

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEU
POTENCIAL EMANCIPATÓRIO:
UM CONTRAPONTO AO IDEÁRIO
DO GERENCIALISMO***

Glauber Cassiano**

Barbara Coelho Neves***



HTTP://DX.DOI.ORG/10.18224/EDUC.V24I1.7974

Resumo: *este artigo descreve um panorama geral da relação, limites e possibilidades das políticas educacionais e seu potencial emancipatório, assim como, do Gerencialismo em suas diversas formas no contexto educacional. O objetivo foi explicitar os limites da Nova Gestão Pública no tocante a avaliação das políticas educacionais. O procedimento metodológico utilizado foi a revisão de literatura, tendo como fonte o portal de Periódicos CAPES, assim como a base de dados ERIC, onde realizamos uma revisão descritiva, qualitativa, com avaliação crítica da literatura recuperada sobre (política educacional ‘and’ nova gestão pública). Os resultados desta pesquisa mostram alguns aspectos relevantes da NGP em casos do Reino Unido, Itália, Noruega, França, Quebec, Cataluã, Buenos Aires e Chile. Este artigo destaca que as políticas educacionais possuem caráter emancipatório e que os princípios neoliberais do Gerencialismo tendem a descaracterizar a natureza das políticas educacionais, assim como, aprofunda a crise no sistema educacional. Concluímos que as escolas têm capacidade de ir além da lógica do*

* Recebido em: 15.01.2020. Aprovado em: 20.01.2021.

** Mestre em Educação (Universidade Federal da Bahia). Professor Substituto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *E-mail:* glauber.cassiano@ufba.com.br

*** Doutora em Educação. Pós-Doutora em Ciência da Informação. Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFBA) e do PPGCI-UFSCar. Líder do LTI Digital e Pesquisadora da Linha Política e Gestão da Educação. *E-mail:* babi.coelho7@gmail.com

capital, para tanto, antes se faz necessário formar cidadãos emancipados, para só depois pensar nas demandas do capital. A educação deveria ser vista como um bem público capaz de libertar o sujeito das muletas do Estado, e não uma riqueza privada que coaduna com o ideário da New Public Management, ou seja, acumulação de capital e a reprodução da força de trabalho.

Palavras-chave: *Políticas educacionais. Gerencialismo. Nova Gestão Pública. Emancipação. Educação.*

A partir da crise pós 1930, no contexto do capitalismo, ganhou notoriedade uma concepção mais positivista, instrumentalista e racionalista, que obteve maior autonomia e evidência a partir dos anos 1970, quando o capitalismo entra em outra crise cíclica. A partir deste ponto da história surge o Toyotismo (um sistema de organização voltado para a produção de mercadorias. Criado no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno, o Toyotismo estimula uma desenfreada corrida competitiva onde ganha-se a “competição” através do aumento da produtividade do trabalho, isto é, os resultados são medidos e, a capacidade de competição dada, segundo os índices alcançados, o lucro obtido, a meta de vendas alcançada e, o aumento da margem de ganho no mercado alcançado. Desta forma, o alcance da meta quantitativa passa a ser o guia maior de todo o contexto do capitalismo monopolista.

Acreditava-se que tudo isso resultaria no Estado de Bem-Estar da sociedade. No entanto, aos poucos ainda na década de 1970 isso deixa de fazer parte do discurso do mundo corporativo, ou seja, ‘é o negócio e o negócio, nada mais’. Perde-se a sensibilidade pela concepção de distribuição justa de renda, pela educação para todos, enfim, pelo bem-estar de todos; logo, esta responsabilidade fica a cargo do Estado.

No caso brasileiro, quando o Estado, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, através da reforma da administração pública liderada pelo novo ministro (Luiz Carlos Bresser Pereira) do novo ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (antiga secretaria da presidência), transporta essa concepção positivista, instrumentalista e racionalista, denominada de Gerencialismo¹.

Para o gerencialismo, os processos de trabalho, sua produção de bens e serviços públicos, se destaca como uma produção que se distingue do mundo corporativo, onde os índices são apenas subsidiários. Esse aspecto dificulta a qualificação das políticas (educacionais) sociais que tem por finalidade engendrar bem-estar, diminuindo a desigualdade social para prover ao cidadão aquilo que lhe é constitucionalmente de direito.

Desse modo, o gerencialismo se contrapõe ao discurso de promotor de bem-estar social, pois suas práticas de gestão pública pautadas no gerencialismo se contradiz com os princípios que regem as políticas (educacionais) sociais.

Segundo Oliveira (2015, p. 637), “[...] o Brasil está longe de conseguir assegurar as condições mínimas de igualdade para que os indivíduos possam participar de forma autônoma no âmbito da sociedade civil”. Assim sendo, a luz do pensamento de Secchi (2017), compreendemos que as políticas educacionais ocupam uma posição estratégica na condução ao êxito desse processo, utilizando-se do meio de análise adequada e empenho de esforço para que as políticas educacionais sejam mais adequadas, tenham mais benefícios de longo prazo, sejam tecnicamente consistentes, socialmente sensíveis e politicamente viáveis.

O gerencialismo tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação. É por meio da avaliação que ela monitora a pretendida eficiência no caso da educação, tomada como sinônimo de qualidade (OLIVEIRA, 2015). Se faz necessário identificar a intencionalidade da gestão e, avaliar a partir de indicadores quantitativos e qualitativos que possam expressar a performance das políticas educacionais em um ciclo específico, entendido como critério de aferição da variação quantitativa entre o antes e depois da execução da política (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

O problema central abordado por Adorno (2003, p. 14) foi o confronto com as formas sociais que se sobrepõem às soluções “racionais”, ou seja, “[...] julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição”. Para este autor, é essencial “[...] pensar a sociedade e a educação em seu devir” (ADORNO, 2003, p. 11).

Avaliar a capacidade das políticas educacionais pautadas sob a perspectiva do gerencialismo é adotar uma estratégia neoliberal historicamente esgotada, sem princípios de justiça social, impregnada de concepções

privatistas em seu modelo de gestão pública e, potencialmente capaz de engendrar desigualdades sociais sem precedentes. Os pressupostos do gerencialismo (cortes dos gastos, metas alcançadas dos diversos índices, indicadores de desempenho, descentralização administrativa, uso racional dos recursos, flexibilização dos processos etc.), para avaliar a capacidade das políticas educacionais, são incapazes de elucidar em sua plenitude a finalidade das mesmas. Os moldes avaliativos do Gerencialismo são incapazes de compreender o que o processo educativo engendra no sujeito, tais como, a capacidade de viver a vida de forma mais autônoma, despojado das “muletas de proteção”, a capacidade de fazer suas escolhas próprias, enfim, de “ler o mundo”.

Frente a tal problematização, o objetivo deste artigo é explicitar os limites do Gerencialismo no tocante a avaliação das políticas educacionais e, ao mesmo tempo, elucidar o caráter emancipatório e viável das políticas educacionais no contexto do capitalismo monopolista global.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa. O método segundo os objetivos foi descritivo e a metodologia foi a revisão de literatura, de acordo com os procedimentos, tendo como fonte principal o portal de “Periódicos da CAPES” e a base de dados internacional da área de Educação “ERIC”. Realizamos uma revisão descritiva e avaliação crítica da literatura recuperada, utilizando os descritores: política educacional ‘and’ nova gestão pública ‘or’ Educational policies ‘and’ New Public Management, com recorte temporal de 2009 a 2019. O campo de busca utilizado na ERIC foi o de assunto e a estratégia utilizou de forma exata a estrutura dos descritores e *booleanos* apresentada acima. Os resultados desta pesquisa mostram alguns aspectos relevantes da NGP em *cases* tratados nos artigos recuperados em oito localidades: Reino Unido, Itália, Noruega, França, Quebec, Cataluña, Buenos Aires e Chile. A discussão dos textos recuperados foi realizada na seção 3.

Como principal consideração final este texto aponta que, infelizmente, no contexto atual e diante das nossas análises, as políticas educacionais não se contrapõem, necessariamente, ao gerencialismo. Como expressão do capitalismo, em tempos de reestruturação produtiva, as políticas educacionais tendem a assimilar as orientações e mecanismos internacionais em maior ou menor grau dependendo das suas condições internas nesses países.

“IMEDIATISMO” COMO PRESSUPOSTO DA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

É um grande erro pensar nas políticas sociais como escravizante e como um elemento de acomodação do indivíduo, que provoca a perda da liberdade e o espírito criativo e empreendedor (PERRY; SOUZA, 1996). Em um sentido mais amplo as políticas educacionais contribuem com o processo de amenização das desigualdades sociais que permeiam a atual organização social. Limitar o financiamento das políticas educacionais como forma de cumprimento da estratégia técnica para enfrentar a crise fiscal é o mesmo que retroceder no tempo e propor a estagnação social na busca por melhores condições de vida, principalmente dos menos favorecidos.

O neoliberalismo traz germe do imediatismo e “olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência [...]” (FREITAS, 2018, p. 31) através da imposição de dispositivos que prezam a concorrência. Nessa perspectiva, todos os sujeitos são vistos como capazes de forma igual e é o mérito individual o define no tecido social.

O pragmatismo das concepções imediatistas que rondam a política brasileira é uma presa fácil para os que idealizam ganhos fáceis a curto prazo. A concepção de curto prazo não está em harmonia com um projeto de nação sólido nem muito menos com o potencial gerador de emancipação das políticas educacionais voltadas para a formação integral do cidadão. Parte dos princípios, das técnicas e dos métodos utilizados para avaliar as políticas educacionais atualmente no Brasil estão fundados em orientações políticas escusas e, muitas das vezes, perde seu caráter de diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas no longo prazo, para tornar-se instrumento de controle de um Estado a serviço do mercado neoliberal (SOUZA, 2009). A ênfase da avaliação das políticas públicas educacionais deveria estar em sua finalidade e não nos resultados parciais que mais visam sua desarticulação, desta forma, mais do que nunca é preciso definir a avaliação de políticas educacionais como um instrumento de desenvolvimento e de promoção do ser humano e da escola e, não como instrumento de controle e regulação.

Nesse contexto passa a ser o empreendedorismo, o modelo fundamental das relações humanas (FREITAS, 2018). Um sistema educativo não pode ser avaliado à luz dos mesmos princípios que conduzem uma rede de supermercados, por exemplo. Uma escola não está a serviço de um empresário ou um grupo de acionistas que espera obter seus lucros e dividendos em favor do recurso investido em uma determinada organização. Seria mais do que normal que em uma destas empresas, ao se deparar com um diagnóstico de deficiência ou insuficiência técnica de um funcionário ou um produto, executar uma solução pautada na meritocracia ou na otimização do tempo visando maior eficiência e com isso maior lucro, uma decisão mais racionalista, enérgica e abrupta fosse tomada. Se tratando de políticas educacionais, concordamos com o pensamento de Souza (2009, p. 21) de que “[...] se um dos objetivos é a aprendizagem do aluno, a melhor modalidade de avaliação é a pública e participativa [...]”, que contraria a lógica do aumento de controle do Estado sobre o que se faz na escola, e as ideologias neoliberais externas.

O foco nos “resultados” e nas formas de se atingir estes, não condizem com os princípios fundantes das políticas educacionais, ou seja, não será por meio da execução estrita de regras e manuais que se alcançará a compreensão absoluta das contribuições destas para com o sujeito no tempo. Tais planilhas, *softwares*, ou o que quer que seja nesta direção, não dialogam e, não estabelecem uma interface com os marcos teóricos, políticos e de justiça nos quais estão fundadas as políticas (educacionais) sociais. A forma de contrariar este movimento desagregador da avaliação das políticas educacionais é estabelecer uma proposição política reflexiva e crítica pautada nos anseios sociais da sociedade. Ainda que em sua vertente assistencialista, tais políticas tenham um caráter mais paliativo do que corretivo (SOUZA, 2009).

A educação universal e de qualidade se trata de um direito constitucional no Estado brasileiro. Em linhas gerais, estamos falando de um processo de reconstrução dinâmico e contínuo de saberes, experiências, participação política e valores que se traduzem como um ato de intervenção no mundo (FREIRE, 1998). Um sistema educacional eficiente na concepção do neoliberalismo é atingido quando as ações e atividades educacionais estão a cargo do controle empresarial (FREITAS, 2018). Para se contrapor aos valores da eficácia e da eficiência oriundos da ini-

ciativa privada, a avaliação das políticas públicas com foco na provisão de bem-estar deve, no mínimo, situar-se no terreno da reflexão crítica sob a qual estes valores neoliberais estão sedimentados.

Avaliar a educação em seu sentido amplo ou restrito não necessariamente se trata de uma questão técnica apenas, o viés mais apropriado da avaliação das políticas educacionais é aquele em que grande contribuição lhe é dada no sentido de lhe ofertar proposições que visem seu aperfeiçoamento e melhoria da sua aplicação, sob uma perspectiva crítica reflexiva e construtiva. Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986), as políticas (educacionais) sociais possuem caráter consistente de atribuição de valor, assim como, as suas consequências, ao aparelho institucional de onde as mesmas situam-se e aos atos que visam modificar o conteúdo dessas políticas.

A concepção e os critérios que devem nortear o desenvolvimento de uma avaliação de políticas educacionais – com um caráter político crítico reflexivo de longo prazo e que visem a finalidade de alcance dos seus objetivos – precisam ser pautados no bem-estar e na cidadania (SOUZA, 2009). Utilizar somente critérios econômicos para avaliar a eficiência das políticas educacionais é o mesmo que querer ver apenas um lado da realidade sem considerar o todo. Além de problemáticos, tais critérios são polêmicos e quase sempre são conduzidos sob a batuta de grupos de interesses escusos que se utilizam da influência política para querer alcançar seus objetivos egoístas.

O uso de princípios subjetivos no contexto das avaliações de políticas (educacionais) sociais são necessários e encontram amparo político, jurídico e teórico, ou seja, não é meramente um sentimento como parece ser julgado por alguns defensores do capitalismo monopolista. Em sua essência, as agências externas tendem a estar descontextualizadas por utilizarem métodos de avaliação engessados, que englobam a realidade mundial e desconsideram os elementos regionais da cultura. Geralmente os organismos mundiais tem como primazia a fiscalização, a auditoria e o controle para avaliação de políticas educacionais, sendo assim, desprezam todo e qualquer elemento subjetivo que são fundantes na condução de tais políticas sociais.

Apesar das muitas definições de valor dadas a avaliação de políticas educacionais, podemos afirmar que “[...] a atribuição de valor é uma

característica constante e é por meio dela que os indivíduos são reconhecidos como sujeitos portadores de um papel social” (SOUZA, 2009, p. 27). Este fio condutor da avaliação de políticas contrária aos que se limitam única e exclusivamente a medir quantidades, sendo que este tipo de resultado atende apenas aos que são responsáveis pela execução das políticas educacionais, os gestores. Corroborando com este pensamento é oportuno considerar que,

[...] A avaliação pública deve ser uma construção coletiva de questionamentos, é pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, reflexões, vivências e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa das políticas e de seu contexto, melhorando seus processos e relações sociais (SOUZA, 2009, p. 28).

Quando se trata da elaboração de respostas às demandas da reestruturação do capitalismo emergente, Daros Junior (2013) afirma que na visão da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a educação possui um papel central. Entretanto, a forma como isso se materializa é por meio da ênfase na preparação do indivíduo a uma economia que requer uma formação profissional habilitada para os desafios, inclusive da flexibilização do emprego. Segundo Charlot (2007, p. 133) “[...] a OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação”. A partir do exposto fica evidente o tamanho da relevância da educação para o mundo, assim como, o quanto é sensível lidar com políticas educacionais, uma vez que a partir de sua materialidade é possível exercer influência material e imaterial sobre a ordem social do presente século.

Complementando o que foi dito acima, o Brasil nunca antes precisou tanto aprender a “elaborar o seu passado” (ADORNO, 2010) de maneira tal que isso não mais lhe permita cair nas armadilhas neoliberais que insistem em propor fórmulas universais para questões locais.

Em seu bojo de propostas para fortalecer as políticas educacionais brasileiras, a OCDE tem o alcance das metas do *Programme for International Student Assessment* (PISA) e do *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), o primeiro tem interesse no desempenho dos alunos e o segundo tem como finalidade avaliar os professores, entendendo que

existe uma relação intrínseca entre rendimento escolar e formação docente. Ainda que este organismo internacional indique como prioridade a necessidade de maior investimento público na formação e qualificação do professor, assim como, melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, na prática surgem grandes contradições, ou seja, “as pesquisas realizadas pela OCDE dão pouca ênfase a condições materiais (salário, plano de carreira etc.) dos professores” (DAROS JUNIOR, 2013, p. 18). Quanto aos alunos as medidas propostas não indicam uma preocupação real, basta verificar que em sua essência a preocupação se restringe unicamente a uma formação utilitarista, negando-lhes a possibilidade de uma racionalidade crítica, reflexiva e também ideológica (DAROS JUNIOR, 2013).

Para fechar esse debate sobre a participação e influência de organismos internacionais no contexto das políticas educacionais, reiteramos a concordância com a ideia de que a educação é um componente basilar na busca da estabilidade social no contexto da reorganização do capital. No entanto, é preciso considerar que é imperativo manter uma visão equilibrada e sinérgica a respeito do desenvolvimento econômico tendo como elemento único o investimento em tais políticas sociais conforme assegura a OCDE com base na experiência dos seus países signatários. Em um cenário regido pelo neoliberalismo o investimento pode ser feito apenas para atingir parcialmente os objetivos educacionais de uma nação, ou seja, as metas estabelecidas pela lógica do capitalismo monopolista. O gerencialismo proposto pelos organismos internacionais visa atribuir uma “nota” indicativa de país com condição economicamente atrativa, deixando de lado as complexidades inerentes à injustiça social no tocante ao acesso escolar, a capacidade de produção de valor imaterial oriundo de estudos mais avançados no campo das filosofias humanas e sociais, a pobreza, os aspectos nutricionais e de saúde, a infraestrutura educacional e a carência de financiamento. De certa forma, o que se percebe é uma assimilação particular do gerencialismo proposto pelos organismos internacionais, por parte das políticas educacionais delineadas pelos Estados Nacionais que no caso de alguns países, como o Brasil, potencialmente incide em uma série de problemas sociais sem precedentes. Enfim, é mais do que imprescindível que tenhamos uma visão segundo aponta Daros Junior, onde estabelece que,

[...] Programas de avaliação em larga escala devem ser utilizados como indicadores para uma política de melhoria da qualidade da educação e das condições de atuação docente, porém a exposição de resultados sem a devida ponderação dos fatores sociais tem levado apenas a um “ranqueamento” dos sistemas escolares, ou pior, um ranqueamento de países desiguais com realidades desiguais (DAROS JUNIOR, 2013, p. 19).

Portanto, pensar em avaliação de políticas educacionais é ter como pressuposto que “[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a meta de que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2003, p. 119). Mesmo sabendo que o caminho a ser trilhado é árduo e longo no tocante a subjugar os mecanismos hegemônicos da racionalidade técnica, “[...] é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias” (ADORNO, 2003, p. 121). Sendo assim, ao tomar nota sobre como e para que avaliar as políticas (educacionais) sociais, a condição *sine qua non* é considerar que a finalidade e os objetivos (fins) pelos quais estas foram instituídas está acima dos resultados parciais (meios), ou seja, visa engendrar uma vida humana digna, um sujeito emancipado.

EDUCAÇÃO COMO BEM PÚBLICO NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA: RECUPERANDO EXPERIÊNCIAS DE PAÍSES DO OCIDENTE

O gerencialismo citado na seção anterior não surgiu especificamente no Brasil, suas bases estão em um outro continente, ou seja, na Europa, até onde se sabe, mais especificamente na Inglaterra e, não necessariamente na década de 1990 conforme descrito no caso brasileiro. A New Public Management (Nova Gestão Pública - NGP), ‘deu seus primeiros passos’ em 1979 através de um partido conservador que estava sob a liderança de Margaret Hilda Thatcher, Primeira-Ministra do Reino Unido.

Em sua primeira ação o agora governo de direita ultraconservador liderado por M. Thatcher, propõe fundamentalmente deslocar o *welfarismo* pós-guerra no Reino Unido, ou seja, “tornar a atividade governamental mais empresarial, por meio do transplante de técnicas

de gestão e da cultura e valores empresariais do setor privado” (HALL; GUNTER, 2015, p. 747). No contexto educacional, seguiu-se as mesmas premissas aqui mencionadas, a educação progressista foi culpada pela “falta de disciplina” nas escolas, a autonomia das professores e gestores escolares foram retiradas e os alunos passaram a ser avaliados por meio de testes com fins em avaliar a performance.

No entanto, a proposta de modernidade do neoliberalismo no contexto educacional não cumpriu com sua promessa de estabilidade no sistema escolar do Reino Unido, isto é, “o processo de reforma não conduziu a uma solução educacional estável. Ao contrário, é um processo onde a instabilidade tem sido vivenciada por professores e jovens em um processo sentido, com demasiada frequência, como “re-desorganização” (HALL; GUNTER, 2015, p. 747). A proposta de serviços aprimorados destinados aos agora recém-posicionados como clientes, não lhes foi entregue conforme prometido, muito pelo contrário, segundo Hall e Gunter, a Nova Gestão Pública inglesa,

[...]conferiu aos jovens, professores e escolas um conjunto contraditório de reformas que estão sendo atualmente “solucionadas” no contexto inglês por meio do desmantelamento, pós-NGP, de um sistema educacional público e por sua substituição por um sistema educacional privado no qual as escolas competem ferozmente em um mercado educacional onde os propósitos da educação são redutoramente simplificados a pontuações em testes (HALL; GUNTER, 2015, p. 755).

Sendo assim, não parece ser o controle e a prescrição aplicados ao ensino e a aprendizagem que mais visam sujeitar aos jovens e aos professores a uma camisa de força pedagógica com foco no desempenho que irá transformar o sistema educacional e produzir efetividade das políticas educacionais. “A instabilidade permanente parece determinada a continuar” no caso do Reino Unido (HALL; GUNTER, 2015, p. 755). Segundo Adorno (2003), é perceptível notar de forma potencial que a instabilidade, a desordem, o terror, dentre outros, desajustes sociais, são resultantes de medidas em que se coloca o direito do Estado e, os interesses do capital que perpassam o Estado, acima dos interesses e necessidades de seus integrantes.

No caso da Itália, anterior a chegada da Nova Gestão Pública na década de 1990, já havia uma série de reformas aplicadas e outras ainda em andamento no sistema educacional. Os propósitos destes movimentos reformistas coadunam com os princípios da NGP, ou seja, desarticular a configuração *welfarista* do sistema educacional italiano. Com o discurso de moldar o projeto de modernização do sistema, o neoliberalismo, neo gerencialismo e o neoconservadorismo propunham retirar ao máximo a autonomia financeira das escolas, introduzir mecanismos mercadológicos para a provisão de financiamento das políticas educacionais, assim como, uma profunda alteração na gestão de recursos humanos; prontamente se observou que os resultados desta reforma foram extremamente controversos (GRIMALDI; SERPIERI; TAGLIETTI, 2015).

A OCDE considerava o sistema educacional italiano rígido, ineficaz e incapaz de atender às novas demandas do mundo globalizado e tecnologicamente avançado. Baseando-se nestes pressupostos, a primeira ação do governo italiano foi atribuir uma pseudo autonomia aos diretores, professores e escolas em geral. Segundo Grimaldi *et al.* (2015, p. 764) “[...] as escolas ficaram encarregadas de delinear seu plano educacional anual, planejar projetos escolares individuais/distintivos, definir as prioridades curriculares locais e planejar, ao menos em parte, sua organização interna”, no entanto,

[...] o controle sobre a governança geral do sistema, o delineamento dos princípios gerais para a educação e o estabelecimento de níveis mínimos de desempenho, além de definir o currículo nacional e gerir os recursos financeiros e profissionais por meio de seus escritórios administrativos regionais [...] (GRIMALDI *et al.* *apud* GRIMALDI; SERPIERI, 2014, p. 125).

Questionamos que tipo de autonomia é esta. Para Grimaldi *et al.* (2015, p. 765), o caso italiano não passou de “uma reforma falida, um sistema “bloqueado” que absorveu os potenciais inovadores da autonomia das escolas e gestão local”. A NGP impregnou o sistema educacional italiano com as ideias pautadas na teoria do capital humano, na economia da educação, estatísticas, comparação e gestão de desempenho, privatização endógena e competição imitativa, assim sendo, o Estado italiano caracterizou-se como um Estado avaliativo.

Entretanto, dirigir à distância, por intermédio da padronização e do controle dos resultados não determinaram novos e exitosos horizontes, pois as “preocupações com a eficácia, eficiência e empreendedorismo, gestão, responsabilidade, avaliação e aperfeiçoamento estão, cada vez mais, marginalizando, ocultando e cooptando as preocupações com o bem-estar social como a igualdade, justiça social e cidadania democrática” (GRIMALDI; SERPIERI; TAGLIETTI, 2015, p. 775).

A experiência norueguesa com a NGP contempla algumas particularidades interessantes típicas de um país historicamente bem desenvolvido no contexto educacional. Entretanto, nem por isso as características marcantes do gerencialismo deixaram de estar presentes no contexto da Noruega, ou seja, a busca por alterar os regimes e as culturas das instituições públicas de forma que estas se assemelham cada vez mais às instituições privadas na busca por lucros. É importante ressaltar que a compatibilidade cultural pode ser um elemento potencializador ao mesmo tempo que limitante da inserção do novo (MOLLER; SKEDSMO, 2015), principalmente em países como a Noruega, onde a igualdade e a justiça são reconhecidas como uma das características distintivas no seu modelo educacional. Isto é, a escola deve preparar a criança para se tornar um funcionário capaz, assim como, para desempenhar um papel construtivo em uma sociedade democrática. Isto posto, a escola deve focar na promoção da equidade e justiça social dentro e fora dela, ou seja, na comunidade mais ampla.

Na prática, “a versão norueguesa da NGP incluiu mais ênfase na descentralização e delegação de tarefas e foi acompanhada pela introdução da Gestão por Objetivos (GPO) como um sistema de governança” (MOLLER; SKEDSMO, 2015, p. 786). O discurso político centrava-se em dar mais atenção aos processos educacionais e em seus resultados, visando a busca por altos níveis de coordenação e consistência entre os vários níveis de gestão e esferas educacionais. Deste modo, “o argumento exposto foi de que o projeto de Estado do bem-estar (Welfare-State) havia transformado a autoridade local em organizações burocráticas, com pouca capacidade de resposta (MOLLER; SKEDSMO, 2015, p. 788). A partir disso, desencadeou uma série de ações imbricadas com foco na desregulamentação, responsabilização, competição por eficiência e resultados por aprendizagem. À vista disso, Moller e Skedsmo chegaram à conclusão de que, [...]

Embora a análise dos documentos evidencie que a igualdade e a cidadania ainda são elementos chave nas diretrizes do currículo nacional, as ideias gerencialistas, vinculadas à tendência de globalização no que concerne a perseguição da competição bem-sucedida na nova economia do conhecimento, estão exercendo forte influência na maneira pela qual os municípios organizam e gerem as escolas na Noruega (MOLLER; SKEDSMO, 2015, p. 794).

Inevitavelmente a realidade administrativa educacional norueguesa tornou-se mais hierárquica, assim como, houve um aumento das demandas e da autoridade municipal. Em outras palavras, poderíamos dizer que houve um excesso de burocracia. O movimento na NGP é internacional e global, que força os países a conduzirem seus sistemas educacionais para dentro de uma “competição da educação”, no caso da Noruega, Moller e Skedsmo (2015, p. 796) afirma que “[...] a NGP ainda não alterou diretamente a tradição educacional estabelecida, uma vez que foi introduzida de forma mais indireta”. No entanto, há vários paradoxos ligados às razões fundamentais por detrás das recentes reformas na educação.

A França rejeitou os princípios neoliberais ofertados pela Nova Gestão Pública para reestruturação do seu modelo de gestão educacional. A educação na França é um serviço público ao mesmo tempo que exclusivamente administrada pelo Estado. Em linhas gerais podemos afirmar que o máximo que ocorreu foi que o sistema educacional francês adotou alguns princípios do gerencialismo em sua tradição burocrática de condução das políticas educacionais nacionais; o que não quer dizer que adotou o modelo pleno da NGP proposto pelos organismos internacionais tal qual a OCDE (DEROUET *et al.*, 2015).

Algumas pequenas reformas ocorreram no contexto educacional francês, visando sua modernização e, por conseguinte a adequação aos novos padrões sociais, no entanto é notória uma firme resistência às tendências de mercado e privatização. É natural que a política educacional francesa sofra com os efeitos da globalização e, alguns paradoxos são latentes, pois o Estado francês persiste em manter o compromisso social de tradição na educação mesmo em meio a um processo de modernização, ainda que este seja de certa forma considerado lento. Reduzir a desigualdade e democratizar o acesso à educação são princípios até então

inegociáveis no plano educacional da França; a educação permanece centralizada e sob estrito controle do Estado. Os professores possuem plena autonomia em sala de aula, o que representa um código pedagógico que expressa “liberdade pedagógica” (DEROUET *et al.*, 2015).

Percebe-se que até o presente momento as recomendações externas, assim como, de pequenos grupos políticos internos, não exercido significativo impacto sobre as políticas educacionais francesas, segundo Derouet e outros,

*[...] una falta de reestructuración de la profesión docente, una limitada autonomía para las escuelas, un marco para la elección de centro de dimensiones limitadas, un mercado de trabajo restringido, una ideología de gestión con una significativa oposición, una descentralización insatisfactoria: en esas condiciones es complicado defender que el New Public Management haya sido implementado en el sistema educativo francés (DEROUET *et al.*, 2015, p. 739).*

O *accountability* está presente no contexto educacional francês, assim como, em outras áreas do governo, isto é, há prestação de contas no tocante a questões administrativas e financeiras, entretanto isso não tem afetado o trabalho dos professores. Em síntese, a estrutura burocrática e os princípios norteadores da diminuição da desigualdade e da democratização da educação seguem predominando no contexto educacional francês (DEROUET *et al.*, 2015).

Dois pontos chamam a atenção na chegada da NGP no contexto educacional no território espanhol, mais especificamente na Cataluña; o primeiro está relacionado ao marco histórico, ou seja, diferentemente da maioria dos países que foram afetados por este movimento mundo afora, na Cataluña há um certo intervalo de tempo; o outro ponto se trata da plenitude da adesão aos princípios do gerencialismo. Isto é, na nossa análise, a inserção foi e ainda é parcial. Isso não impede que veja nitidamente as marcas da NGP nas políticas educacionais desta região, tais como, a avaliação exacerbada e o sistema de prestação de contas dos docentes (VERGER *et al.*, 2015). Ressaltamos que as razões pelas quais se adotaram a NGP na Cataluña são as mesmas dos outros países, ou seja, fazer frente ao Estado de Bem-Estar e aos serviços públicos burocráticos.

Ao fim, chegou-se à conclusão de que a trajetória da NGP na Cataluña pode ser considerada errônea, sem sucesso e carregada de paradoxos (VERGER *et al.*, 2015).

Há uma semelhança interessante do caso catalão com a experiência brasileira no contexto da NGP, ou seja, ambos os governos viram no gerencialismo um instrumento apropriado para transformar, diversificar e, de certa maneira, proteger a ideia de “bem-estar universal”, como arma política eleitoral mais valiosa (VERGER *et al.*, 2015). Na década de 1990, ainda que com potencial democrático, uma reforma educacional acelerou o processo de privatização da educação catalã, reduziu o financiamento das políticas educacionais, o que culminou com a deterioração da escola pública e provocou um certo êxodo das famílias de classe média para escolas privadas. Um outro elemento que sofreu com tal reforma foi o conselho escolar, que teve uma significativa redução de suas competências. Em contrapartida passou-se a dar mais atenção ao elemento gerencial na autonomia escolar e na profissionalização e fortalecimento dos diretores das escolas. Segundo Verger *et al.* (2015), dentre as principais questões para todo esse contexto reformista estava os maus resultados educacionais obtidos pela Cataluña nas provas do PISA e, as altas taxas de abandono escolar que estavam acima da média europeia.

Apesar de todas as mudanças realizadas à luz da NGP nas políticas educacionais catalã, os resultados continuaram sendo considerados medíocres. Havia grande dúvida quanto a equidade do tipo de autonomia escolar que se estava promovendo; cortes significativos foram realizados no orçamento para a educação, de maneira tal que os professores foram afetados e os sindicatos tiveram que agir. Ao fim, a proposta da NGP para o sistema educacional catalão poderia ser resumida em três frentes: a autonomia da escola, a profissionalização da direção escolar e as avaliações externas (VERGER *et al.*, 2015). Sendo assim,

De hecho, de manera muy similar a lo sucedido en países nórdicos y centroeuropeos con anterioridad, el Partido Socialista de Cataluña terminó adoptando reformas educativas inspiradas en la NGP porque consideraba que era una forma eficaz de modernizar la educación pública (e incluso dignificarla frente al poderoso sector de escuela concertada) y de gestionar así la crisis de legitimidad que atravesaban los servicios educativos pú-

blicos, percebidos a menudo como excesivamente jerárquicos, ineficaces y homogéneos (VERGER et al., 2015, p. 691).

O que chama a atenção na experiência catalã é a forma com que as propostas da NGP eram interpretadas antes de serem colocadas em prática, ou seja, sempre de forma parcial e tendenciosa, portanto até os dias atuais encontram-se repletas de contradições e omissões (VERGER et al., 2015).

Já no Quebec (Estado canadense, divisa com os EUA), temos uma experiência que contraria em grande medida a maior parte da realidade dos países em que a NGP se tornou real. No Quebec, defende-se a tese de uma mistura dos princípios da NGP com a postura de uma forte valorização do Estado, onde no contexto educacional defende-se que os princípios neo gerenciais se imbricam a um modo de regulação comunitária que naturalmente favorece as necessidades e preocupações das comunidades locais ou de usuários individuais. Fala-se muito da *'gestão orientada por resultados'*, considerada uma versão neo estatista da NGP, que tem como princípio deixar um lugar relativamente importante ao Estado, valorizando-o e não questionando sua legitimidade. Entretanto, existem algumas controvérsias por parte de alguns setores políticos quanto a esta “inovação”. A proposta é trabalhar no sentido de uma política mais focada na transformação dos meios utilizados, pelo Estado central, em educação, em busca por uma maior eficiência e eficácia do projeto coletivo (MAROY et al., 2015).

A concepção política da experiência do Quebec nos induz a acreditar que se encontrou uma nova distribuição de poder em favor dos estabelecimentos escolares, aos quais é concedida uma maior autonomia, onde o papel dos atores locais é reforçado e, o envolvimento da comunidade na governança educacional cresce em quantidade e qualidade. Considerando que o objetivo maior é o “sucesso para todos”, essa problemática demonstra uma evolução no conceito de igualdade de oportunidades, principalmente em termos de acessibilidade escolar. A ideia de agregar a gestão comunitária e participativa é um exemplo do princípio híbrido da experiência das políticas educacionais no Quebec, por conseguinte legitima o caráter democrático junto à população quebequense (MAROY et al., 2015). Segundo Maroy, três mecanismos seriam destaques para o sucesso desta ação pública renovada,

O primeiro é um papel proativo do Estado e seus componentes para garantir a disponibilidade e o acesso à educação (bem público), como também definir as diretrizes gerais. O segundo mecanismo proposto implica em manter a coesão de um sistema de ensino público e de garantir a universalidade do acesso, o que exige a manutenção dos níveis já existentes (Ministério, Comissão Escolar, estabelecimentos) e reforçar seu alinhamento em torno do ideal de educação do qual o Estado se faz responsável. O terceiro é a vitalidade da democracia nas escolas, juntamente com mecanismos de governança que envolvam os vários atores interessados, sobretudo os funcionários, quando tomam decisões (MAROY et al., 2015, p. 810).

Não podemos afirmar que na experiência do Quebec, há um consenso quanto à gestão orientada por resultados. A história sindical dúvida seriamente dos efeitos potenciais destas ferramentas gerenciais, principalmente quando falta ao Governo uma ação frente à crescente lógica de competição escolar em Quebec. Isso ocorre mesmo em meio a concepção de que,

O processo de mudança na forma de administração da educação no Quebec não é realizado pela importação direta de modelos transnacionais, como a NGP, mas por uma recontextualização de suas ideias, condicionada tanto pela mediação de várias instituições, pela presença de mecanismos de mudança institucional gradual, como também pelas várias formas de transações políticas e simbólicas, cujo desenvolvimento é em nível do Quebec (MAROY et al., 2015, p. 815).

Acordos institucionais existentes há muito tempo e, uma concepção sólida quanto ao fortalecimento do Estado são elementos presentes na longa história das instituições em Quebec e isso contribui com a valorização de uma ‘política potencialmente’ educativa que enxerga na oferta destes serviços a garantia de acessibilidade e do ‘sucesso para todos’. Ao mesmo tempo, observa-se uma recontextualização da NGP em uma lógica mais nem estatista que neoliberal e, nesse sentido vemos como a lógica de *accountability* neo gerencial da gestão orientada pelos resultados associou-se a uma *accountability* burocrática e comunitária, mas que por ter um caráter fortemente heterogênea mantêm-se em constante tensão (MAROY et al., 2015).

Analisando o cenário sul-americano, encontramos uma realidade um tanto quanto discreta da atuação da NGP na Argentina, mais especificamente em Buenos Aires. Na capital é possível identificar algumas evidências da Nova Gestão Pública ao olharmos para o processo de implementação. Alguns resultados obtidos e, de algumas consequências das propostas gerencialistas, que neste contexto afirmamos terem sido movimentos desarticulados, isto é, fora de um conjunto linear que deveriam caracterizar as ações da NGP fundamentadas na ideologia neoliberal (ASTIZ, 2015). No caso da província de Buenos Aires, Astiz (2015) afirma que “[...] a fin de satisfacer los estándares mundiales, la adopción de nuevas estructuras educativas se efectúa con el apoyo de entidades profesionales claves en el contexto institucional” (ASTIZ, 2015, p. 650). Desta forma, no início dos anos 1990, o governo argentino intensificou o processo de descentralização que havia iniciado lá atrás no final da década de 1970. Entretanto,

[...] la administración central conservó sus facultades decisorias a nivel de elaboración de políticas, coordinación y control del diseño del sistema nacional de educación. Entre las atribuciones que se retuvieron a escala nacional se encontraban la evaluación de la calidad educativa, los lineamientos principales de los contenidos curriculares, los programas de educación compensatoria y la asistencia técnica a las provincias (ASTIZ, 2015, p. 652).

É possível concluir que apesar de que a província de Buenos Aires tenha adotado as políticas da NGP mundialmente aceitas e, por conseguinte as tenham legitimadas para efetuar mudanças em suas políticas educacionais, simultaneamente se observa um desvio nas normas e princípios do gerencialismo no seu processo de implementação (MEYER *et al.*, 1978 *apud* ASTIZ, 2015). Sendo assim, Astiz (2015) afirma que tais políticas gerencialistas no contexto educacional argentino resultaram em êxito em alguns contextos, porém em fracasso em outros. Diante de pós reformas educativas ficaram cada vez mais evidentes alguns paradoxos, autonomia escolar limitada, forte descentralização e, diminuição da participação democrática dos atores envolvidos. Assim sendo, Astiz (2015, p. 667) avalia que,

El análisis de la implementación de la autonomía educativa y sus resultados en la provincia de Buenos Aires ilustran que la autogestión escolar en un contexto de aplicación global de prácticas de descentralización, no siempre constituye un proceso universal, deseado y posible, tal como se lo presenta, ni tampoco contribuye en todos los casos al fortalecimiento de prácticas democráticas en la educación y en la sociedad civil.

A experiência do sistema educacional chileno com a NGP é um estudo de caso bastante interessante, repleto de particularidades. A forma com que o gerencialismo foi inserido no Chile nos permite analisar cada detalhe da forma paulatina de como se deu a desregulamentação, seguida pelas recomendações econômicas neoliberais, passando pelas políticas compensatórias do Estado e, que logo em seguida o Estado se consolida como arbitrário, que exerceu seu controle por meio das políticas de padronização, auditoria e prestação de contas, o que caracterizou o sistema educacional como um mercado educacional (FALABELLA, 2015). A cada etapa da NGP no Chile ficava claro um Estado que abandonava seu papel de provedor do direito à educação,

[...] La reforma en educación se anuncia en la “Directiva Presidencial de la Educación Nacional” y en una carta escrita por A. Pinochet al Ministerio de Educación del momento, Gonzalo Vial, ambos textos publicados en el diario El Mercurio (6 de marzo, 1979). Dicha reforma reemplaza el modelo de Estado Docente, proveedor mayoritario de la educación escolar (es decir, “la vieja gestión pública”), por un Estado subsidiario y una regulación mercantil. Desde principios del siglo XIX existe en el país la libre elección de los padres y un segmento de educación privada subvencionada, provista en su mayoría por instituciones Católicas. No obstante, lo novedoso de la reforma de la década de los 80s es que introduce una organización competitiva al sistema escolar (FALABELLA, 2015, p. 703).

Os discursos da época promoviam com bastante contundência a ideia de uma educação privada e a delimitação do serviço educacional público, o Estado chileno não “ameaçava” em nada ao “livre mercado”. Havia quem criava em uma relação complementar entre Estado e mercado, pautados na ideia de que o Estado cumpria o principal papel de

agente econômico que unido a dinâmica do mercado gerassem igualdade de oportunidades, no entanto o que se viu no contexto educacional foi o Estado servindo ao Mercado, nada mais. A nova proposta era saber o que a escola poderia entregar ao Estado/mercado. Segundo Falabella (2015, p. 711) “[...] Es un Estado fuerte, no por invertir, apoyar y promover programas específicos, sino por estandarizar, evaluar, demandar y sancionar”.

O exemplo chileno no contexto das políticas educacionais revela o surgimento de um Estado mais do que mínimo, ou seja, surgiu um Estado maiúsculo que vigia e direciona o sistema educacional, e exerce seu poder de forma arbitrária sobre a rede educacional pública e privada. Portanto, não há diminuição de poder, há uma mudança na forma de exercer o poder, ou seja, “à distância”. Como consequência, até hoje no Chile não há evidências consistentes a respeito dos benefícios prometidos e esperados das políticas de prestação de contas da NGP e, a esse respeito, podemos concluir que notavelmente temos um debate que continua em aberto (FALABELLA, 2015).

Tendo em vista os aspectos observados, se tratando das políticas educacionais, entendemos que estas tiveram grande relevância no processo do qual “a humanidade em seu conjunto pôde, claro que em determinados lugares mais que em outros, atingir maior bem-estar com o seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2015, p. 629). Portanto, a “[...] ênfase na avaliação da eficácia e da eficiência das políticas educacionais, contudo, não deve ficar restrita aos aspectos instrumental e objetivo” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 125). É preciso ampliar o escopo de observação e compreender as bases constitucionais, assim como, os objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazo, oriundos da aplicação de tais políticas. Os fins das políticas educacionais transcendem os seus meios, os quais servem ou deveriam servir única e exclusivamente para potencializar estes fins, ou seja, os resultados mensurados por determinadas técnicas instrumentais são elementos que auxiliam o processo de aprimoramento para potencializar ainda mais tais serviços, frente às demandas sociais a fim de que haja diminuição das desigualdades ou outro desajuste social qualquer, oriundos do capitalismo monopolista.

Com base nos textos recuperados e brevemente analisados é possível inferir que as políticas educacionais que abandonam categorias fundamentais como consciência, subjetividade e resistência, criam uma

perspectiva teórica profundamente pessimista e fortemente conservadora (GIROUX, 1982).

Sendo assim, considerando que as escolas têm a capacidade de fazer mais do que reproduzir a lógica do capital, “é necessário pensar em determinações sobre ou dentro da ‘educação’ além das exigências do capital para a reprodução” (GIROUX *apud* JOHNSON, 1981, p. 16), posto que, somente quando tivermos feito isso, poderemos retornar às ‘necessidades do capital’ com um sentido mais desenvolvido de sua condicionalidade e sua dependência da luta (GIROUX, 1982).

Concordamos com Oliveira (2015, p. 629) quando afirma que “a educação constituiu-se, nesse modelo social, em um direito elementar, porta de entrada para os demais direitos, por isso a garantia da sua oferta pública e gratuita pelo Estado é um valor fundamental”. Isto posto, utilizo-me das perguntas de Adorno (2003, p. 139-140), “para onde a educação deve conduzir” o sujeito? “Para que educação?” Entendo que “não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também entendo que a educação não deve ser apenas uma mera transmissão de conhecimentos”, mas deve perseguir o ideal de “produzir uma consciência verdadeira”, em outras palavras, diria que “uma democracia demanda pessoas emancipadas” e, formar cidadãos emancipados, ou seja, conscientes e racionais (2003, p. 141 e 142) é uma condição *sine qua non* para a sociedade se contraponha ao ideário da *New Public Management* (Nova Gestão Pública) no contexto das políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar que modelos de políticas educacionais que incentivam práticas educacionais reflexivas-críticas ajudam a expor os pressupostos políticos subjacentes aos modelos funcionalistas e liberais de escolarização, cujas funções últimas são a acumulação de capital e a reprodução da força de trabalho.

Os textos recuperados na base de dados internacional ERIC, e com a interferência das nossas análises a partir do referencial teórico sobre o tema, indica não uma contraposição entre o gerencialismo e as políticas educacionais. Isso porque os princípios de avaliações pautadas nas perspectivas neoliberais terminam por atropelar qualquer chance

de se considerar a diversidade e, por conseguinte, por menosprezar a incumbência dos Estados. Assim, o que se percebe é muito mais uma assimilação particular do gerencialismo proposto pelos organismos internacionais por parte das políticas educacionais delineadas pelos Estados. Isso porque há uma adesão do grande capital (conglomerados educacionais) e das burguesias nacionais às orientações expressas pelas organizações internacionais.

Para concluir, numa perspectiva crítica, consideramos que a NGP em seu discurso e prática mundo afora não foi capaz de entregar à humanidade o potencial do projeto da modernidade. No contexto educacional fez com que as escolas perdessem sua essência ao impregnar excessivamente com padrões empresariais e mercadológicos. Tal projeto político não só descaracteriza a natureza das políticas educacionais, como aprofunda a crise no sistema.

EDUCATIONAL POLICIES AND THEIR EMANCIPATORY POTENTIAL: A COUNTERPOINT TO THE IDEAL OF MANAGEMENT

Abstract: *this paper describes an overview of the relationship, limits and possibilities of educational policies and their emancipatory potential, as well as of “Management” in its various forms in the educational context. The objective was to clarify the limits of New Public Management regarding the evaluation of educational policies. The methodological procedure used in this production was the literature review, based on the “CAPES Periodicals” platform, as well as the “ERIC” database, where we performed a descriptive review and critical evaluation of the retrieved literature on (educational policy 'and' new public management). The results of this research show some relevant aspects of NGP in cases from the United Kingdom, Italy, Norway, France, Quebec, Catalonia, Buenos Aires and Chile. This article highlights that educational policies have an emancipatory character and that the neoliberal principles of “Management” tend to misread the nature of educational policies, as well as deepening the crisis in the educational system. We conclude that schools have the capacity to go beyond the logic of capital, so it is first necessary to form emancipated citizens, and only then think about the demands of capital. To reverse this order would be in line*

with the New Public Management ideal, that is, capital accumulation and the reproduction of the labor force.

Keywords: *Educational policies. Managerialism. New Public Management. Emancipation. Education.*

Nota

- 1 Segundo Bresser (2006, p. 29), o Gerencialismo emergiu na segunda metade deste século, como resposta à crise do Estado; como modo de enfrentar a crise fiscal; como estratégia para reduzir o custo e tornar mais eficiente a administração dos imensos serviços que cabiam ao Estado; e como instrumento para proteger o patrimônio público contra os interesses do *rent-seeking* ou da corrupção aberta. A eficácia e eficiência por meio da aplicação de procedimentos e regras excessivamente rígidas são condições *sine qua non* para o êxito do Estado no contexto da globalização.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ASTIZ, M. F. Autonomía educativa en la provincia de Buenos Aires, Argentina: comparación entre dos distritos escolares. Una perspectiva neo-institucionalista. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 647-673, jul./set., 2015.
- BRESSER PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 21-38.
- CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no mercado. *Sísifo, Revista de ciências da educação*, Lisboa n. 4, out./dez. 2007.
- DAROS JR, A. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, n.13, p. 13-20, jan./jun. 2013.
- DEROUET, J. L.; NORMAND, R.; PACHECO, R. G. P. La mordenización del sistema educativo en Francia: la nueva gestión pública entre la afirmación del Estado y la gobernanza descentralizada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 723-741, jul./set., 2015.
- FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal Y los

- gobiernos de la centroizquierda. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 699-722, jul./set., 2015.
- FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. B. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Cadernos IDESP*, São Paulo, n. 15, p. 107-127, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas metas*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GIROUX, H. A. The Politics of Educational Theory. *Duke University Press, Social Text*, n. 5, p. 87-107, 1982.
- GRIMALDI, E.; SERPIERI, R.; TAGLIETTI, D. Jogos da verdade: a nova gestão pública e a modernização do sistema educacional italiano. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 759-778, jul./set., 2015.
- HALL, D.; GUNTER, H. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758, jul./set., 2015.
- JOHNSON, R.; BARON, S.; FINN, D.; GRANT, N.; GREEN, M. *Unpopular education: schooling and social democracy in England since 1944*. London: Hutchinson Eds, 1981.
- MAROY, C.; MATHOU, C.; VAILLANCOURT, S.; VOISIN, A. Nova gestão pública e educação: a trajetória da política do quebec de “gestão orientada por resultados”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 801-818, jul./set., 2015.
- MOLLER, J.; SKEDSMO, G. Nova gestão pública na Noruega: o papel do contexto nacional na mediação da reforma educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 779-800, jul./set., 2015.
- OLIVEIRA, D. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set., 2015.
- SECCHI, L. *Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. São Paulo: Cengage, 2017.
- SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, JAC.; DAZZANI, M. V. (orgs.). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>.
- VERGER, A.; CURRAN, M.; PARCERISA, L. La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 675-697, jul./set., 2015.