

## POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: REGULAÇÃO E PROCESSOS DE ESCAPE

**Neide Cavalcante Guedes**

Universidade Federal do Piauí – UFPI, Brasil

### RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir política e gestão da educação a partir das dimensões regulação e escape, com base na legislação que ampara essa discussão. Inicialmente faço um recorte para evidenciar o processo de redemocratização da educação e da escola mostrando como essas políticas foram interferindo na condução dessa gestão na sequência evidencio como esses processos reguladores estão presentes no cotidiano da escola e da educação e finalizo trazendo minha percepção desse contexto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educacionais, Gestão da Educação, Regulação, Processos de escape

## EDUCATION POLICIES AND MANAGEMENT: REGULATION AND ESCAPE PROCESSES

### ABSTRACT

The article aims to discuss education policy and management from the regulation and escape dimensions, based on the legislation that supports this discussion. Initially, I make a cut to highlight the process of redemocratization of education and school, showing how these policies interfered in the conduct of this management, in the sequence, I show how these regulatory processes are present in the daily life of the school and education and I end by bringing my perception of this context.

**KEYWORDS:** Educational policies, Education Management, Regulation, Escape processes

## **POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA: PROCESOS DE REGULACIÓN Y ESCAPE**

### **RESUMEN**

El artículo tiene como objetivo discutir la política y la gestión educativa desde las dimensiones de regulación y escape, a partir de la legislación que sustenta esta discusión. Inicialmente, hago un corte para resaltar el proceso de redemocratización de la educación y la escuela, mostrando cómo estas políticas interfirieron en la conducción de esta gestión, en la secuencia, muestro cómo estos procesos normativos están presentes en el cotidiano de la escuela y la educación. y termino trayendo mi percepción de este contexto.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas educativas, Administración de educación, Regulación, Procesos de escape

### **INÍCIO DE CONVERSA**

O tema Políticas e Gestão da Educação, objeto deste texto permite várias aproximações e, dentre as alternativas possíveis, quero explorar em maior detalhe as duas dimensões – regulação e escape – com base na legislação e no diálogo entre os que pensam e desenvolvem políticas de gestão na educação básica.

Antes de prosseguir, entendo ser importante aludir que minha visão do objeto de nossa conversa é iluminada por uma prática que vivencio a sete anos ministrando no curso de Pedagogia disciplinas que tratam de forma bastante específica o campo da gestão da educação no contexto micro da escola.

Esta conversa se constitui a partir de uma prática de gestão vivenciada na educação básica que me oferece elementos para fazer um movimento que inicialmente configurava-se como uma “visão caótica do todo” porque concebia uma percepção genérica e desprovida desse componente tão valioso que é a experiência. Esse movimento do abstrato ao concreto foi proporcionado pelo contato com a escola pública e nela a operacionalização das políticas e da gestão da educação básica.

### **A REDEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO E DA ESCOLA**

O recorte que faço será a partir da década de 1980 quando se iniciou o processo de redemocratização e com ele veio a dívida pública e a crise do Estado. Nessa perspectiva vai se vivenciar a intensificação do processo de globalização e a realização dos acordos internacionais entre o Brasil, os organismos internacionais e países em desenvolvimento,

com destaque para a Conferência de Jomtien (1990). Esse momento histórico-político indicava que a solução dos problemas sociais estava na reforma do Estado e consequentemente da educação a partir das reformas educativas diretamente voltadas para a gestão, o financiamento e os processos de avaliação da educação.

Chamo a atenção inicialmente para o fato de que a partir da década de 1990 as tendências do mundo globalizado e as maneiras como essas tendências influenciaram o pensamento neoliberal, dirigiram as discussões interferindo na formação das políticas públicas, sobretudo no que se refere à educação, considerando que no cenário internacional esta é compreendida como um serviço e não como direito público estabelecido na Constituição Federal e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A grande reforma dessa década foi sem dúvida a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e o que caracterizou as reformas nesse período foi, por um lado a descentralização que se fundamentou na gestão e no financiamento da educação e por outro lado a centralização apoiada no controle dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Vale a pena chamar a atenção para um fato no campo do financiamento que foi a Emenda Constitucional nº 14/96 que criou e regulou através da lei nº 9,424/96 o fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) vinculando recursos federais, estaduais e municipais ao ensino fundamental. Sua estratégia sugeria uma cooperação intergovernamental financeira e de recorte federativo, tendo como objetivo maior o acesso universal a essa etapa da educação básica.

A coparticipação no financiamento desse nível de ensino numa perspectiva de universal, gratuito, de qualidade e obrigatório tinha como regra a subvinculação dos recursos já vinculados pela Constituição Federal (1988) à essa etapa da educação básica.

O tema Gestão da Educação não é novo, pelo contrário, sempre esteve presente nas discussões do campo e se revelaram a partir de autores como Anísio Teixeira que dedicou seus estudos ao campo fecundo da política e da gestão da educação. Naquela época não se dizia gestão, mas administração da educação que foi se constituindo ao longo da história da educação numa perspectiva de administração geral cujos pilares foram Taylor e Fayol.

Na perspectiva da administração geral, destaco que a revolução industrial instituiu um novo modo de produção que incluiu, dentre outras características, o trabalho coletivo, a perda do controle do processo de produção pelos trabalhadores e a compra e venda da força de trabalho. Neste contexto, no final do século XIX e início do século XX apareceram os primeiros trabalhos tratando da administração com o objetivo de racionalização do trabalho.

Somente no início do século XX é que Taylor idealizador da Teoria Clássica de administração sistematizou os princípios da organização do trabalho fundamentado nos métodos da ciência positivista tentando alcançar o maior grau de produtividade ao propor sistemas e métodos de racionalização colocando sob o comando da gerência, provocando a fragmentação e a hierarquização o trabalho.

Por outro lado, a Teoria clássica de Fayol ao substituir a abordagem concreta de Taylor por uma abordagem mais global e universal, propõe a racionalização da estrutura administrativa e a empresa passa a ser percebida como uma síntese dos diversos órgãos que compõe a sua estrutura. Fayol sistematizou a ideia de divisão do trabalho estabelecendo as funções de planejamento e supervisão. Nesse contexto a preocupação de Fayol se voltava para a direção da empresa enfatizando funções e operações executadas, pois a administração bem sucedida precisava de um administrador que exercesse as funções de organizar, planejar, coordenar, comandar e controlar.

Tomando com suporte os modelos de Taylor e Fayol a história vai evidenciar que somente a partir dos anos de 1980 foram sendo disseminadas, alternativas administrativas, de gestão e organização do trabalho como possibilidade de superação dos referidos modelos de organização. Seria, portanto, a possibilidade de favorecer a participação dos trabalhadores nos processos de tomada de decisão, enfatizando a cooperação, os grupos de trabalho, a redução de níveis hierárquicos, o autogerenciamento, delegação de tarefas e a responsabilidade partilhada nas decisões.

Acredito ser relevante fazer essa recorrência histórica, mesmo que muito breve, pois entender que nossa intenção é produzir uma discussão a partir de ideias perspectivas e tendências relativas à ação na esfera pública, visto que a política educacional é um campo de conhecimento que envolve ideias e ações para uma sociedade/estado, considerando

que as políticas educacionais expressam multiplicidade e diversidade em um determinado contexto histórico.

Nesse sentido e, tomando os pressupostos de Taylor e Fayol, destaco os conceitos de Administração escolar e Administração da educação como sendo originários das ciências da administração concebida para a dinamização dos processos produtivos nas sociedades industriais e que foram, mais tarde, aprimorados pelo fordismo (Sander, 2007).

Essas mudanças provocaram transformações no que diz respeito à passagem de um Estado de bem-estar Keynesiano (*KWS Keynesian Welfare State*) que se baseia no discurso fordista de produtividade e planejamento **Para** um Estado do trabalho Schumpeteriano (*SWS Schumpeterian Workfare State*) que se baseia na flexibilidade e empreendedorismo pós-fordista.

A distinção entre os dois modelos se explica pelo Fordismo se constituir em um modelo de produção em massa que revolucionou a indústria automobilística, quando introduziu a primeira linha de montagem automatizada, e o Pós-fordismo em um modelo de gestão produtiva no que se refere à organização do trabalho e da produção. Assim, ao invés de centrar-se na produção em massa, característica do fordismo, o modelo pós-fordista fundamenta-se na ideia de flexibilidade.

Nesse sentido a gestão democrática representa a política educacional presente no plano das políticas sociais, que apesar de não perderem as marcas oriundas das decisões em escala mundial, estão sujeitas a ser localmente ressignificadas (BALL, 2004). Tal postura remete a necessidade de se considerar o modelo de sociedade que um governo almeja implantar, bem com o grau de autonomia a ser exercido diante das imposições do modelo normativo global.

Assim entendo que o Estado, as políticas educacionais e a escola no Brasil, historicamente têm se constituído como um marco regulador e reforçador de uma educação que de uma forma ou de outra, promove a exclusão. Entretanto, a racionalidade que se impõe pelos distintos governos brasileiros (União, Estados, Municípios e o Distrito Federal) aponta para a necessidade de acompanhamento e reforma no campo da educação, seguindo agendas internacionais, num esforço de superação das diferenças.

Neste contexto, as discussões acerca da Política e Gestão da Educação como parte do conjunto das relações sociais mais amplas, assumem proporções em

escala mundial, especialmente na década de 1990 do século passado, quando a educação assume posição prioritária nas agendas governamentais. A acentuação dos processos de internacionalização da economia com sérias consequências na vida das pessoas, especialmente àquelas as que vivem nos países mais pobres começa a produzir ajustes que afetam diretamente os investimentos nas políticas sociais através dos organismos financeiros que fixam ajustes privilegiando os aspectos econômicos, em função dos interesses das grandes potências, em detrimento das necessidades mais prementes dos países do chamado terceiro mundo (GENTILLI, 1995).

Nessa perspectiva esclareço que o modelo de gestão educacional, a partir da reforma descentralizadora, implica, ao mesmo tempo, no aumento da centralização do planejamento e do controle e da descentralização da execução utilizada como instrumento para estimular a participação da sociedade civil, que passou a assumir responsabilidades tanto pelo financiamento quanto pela execução dos serviços educacionais.

Isso implica dizer que, as funções regulatórias e normativas do governo federal se propagam na sua atuação como planejador, regulador e coordenador das políticas educacionais, enquanto que a ação distributiva do Estado se efetiva na transferência de responsabilidades na execução dos serviços educacionais para os estados e municípios.

Assim o Estado/Nação se exime das suas funções mantenedoras passando a subsidiar, redistribuir e realocar recursos financeiros, que serão geridos em parceria com a sociedade. Isso vai gerar uma omissão da responsabilidade direta no que compete ao fornecimento de bens e serviços.

A teoria adotada pelo projeto neoliberal parte do pressuposto de que o mercado se constitui no mecanismo mais adequado de organização dos recursos econômicos com vista a satisfação das necessidades dos indivíduos. No centro desse projeto aparece a tentativa de se impor um novo padrão de acumulação, com o objetivo de desencadear uma nova etapa de expansão capitalista que, entre outras coisas, implicaria um novo ciclo de concentração de capital nas mãos do grande capital internacional.

Esse novo ciclo de concentração do poder capital vai indicar que no campo educacional, inúmeros processos de regulação estão presentes ativamente no cotidiano

dos sistemas de ensino e das escolas públicas, sob a tutela da União, através inferência de políticas de financiamento de ações e programas governamentais.

## **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ENQUANTO PROCESSO REGULADOR**

No debate sobre as políticas educacionais alguns conceitos como, por exemplo, regulação, gerencialismo, performatividade e governança sempre estiveram em evidência no âmbito de análise das políticas educacionais adotadas no Brasil, na América Latina e até mesmo em âmbito internacional. Esses conceitos traduzem diferentes formas de relações entre o Estado e a sociedade.

Essas transformações que ocorreram no setor público e na sociedade civil introduziram uma nova forma de regulação social que para Ball (2011) se constitui em um mecanismo de correção dos efeitos prejudiciais da atividade econômica projetada para produzir resultados socialmente desejados e funciona como regulação governamental para tratar dos efeitos negativos das relações de produção. Essa análise torna-se substantiva não apenas para entender as atuais políticas educacionais, mas também as mudanças que vem ocorrendo globalmente na educação, uma vez que, segundo Ball, essas transformações no campo educacional são também perpassadas pelas modificações que vem ocorrendo no setor público.

O gerencialismo, no campo educacional, conforme destaca Ball (2011) se constitui em “um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...]”, e visa, nomeadamente, “operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente”. Assim ao desempenhar o importante papel de aniquilar os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provoca a sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização”, pois ao invés de ser uma mudança “de uma vez por todas”, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes.

Nessa linha de raciocínio não podemos negligenciar o fato de que o Brasil conta atualmente com vários programas voltados para a avaliação em larga escala que dentre outros elementos tem como finalidade fornecer quantitativamente dados que serão utilizados como soluções gerenciais necessárias ao controle social e financeiro do Estado. Como exemplo podemos citar a Prova Brasil que avalia alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; A Avaliação Nacional de Alfabetização cujo objetivo é avaliar o progresso de estudantes no ciclo de alfabetização; O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que além de avaliar essa etapa da educação básica está sendo também utilizada para ingresso em universidades.

Acrescente-se também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado e implantado para medir escolas e sistemas de ensino de maneira individualizada onde os resultados vão gerar novas metas educativas e visa

[...] identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos. (Brasil, 2007, p.23)

Neste caso específico do IDEB o que se observa são escolas e sistemas que precisam superar suas deficiências para se manterem no *ranking* e cada vez mais alimentar o monitoramento dos professores e conseqüentemente da escola. Dentro dessa lógica, a avaliação encerra duas potencialidades bastante funcionais, como apontam Souza e Oliveira (2003, p. 875)

De um lado, torna-se peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas, os 'controles remotos'. Não importa como ocorre o processo ensino-aprendizagem, desde que ocorra. O controle por meio de pesadas estruturas organizacionais, que ademais demandam corpos de funcionários especializados (os 'supervisores') torna-se desnecessário, sendo substituído por processos avaliativos que verificam o produto da ação da escola, certificando sua 'qualidade. De outro, a avaliação legítima 'valorações' úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga

escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remuneração isonômica.

Essas possibilidades acabam por introduzir um novo gerencialismo na escola que de acordo com Ball (2011) se caracteriza pela busca de um modelo de gestão e organização centrado nas pessoas, pois acredita que o sistema de controle burocrático possui uma morosidade inerente aos seus processos, o que os tornam demasiadamente onerosos e pouco eficientes. O novo gerencialismo aposta na diminuição dos sistemas de controle e num processo de motivação das pessoas para que elas sejam cada vez mais capazes de produzir com qualidade e excelência por si próprias, autonomamente.

O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao contexto social, cultural e econômico e á própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos pessoais, materiais e financeiros, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas que permeiam o cotidiano escolar.

Esse cenário se apresenta bastante favorável para que os interesses presentes nas políticas de gestão não sejam percebidos como mudanças isoladas, mas que sejam localizadas primeiramente na estrutura da própria política, como garantia de resultados relevantes. Se não for possível compreender a política dessa forma, se instala o que Ball (2005, p. 544) caracterizou como performatividade, ou seja,

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. [...] está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas.

O autor referido especifica mais os atributos da performatividade, considerando a educação como campo de atuação profissional, ou seja

Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (accountability), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (2005, p. 1116).

Por outro lado, a regulação propõe a manutenção da governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema como um ordenamento normativo, e legítimo enquanto mediador das relações entre Estado e sociedade na busca pela solução de conflitos e a compensação dos mecanismos de desigualdade e de exclusão próprios do modo de produção capitalista. Aquilo a que nominamos anteriormente de ordenamento é na verdade uma concepção de organização social, política e econômica capaz de definir responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade, ao mesmo tempo em que desencadeia processos de ressocialização. Seguindo essa linha de pensamento Boyer (1990) compreende regulação como um conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento a reprodução e conseqüentemente a transformação de um determinado sistema social de produção.

Se olharmos a realidade educacional brasileira é possível identificar não só a superposição, mas principalmente um grau excessivo de fragmentação tanto no que diz respeito as ações quanto aos programas, o que certamente atinge fortemente as políticas educacionais que os fundamentam. Portanto, considerando a configuração que as políticas educacionais em curso assumem e conseqüentemente os seus rumos precisamos ter muito claro que tudo isso implica na necessidade urgente de se discutir e rediscutir a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados para então estabelecer novas bases de financiamento levando em contas as especificidades de cada etapa de ensino.

Assim, compreendo que a busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do acesso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro refletir sobre a construção de estratégias de mudanças no quadro atual.

Nesse sentido é oportuno enfatizar que as mudanças educacionais praticadas no país se orientam com base na política de reforma do Estado, e isso faz com que a qualidade da educação, questão mobilizadora e que reforçamos e reconhecemos sua importância, seja discutida de forma ampla, considerando a complexidade do trabalho pedagógico, que não pode ser reduzido a indicadores/metas universalizantes, sob pena de, na fixidez desses indicadores, obliterar o sentido de autoria do trabalho pedagógico que possa se desdobrar da ênfase na pesquisa como eixo de articulação da formação.

Associa-se a isso também a desconsideração das diferenças das demandas locais como legítimas. Se a questão da qualidade é uma preocupação social que exige o envolvimento de todos (atores sociais, dos órgãos e governamentais) com vistas a melhoria da educação, passando a ser “entendida como função pública” (SCHEIBE, 2008, p. 41), isso quer dizer que, não basta se pensar em implementar políticas de formação sem levar em conta o cenário que o professor passou e/ou passa, pois quem vive e sofre todos esses impactos que tem como intuito trazer “mudanças” são os professores que realmente sabem suas necessidades.

## **COMO COMPREENDO ESSE CONTEXTO**

Considerando que as políticas no campo da gestão da educação se acomodam via regulação compreendo que a construção de políticas públicas atende mais as intenções de órgãos externos em função de demandas para atender ao mercado consumidor, do que propriamente as necessidades naturais de uma realidade localizada ou ainda mais próxima da realidade das camadas da população a que se destina.

No que compete a questão da regulação, Oliveira (2005, p. 762-763) expressa que as políticas educacionais tensionadas entre as dimensões locais e globais

[...] tem forjado uma nova regulação das políticas educativas. As novas formas de gestão e financiamento da educação que tiveram sua emergência na década passada, nos anos de 1990, constituem medidas

políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Na realidade, tais medidas, implantadas em contexto de reformas que muitas vezes extrapolam o setor educacional, surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, vindo ainda acompanhadas da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local.

Essa maneira de perceber a educação como serviço transforma a condição do aluno cidadão em cliente, ressaltando ainda as estratégias de *marketing* utilizadas pelo macro e micro sistemas dando uma conotação ao caráter empresarial e não mais o educacional. Assim percebo que a escola se coloca como espaço de disputa na qual os professores passam por processos de regulação da sua prática gerando muitas vezes resultados que efetivamente não expressam a realidade da educação em seus diferentes níveis.

O próprio Ball (2014) parte da premissa de que não é possível analisar uma política somente em termos de adequação ao espaço na qual está sendo operacionalizada. Isso porque, tanto o Estado, quanto a escola podem até restringir o conjunto de possibilidades de que dispõem os professores, porém, nunca exercerão o controle integral sobre suas ações.

Dizendo de outra forma a nossa compreensão é a de que ainda que existam todas essas tentativas de controle e regulação, elas não são absolutas por conta do contexto da prática que se constitui do interno e do externo na qual essa mesma prática é operacionalizada. Estão envolvidas nesse cenário as experiências, expectativas, além das condições específicas de cada escola.

Com esse sentido me utilizo das palavras de Ianni (1992, p. 92-93) para dizer que a globalização tende a

[...] desenraizar as coisas, as gentes, as ideias, tudo [...] desenvolvendo o novo e surpreendente processo de desterritorialização, característica essencial da sociedade global em formação. Forma-se estruturas de poder econômico, político, social e cultural internacionais, mundiais, globais, descentradas, sem qualquer localização nítida em um lugar, região ou nação.

Pelas ideias do autor compreendo que a globalização faz com que se perca a relação de unidade entre as ações sociais e os objetos que as representam, produzindo a desterritorialização, porque ao se desvincular no lugar, o tempo e o espaço dissolve o real,

criando um cotidiano cuja essência transitória e fugaz desfocaliza imagens que nos são familiares, para focalizar outras imagens desencontradas, enfraquecidas, incapazes de informar.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105, 2004.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa. UEPG. 2014.

BOYER, Robert. **A teoria da regulação:** uma análise crítica. São Paulo: Nobel, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília.1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 14/1996** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.

BRASIL. **Lei Nº 9,424/96.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. . Ministério da Educação e do Desporto. Brasília.1996.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007.

GENTILLI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**. [v. 20, n. 1 p. 191-202, 1995](#)

IANNI, Octavio. **A Sociedade Global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

JOMTIEN, Tailândia: **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO. 1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

SANDER, Benno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.23, n.3, p. 421-447, set./dez. 2007

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2008.

SOUZA, S. Z. L; OLIVEIRA, R.P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

**Neide Cavalcante Guedes**

Universidade Federal do Piauí – UFPI, Brasil

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Pós-Doutoral-  
UERJ

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do  
Piauí.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6801-3922>.

E-mail: [neidecguedes@hotmail.com](mailto:neidecguedes@hotmail.com)