

**POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO EM MINAS GERAIS NA DÉCADA DE
1990: PROPOSIÇÕES E EQUÍVOCOS**

Lorraine Gomes Rezende¹
Valéria Moreira Rezende²
Rogéria Moreira Rezende Isobe³
Adriana Alves dos Santos Costa⁴

**DECENTRALIZATION POLICY IN MINAS GERAIS IN THE 1990:
PROPOSITIONS AND MISSTEPS**

RESUMO: Com o objetivo de contribuir para o debate sobre as políticas de descentralização da educação, o presente artigo analisa aspectos da reforma educacional implementadas em Minas Gerais durante a década de 1990, situando-as no contexto das reformas neoliberais que marcaram o período. Busca-se compreender como essas políticas foram formuladas e as contradições presentes em sua implementação. Observou-se que a reforma foi conduzida com a promessa de descentralizar o poder e promover a participação das escolas na gestão de recursos e decisões pedagógicas. No entanto, a análise revela que, ao invés de descentralizar, houve uma desconcentração de funções que manteve o controle decisório centralizado, limitando a autonomia das escolas e impondo rígidos controles burocráticos. O estudo conclui que a descentralização, conforme implementada, funcionou mais como um mecanismo de controle estatal do que como uma verdadeira democratização da gestão educacional, evidenciando a necessidade de uma revisão crítica das políticas educacionais à luz das influências neoliberais.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma educacional. Descentralização/desconcentração. Autonomia

ABSTRACT: With the aim of contributing to the debate on education decentralization policies, this article analyzes aspects of the educational reform implemented in Minas Gerais during the 1990s, placing it within the context of the neoliberal reforms that marked the period. The study seeks to understand how these policies were formulated and the contradictions present in their implementation. It was observed that the reform was conducted with the promise of

¹ Graduada em Educação Física. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Endereço: Avenida Sadalla Jorge, nº 648, Bairro Universitário, Ituiutaba -MG. CEP: 38302-224. Telefone: (34)98429-1738. Email: lorrainegrezende@gmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Endereço: Avenida 31, nº 599 apto 2018, Centro, Ituiutaba -MG. CEP: 38300-104. Telefone: (34) 99681-3399. Email: valeria.rezende@ufu.br

³ Doutora em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Endereço: Rua Izaura Fuzaro Pereira, nº 67, Bairro Tancredo Neves. Uberaba-MG. CEP: 38066-532. Telefone: (34)98861-1703. Email: rogeria.isobe@uftm.edu.br

⁴ Graduada em Administração. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Endereço: Rua 41, nº 108. Bairro Setor Sul, Ituiutaba -MG. CEP: 38300-016. Telefone: (34)99658-1978. Email: adrianainternet@gmail.com

decentralizing power and promoting the participation of schools in resource management and pedagogical decision-making. However, the analysis reveals that, instead of decentralizing, there was a deconcentration of functions that maintained centralized decision-making control, limiting school autonomy and imposing strict bureaucratic controls. The study concludes that the decentralization, as implemented, functioned more as a mechanism of state control than as a true democratization of educational management, highlighting the need for a critical review of educational policies in light of neoliberal influences.

KEYWORDS: Educational reform. Decentralization/deconcentration. Autonomy

Introdução

As transformações político-econômicas oriundas do neoliberalismo, aliadas à reconfiguração das práticas produtivas sob a égide da produção flexível, representam reflexos do avanço e da universalização das dinâmicas capitalistas contemporâneas. Tal reestruturação do paradigma produtivo capitalista fundamenta-se em um pilar crucial: uma orientação redirecionada da intervenção estatal, que prioriza e favorece as dinâmicas de mercado em detrimento de outras intervenções sociais – característica marcante do neoliberalismo.

Neste contexto, os programas de ajuste estrutural, amplamente defendidos e, em muitos casos, condicionados por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), impuseram uma série de reformas de cunho liberalizante e restritivas. Estas reformas, ao serem implementadas, redefiniram a estrutura e o papel das forças produtivas nacionais, moldando-as segundo os interesses e diretrizes das economias dominantes e de grandes corporações transnacionais as quais exercem influência significativa, não apenas na economia, mas também nas políticas sociais nacionais. As organizações financeiras multilaterais, por sua vez, tornam-se centrais no aumento da dívida externa e a dependência brasileira. As transformações estruturais do capitalismo, que reorganizaram o mundo do trabalho, são ressoadas nas observações de Singer (2002), onde discute a emergência de novas configurações laborais e suas implicações para a sociedade brasileira.

A consolidação de uma economia globalizada sob os preceitos do capitalismo flexível trouxe uma ampla gama de transformações socioeconômicas. Uma delas é a redefinição do papel do Estado na economia. Diante das pressões por maior eficiência econômica e ajuste fiscal, presenciamos uma tendência global de redução e enxugamento da estrutura estatal, sob a alegação de torná-la mais "ágil e eficiente". Isso frequentemente culminou na privatização de

grandes empresas estatais e na terceirização ou comercialização de serviços públicos essenciais, como saúde, educação e infraestrutura (Santos, 2021).

O neoliberalismo pode ser concebido como “o modo de regulação ou o regime de governabilidade predominante na fase atual do capitalismo” (Andrade, Cortez e Almeida, 2021, p. 1), e opera a partir de uma perspectiva de estado-mínimo no qual o “Estado Neoliberal” atua de forma privatista e reguladora, buscando gerenciar as forças de trabalho num campo de competitividade. Nessa lógica, a iniciativa privada se torna mais forte, devido a maior liberdade estabelecida, e as privatizações são aspectos relevantes e consequentes criando assim uma estrutura funcional para o livre mercado. Nesse sentido, os discursos neoliberais passam a organizar as políticas públicas sociais de modo que os serviços como educação, saúde, seguridade social e habitação, entre outros, são definidos dentro de uma lógica econômica, com gastos racionalizados em critérios de eficiência, sendo a dignidade humana substituída pelo valor econômico.

Esses fenômenos têm desencadeado um profundo processo de mercantilização da educação, ocasionando uma subordinação cada vez mais acentuada do trabalho à intrincada e, muitas vezes, nociva lógica capitalista. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o modelo neoliberal impõe à educação uma lógica instrumental, transformando-a em mercadoria e subordinando-a às necessidades do mercado, o que enfraquece seu papel como ferramenta de emancipação e formação crítica dos cidadãos.

Para Laval (2019) essa política neoliberal age como um processo de degradação da vida humana e do trabalho, bem como um meio de deteriorar as instituições públicas, principalmente as educacionais e científicas. Nessa conjuntura, a escola pública tem sido organizada de forma a atender as demandas capitalistas, ou seja, voltada para as exigências e demandas do mercado com o objetivo de “promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade” (Silva e Gentili, 1996, p.8). Para garantir que essas ideias neoliberais sejam colocados em prática, há uma reestruturação nos currículos, bem como a criação de programas e mecanismos de avaliações sistêmicas que direcionaram todo cotidiano da escola.

Sob a falácia da “descentralização” presente nos discursos neoliberais, o que ocorre na realidade são apenas “desconcentrações” de funções, pois o poder e a autonomia da organização se mantêm centralizado e as estratégias estão em reduzir cada vez mais a responsabilidade do Estado das políticas sociais.

Com o objetivo de contribuir para o debate sobre as políticas de descentralização da educação, o presente artigo analisa aspectos da reforma educacional implementadas em Minas Gerais durante a década de 1990, situando-as no contexto das reformas neoliberais que

marcaram o período. Busca-se compreender como essas políticas foram formuladas e as contradições presentes em sua implementação. A análise das reformas de cunho neoliberal engendradas nesse período consiste em um aspecto relevante para entender seus efeitos no campo educação, tendo em vista a permanência de determinadas concepções e práticas na atual política educacional brasileira.

Descentralização *versus* desconcentração: alguns conceitos

Para entender as políticas de descentralização como proposta de reforma educacional, é essencial detalhar os conceitos de descentralização e desconcentração. Rivas (1991) descreve que as políticas de descentralização na América Latina seguem duas lógicas distintas: uma neoliberal ou liberal economicista, focada em eficiência administrativa e racionalização de recursos, e outra crítica ou democrático-participativa, que busca a participação ativa da comunidade local. O autor destaca três formas de execução dessas políticas: centralização, desconcentração e descentralização. A centralização ocorre quando as decisões são tomadas por um centro de poder; a desconcentração distribui tarefas, mas mantém o poder decisório centralizado; e a descentralização real transfere poder e autoridade para unidades locais, com o objetivo de democratizar a educação. Desta forma, desconcentração e descentralização são fenômenos distintos:

[...] a desconcentração reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficiência do poder central, enquanto [...] a descentralização é um processo que procura assegurar a eficiência do poder local. Assim, a desconcentração refletiria um movimento de cima para baixo e a descentralização um movimento de baixo para cima (Caetano, *apud* Casassus, 1990, p. 17).

Quando o poder central retém os mecanismos de controle e apenas delega a execução de ordens às unidades locais, o que se observa é uma desconcentração de funções, não uma descentralização real, onde as unidades locais teriam poder decisório.

Brooke (1989, p. 32) analisa estes conceitos e os classifica como desconcentração, descentralização administrativa e descentralização política. Distingue a desconcentração da descentralização administrativa: esta teria autonomia funcional com liberdade de aplicação de recursos, “em função das políticas e normas estabelecidas centralmente”; por sua vez, a desconcentração seria mera extensão da burocracia existente. A descentralização política envolveria maior participação dos usuários no processo de tomada de decisões.

A descentralização política se realiza mediante a introdução do ordenamento local e a administrativa apoia-se na valorização dos órgãos centrais existentes por meio de efetiva

descentralização do aparelho burocrático do Estado. Para Medina (Medina, 1987, p. 46) “[...] as unidades subordinadas irão refletir a estrutura interna do órgão central e se tornarão encarregadas de executar as ordens ou implementar os programas a elas repassados pela ‘cabeça do sistema’.

É consenso entre os autores afirmar que a descentralização tem o objetivo de melhorar os sistemas de ensino como superação das limitações dos sistemas centralizados e burocráticos e em consequência proporcionar uma maior fluidez nas atividades executadas pelas instâncias regionais ou locais e melhoria na qualidade da educação. Casassus (1995) aponta que os objetivos da descentralização se vinculam à lógica dos acréscimos: a) *mais* democracia, ou possibilidade de participação e maior espaço para a diversidade; b) *mais* recursos, ou interesse da sociedade civil em participar do financiamento; c) *mais* eficiência, ou desburocratização dos sistemas centralizados.

É possível distinguir três âmbitos de domínio de ação que se referem centralmente ao tema das políticas descentralização educacional. Rivas (1991) indica a gestão econômico-financeira, administrativa e curricular. Este autor afirma que um governo pode descentralizar em um domínio, desconcentrar em outro e centralizar em um terceiro.

Casassus (1996) também debate essa questão, quando aborda as consequências da educação que transitam entre a globalidade e a localidade, tanto nas práticas de gestão, como nos conteúdos curriculares, tendo como pano de fundo o esforço descentralizador para a melhoria na qualidade da educação e a equidade de distribuição; ele fala da *efetividade* dos processos de descentralização, estabelecendo relação entre a descentralização administrativa e a descentralização substantiva, ou das funções curriculares. Afirma que a descentralização administrativa e a curricular ou pedagógica não estabelecem uma sequência lógica, mas são independentes. Além disso, um sistema de ensino pode ser composto de uma administração centralizada e ter sua estrutura curricular e pedagógica descentralizada, ou vice-versa. Não é necessário que uma esteja na dependência da outra.

Rivas (1991) argumenta que a descentralização na educação passaria pela necessidade de romper com os modelos centralizados, visto que, teoricamente, a descentralização educacional estaria intrinsecamente ligada à participação mais efetiva das unidades descentralizadas, à melhor aplicação dos recursos, ao descongestionamento burocrático dos modelos anteriormente centralizados e, portanto, à racionalidade da máquina administrativa. Aparece determinada a alcançar metas relacionadas ao desenvolvimento da qualidade da educação e a eficiência e eficácia do sistema de ensino.

No entanto, a efetividade desse processo não se dá de forma linear. Os aspectos políticos interferem diretamente no processo, condicionados pelos governos que apresentam a descentralização conforme seus interesses. Os mecanismos utilizados por esses governos para repassar recursos que efetivam a descentralização também é alvo dessas influências. Por fim, o aspecto administrativo é um dos maiores pontos de resistência à descentralização, quando os governos controlam a tomada de decisões e não renunciam ao poder que exercem.

Descentralização e os apontamentos dos limites da autonomia da escola

As políticas de descentralização buscam racionalizar os sistemas educacionais através do repasse de recursos e da administração participativa, promovendo a autonomia escolar e novas funções que teoricamente aumentariam o poder de decisão das escolas. No entanto, os governos enfatizam esse discurso de forma estratégica, mostrando que ele não é ingênuo. A constituição da escola autônoma é complexa e, segundo Salles (1992, p. 57) a ideologia da educação passa pela lógica neoliberal e foi construída como instrumento de equalização social, “porque sempre souberam com habilidade acentuar o papel autônomo e independente do processo educacional”. Este autor adverte:

A simples observação da experiência cotidiana demonstra fartamente a falácia dessa autonomia: planos interrompidos, programa de construções reduzidas, impostas por variadas razões restritivas, falhas no alcance dos objetivos declarados, compõem a rotina monótona que inegavelmente depõe contra a defesa de uma autonomia irrestrita do sistema escolar (Salles, 1992, p. 50).

Nota-se uma contradição entre o proclamado e o realizado desse modo as *intenções declaradas* pelos governos, quando implantam o modelo de descentralização nos seus sistemas de ensino, se traduzem em atribuir autonomia às escolas, por meio de maior participação nas decisões e de gestão dos recursos humanos, administrativos e financeiros (Salles, 1992). Assim, a autonomia deixaria de ser simplesmente um *slogan*, para se transformar em uma *outorga de poder* que daria competência para definir a renovação educacional. Esta tem sido a tônica dos discursos políticos que se propõem a descentralizar os seus sistemas educacionais.

No entanto, quando as *intenções não declaradas* se manifestam, a descentralização que deveria proporcionar a autonomia aparece ainda com outra roupagem, apenas transferindo responsabilidades e tarefas, sem delegar poder de decisão e atendo-se ao campo administrativo, sem envolvimento com o campo político. Esta outra modalidade de descentralização é definida como desconcentração, conforme já visto. A simples transferência de responsabilidades para as unidades escolares não garante a maior participação de seus membros. A administração local

não representa por si só sua efetiva democratização nem a conquista da gestão autônoma. Ao contrário, pode significar o aumento do controle dessas unidades e o tolhimento do seu poder decisório. Desta forma, a autonomia da escola deixa de ser concreta e passa a ser ambígua, o que “acaba abrigando significados contrários” (Azanha, 1995, p. 46) E mais:

A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria escola não assumir compromissos com a tarefa educativa; com relação a esse ponto é preciso lembrar, insistentemente, que o destino das reformas de ensino é decidido no interior das salas de aula (Azanha 1995, p. 144).

É preciso que, ao estabelecer um novo modelo de governo, sejam indicados quais os problemas reais que se pretende resolver e que sejam declarados os objetivos reais a que se propõe o processo de descentralização. Sem isso, a descentralização se transforma em retórica vazia e pode até ensejar fortes prejuízos à causa educacional (Bassi, 1996, p.42).

Azanha (1995) chama a atenção para o risco que se corre de transformar a autonomia em complicado processo de burocratização da escola. Sabe-se que o novo sempre amedronta, mas a visão clara de que a autonomia é algo muito sério e depende da cooperação conjunta:

[...] é preciso uma clara consciência, por parte da Administração Estadual, de que a autonomia não é algo a ser implantado, mas, sim, a ser assumido pela própria escola. Não se pode confundir ou permitir que se confunda a autonomia da Escola com apenas a criação de determinadas condições administrativas e financeiras (Azanha, 1995, p. 144).

A autonomia é incompatível com a burocratização centralizada e verticalizada do sistema. Os controles centrais e regionais, tal como são praticados atualmente, dificultam que a escola construa seu próprio projeto institucional. A verdadeira autonomia requer liberdade para decidir e agir, além de acesso a recursos financeiros suficientes para implementar projetos e atividades, e recursos físicos adequados para garantir instalações, equipamentos e materiais apropriados. Para que isso funcione, é necessário que os órgãos intermediários passem por uma revisão profunda e sejam fortalecidos em suas novas funções e papéis.

Com isso, é necessário enfatizar que a escola pode e deve ser autônoma, mas não independente, já que faz parte de um sistema de ensino, ao qual está integrada: não se defende a ideia de que a escola independa da ação do governo e das instâncias central e regional a que se interliga. A autonomia da escola não descaracteriza o sentido de unidade. Não existe um poder que, com referência às localidades, esteja em posição de real independência com relação ao Estado. Considera-se quebrada a unidade de ensino na qual se assenta a descentralização

quando a autonomia de que goza *opõe-se* ao órgão central/legislador estatal. Azanha (1995) deixa claro que

A autonomia de cada escola de uma rede não exime a administração do sistema de ensino da responsabilidade de fixar diretrizes e metas de uma política educacional, mas quando não têm autonomia e responsabilidade claramente definidas, a tendência da administração é a de regulamentar em excesso e de as escolas ficarem imobilizadas aguardando ordens (Azanha, 1995, p. 15).

Não se dispensa, entretanto, a atuação do Estado nem das instâncias central e regional da administração, que se considera imprescindível às diretrizes centrais básicas, comuns e flexíveis. Essas diretrizes seriam reduzidas ao mínimo indispensável, abrindo espaço para que a escola construísse seu próprio plano institucional com o objetivo de promover a melhoria qualitativa do ensino.

Questões sobre a política de descentralização na Reforma Educacional de Minas Gerais

No cenário dos anos de 1990, a implementação de uma política de descentralização se materializava em programas federais tais como Merenda Escolar, Dinheiro na Escola, TV Escola, os quais eram apresentados pelos governantes como uma exigência do processo de democratização da educação com a crise do regime autoritário (Costa, 1997, p. 9). Na ótica dos governantes, um dos principais objetivos da descentralização consistia no fortalecimento da administração escolar e da sua autonomia (Rivas, 1991; Lobo, 1990; Casassus, 1995).

O discurso dos dirigentes políticos apoiava-se em dizer que: a) a partir da década de 1980, estados e municípios deveriam partilhar do esforço descentralizador que teve início com a redemocratização do país; b) até este período, a área educacional estivera submetida ao poder centralizado da União e o ensino era padronizado e inspirado nas práticas centralizadoras do autoritarismo da era militar; c) as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras eram tomadas em nível central e, portanto, à revelia da escola (Draibe, 1999; Costa, 1997).

A reforma educacional que implementou a política de descentralização em Minas Gerais teve início no período de 1991-1994 e continuou no período de 1995-1998. O governo mineiro, quando anunciou o seu “Programa de Descentralização” afirmou ser preciso operacionalizar mudanças na forma de atuação, tanto dos órgãos centrais (Secretarias de Estado da Educação), quanto dos órgãos regionais (Superintendências Regionais de Ensino), no sentido de garantir estreita relação com os órgãos locais, em especial com a escola (Minas Gerais, SEE, Procad, 1998, p. 12).

O processo de descentralização implicava na redefinição do papel das instâncias centralizadas de poder para que as decisões não ficassem a cargo apenas das Secretarias. Desta forma, escolas teriam mais autonomia para construir sua identidade institucional, de modo que a proposta pedagógica e o plano de desenvolvimento institucional, viabilizados pela aplicação correta de recursos financeiros, pudessem refletir a diversidade cultural, as demandas e as aspirações da população usuária (Costa, 1997, p. 29).

O sistema educacional foi organizado de forma aparentemente descentralizada. Existiam, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), as Superintendências Regionais de Ensino (SRE's) – órgãos responsáveis pela execução da política educacional do estado – por meio dos quais a Secretaria efetiva sua ação. Cada SRE tinha sob sua jurisdição determinado número de municípios; em um desses municípios, instalava-se sua sede administrativa. Nessa estrutura, a SRE se configurava como foro que representa a administração central sendo um dos principais mecanismos de atuação da Secretaria de Educação com forte vínculo com a realidade social em âmbito regional.

A atuação exercida pelo organismo central, a SEE/MG, abrangia: implantar as políticas educacionais e os meios de acompanhamento e de avaliação dos resultados; estabelecer os canais de distribuição das informações; definir os padrões gerais de funcionamento das unidades escolares; distribuir recursos; e manter permanente vigilância em relação às mudanças que se fizerem necessárias ao bom funcionamento do sistema educacional como um todo. À organização regional, a SRE, como instância mais próxima das escolas, caberia o acompanhamento e a observância no cumprimento das normas definidas pela instância central. Na mesma medida em que aumentavam as transferências de verbas, cresciam também as exigências da Secretaria quanto à observância das normas que regulamentavam o processo de repasse, gasto e prestação de contas à instância regional.

No entanto, a autonomia das escolas, apresentada como uma solução para melhorar a administração educacional e garantir um ensino mais eficiente, mostrou-se distante da realidade prática. Apesar das promessas oficiais, quando as escolas tentavam aplicar os recursos financeiros recebidos, esbarravam em rígidas normas e regulamentos estabelecidos pela Secretaria. Esses regulamentos, embora criados com o propósito de orientar e promover a política descentralizadora, na prática, acabavam limitando o poder de decisão das escolas e ignorando suas reais necessidades (Rezende, 2001).

Em vez de servir como uma ferramenta para o fortalecimento da gestão escolar, a autonomia foi frequentemente restringida por uma legislação severa e pela insuficiência de recursos. As escolas, sobrecarregadas com novas responsabilidades, careciam do apoio

necessário para implementar mudanças significativas, tornando a autonomia uma promessa mais teórica do que prática. Nesse sentido, a retórica neoliberal de eficiência e autonomia não se traduziu em práticas que efetivamente promovessem uma gestão escolar mais participativa e democrática. O aumento das responsabilidades da instituição escolar sem a correspondente autonomia empoderadora gerou frustração entre gestores escolares e comprometeu a eficácia das políticas educacionais. Esse impasse entre as instâncias superiores e as escolas evidenciava a discrepância entre o discurso e a implementação da autonomia escolar (Rezende, 2001).

O modelo de descentralização financeira proposto pelo governo mineiro, apesar de se mostrar racional em sua formulação, revelava-se de fato incoerente com o proposto no momento de sua execução. Parecia haver dois campos e duas funções: uma aparente, que era a racionalidade administrativa da ação descentralizadora, que, no discurso oficial, visava conceder à escola autonomia administrativa, pedagógica e financeira; e outra real, que era a da imposição de normas e preceitos burocráticos, muitas vezes contraditórios, que descaracterizavam o modelo proposto. A descentralização mais se identificava com o modelo de desconcentração de atribuições, sem que se efetivasse concretamente a passagem do poder de decisão às próprias escolas (Rezende, 2001).

Considerações finais

Observou-se que a política de descentralização implementada na educação de Minas Gerais durante a década de 1990, foi conduzida com a promessa de descentralizar o poder e promover a participação das escolas na gestão de recursos e decisões pedagógicas. No entanto, a análise revela que, ao invés de descentralizar, houve uma desconcentração de funções que manteve o controle decisório centralizado, limitando a autonomia das escolas e impondo rígidos controles burocráticos.

Sob o pretexto de fortalecer a autonomia das escolas e melhorar a qualidade da educação pública, a política de descentralização foi, na verdade, parte integrante de uma agenda neoliberal mais ampla, que visava reestruturar o papel do Estado e promover uma gestão mais alinhada aos princípios do mercado. Nota-se uma contradição recorrente nas ações governamentais: em vez de descentralizar o poder, as reformas resultaram em uma desconcentração de funções que manteve o controle decisório centralizado.

O estudo conclui que a descentralização, conforme implementada, funcionou mais como um mecanismo de controle estatal do que como uma verdadeira democratização da gestão educacional. A análise das reformas de cunho neoliberal engendradas nesse período consiste

em um aspecto relevante para entender seus efeitos no campo educação evidenciando a necessidade de uma revisão crítica das políticas educacionais à luz das influências neoliberais.

Referências

- ANDRADE, D. P; CÔRTEZ, M; ALMEIDA, S. Neoliberalismo autoritário no Brasil. **Caderno CRH** v.3, 2021. Disponível: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.44695>>
- AZANHA, J. M. P. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995
- BASSI, M E. **Política educacional e descentralização: uma crítica a partir da análise da descentralização financeira dos recursos públicos enviados às escolas no Estado de Minas Gerais**. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- BROOKE, N. Os condicionantes da descentralização: um roteiro de estudo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 70, 1989, p. 28-37.
- CASASSUS, J. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e críticas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 74, 1990, p. 11-19.
- CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995
- CASASSUS, J. La educación entre la globalidad y la localidad. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 18, nº 36, 1996, p. 13-33, primeiro semestre.
- COSTA, V. L. C. (org). **Gestão educacional e descentralização: novos padrões**. São Paulo: Cortez/Fundação para o Desenvolvimento Administrativo (Fundap), 1997.
- DRAIBE, S. M. A experiência brasileira de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In COSTA, Vera Lúcia Cabral, org. **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 68-98.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Editora. Boitempo. 2019, 326p.
- LOBO, T. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 74, 1990, p. 5-10.
- MEDINA, A. M. V. de A. “Tarefas ou poder: o que descentralizar”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 60, 1987, p. 45-47.
- MINAS GERAIS. Programa de Capacitação de Dirigentes das Escolas Públicas de Minas Gerais (Procad). **Módulo 1: A escola pública de qualidade — O Plano de Desenvolvimento da Escola**. Belo Horizonte, 1998.
- REZENDE, V. M. **A descentralização financeira e autonomia da escola mineira: um estudo de processos de prestação de contas de escolas estaduais na jurisdição da 16.^a SRE de Ituiutaba**. Dissertação de mestrado. Programa de Educação, História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2001.
- RIVAS, Ricardo (1991). **Política de descentralización em la educación básica y media en América Latina: estado del arte**. Santiago (Chile): United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco)/Red Latinoamericana de Información en Educación (Reduc).
- SALLES, F. C. **Descentralização e qualidade de ensino**. Dissertação de mestrado em Educação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Record, Rio de Janeiro, 2021.
- SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. M. EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

SILVA, T. T; GENTILI, P. (Org.) **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo? Brasília: CNTE, 1996.