

## **A concepção de regulação e as políticas de gestão escolar no Brasil: princípios político-pedagógicos e contradições**

 Juciley Silva Evangelista Freire <sup>1</sup>,  José Carlos da Silveira Freire <sup>2</sup>,  José Oto Konzen <sup>3</sup>

<sup>1, 2</sup> Universidade Federal do Tocantins - UFT. Curso de Pedagogia/Campus de Palmas. Avenida NS-15, Quadra 109 - Alcno 14, Norte, s/n - Bloco 2, sala 20 - Plano Diretor Norte. Palmas - TO. Brasil. <sup>3</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: jucy@uft.edu.br*

**RESUMO.** Este artigo analisa as políticas de gestão escolar no contexto da regulação social vinculada ao controle do capital financeiro globalizado, com o objetivo de apreender seus princípios político-pedagógicos e suas contradições. Apresenta as bases históricas da globalização política e econômica, bem como as mudanças no modelo de regulação social que impactaram as políticas educacionais no Brasil. Por meio de pesquisa bibliográfica e orientado pelo materialismo histórico-dialético, discute a concepção de regulação e suas potencialidades analíticas para desvendar as contradições das políticas de gestão escolar no Brasil desde os anos 2000, com destaque para as divergências político-pedagógicas entre a “gestão por resultados” e a gestão democrática. Os resultados indicam que as reformas educacionais inspiradas no ideário neoliberal reconfiguraram a regulação da gestão escolar, atribuindo à escola maior responsabilidade pelo planejamento, pela gestão de recursos e pela avaliação. O estudo conclui que, embora tenham como objetivo aumentar a eficiência administrativa e a transparência, ao restringir a participação da comunidade e dos educadores a uma lógica de gestão orientada por resultados, essas reformas comprometem o desenvolvimento de uma educação democrática e inclusiva.

**Palavras-chave:** regulação social, políticas educacionais, neoliberalismo, gestão escolar, gestão escolar por resultados, gestão escolar democrática.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19422	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



# The concept of regulation and school management policies in Brazil: political-pedagogical principles and contradictions

**ABSTRACT.** This article analyzes school management policies in the context of social regulation linked to the control of globalized financial capital, with the aim of understanding their political-pedagogical principles and their contradictions. It presents the historical bases of political and economic globalization, as well as the changes in the model of social regulation that have impacted educational policies in Brazil. Through bibliographical research and guided by historical-dialectical materialism, it discusses the concept of regulation and its analytical potential to unravel the contradictions of school management policies in Brazil since the 2000s, highlighting the political-pedagogical divergences between “management by results” and democratic management. The results indicate that educational reforms inspired by neoliberal ideology reconfigured the regulation of school management, assigning to the school greater responsibility for planning, resource management, and evaluation. The study concludes that, although they aim to increase administrative efficiency and transparency, by restricting the participation of the community and educators to results-oriented management logic, these reforms compromise the development of democratic and inclusive education.

**Keywords:** social regulation, education policies, neoliberalism, school management, school management by results, democratic school management.

## La concepción de las políticas de regulación y gestión escolar en Brasil: principios político-pedagógicos y contradicciones

**RESUMEN.** Este artículo analiza las políticas de gestión escolar en el contexto de la regulación social vinculada al control del capital financiero globalizado, con el objetivo de comprender sus principios político-pedagógicos y sus contradicciones. Presenta las bases históricas de la globalización política y económica, así como los cambios en el modelo de regulación social que impactaron las políticas educativas en Brasil. A través de una investigación bibliográfica y guiado por el materialismo histórico-dialéctico, se discute la concepción de regulación y su potencial analítico para develar las contradicciones de las políticas de gestión escolar en Brasil desde la década de 2000, con énfasis en las divergencias político-pedagógicas entre “gestión por resultados” y gestión democrática. Los resultados indican que las reformas educativas inspiradas en ideas neoliberales reconfiguraron la regulación de la gestión escolar, otorgando a las escuelas una mayor responsabilidad en la planificación, la gestión de recursos y la evaluación. El estudio concluye que, si bien apuntan a aumentar la eficiencia y la transparencia administrativa, al restringir la participación de la comunidad y de los educadores a una lógica de gestión orientada a resultados, estas reformas comprometen el desarrollo de una educación democrática e inclusiva.

**Palabras clave:** regulación social, políticas educativas, neoliberalismo, gestión escolar, gestión escolar por resultados, gestión escolar democrática.

## Introdução

O termo regulação, no contexto das políticas educacionais, é uma adição relativamente recente à literatura educacional. No entanto, seu uso já era corrente em outros campos de conhecimento, como a Sociologia e a Economia. Alain Lipietz, por exemplo, em um estudo sobre as transformações sociais no mundo da produção, analisa a crise do modo de regulação social fordista e sua disputa pela hegemonia com outros paradigmas, como o stalinismo e o fascismo (Arrais Neto, 2005). De maneira similar, Michel Aglietta, citado por Oliveira (2005), ao tratar da regulação do modo de produção, descreve os mecanismos e leis gerais que reproduzem a estrutura dominante de uma sociedade.

O uso conceitual do termo regulação está, portanto, fortemente ligado ao campo político e econômico, remetendo ao modo de organização da vida social, ou seja, aos mecanismos de produção e reprodução do sistema capitalista. Nesse sentido, o conceito adquire maior clareza quando inserido no contexto político-econômico da sociedade do capital e nas suas constantes mudanças nos padrões de acumulação, dominação e exploração.

No campo educacional, o conceito de regulação emerge, principalmente, para descrever as transformações do papel do Estado, que aqui é entendido, em sentido amplo, como esfera de articulação entre sociedade civil e sociedade política. Tais transformações resultaram em novas configurações do Estado para responder aos imperativos contraditórios do modo de produção capitalista. Essas mudanças, fundamentadas no ideário neoliberal, reduziram a atuação do Estado na oferta de serviços sociais e no controle da economia, através de privatizações diretas ou indiretas e transferência da produção e distribuição de determinados bens e serviços ao mercado. Nesse contexto, surgem as agências reguladoras dos serviços públicos prestados por empresas privadas (Oliveira, 2005, p. 755).

A partir da década de 1990, as reformas do Estado nos países capitalistas centrais, incluindo o Brasil, trouxeram profundas mudanças nas políticas públicas, introduzindo novas concepções e modos de organização institucional baseados na lógica gerencial e mercantilista. Nos países latino-americanos, que historicamente têm uma relação periférica e dependente com o ciclo de desenvolvimento capitalista, essas reformas seguiram o mesmo modelo, embora adaptadas às particularidades regionais.

A América Latina, marcada por uma profunda dívida social acumulada ao longo do tempo – refletida em elevados índices de pobreza, desigualdade e analfabetismo –, enfrenta

não apenas dificuldades em integrar-se de maneira autônoma à dinâmica capitalista global, mas também em lidar com as contradições sociais que decorrem dessa integração. As reformas educacionais na região, portanto, foram orientadas pela necessidade de universalizar o acesso à escolaridade básica, incorporando, ao mesmo tempo, premissas do mercado, refletidas nas medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas educacionais.

Segundo Oliveira (2005), essa nova regulação da educação se caracteriza pela centralidade da escola como núcleo de planejamento e gestão, financiamento per capita, controle por avaliações regulares e a participação da comunidade na gestão escolar. Tais medidas constituem um novo marco regulatório, que surge como solução técnica e política para problemas de ineficiência administrativa ou de racionalização de recursos, acompanhadas pelas ideias de transparência e participação local (Oliveira, 2005, p. 763).

No Brasil, a implementação dessas premissas tornou-se evidente, a partir dos anos 1990, nas reformas neoliberais das políticas de educação, com foco em financiamento, avaliação, formação de professores e gestão escolar. Diante desse cenário, é relevante investigar como essas reformas moldaram a gestão escolar e as políticas educacionais vigentes

Com o intuito de contribuir para essa discussão, esta pesquisa foi motivada pelo reconhecimento da importância da concepção de regulação nos estudos educacionais e sua contribuição na análise das implicações das reformas neoliberais para as políticas de gestão escolar. O objetivo é apreender os princípios político-pedagógicos dessas políticas, bem como suas contradições e articulações com o processo mais amplo de regulação social capitalista. Ao oferecer uma análise crítica das mudanças ocorridas, o estudo busca enriquecer o debate acadêmico e político-pedagógico sobre a educação e a escola no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada no método Materialista Histórico-Dialético, concebido por Marx (2008, 2007). Esse método parte do princípio de que a realidade deve ser analisada em sua totalidade e historicidade, considerando as relações dinâmicas entre a base material (as condições econômicas e sociais) e a superestrutura (as instituições, políticas e ideologias), buscando apreender as contradições que impulsionam o desenvolvimento histórico (Marx & Engels, 2007).

Com base nessa perspectiva, este estudo discute, inicialmente, as bases históricas do processo de globalização política e econômica do sistema do capital, destacando como elas provocaram mudanças no modelo de regulação social e seus desdobramentos nas políticas

educacionais brasileiras, com ênfase na gestão escolar. Em seguida, explora o conceito de regulação e suas potencialidades para captar a universalidade e particularidades das políticas educacionais. Finalmente, à luz do conceito de regulação educacional proposto por Barroso (2005, 2006), analisa os princípios político-pedagógicos que sustentam as políticas de gestão escolar implementadas no Brasil, destacando as diferentes perspectivas teóricas e as contradições entre a “gestão por resultados” e a “gestão democrática”.

## **Regulação Social: bases históricas da regulação educacional**

O conceito de regulação, em sua origem, provém das ciências sociais e econômicas, significando os contornos concretos da realidade social, política e econômica produzidos pelos desenvolvimentos do capitalismo. Trata-se de uma categoria que emerge no seio da crise do padrão de acumulação e distribuição da riqueza e que redefine a posição dos indivíduos e instituições no âmbito da produção e reprodução da sociedade.

O fordismo, como modo de produção e regulação social, segundo Chesnais (1996, p. 300), foi uma das “três formas institucionais decisivas para a manutenção do quadro de estabilidade e ampliação da acumulação capitalista” durante o seu breve ciclo, de 1950 a 1975, pois conseguiu manter os níveis de empregos assalariados necessários à estabilidade social e à produção e consumo de massa. As outras duas formas foram a estabilidade monetária do sistema financeiro e a existência de um Estado dotado de poderes institucionais que regulavam e disciplinavam o funcionamento do capital privado.

O período histórico que se segue ao declínio do apogeu do capitalismo, devido à crise de superacumulação, segundo Harvey (2000), é marcado por ataques sistemáticos às conquistas sociais, pelo aumento do capital financeiro e pelo avanço tecnológico, fatores que constituem e são constituídos pelo processo de globalização política e econômica. A resposta capitalista a essa crise estrutural buscou saídas através de um

processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal ... a isso se seguiu também um intenso processo de *reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (Antunes, 2001, p. 31, grifos do autor).

A reestruturação produtiva promovida pelos sistemas industriais dos países centrais do capitalismo encontrou forte respaldo político e econômico no processo de globalização ou mundialização, que, segundo Chesnais (1996, p. 32), se caracteriza como “uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização”, marcada pela intensificação das interdependências econômicas e pela expansão das relações capitalistas em escala global.

Nesse contexto, o papel do Estado é redefinido para melhor se ajustar às demandas do sistema do capital. O Estado de bem-estar social, por exemplo, inscreve-se como uma das estratégias adotadas pelo Estado-Nação na regulação social, criando as bases para o avanço do capitalismo e a consolidação do modelo fordista de produção. O *Welfare State* na Europa e o *New Deal* nos Estados Unidos foram ambos constitutivos de uma organização do Estado garantidor de direitos sociais, como educação e saúde públicas, segurança, moradia e renda. Os governos que adotaram essa política social, segundo Harvey (2000, p. 130), “criaram tanto um crescimento econômico estável como um aumento dos padrões materiais de vida, através de uma combinação de estado de bem-estar social, administração econômica keynesiana e controle das relações de salário”.

O processo de mundialização do capital enfraqueceu significativamente o poder dos Estados-nação que, até então, regulavam a economia, a política e diversas dimensões da vida social. Esse enfraquecimento foi sustentado pelas teses da ideologia neoliberal, propostas inicialmente por Friedrich Hayek (1987)<sup>1</sup>, que defendiam uma reforma profunda no papel do Estado, tornando-o mais adequado às exigências do capitalismo financeiro globalizado. De modo geral, segundo Harvey (2008, p.12):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas.

Segundo esse ideário, o Estado deveria reduzir sua intervenção direta na economia, favorecendo a liberdade de mercado como o principal regulador das relações sociais e econômicas.

Nesse cenário de mudanças nos modos de regulação social, política e econômica, a educação passa a ocupar um novo estatuto, com uma reorganização de suas estruturas e objetivos. Contudo, sua finalidade central permanece inalterada: a formação e disciplinamento da classe trabalhadora, ajustando-a às exigências da sociabilidade capitalista. A esse respeito, é significativa a afirmação de Oliveira (2005, p. 757):

Os sistemas escolares, que durante o século XX se organizaram em torno das demandas apresentadas pelo mercado de trabalho, pelas exigências produtivas e pela lógica de uma sociedade estruturada entre os que trabalham e os que exploram o trabalho, veem-se ameaçados em sua própria racionalidade. A mobilidade social, até então garantida por meio da escolaridade, como condição para o emprego formal e regulamentado, tem sua eficácia comprometida na medida em que a confiança no futuro é estremecida. Ao mesmo tempo observa-se uma adequação dos discursos educativos a esse novo contexto, apresentando a importância da educação na busca por soluções alternativas à sobrevivência nesta sociedade em que já não há empregos para a maioria. Os sistemas escolares passam a sofrer mudanças consoantes à nova regulação social, a despeito do pouco que se sabe a esse respeito. Tais mudanças repercutem também sobre a regulação das políticas educativas.

Com a desintegração da “promessa integradora da escola” (Gentili, 1998, p. 51), que, em sua origem, corresponde à desintegração dos postos de trabalho e da ultrapassada sociabilidade da regulação fordista, como visto, a escola perde sua função de “elevador social”, assumindo o papel de “passaporte para o futuro”, conforme constata Oliveira (2000, p. 24). Laval (2019, p. 18) acrescenta, ainda, que

A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber ... hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada.

Nesse novo contexto, portanto, as reformas educacionais passam a ser orientadas pelo ideário neoliberal, que reconfigura o papel da escola, sua organização e suas formas de gestão, atribuindo-lhe uma centralidade como núcleo do planejamento, do financiamento per capita, da avaliação e da formação continuada dos professores e, por conseguinte, responsabilizando-a unilateralmente pelos resultados do seu trabalho.

Essa reconfiguração do papel da escola sob a influência do neoliberalismo evidencia a necessidade de uma análise mais aprofundada dos processos de regulação da educação. Ao

tomar a regulação como categoria de análise, este estudo pretende compreender como as políticas educacionais, ao mesmo tempo em que estabelecem diretrizes gerais, são interpretadas e implementadas de forma diversa nas diferentes escolas e contextos locais.

## **A Regulação como Categoria de Análise da Política Educacional e da Gestão da Escola**

Há mais de duas décadas, debates no campo da educação têm destacado a importância de analisar as políticas educacionais levando em consideração não apenas seus condicionantes sociais, políticos e econômicos mais amplos, mas também sua concretização nas escolas públicas. Isso implica a necessidade de articular a compreensão entre o universal e o particular, reconhecendo suas contradições e inter-relações (Paro, 2001; Frigotto & Ciavatta, 2001; Dourado, 2004; 2007). Isto porque a discussão sobre as políticas educacionais, conforme aponta Dourado (2007, p. 922),

articula-se a processos mais amplos do que a dinâmica intraescolar, sem negligenciar, nesse percurso, a real importância do papel social da escola e dos processos relativos à organização, cultura e gestão intrínsecos a ela. Portanto, é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica.

Nesse sentido, ainda segundo Dourado (2007, p. 922), é importante não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, mas tentar “apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade.” Essa perspectiva, segundo o autor, “implica detectar os tipos de regulação subjacentes a esse processo”.

A concepção de regulação assume, assim, um papel importante no processo de análise da política educacional. As discussões a respeito dessa concepção são recentes no Brasil (Oliveira, 2005), datando dos anos 1990, e, em âmbito internacional, a principal referência vem de Portugal, com João Barroso (2005; 2006).

Para o autor português, a análise das políticas públicas põe em evidência a importância da regulação na recomposição do papel do Estado e na alteração do modo de intervenção governamental. Para Barroso (2006, p. 12), uma política pública deve ser entendida como um produto histórico consubstanciado por concepções e valores que definem quais são os

problemas que afetam a sociedade e como eles serão resolvidos. Ele afirma que a análise de uma política pública deve observar os resultados da ação do Estado e questionar a racionalidade que orienta a ação pública desse Estado, não devendo ficar confinada “ao estudo de certas dimensões dos seus processos de concepção e de execução e dos efeitos que determinam”.

Nessa perspectiva, conforme Van Zanten (2004 apud Barroso, p. 12), na análise de uma política pública, é preciso dispor, de “quadros globais que permitam integrar, ao mesmo tempo: o estudo das ideias e valores que orientam a tomada de decisão; a autoridade e o poder dos actores implicados; as conseqüências das acções para os seus beneficiários e para a sociedade em geral.” Isso implica estudar o poder político em exercício, através de uma análise histórico-dialética do Estado em ação.

O conceito de regulação, apesar de polissêmico, conforme Barroso (2006, p. 12), pode ser utilizado para descrever esses fenômenos diferenciados e interdependentes que constituem uma política pública, quais sejam: “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam”.

No primeiro caso, segundo o autor, trata-se de uma “regulação institucional, normativa e de controlo”, definida como “o conjunto de acções decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as acções e as interacções dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade.” (Maroy & Duprez, 2000, Apud Barroso, 2006, p. 13).

No segundo caso, o modo como os atores se apropriam das regulamentações trata-se de uma “regulação situacional, activa e autónoma”, que abrange não apenas “a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também seu (re)ajuste provocado pela diversidade de estratégias e ações dos diversos actores”, de acordo com essas mesmas regras (Barroso, 2006, p. 13).

Essa última concepção significa que existe, no âmbito de um sistema social complexo, “uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias” (Barroso, 2006, p. 13).

No caso dos sistemas educacionais, pela sua complexidade e multiplicidade de atores com diferentes interesses e orientações, demandam diversas modalidades de regulação, o que se pode chamar de multirregulações. Segundo Barroso (2005, p. 734),

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulações seria melhor falar de ‘multi-regulação’, já que as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados.

Essa visão dialética das múltiplas determinações da regulação permite evidenciar a complexidade de uma política educacional que, para se efetivar, necessita ser negociada em todas as instâncias, do macro ao micro, o que abre a possibilidade da influência de novos atores e novas concepções.

A polissemia do conceito de regulação advém dos diversos significados que este adquire, dependendo da área de conhecimento, perspectiva teórica ou mesmo contexto linguístico. Nesse último caso, Barroso observa que, a partir dos resultados de um projeto<sup>2</sup> desenvolvido em 5 países europeus, no contexto linguístico francófono, o termo regulação significa uma modernização das estruturas burocratizadas da administração estatal, substituindo formas de controle direto por formas de controle remoto, baseadas nos resultados dos processos educacionais. E, no contexto anglo-saxónico, significa “a substituição da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais” (Barroso, 2005, p. 733).

Em ambos os casos, no entanto, o que se apresenta são as mudanças na forma de organização do Estado que melhor respondem aos imperativos das configurações assumidas pelo capital em seus novos processos de sociabilidade.

Partindo da análise dos diversos significados das diferentes concepções de regulação, Barroso (2005, p. 733) sistematiza um modelo interpretativo que considera a regulação “um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema”. Compreende, ainda, a produção de regras que orientam o funcionamento desse sistema e o “(re)ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras”.

Nessa perspectiva, a regulação educacional apresenta diversos níveis, processos e efeitos diferenciados. A regulação pode ser *transnacional*, oriunda dos compromissos internacionais assumidos pelos governos com os países centrais, ou com as agências multilaterais de fomento a projetos educativos. A materialização desse tipo de regulação ocorre por meio de um processo de “contaminação” de funcionários, governos e educadores por propostas que se apresentam como soluções prontas e rápidas. Esse processo de “empréstimo de políticas educativas” constitui uma “externalização” das políticas e cumpre a função de suprir a insuficiência ou deficiência dos exemplos nacionais e ainda servir de justificção, autolegitimação e de imputação dos fracassos das reformas, nos argumentos políticos (Barroso, 2006, p. 46-47).

No nível *nacional*, a regulação adquire um caráter institucional, ou seja, o Estado e sua administração passam a exercer a coordenação e o controle sobre o sistema educacional, através de normas e regulamentações. A influência da regulação transnacional, aliada às normas e orientações da regulação nacional e o confronto com as práticas já enraizadas, produz um hibridismo nas políticas educacionais, pela sobreposição de diferentes lógicas, concepções e práticas em sua definição.

No nível *local*, a microrregulação advém dos serviços da administração desconcentrada e descentralizada que têm lugar na escola e são influenciados por grupos de interesse (políticos, sociais, econômicos, religiosos etc) organizados ou não, ou por atores individuais que influenciam no sistema educativo (pais, alunos, professores, funcionários, gestores escolares). Segundo Barroso (2006), a existência desses múltiplos espaços de microrregulação produz um efeito mosaico, que agrava a tensão existente entre os princípios de justiça, de equidade e democracia intrínsecos ao conceito moderno de educação. O desafio posto é, segundo o autor, dar coerência nacional e um sentido coletivo a decisões locais e diversificadas, tomadas em função dos interesses individuais ou de grupos.

Essas multirregulações (*transnacional, nacional e local*), seus processos e efeitos (contaminação, hibridismo e mosaico) produzidos por diversos interesses, estratégias e lógicas de ação de atores diferenciados, acabam por dificultar a consecução de objetivos comuns, de interesse nacional. Diante desse cenário, Barroso (2006, p. 64) propõe o conceito de *metarregulação*, que atribui ao Estado o papel de garantir as condições necessárias ao processo reflexivo e auto organizado de multirregulação, uma vez que o “Estado é uma fonte

essencial de regulação” na oferta da educação pública, embora “não seja a única e, por vezes, nem a mais decisiva”.

Nesse sentido, para o autor, o Estado deve regular as diversas regulações, *coordenar as coordenações*, assumindo o papel de mobilizador das “redes e grupos de actores públicos e privados encarregados de atingir objectivos definidos como resultados mais ou menos mensuráveis.” (Dubet, 2002 apud Barroso, 2006, p. 65).

Considerando essas reflexões sobre a concepção de regulação, para pensar o caso específico do Brasil, questiona-se: como essas diferentes dimensões da regulação e seus efeitos se traduziram na reforma educacional desencadeada no período de abertura do Estado ao modelo neoliberal de gestão pública? Quais os princípios político-pedagógicos e as principais contradições que surgem das multirregulações, sobretudo no que concerne à gestão da escola?

### **Multirregulações na Política de Gestão Escolar no Brasil: disputa e contradições entre as concepções de “gestão por resultados” e “gestão democrática”**

A centralidade dada à escola, como núcleo da gestão, advém de um amplo movimento e crença de que o sucesso ou o fracasso de qualquer instituição depende da sua capacidade gerencial. Segundo essa lógica, se os recursos financeiros, a força de trabalho e os meios materiais forem bem administrados pelos atores locais, segundo as normas gerenciais modernizadoras e eficientistas emanadas do poder central, a probabilidade de sucesso é grande.

Essa perspectiva de gestão educacional emerge do processo de reforma do Estado brasileiro iniciado em 1995, no âmbito da aprovação do Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) que definiu objetivos e diretrizes para a reestruturação da administração pública brasileira, tendo como ponto de partida a redefinição do papel do Estado de “responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social” por meio da produção de bens e serviços para “promotor e regulador desse desenvolvimento” (Brasil, MARE, 1995, p. 12).

Segundo Chirinéa (2017, p. 184):

A regulação do Estado pressupõe uma modernidade subjacente das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, cujos mecanismos de gestão e de políticas reforçam a imagem de um Estado menos prescritivo e provedor, com foco nos processos, para um Estado dotado

de um *new manager public*, cujo foco passa a ser a regulação baseada nos resultados e na eficiência. (grifo da autora)

Seguindo esta linha da *New Manager Public* (NPM) ou “Nova Gestão Pública” (NGP)<sup>3</sup>, Martins e Marini (2010, p. 29) afirmam que “uma boa gestão é aquela que alcança resultados” e nesse sentido, segundo Gomes (2009, p. 67 apud Dusi, 2017, p. 43), uma gestão por resultados “se caracterizaria, na etapa de formulação da política pública, pela tradução dos objetivos em resultados e, na etapa de implementação das ações para atingi-los, pela predominância da orientação por resultados em substituição aos outros mecanismos de coordenação”.

Para Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 713),

onde foi aplicada, a NPM alterou de maneira drástica a forma como se concebe a governança das instituições educativas, já que princípios como a autonomia escolar, a prestação de contas, a gestão baseada em resultados e a liberdade de escolha escolar têm penetrado profundamente em como se regulam, proveem e financiam os serviços educativos.

As orientações para essa nova regulação das políticas educacionais com foco na gestão por resultados vieram, em grande parte, de organismos internacionais, tais como, o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a UNESCO. Esta última, promotora de encontros de discussão e proposição de estratégias sobre financiamento e gestão da educação para a América Latina e o Caribe, a exemplo do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PREALC). A citação de Aguerro (2004), retirada de sua avaliação das políticas de gestão educacional desenvolvidas na região para discussão no Seminário de Alto Nível<sup>4</sup>, promovido pela OREALC/UNESCO, em 2004, demonstra o forte aceno na gestão:

La complejidad de los sistemas escolares compromete hoy la gobernabilidad. Los modelos de organización, los procedimientos administrativos y la normativa vigente no han sido aggiornados para enfrentar esta nueva realidad. La concreta posibilidad de tomar decisiones adecuadas se ve hoy obstaculizada en gran medida por los modelos de gestión vigentes en la región, los que pueden caracterizarse, en términos generales, como pré burocráticos o burocratizados, distando mucho de disponerse de los procedimientos y facilidades propios de una gran organización flexible y abierta, capaz de gestionar y de conducir el cambio de un sistema complejo en épocas de turbulencia. (Aguerrondo, 2004, p. 10).

A ação desses organismos configura o que Barroso (2006) denomina uma regulação transnacional da educação, orientada por objetivos e estratégias definidos por finalidades amplas de inserção competitiva das economias globalizadas, pensados em uma lógica de equidade (e não de igualdade) e refreamento das contradições e descontentamentos causados pelos intensos processos de exploração e dominação do capital sobre o trabalho, que agora se reconfiguram em novos desenhos e relações (Antunes, 2019). As orientações desses organismos vão se constituir em uma regulação na medida em que contaminam os governos, seus funcionários e educadores, e passam a orientar as formulações das políticas nacionais de educação.

A adoção desse marco regulatório internacional no Brasil, na década de 1990, consubstanciou propostas que introduziram mudanças na administração dos sistemas de ensino, que passaram a pautar-se pela flexibilidade, combinando centralização das decisões com descentralização das ações, ampliando a autonomia administrativa e financeira das unidades escolares (Oliveira, 2000).

A busca da eficiência na gestão pública, de caráter gerencial, passou a nortear as políticas e as reformas da educação cuja preocupação passou a ser o desempenho e a busca por resultados das “organizações públicas”. No que diz respeito aos mecanismos de descentralização da gestão, Campos (2005, p. 6) reconhece

que as reformas, tal como as pensam os planejadores, requerem para sua efetiva implementação, a adesão do ‘local’, pois dependem significativamente das ‘concepções, decisões, expectativas e práticas dos múltiplos atores da escola e de sua comunidade’. Essa constatação implica ‘concentrar maiores esforços na gestão das escolas tornando-as comunidades de aprendizagem e de participação’.

Ainda segundo Campos (2005), esse processo ressignificou o papel da escola no Brasil, destituindo-a de sua dimensão política e podendo ser identificada com as “organizações flexíveis”.

A materialização da estratégia da gestão por resultado, centrada na escola, introduziu uma lógica gerencialista que objetivou a eficiência e a produtividade no gasto de recursos financeiros. Segundo Romualdo Portela de Oliveira (2000), as reformas implementadas redimensionaram a polaridade centralização/descentralização, através de um movimento de descentralização da gestão e do financiamento e centralização do processo de avaliação e controle do sistema educacional, dando forma à regulação nacional.

A criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e do seu substituto, o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), assim como os sistemas de avaliações da Educação Básica (SAEB e ENEM), exemplificam esse movimento. Outro exemplo desse processo de regulação nacional, baseado no princípio da descentralização/centralização na escola, são os projetos federais que chegaram à escola com financiamento internacional, tais como o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), o Projeto Alvorada, o Programa de Melhoria e Expansão no Ensino Médio (Promed) etc. (Veiga, 2004).

O programa Fundescola, financiado pelo Banco Mundial (BM) e pelo Ministério da Educação (MEC), foi criado para enfrentar as deficiências dos sistemas de educação no ensino fundamental nas regiões de menor desempenho do país (Norte, Nordeste e Centro-Oeste). Um de seus principais objetivos era aprimorar os processos de gestão escolar e do sistema educacional. Para atingir esse objetivo, os sistemas educacionais que aderiram ao programa implementaram a metodologia de planejamento estratégico, formalizada no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Esse plano envolvia a elaboração e execução de um plano estratégico voltado ao desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico, visando à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e das práticas escolares (Fonseca & Oliveira, 2003).

O PDE-Escola se consolidou como um instrumento de gestão baseado no modelo gerencial de planejamento estratégico, que trouxe um novo ritmo à organização do trabalho escolar. Esse modelo de gestão fragmenta as tarefas e centraliza a coordenação na liderança escolar. No entanto, ele se limita a marcos regulatórios pré-definidos e atende a objetivos que não foram elaborados pelos principais atores da escola: professores, pais e alunos. Como alerta Barroso, é importante reconhecer que a regulação pode emanar de diferentes centros de interesse e, por vezes, ser adaptada aos objetivos locais, em um processo que o autor denomina "multirregulações".

No que concerne às políticas de gestão educacional no Brasil, é possível observar a presença dessas multirregulações através da existência de um embate de concepções teóricas e práticas e de disputa no campo de sua regulação. De um lado, a negação dos processos gerencialistas de gestão por resultados e a defesa da gestão democrática, participativa e voltada para as reais necessidades educacionais e de formação cidadã; e, de outro, a afirmação

dos procedimentos e das orientações dos organismos multilaterais centrados no ideário neoliberal. O longo trecho abaixo esclarece a origem dessas contradições:

As reformas ocorridas na década de 1990, apesar de orientadas pelo neoliberalismo, justificaram-se contraditoriamente como resultado de exigências dos movimentos sociais de maior participação na vida política. Movimentos que tradicionalmente estiveram em defesa da ampliação do direito à educação pública e gratuita, democrática e de qualidade apresentavam duras críticas à estrutura rígida, burocrática e centralizada da gestão educacional. Assim, a ampliação de direitos veio acompanhada de mudança nas formas de organização e gestão da educação, justificada pelos governos em diferentes âmbitos (municipal, estadual e federal) pela necessidade de modernização da administração pública como resposta aos reclamos por maior transparência, estruturas mais democráticas e flexíveis e maior eficiência. Essas reformas revelaram forte contradição expressa entre a tentativa de adequação e ajuste dos sistemas públicos de educação às exigências renovadas do desenvolvimento capitalista e às demandas por maior acesso à educação, à cultura, o reconhecimento à diferença, entre outros fatores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania. (Oliveira, 2015, p. 631-632).

Nesse embate, os atores, os interesses, os objetivos e as estratégias são distintos. Conforme Dourado (2004), no caso da gestão escolar trata-se de duas concepções que consistem em duas possibilidades antagônicas e que estão em disputa:

De um lado, uma visão gerencial pautada por uma lógica economicista, cuja concepção negligencia a especificidade da ação pedagógica em que a autonomia da escola se configura como uma retórica de participação tutelada e, de outro lado, uma visão político-pedagógica pautada pela luta, pela efetivação da educação como direito social, pela busca da construção da emancipação humana sem descurar da especificidade da ação pedagógica e dos movimentos em prol da efetivação de uma progressiva autonomia da unidade escolar. (Dourado, 2004, p. 69).

Na contracorrente da regulação proposta e efetivada por setores governamentais comprometidos com as proposições de organismos internacionais, o novo marco regulatório proposto e defendido por uma parte da sociedade civil, através das associações científicas, associações docentes, sindicatos de professores, organização de pais e alunos e de outros segmentos sociais, tem como pressuposto a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, entendida como um direito social e que tem especificidades e natureza diferentes da empresa capitalista.

A luta pela garantia da autonomia, implementação de processos de administração colegiada e de financiamento público da escola, configura a bandeira da gestão democrática

da escola pública (Dourado, 2004). Nessa perspectiva, gestão democrática da escola é entendida como

a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, alunos e funcionários, na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. (Dourado, 2004, p. 20).

A democratização da escola, portanto, passa pela implementação de quatro princípios indispensáveis: participação, pluralismo, autonomia e transparência (Gracindo, 2004). Para que esses princípios sejam implementados é necessário criar bases concretas, como conselhos deliberativos e consultivos, reuniões, assembleias e associações escolares. Esses espaços fomentam discussões e tomadas de decisões sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, que vão contribuir para a construção, execução e avaliação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Esses princípios disputam espaço não apenas no campo científico e de luta social, mas também fundamentam propostas políticas governamentais, que entram em confronto com os princípios gerenciais que fundamentam diversos projetos e programas oficiais. Dourado (2007), em sua análise dos limites e perspectivas das políticas de gestão da Educação Básica no Brasil, demonstra a falta de organicidade entre alguns programas formulados e desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) na primeira década dos anos 2000. Segundo o autor:

Um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira. (p. 928).

A evidência empírica dessa afirmação se encontra nos programas desenvolvidos concomitantemente pelo MEC que apresentavam lógica e concepção político-pedagógicas antagônicas, tais como o PDE-Escola, o PDDE<sup>5</sup> (Programa Dinheiro Direto na Escola) e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Dourado (2007, p. 396) aponta algumas dessas contradições:

De um lado, o descompasso entre o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em tese centrado em premissa articulada a instâncias de participação e deliberação coletivas, e, de outro, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), cuja lógica e dinâmica

pedagógica enfatiza, sobretudo, a organização gerencial dos processos de gestão, secundarizando a efetiva participação da comunidade local e escolar nos destinos da escola e, ainda, o PDDE, com o objetivo de agilizar a assistência financeira do FNDE aos sistemas públicos de ensino, objetivando garantir o cumprimento do artigo 211, da Constituição Federal de 1988, no que concerne ao apoio técnico e financeiro da União.

Esse conjunto de programas, baseado na descentralização de ações na escola, é ilustrativo do processo denominado por Barroso (2006) de microrregulação, que produz um efeito mosaico pela diversidade de lógicas de ação e concepções político-pedagógicas que representa.

### **Considerações finais**

Analisar as políticas educacionais, especialmente a gestão escolar, sob o prisma da regulação e de suas múltiplas dimensões, oferece uma compreensão das articulações e contradições envolvidas. Essa análise, no entanto, só é eficaz se estiver ancorada no contexto mais amplo da regulação social e econômica do capitalismo financeiro globalizado, de modo a preservar tanto sua universalidade quanto suas especificidades. Essas características se manifestam nas relações antagônicas entre classes sociais, refletindo disputas de ideias e projetos voltados a interesses coletivos ou individuais, sempre orientados por finalidades específicas.

Os resultados deste estudo indicam que as reformas educacionais no Brasil constituem um campo de disputas ideológicas e práticas entre dois modelos opostos: um voltado para a eficiência gerencial e outro que busca consolidar a gestão democrática da educação, entendida como um direito social.

As reformas educacionais inspiradas pelo ideário neoliberal conferiram à escola um papel central na gestão educacional, atribuindo-lhe as responsabilidades de planejamento, financiamento per capita e avaliação. Contudo, essa centralidade é contraditória, já que a escola muitas vezes carece de recursos e autonomia suficientes para atender ao seu projeto político-pedagógico e às demandas locais e comunitárias. Apesar do discurso de descentralização, as políticas educacionais reforçam mecanismos rígidos de controle centralizado, como as avaliações padronizadas (SAEB e ENEM) e os marcos regulatórios financeiros (Fundef e Fundeb), priorizando resultados quantitativos em detrimento das necessidades pedagógicas e contextuais.

Essa abordagem expõe tensões significativas entre a “gestão por resultados”, com seu foco na eficiência e produtividade, e a gestão democrática, que valoriza a participação e a inclusão. Ao privilegiar o controle técnico, essas reformas limitam a participação efetiva de educadores, pais e alunos nos processos decisórios, comprometendo o desenvolvimento de uma educação democrática e emancipadora. Além disso, a ênfase em metas padronizadas agrava desigualdades educacionais, especialmente em regiões com menor infraestrutura, intensificando as disparidades existentes no sistema.

No âmbito da regulação da gestão escolar e de suas múltiplas regulações, emerge um desafio teórico e político crucial. As políticas de gestão pautadas pela lógica gerencialista e efficientista trazem consigo um ideal político-pedagógico que, ao ser implementado na prática escolar, conforma um *modus operandi* alinhado com a lógica gerencial neoliberalista mais ampla da regulação social capitalista. Dessa forma, ocorre uma convergência entre a regulação educacional e a regulação social em sentido amplo, o que dificulta seu enfrentamento, uma vez que essa lógica acaba por se naturalizar em todos os aspectos da vida social.

A gestão democrática, fundamentada em princípios de autonomia, participação e emancipação, opera em uma lógica que contrasta com os alicerces de uma sociedade marcada por relações de exploração e dominação. Essa contradição pode explicar as dificuldades enfrentadas na sua implementação no cotidiano escolar, onde, em muitos casos, acaba se adaptando às práticas formais e operacionais da lógica gerencialista. Nesse contexto, é pertinente refletir sobre o que afirma Oliveira (2015, p. 642): "As contradições estabelecidas no interior do próprio Estado podem, em determinados momentos, beneficiar os trabalhadores, mas não romperão com a lógica capitalista que o sustenta".

Diante disso, é fundamental aprofundar a análise dos efeitos práticos dessas múltiplas regulações nas políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à realidade escolar e aos seus impactos sociais. É preciso questionar em que medida esses antagonismos têm promovido mudanças nas práticas educativas, qual a natureza dessas mudanças, e se elas têm gerado uma reflexão crítica que expõe e aprofunda as contradições inerentes ao processo educativo – contradições que, em última instância, refletem as tensões do próprio tecido social.

## Referências

Aguerrondo, I. (2004). La gestión del sector Educación en los '90. Algunas cuestiones para mejorar la eficacia educativa. In *Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe: ¿Vamos por un buen camino?* OREALC/UNESCO. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.unesco.cl/esp/biblio/ediciones/97.act>.

Andrade, D. P. (2019). O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Sociedade E Estado*, 34(1), 211–239. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>

Antunes, R. (2001). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 4.ed., São Paulo: Boitempo.

Antunes, R. (Org.). (2019). *Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida*. Vol. IV. São Paulo: Boitempo.

Arrais Neto, E. (2005). A teoria da regulação e o novo estado social de Alain Lipietz – é possível manter o parco espaço de humanização sob o capitalismo global? *Educação em Debate*, 1(49/50).

Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In Barroso, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 41-67). Coimbra: Educa.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Brasil, Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE. (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Imprensa Nacional, novembro.

Campos, R. F. (2005). Fazer mais com menos – gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO. *28ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu-MG. Recuperado de [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-708--Int.rtz](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-708--Int.rtz)

Chesnais, François. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.

Chirinéa, A. M. (2017). Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(1), 168-189.

Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar, São Paulo: Boitempo.

Dasso Júnior, A. E. (2014). “Nova Gestão Pública”: a teoria de Administração Pública do Estado ultraliberal. S/l. Recuperado de <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>

Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 28(100), 921-946.

Dourado, L. F. (2004). Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In Abicail, C. A., Passos, L. A., & Dourado, L. F. et al. (Orgs.). *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: CNTE.

Dusi, C. S. C. O. (2017). *Os efeitos da gestão para resultados na educação: uma análise das políticas públicas educacionais de sete estados brasileiros* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Fonseca, M., & Oliveira, J. F. (2003). O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar. *26ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu. Recuperado de [www.anped.org.br/26/trabalhos/05tmarfo.pdf](http://www.anped.org.br/26/trabalhos/05tmarfo.pdf).

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (Orgs.). (2001). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2.ed. Petrópolis, RJ : Vozes.

Gentili, P. (1998). Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In Frigotto, G. (Org.). *Educação e crise do Trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In Silva, T. T., & Gentili, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE.

Gentili, P. (2004). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes.

Gracindo, R. V. (2004). Projeto político-pedagógico: retrato da escola em movimento. In Abicail, C. A., Passos, L. A., & Dourado, L. F. et al.(Orgs.). *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: CNTE.

Hayek, F. A. V. (1987). *O caminho da servidão*. 4. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Instituto Liberal.

Harvey, D. (2008). *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola.

Harvey, D. (2000). *Condição pós-moderna*. 9. ed., São Paulo: Loyola.

Ianni, O. (1998). Globalização e neoliberalismo. *São Paulo em Perspectiva*, 12(2) [s.l.]. Recuperado de: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02\\_03.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf).

Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo.

Martins, H. F., & Marini, C. (2010). *Um guia de governança para resultados na administração pública*. Brasília: Publifone Editora, 2010.

Marx, K. (2007). Teses sobre Feuerbach. In Marx, K., & Engels, F. (Orgs.). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo.

Marx, K. (2008). *Para a Crítica da Economia Política*. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Martins Fontes.

Marx, K., & Engels, F. (2007). *A Ideologia Alemã*. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Boitempo, 2007.

Oliveira, D. A. (2000). A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In Ferreira, N. S. C., & Aguiar, M. Â. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, 26(92), 753-775.

Oliveira, D. A. (2015). Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*. 36(132), 599-622.

Oliveira, D. A., Duarte, A. W. B., & Clementin, A. M. (2017). A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *RBPAE*, 33(3), 707 - 726.

Oliveira, R. P. (2000). Reformas educativas no Brasil na década de 90. In Catani, A., & Oliveira, R. P. (Orgs.). *Reformas educativas no Brasil e em Portugal*. Belo horizonte, Autêntica.

Paro, V. H. (2001). Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In Dourado L. F., & Paro, V. H. (Orgs.). *Políticas públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã.

Veiga, I. P. A. (2004). *Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento sobre as origens e as diferentes escolas do pensamento neoliberal consultar Andrade (2019); sobre a expansão e as consequências desse ideário na sociedade, na economia e na educação ver Ianni (1998); Dardot & Laval (2016), Harvey (2008) e Gentili (1996; 2004).

---

<sup>2</sup> Projeto Reguleducnetwork, desenvolvido a partir do levantamento de dados sobre políticas educativas que se situam no âmbito da análise das políticas públicas. Abrangeu cinco países europeus: Bélgica, França, Hungria, Portugal e Reino Unido (Inglaterra e País de Gales). (Barroso, 2006).

<sup>3</sup> Segundo Dasso Júnior (2014), a NGP é o modelo quase hegemônico da Administração Pública ocidental, estabelecendo regras prescritivas para adequar a administração ao Estado ultraliberal, pretendendo ser universal, independente das características singulares de cada país.

<sup>4</sup> O objetivo deste Seminário de Alto Nível promovido pela OREALC/UNESCO, em Santiago, Chile, em 2004, era avaliar as políticas de gestão educacional em desenvolvimento na região e propor novas metas para serem cumpridas até o ano de 2015.

<sup>5</sup> O PDDE repassa recursos financeiros diretamente às unidades executoras, entidades privadas que gerenciam os recursos públicos das escolas e podem captar recursos privados. Segundo Dourado (2007), suas bases político-pedagógicas enfraquecem a participação democrática e restringem a autonomia da gestão financeira da escola.

### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 25/10/2024  
Aprovado em: 20/11/2024  
Publicado em: 12/12/2024

Received on October 25th, 2024  
Accepted on November 20th, 2024  
Published on December, 12th, 2024

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

### Article Peer Review

Double review.

### Agência de Fomento

Não tem.

### Funding

No funding.

### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Freire, J. S. E., Freire, J. C. S., & Konzen, J. O. (2024). A concepção de regulação e as políticas de gestão escolar no Brasil: princípios político-pedagógicos e contradições. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e19422.

ABNT

FREIRE, J. S. E.; FREIRE, J. C. S.; KONZEN, J. O. A concepção de regulação e as políticas de gestão escolar no Brasil: princípios político-pedagógicos e contradições. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e19422, 2024.