua sendo um espaço de contradições, que deve levar em conta as relações que se estabelecem entre o Estado e a sociedade. Significa que as mudanças desejadas para a educação devem estar atreladas nos movimentos sociais que lutam por uma educação que tenha qualidade, que não seja excludente, e não nas necessidades que o sistema capitalista tem de conformar a educação à lógica da reestruturação produtiva.

Em síntese, a implantação de políticas neoliberais, no Estado brasileiro, deixaram de considerar os graus de desarticulação social presente nos espaços onde são operacionalizadas as ações e o arcaísmo existentes nas suas estruturas de organização da administração, na divisão de poderes, em face da situação de endividamento dos municípios.

Os padrões da descentralização de conformidade com o modelo de administração gerencial do Estado e da educação devem dar lugar a outro modelo voltado para a democratização das relações sociais.

Assumir essa dimensão exige que as políticas educacionais sejam (re) conduzidas por homens capazes de conduzir transformações necessárias à escola, ao ensino, à educação e à sociedade.

A reforma educacional propõe a descentralização como um dos princípios para a gestão democrática nas escolas. Todavia a realidade se mostra bem mais enraizada em princípios que não propiciam a participação efetiva dos atores educacionais e a educação não é evidenciada nem como um serviço público distribuído equitativamente, nem tem sido assumida como fórmula reparadora das desigualdades. As reformas que pretendem transformar a política educacional brasileira têm-se caracterizado por um processo pouco participativo, portanto, pouco democrático. Para Arroyo (1998), trata-se de um processo que apresenta características como: não levam devidamente em conta as renovações que vêm de níveis mais elevados; de fora das instituições educacionais, feitas e pensadas por equipes formadas nos órgãos decisórios e que dificilmente serão capazes de transformar a escola; inicia sempre de um diagnóstico da sociedade, das instituições educacionais e do professorado no qual se enfatiza seus aspectos negativos e a situação de crise que passam.

A proposta de descentralização não resulta de uma necessidade sentida nas bases, ou seja, pelos responsáveis pelo trabalho educativo na escola. Geralmente as orientações, diretrizes são feitas de forma verticalizada, do nível hierárquico maior, central, para a periferia do sistema no caso, o espaço da escola. Assim, o que é proclamado em termos de leis, pareceres, diretrizes, isto é, o que é pretendido, quando do processo de execução das atividades na escola, fica preso às circunstâncias (escassez de recursos, contradições, conflitos, etc.). Permanecem ocorrendo fatos que fragilizam o processo descentralizador que poderia desencadear a tessitura de uma gestão democrática.

A descentralização, tal como vem acontecendo, representa uma redistribuição de tarefas administrativas e não a redistribuição de poder, pois as decisões políticas não estão concentradas naqueles que se situam na base do sistema educacional (professores, alunos, técnicos, pais, comunidades), mas no poder central.

Para que a descentralização se efetive na sua dimensão de componente da gestão democrática ela precisa passar por um processo de distribuição de poder e de recursos financeiros, com a criação de espaços de exercício de relações democráticas e a redistribuição dos meios isto é a distribuição dos recursos humanos, financeiros e físicos.

Pensar e agir, planejar e executar são instâncias que ainda se encontram separadas na realidade brasileira. Leis, pareceres, resoluções, parâmetros e matrizes curriculares constituem-se em orientações institucionais que precisam ser materializadas, vivenciadas no cotidiano das instituições educacionais de forma crítica e reflexiva. A forma como a descentralização da gestão educacional é operacionalizada ela estaria mais associada a um processo de transferência das responsabilidades do Estado para com a sociedade, como

estratégia de redução dos gastos públicos e de suas obrigações, do que suficientemente como estratégia de preparo adequado diante do desafio de um projeto democrático que se coloca para a educação. Assim, faz-se necessário buscarmos formas de incentivar a participação de todos, de modo a garantir seu compromisso político com as ideias de renovação democrática dos espaços e das práticas educacionais, para que se encontre a exata dimensão do debate crítico e a inserção dos espaços educacionais, como a escola, num projeto de desenvolvimento da democracia em nosso país.

NOTAS:

1. O Grupo Banco Mundial é hoje composto por um conjunto de organismo, dentre os quais o principal é o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange cinco outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Cooperação Financeira Internacional), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimento), a MIGA (Agência de Garantia de Investimento Multilateral) e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente) (HADDAD et al, 2008, p. 17).

2. Sem admitir a eficácia dos atores locais, não se poderia explicar porque, no Equador, a reforma educativa e a política de melhoria da qualidade da educação, financiadas pelo Banco Mundial, não incluem a educação indígena bilíngüe enquanto na Bolívia ela foi considerada um componente central da reforma educativa também financiada pelo Banco. Nem sequer se poderia explicar por que o banco Mundial concordou em financiar um investimento significativo na modernização universitária argentina, enquanto seus principais porta-vozes usualmente insistem na conveniência de reduzir o investimento público na educação superior (CORAGGIO, 2007, p. 76).

3. Essa nova fase do capitalismo segundo Mandel (1972) no livro “O capitalismo tardio” é aquela em que há uma progressiva incorporação da revolução tecnológica – reprodução ampliada do capital fixo. A corrida aos superlucros está centrada na busca de rendas tecnológicas. Há uma tendência “à revolução tecnológica permanente, movida pela intensificação da concorrência em torno do diferencial da produtividade num mesmo ramo de produção, em escala mundial” (BEHRING, 2007, P. 170)

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola.** Belo Horizonte, 1998.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política.** Campinas, S.P: Autores Associados, 1997.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída.** In: O estudo da escola. Porto Editora, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. CONAE 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. (Documento Final). Brasília. MEC/SE/SEA, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de junho. 2011.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira perspectiva internacional.** São Paulo: Ed-34; Brasília: ENAP, 1998.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Por um saber comprometido.** In: BOURDIEU, Pierre. Selección de Artículos de Le Monde Diplomatique. Santiago de Chile: Instituto Cultural Franco-Chileno, 2002.

CASTRO, Alda M. D. Araújo. **Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar.** In: CABRAL NETO, Antonio. (Org.) Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação; sentido oculto ou problema de concepção. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sergio. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento e Gestão da Educação e o PNE 2011 - 2020: Avaliação e Perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.** Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

JACOBI, Pedro. **Descentralização municipal e participação dos cidadãos: apontamentos para o debate.** Lua Nova, 1990.

LÜKE, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Em aberto, Brasília, v. 17, n. 72, fev/jun. 2000.

MARANHÃO (Estado) Secretaria Municipal da Educação. **Projeto de Lei da Reforma Administrativa.** São Luis, 2002.

NEVES, Lucia M. Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje.** S. Paulo: Cortez, 1994.

OFFE, Claus. A ingovernabilidade: sobre o renascimento das teorias conservadoras da crise. In: OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

TIRAMONTI, Guillermina. **El Banco Mundial y la agenda educativa.** Cuadernos de Pedagogía, v. 1, n. 308. Barcelona: Ciss Praxis, 2001.

