

## **GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: DA DITADURA MILITAR AOS ANOS 1980**

**Nadia Pedrotti Drabach – UNICAMP<sup>1</sup>**

### **Resumo**

Este artigo é de natureza teórica e tem como objetivo discutir a introdução de mecanismos da gestão privada na educação pública no Brasil durante a Ditadura Militar, além da construção da gestão democrática da escola pública que emergiu no final da década de 1970 e início dos anos 1980. A discussão do tema será fundamentada no estudo da literatura da área. O texto aponta, no primeiro momento, para a contradição existente entre o conservadorismo das políticas para a educação que existiu durante a Ditadura Militar, que iniciou em 1964, e os movimentos de cultura e de educação popular, que surgiram no início dos anos 1960, período imediatamente anterior à Ditadura. Esses movimentos eram caminhos alternativos à educação tradicional e elitista que predominava no país e uma forma de enfrentar o analfabetismo, especialmente nos estados do Nordeste brasileiro. No segundo momento, o texto discute, o caráter tecnicista da Administração Escolar e o conservadorismo das políticas educacionais no período ditatorial. No terceiro momento o texto discute as diversas críticas que surgiram no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 sobre os fundamentos da administração geral aplicados à educação, cuja base vinha das teorias de administração empresarial e que estavam presente no período anterior. As críticas tinham um enfoque teórico de base marxista, trazendo uma visão crítica sobre o papel da educação na sociedade, destacando o seu caráter essencialmente político. Durante a Ditadura, as propostas destinadas à educação eram soluções fáceis e aligeiradas, que se materializaram especialmente no incentivo à educação privada. No campo da Administração Escolar, práticas de gestão burocratizada e tecnicistas predominavam. Nos anos 1980, o processo de redemocratização do país trouxe para o campo da educação o debate em defesa de uma administração coletiva da escola, com a participação da comunidade nas tomadas de decisão e a exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público.

**Palavras Chave:** gestão escolar; gestão democrática; Educação Pública;

## **MANAGEMENT OF PUBLIC EDUCATION IN BRAZIL: FROM THE MILITARY DICTATORSHIP TO THE 1980S.**

### **Abstract**

This article is of theoretical nature and aims to discuss an introduction of mechanisms of private management in public education in Brazil, during the Military Dictatorship and the construction of democratic management of the public school that emerged in the late 1970s and early 1980s. The discussion of the topic will be based on the literature of the area. The first point discuss about the contradiction between the conservatism of the polices for education in a military dictatorship that began in 1964 and the popular education and culture movements that emerged in the early 1960s, before the Dictatorship. These movements were alternative routes to traditional and elitist education that prevailed in the country and a way to confront illiteracy, especially in the states of the Brazilian Northeast. In the second

---

<sup>1</sup> Doutoranda na Faculdade de Educação da Unicamp - [nadiadrabach@yahoo.com.br](mailto:nadiadrabach@yahoo.com.br)

moment, the text will discuss, the technician character of the School Administration and Conservatism of Educational Policies in the Dictatorial Period. In the third moment the text discusses the several criticisms that emerged in the late 1970s and early 1980s about the fundamentals of general administration applied to education, which were based on business management theories and which were present in the previous period. The critics had a Marxist-based theoretical approach, bringing a critical view of the role of education in society, highlighting its essentially political character. During the dictatorship, the proposals for education were easy and light solutions that materialized especially in the incentive to private education. In the School Administration, bureaucratized and technician management practices predominated. In the 1980s, the re-democratization process of the country brought to the educational sphere the debate in defense of a collective administration in the school, with the participation of the community in decision-making and the exclusivity of the financing of the public school by the public power.

**Keywords:** School management; Democratic management; Public education;

## INTRODUÇÃO

Os anos anteriores ao golpe de 1964 foram marcados pelo surgimento de alguns movimentos de base que significaram uma ameaça ao pensamento conservador representado pelos militares e pelas elites econômicas do Brasil. No início dos anos 1960 surgiram movimentos de cultura e educação popular como caminhos alternativos à educação tradicional e elitista que predominava no país e como forma de enfrentar o analfabetismo, especialmente nos estados do Nordeste brasileiro (CUNHA; GÓES, 1994). Esse movimento originou-se em capitais, cuja administração era regida por políticos de esquerda e que, portanto, abriam espaço para manifestações populares e engajavam-se a elas. Assim, surgiu o chamado “Movimento de Cultura Popular” (MCP) que se estruturou como sociedade civil no Recife/Pernambuco em 1960, durante o governo de Miguel Arraes; em Natal/Rio Grande do Norte nasceu a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”; no âmbito da Igreja Católica surgiu o “Movimento de Educação de Base” (MEB); na União dos Estudantes (UNE) surgiu o Centro Popular de Cultura (CPC) (CUNHA; GÓES, 1994). Eram movimentos de resistência à ordem que estava posta.

Na análise sobre esses movimentos, assim como é possível observar o quanto democráticos e críticos foram, é possível identificar também as suas contradições – e é nesse sentido que aparece uma das principais críticas feita ao MCP: a de que, para atender à meta de assegurar a educação pública para todos, utilizando recursos públicos, o movimento acabou constituindo uma rede de ensino público paralela àquela já existente (CUNHA; GÓES, 1994).

A proposta de alfabetização de adultos elaborada por Paulo Freire, que embasou a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprender a Ler”, foi um instrumento importante na reforma de base proposta por João Goulart (Jango). Nas palavras de Cunha e Góes, “no clima de Reformas de Base do Governo de Jango, o Sistema Paulo Freire foi um verdadeiro achado. Através dele seria possível – era a previsão – acrescentar cinco milhões de eleitores ao corpo eleitoral de 1965 e assim desequilibrar o poder da oligarquia em favor do movimento popular” (1994, p. 20). Dessa forma, tendo o apoio do presidente da República João Goulart, o projeto de alfabetização “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” foi adotado oficialmente e nacionalmente. A Campanha, diferente do MCP, aplicou os recursos públicos dentro da rede de escolas públicas.

Todos esses movimentos que ocorreram nos anos anteriores à Ditadura promoveram algumas rupturas. Dentre elas, destacamos:

Ruptura com o modelo centralizador na tentativa de pensar por si próprio; ruptura com o autoritarismo oligárquico no processo de decisões; ruptura com a hierarquia acadêmica ao gerar seus próprios quadros docentes; ruptura com a teoria e a prática da classe dominante de que ela é a única depositária da cultura e doadora de conteúdos e formas de educação, isto é, demonstrou a capacidade das classes subordinadas para propor e executar uma política e uma prática de educação (CUNHA; GÓES, 1994, p. 26).

Havia um movimento de contestação e de inconformidade com a lógica que predominava e que encontrava espaço para se expandir em governos que eram favoráveis a este tipo de organização. Esse movimento, logicamente, significava uma ameaça para a oposição. Cunha e Góes (1994) destacam que, no início dos anos 1960, em função da crise sociopolítica e econômica, havia uma busca por soluções alternativas e grande expectativa sobre o novo. Os movimentos de cultura popular foram influenciados por dois movimentos internacionais muito importantes: a Revolução Cubana e o Concílio Vaticano II. “No Brasil, no clima das Reformas de Base, os comunistas trouxeram o PCB [Partido Comunista Brasileiro] para uma semiclandestinidad e os católicos concluíram um caminho de lutas da ‘Juventude Católica’ (JUC) de contestação ao capitalismo, criando a Ação Popular – AP, que optou pelo socialismo” (CUNHA; GÓES, 1994, p. 27).

O Movimento de Educação de Base (MEB) que emergiu do âmbito da Igreja Católica foi instituído pelo presidente Jânio Quadros (pouco antes de renunciar à

presidência) em março de 1961. O MEB utilizava como principal instrumento o rádio, e sua atuação principal se deu no meio rural, que conseguiu atingir de forma eficiente primeiramente as regiões Norte e Nordeste, expandindo-se posteriormente para as demais regiões. A principal crítica feita ao MEB é que o mesmo tinha objetivos confessionais e catequéticos, mesmo não sendo possível identificá-los explicitamente (CUNHA; GÓES, 1994).

O Centro Popular de Cultura criado pela UNE, foi mais um dos quatro grandes movimentos de cultura popular que nasceram nos anos 1960. O CPC era um espaço destinado para as artes e a cultura popular chamada de “arte popular revolucionária”, pois tinha o objetivo de conscientizar as massas e acabar com a alienação produzida pelo poder econômico. Em 1963 o CPC iniciou uma campanha de alfabetização, como ação permanente entre as classes mais pobres (CUNHA; GÓES, 1994). Além dos quatro movimentos principais já citados, havia muitos outros. A maioria deles estava envolvida com a alfabetização de adultos. Em 1964, com o Golpe Militar, toda essa proliferação de movimentos populares em prol da construção do pensamento crítico foi interrompida duramente. Os movimentos foram destruídos, houve perseguição, prisão e exílio dos principais líderes desses movimentos: “os intelectuais comprometidos com a revolução, com o reformismo ou até mesmo com o liberalismo já não serviam, não eram confiáveis” (CUNHA; GÓES, 1994, p. 32).

Isso porque “na medida em que se ampliava a mobilização popular pelas reformas de base, com as Ligas Camponesas no meio rural, os sindicatos de operários nas cidades, as organizações dos estudantes secundaristas e universitários e os movimentos de cultura e educação popular, mobilizou-se também a classe empresarial” (SAVIANI, 2008, p. 293).

A classe empresarial obviamente buscava uma ação política contrária aos interesses da base. Dessa forma surgiu o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), que era uma organização empresarial voltada para o combate ao comunismo e aos movimentos de esquerda (SAVIANI, 2008). A união entre os interesses dos empresários e dos militares resultou no golpe de 1964 e na instituição do pensamento conservador das elites econômicas, na repressão aos intelectuais comprometidos com as reformas propostas por Jango, não só na educação, mas em todos os setores sociais. A partir daí o cenário mudou, e o novo projeto de

sociedade e de educação que se instalou nada tinha a ver com os movimentos de base que vinham se fortalecendo antes do período ditatorial.

## **A OPÇÃO PELA EDUCAÇÃO PRIVADA**

Durante a Ditadura Militar, os encaminhamentos dados à política educacional colocavam ênfase:

Na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2008, p. 296).

Como pano de fundo dessas políticas estava a “Teoria do capital humano” que colocava a educação como um dos pontos estratégicos principais para o desenvolvimento econômico do país e sua inserção internacional. A partir daí foram assinados diversos acordos de cooperação para o desenvolvimento do ensino entre Brasil e Estados Unidos, o chamado acordo MEC-USAID (a United States Agency for International Development). Esses acordos orientaram todo o ensino no Brasil desde a educação primária até o ensino superior. A organização curricular, formação de professores primários, produção de material didático, desenvolvimento do ensino médio, aperfeiçoamento da administração universitária, reformulação das faculdades de filosofia, esses são apenas alguns dos campos de atuação dos acordos internacionais para a educação (CUNHA; GÓES, 1994). Tais acordos visavam à criação de convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira.

De acordo com Saviani:

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo

dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (2008, p. 297).

O período histórico da realização dos acordos foi fortemente marcado pelo tecnicismo educacional no qual a educação era concebida como pressuposto para o desenvolvimento econômico. O apoio internacional tinha por objetivo o estabelecimento de diretrizes políticas e técnicas que visavam à adequação do sistema educativo às exigências do capitalismo internacional.

A administração escolar no período baseava-se no modelo empresarial que se caracterizava pelo predomínio da técnica e pela divisão do trabalho. De acordo com Ledesma (2008), as reformas no ensino de 1º e 2º graus e a reforma universitária realizada durante a Ditadura preocupavam-se com o aprimoramento científico, com a eficiência e com a produtividade, características que estavam em sintonia com o grupo que assumiu o governo a partir de 1964, composto por militares e tecnocratas.

No ensino de 1º e 2º graus implantou-se um currículo que articulava o sistema escolar com o mercado de trabalho. O 2º grau tornou-se compulsoriamente profissionalizante, oferecendo formação técnica para três áreas do mercado em desenvolvimento: industrial, comercial e de serviços (LEDESMA, 2008). As escolas particulares, no entanto, usavam de diversos artifícios para burlar a obrigatoriedade da formação técnica e continuar preparando para o vestibular.

Com a Lei 5.692 de 1971, a escolaridade obrigatória estendeu-se aos jovens de sete até quatorze anos, e o tempo de escolarização passou de quatro para oito anos. Como forma de enfrentar o problema no analfabetismo, foi lançado o programa de alfabetização de adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Apesar disso, segundo análise de Cunha e Góes (1994), chegou-se aos anos 1980, dez anos após a Lei 5.692 de 1971, com taxas altíssimas de analfabetismo, o que mostra que, apesar da Lei, na prática, pouco ou nada mudou em termos de acesso à educação.

Quanto ao financiamento da educação pública, a contribuição da união que estava presente nas constituições de 1934 e 1946 desapareceu da Constituição de 1969 (que redefiniu o texto da Constituição de 1967) a vinculação do percentual mínimo de recursos recaiu apenas sobre os municípios, cuja contribuição era de 20%. A União ficou isenta de contribuir com o financiamento da educação pública.

Paralelamente a essa eliminação da vinculação financeira, a Constituição de 1967 sinalizou claramente na direção do apoio à iniciativa privada, ao estipular, no §2º do artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”, dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (SAVIANI, 2008, p. 299).

Havia uma clara valorização e incentivo à iniciativa privada na oferta do ensino com o crescimento na destinação de recursos públicos para as escolas particulares por meio do salário-educação e, conseqüentemente, uma estagnação do crescimento da rede pública de ensino.

O salário educação era uma forma de contribuição das empresas para a escolarização de seus empregados e dos filhos desses. A ideia foi instituída no Brasil, pela primeira vez com a Constituição de 1934 e obrigava as indústrias e as empresas agrícolas, que se situavam longe dos centros escolares e que tinham mais de 50 funcionários, a oferecer o ensino primário gratuito para os seus funcionários e filhos. Com o golpe de 1937, esse recurso foi esquecido. Retomado novamente na Constituição de 1946, as empresas industriais e agrícolas, em que trabalhassem mais de 100 pessoas, eram obrigadas a oferecer o ensino primário gratuito para os seus funcionários e para os filhos desses. Esse dispositivo Constitucional foi regulamentado em 1964 com a Lei 4.440. Abriu-se com isso a possibilidade de as empresas transferirem o recurso que seria destinado à educação para o Estado, o qual, por sua vez, ofereceria o ensino. Dessa forma, porém, abriu-se também a brecha para que as empresas oferecessem bolsas de estudo para estudantes em escolas particulares, ficando desobrigadas de contribuir com o Estado. O sistema de bolsas deveria ser regulamentado pelas secretarias de educação dos estados (CUNHA; GÓES, 1994). Ocorre que, esse foi o período que as secretarias de educação dos Estados, em grande parte, passaram a ser ocupadas pelos donos dos colégios particulares, o que tornou a ideia extremamente proveitosa (CUNHA; GÓES, 1994). Por esse fato, diversos abusos, fraudes e desvios de recursos foram registrados nesse período. Os recursos deveriam ser prioritariamente destinados à educação privada, apenas “onde a iniciativa particular não tivesse interesse em abrir escolas é que a escola pública seria bem vinda” (CUNHA; GÓES, 1994, p. 42).

## PERÍODO CRÍTICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

No final da década de 1970 e nos anos 1980, com a abertura política do país, surgem diversas críticas especialmente no campo da Administração Educacional no Brasil, sobre os fundamentos da administração geral aplicados à educação, cuja base vinha das teorias de administração empresarial (ROSAR, 1999). As críticas tinham um enfoque teórico de base marxista, trazendo uma visão crítica sobre o papel da educação na sociedade, destacando o seu caráter essencialmente político.

As críticas nesse campo, de acordo com Rosar (1999) e com Souza (2007), vinham principalmente de teóricos como Arroyo (1979)<sup>2</sup>, Félix (1984)<sup>3</sup> e Paro (1986)<sup>4</sup>. Para Souza (2007), esses trabalhos fazem parte de um período que chama de “crítico” no pensamento administrativo educacional e apresentam algumas características bastante semelhantes, a saber:

a) estão todos voltados à crítica aos modelos de organização e gestão das escolas até então dominantes na literatura especializada e na prática escolar e educacional [...] ; b) são todos trabalhos com perfil teórico ou de análise da produção teórica [...] c) há um pressuposto nesses trabalhos: a administração escolar como aplicação da administração científica nas escolas contribui para a manutenção das condições econômicas, sociais e políticas da sociedade; d) os instrumentos e processos da gestão escolar, como estavam sendo tratados pelos autores clássicos e como eram entendidos na organização prática das escolas, na visão desses autores críticos, são fenômenos essencialmente tecnocráticos, assim como o perfil do dirigente escolar, reconhecido por esses autores como de um gerente em uma empresa produtiva, cuja tarefa era de garantir a produtividade, de um lado, ou, mais comumente, o controle dos trabalhadores da educação (SOUZA, 2007, p. 81).

O pensamento desses autores introduziu na compreensão sobre a gestão escolar, o reconhecimento do seu caráter político-pedagógico e a preocupação com a gestão democrática da educação, tema que até então não havia sido discutido nesse campo (SOUZA, 2007).

E, juntamente com o discurso democrático que vai avançando no campo da administração educacional, em meados da década de 1980, vão se criando as

---

<sup>2</sup> Trata-se do artigo: Administração, poder e trabalho, publicado na *Revista Educação e Sociedade*, n. 2, janeiro de 1979.

<sup>3</sup> Dissertação de mestrado publicada em livro, sob o título: *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?* (1984).

<sup>4</sup> Tese de doutorado publicada em livro que tem como título: *Administração Escolar: introdução crítica* (1986).



condições históricas de superação do regime autoritário de governo que regia a sociedade até então (ROSAR, 1999). Nesse sentido, a luta pela democratização dos processos de gestão educacional não se dá de forma isolada, mas compõe um movimento mais amplo de redemocratização da sociedade brasileira e dos movimentos sociais que reivindicavam maior participação nas tomadas de decisão na sociedade (MENDONÇA, 2000). Em relação à educação, a crítica se dava essencialmente no caráter centralizador, hierárquico, verticalizado e burocrático que orientava a gestão educacional, produzindo um enfraquecimento da autonomia escolar e limitando a participação dos profissionais que atuam na escola, nos processos de decisão.

O debate entre a perspectiva conservadora de administração, baseada nos princípios da administração geral e a perspectiva crítica e progressista ampliaram-se e fortaleceram o discurso em torno da construção da gestão democrática. A partir daí, de acordo com Rosar (1999), elege-se “a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática, como eixo fundamental das ações políticas das diversas entidades que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante e após o Congresso Constituinte” (ROSAR, 1999, p. 167).

Esse movimento pela democratização da educação resultou na inserção do princípio constitucional de gestão democrática da escola pública. De acordo com Camargo (1997), nenhuma Constituição anterior à de 1988 fez menção a esse princípio, e sua inclusão estava associada ao fato de existirem, no início dos anos 1980, “grandes movimentos nacionais na perspectiva da redemocratização do país” (CAMARGO, 1997, p. 100).

Esses movimentos foram responsáveis, em grande medida, pela mobilização que culminou com a Assembleia Constituinte. De acordo com Arelaro (2000), é na década de 1980,

Que a reorganização dos movimentos sociais se consubstancia em entidades e instituições, das quais destacaríamos, dentre outras, a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Partido dos Trabalhadores (PT), da Associação Nacional de Educação (ANDE) e da transformação da Confederação do Professores do Brasil (CPB), em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (ARELARO, 2000, p. 95).

Camargo (1997) salienta que foram feitas diversas tentativas em todos os níveis de poder executivo e legislativo de incorporar em textos legais os anseios democráticos latentes na época. Entretanto, como afirma o autor: “é sempre bom lembrar que todo e qualquer processo legislativo carrega, em sua essência, diferentes interesses em jogo, muitas vezes antagônicos, e que, na maioria das vezes, a lei expressa a síntese de um processo conflitivo” (CAMARGO, 1997, p. 101). Portanto, sua construção não é linear e pode ser “entendida como produto, algumas vezes, da ‘vitória’ de um campo mais progressista e democrático, enquanto, outras vezes, configura a expressão da sua ‘derrota’” (CAMARGO, 1997, p. 101).

Esse processo conflitivo marcou a inserção do princípio da gestão democrática na CF. Houve debate em torno do sentido que esse deveria atribuir à gestão da educação que se deu entre dois grupos principais: um ligado aos interesses dos setores progressista e democráticos; e outro, aos interesses dos grupos conservadores. De acordo com Camargo (1997), os setores democráticos constituídos por entidades de caráter nacional que participavam do Fórum em defesa da Escola Pública defendiam a importância da vivência da democracia na escola por meio da participação da comunidade local na gestão escolar, como parte do processo formativo dos alunos. O segundo grupo, ligado aos interesses privados, composto por representantes do empresariado educacional e das escolas confessionais, opunha-se ao posicionamento do primeiro em relação à ideia de gestão democrática e especialmente no aspecto da participação da comunidade (CAMARGO, 1997).

No texto do anteprojeto da Constituição, o conceito de gestão incorporado foi o do primeiro grupo, porém, teve sua formulação alterada e apoiada pelos setores conservadores. De acordo com Adrião e Camargo (2007), o texto alterado ganhou um sentido redundante e restritivo, passando a ter a seguinte redação que se encontra no inciso VII do artigo 206 da CF: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). O conceito de gestão democrática ficou restrito ao ensino público, excluindo o ensino privado. A expressão “na forma da lei” protelou a operacionalização da gestão democrática para um segundo momento, quando da elaboração de leis complementares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, por exemplo. Dessa forma, a inserção do princípio da

gestão democrática do ensino público na Constituição representou uma conquista parcial.

A Constituição de 1988 garantiu o acesso de toda a população à educação pública; definiu valores mínimos da arrecadação tributária a serem aplicados em manutenção e desenvolvimento do ensino, estabelecendo que 18% da receita da União e 25% das receitas dos estados e municípios deveriam ser destinados a esse fim; definiu um regime de colaboração entre as diferentes instâncias da União para o cumprimento da responsabilidade de universalização do ensino básico.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em matéria de educação o governo militar foi extremamente privatista. Nas propagandas feitas pelos conservadores, a imagem de quem defendia a destinação dos recursos públicos para o ensino público e gratuito era associada à imagem de um regime socialista, no qual o Estado teria o domínio da vida social, o que os militares condenavam.

As propostas destinadas à educação, como vimos, eram soluções fáceis e aligeiradas como o incentivo à educação privada, que certamente se tornava menos dispendioso aos cofres públicos que aumentar o investimento na rede de ensino público, expandindo-a para atender um contingente maior.

Mais tarde, no início dos anos 1980, o movimento de redemocratização da sociedade trouxe consigo novamente o debate sobre a educação pública. A luta dos movimento em prol da educação pública dava-se, por um lado, no sentido da democratização da educação, por meio da universalização do acesso ao ensino, da diminuição dos altos índices de analfabetismo, evasão e repetência e pela participação na gestão educacional e, por outro lado, reivindicava-se a descentralização da arrecadação tributária e maior autonomia dos entes federados na destinação dos recursos, na tentativa de reverter a centralização que caracterizou o período ditatorial.

A necessidade de um redirecionamento na organização da estrutura escolar dava-se em defesa de uma administração coletiva da escola, com a participação da comunidade nas tomadas de decisão e a exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público. Em síntese, as mudanças indicavam o caminho da democratização da gestão escolar e educacional (ADRIÃO, 2006). Esse processo,

segundo Adrião (2006), pressupunha a articulação de mecanismos como: a descentralização político-administrativa das estruturas governamentais, aumento da participação dos usuários da escola pública e aumento da autonomia pedagógica.

Todas essas questões permaneceram em debate no campo educacional. E, no momento atual, diante dos diversos ataques que a educação pública vem sofrendo, dentre eles, o corte de recursos públicos destinados à educação, a proliferação dos sistemas privados de ensino (ADRIÃO *et. al.*, 2009) e o surgimento de movimentos conservadores que ameaçam a liberdade de ensino, o debate em defesa da escola pública se intensifica.

---

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T, GARCIA, T, BORGHI, R; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e nova qualidade do ensino**: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989 – 1992). 1997, 370 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.1997.

CUNHA, L. A. ; GÓES, M. de. **O golpe na Educação**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Zahar. 1994.

ROSAR, M, de F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano xx, nº 69, dez/1999.

MENDONÇA, E. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

SOUZA, A. R. De. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

DOI: <https://doi.org/10.29280/rappge.v1i2.3868>