

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-96-3

DOI 10.22533/at.ed.963181912

1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

DOI O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O volume 1 da obra “Qualidade e Políticas Públicas na Educação” aborda uma série de capítulos sobre Políticas Públicas para a Educação.

As políticas públicas são um conjunto de opções coletivamente que se destacam na sociedade, que se associam a decisões adotadas pelos governantes e implementadas pelos Estados. Deste modo, podemos compreender que o Estado é o ente que faz, executa e garante que a lei seja colocada em prática.

As políticas educacionais são decisões e ações estatais de caráter educacional, visando atender as necessidades e interesses da sociedade. As políticas públicas para a educação ou políticas educacionais são expressas na legislação educacional.

Alguns dos assuntos abordados nos capítulos foram: reforma do ensino médio, escola de tempo integral, financiamento da educação, diversidade, gestão, entre outros. Os assuntos foram implementados a partir de programas e projetos, para elevar a qualidade do ensino, da aprendizagem, e em alguns casos, da empregabilidade de jovens e adultos.

Nesse sentido, as políticas públicas para a educação têm um papel importante, pois elas emanam das necessidades da sociedade e são colocadas em prática através de ações, que tem por finalidade melhorar a educação e diminuir as desigualdades sociais em todo o Brasil.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A AGENDA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS TRANSPLANTADAS NAS POLÍTICAS AVALIATIVAS	
<i>Luziane Said Cometti Lélis</i>	
<i>Dinair Leal da Hora</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819121	
CAPÍTULO 2	12
A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS ACERCA DA PROGRESSÃO CONTINUADA	
<i>Gilvânia Guedes Teixeira</i>	
<i>Horácio Medeiros Júnior</i>	
<i>Vânia Aparecida Calado</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819122	
CAPÍTULO 3	22
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO HUMANO: UMA LEITURA A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL	
<i>Ana Maria Maciel Rinaldi</i>	
<i>Kelci Anne Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819123	
CAPÍTULO 4	30
A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA	
<i>Jaqueline de Sousa Batista Figueiredo</i>	
<i>Luis Enrique Aguilar</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819124	
CAPÍTULO 5	47
A EJA EM DOCUMENTOS LEGAIS: UM RECORTE DE 2001 A 2016	
<i>Greicimara Vogt Ferrari</i>	
<i>Ana Paula Colares Flores Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819125	
CAPÍTULO 6	55
A EVASÃO E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU): REFLEXÕES NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	
<i>Janete dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819126	
CAPÍTULO 7	64
A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS DE ENSINO SUPERIOR PRIVADOS E AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	
<i>Janaina de Oliveira</i>	
<i>Natalia Maria Casagrande</i>	
<i>Diego José Casagrande</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819127	

CAPÍTULO 8	76
A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS INFLUÊNCIAS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	
<i>Julyette Priscila Redling</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819128	
CAPÍTULO 9	89
A MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE EXPRESSO NA LEI 5.692/1971 NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN	
<i>Tainá da Silva Bandeira</i> <i>Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819129	
CAPÍTULO 10	99
A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL COMO REFLEXO DA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA GLOBAL	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i> <i>Eilizabeth Miranda de Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191210	
CAPÍTULO 11	111
A RELAÇÃO ENTRE FUNDEB, MATRÍCULAS, CUSTO ALUNO E PSPN: O CASO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE (2008-2014)	
<i>Amilka Dayane Dias Melo Lima</i> <i>Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191211	
CAPÍTULO 12	125
A TRAJETÓRIA DE LEGITIMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO	
<i>Leandro Aparecido de Souza</i> <i>Alberto Albuquerque Gomes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191212	
CAPÍTULO 13	132
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA AOS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	
<i>Rubens Luiz Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191213	
CAPÍTULO 14	146
ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO INDICADOR DO NÍVEL SOCIOECONÔMICO DAS ESCOLAS	
<i>Girlene Ribeiro de Jesus</i> <i>Renata Manuely de Lima Rêgo</i> <i>Victor Vasconcelos de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191214	
CAPÍTULO 15	153
APROVAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO POR ESTADOS E MUNICÍPIOS E OS DESAFIOS PRESENTES NO CENÁRIO NACIONAL	
<i>Edson Ferreira Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191215	

CAPÍTULO 16	169
AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA OS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE DOURADOS - MS	
<i>Maurício José dos Santos Silva Eugenia</i>	
<i>Portela de Siqueira Marques</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191216	
CAPÍTULO 17	181
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR DO PRONERA	
<i>Rodrigo Simão Camacho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191217	
CAPÍTULO 18	192
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS FLORESTAS DO MARAJÓ/PA: REFLEXÕES SOBRE AS PESQUISAS REALIZADAS PARA O ENTENDIMENTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS MARAJOARAS	
<i>Alexandre Augusto Cals e Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191218	
CAPÍTULO 19	205
AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS DE MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE	
<i>Luiz Carlos Lückmann</i>	
<i>Éden Luciana Böing Imhof</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191219	
CAPÍTULO 20	221
CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	
<i>Marcus Quintanilha da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191220	
CAPÍTULO 21	238
CULTURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS ETNOGRÁFICOS SOBRE A CULTURA DE GANZA	
<i>Tereza de Fatima Mascarin</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191221	
CAPÍTULO 22	244
CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO; O DITO PELO NÃO DITO?	
<i>Célia Maria David</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191222	
CAPÍTULO 23	249
DESAFIOS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA AGENDA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COM O PAR (2007-2010) EM MOSSORÓ	
<i>Marcos Torres Carneiro</i>	
<i>Maria Aparecida de Queiroz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191223	
CAPÍTULO 24	253
DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA DE ZONEAMENTO ESCOLAR EM RIO BRANCO – AC	
<i>Lucilene Ferreira de Almeida</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191224	
SOBRE A ORGANIZADORA	266

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA AOS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Rubens Luiz Rodrigues

Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade
de Educação - Departamento de Educação

Juiz de Fora - Minas Gerais

participation, learning and quality as axes of
analysis of the interests of domination in terms
of the formation of subjects.

KEYWORDS: Administration; Education;
Managerialism

RESUMO: Esse artigo desenvolve uma abordagem crítica acerca da administração escolar no contexto da reestruturação produtiva. Considera a influência das teorias da administração de empresas na educação escolar como um dos elementos que contribuíram para a preservação da dominação do Capital. Frente a proposta neoliberal de Reforma de Estado, destaca o gerencialismo na educação escolar, situando a descentralização, a participação, a aprendizagem e a qualidade como eixos de análise dos interesses de dominação em termos da formação dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Administração;
Educação; Gerencialismo

ABSTRACT: This article develops a critical approach to school management in the context of productive restructuring. It considers the influence of business administration theories on school education as one element that contributed to the preservation of the capital domination. In the face of the neoliberal proposal of State Reform, it emphasizes managerialism in school education, placing decentralization,

INTRODUÇÃO

Esse artigo pretende desenvolver uma abordagem crítica acerca da administração da educação escolar no contexto da reestruturação produtiva do Capital. Considera a influência das teorias da administração de empresas na educação escolar como um dos elementos que contribuíram para a preservação dos processos de dominação do Capital a partir do último quartel do século XX.

Salienta a necessidade de se analisar os processos históricos de dominação do capital para se compreender as mudanças na lógica das teorias administrativas, bem como suas perspectivas na educação escolar. Trata-se, portanto, de compreender a administração da educação escolar no capitalismo como expressão da correlação de forças, da luta de classes e dos projetos antagônicos vigentes na sociedade.

Como destaca Paro (1986), a administração no campo da educação escolar, assim como em qualquer dimensão da vida, se configura como

atividade intencional que pode, frente aos desafios e potencialidades sociais, contribuir para conservar ou para superar os processos de dominação do Capital. Conhecer os processos administrativos do ponto de vista do desenvolvimento histórico do Capital torna-se central para a identificação não apenas das contradições da dominação, mas, sobretudo, para a viabilização da transformação social e da emancipação humana.

Esse capítulo está organizado em três partes. A primeira parte denominada “Do fordismo/taylorismo à acumulação flexível: o lugar da educação escolar no contexto da reestruturação capitalista” destaca as alterações nas teorias de administração de empresas em função das necessidades de acumulação de lucros, de intensificação da produtividade e do acirramento da competitividade. Relaciona, ainda, como o modelo de organização de empresas pautado na acumulação flexível influencia no processo de administração da educação escolar.

Intitulada “O gerencialismo na educação escolar: contexto, proposta e contradições”, a segunda parte situa o modelo gerencial de administração da educação escolar no contexto da Reforma de Estado proposta pela hegemonia neoliberal. Mostra que perspectivas a lógica da administração de empresas pautada na acumulação flexível assume na configuração dos sistemas de ensino e das instituições educacionais.

A terceira parte - denominada “Expressões do gerencialismo na educação escolar: descentralização, participação, aprendizagem e qualidade” - prossegue com a discussão sobre o modelo gerencial da administração da educação escolar, caracterizando alguns de seus eixos, que se revertem em políticas, programas e ações que materializam as exigências técnico-operativas e dos valores ideopolíticos na formação dos sujeitos de acordo com os interesses de conservação das relações sociais. Esses eixos se contrapõem aos processos de democratização voltados para os interesses dos trabalhadores.

1 | DO FORDISMO/TAYLORISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA

A partir dos anos de 1970, a reestruturação produtiva empreendida pelo Capital promoveu significativas mudanças no processo de administração das empresas. Como destaca Frigotto (2003), os limites, problemas e contradições do Capital implicaram o redimensionamento de um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista/taylorista.

Especialmente grandes conglomerados empresariais substituem a base de produção fordista/taylorista pautada na produção em série e fragmentada, com desenvolvimento de uma única atividade por vez, realizada por uma máquina manipulada de maneira repetitiva, simples e com reduzidos processos cognitivos no funcionamento de seus recursos técnico-científicos. Antunes (2000) considera que,

no contexto da reestruturação produtiva, a estrutura e o funcionamento da produção que serve à acumulação de capital pautam-se numa organização flexível da produção em que várias máquinas são operadas simultaneamente. As empresas que assumem esse processo produtivo têm uma estrutura e funcionamento horizontalizado. Harvey (1994) denomina o processo de produção das empresas no contexto da reestruturação produtiva como acumulação flexível.

A reestruturação produtiva no capitalismo hodierno gerou, também, mudanças no desenvolvimento do trabalho. No fordismo/taylorismo, o desenvolvimento do trabalho caracterizava-se pelo isolamento do trabalhador, que realizava uma única função durante um determinado período de tempo. A produtividade era garantida pelo controle externo do trabalho, comandado por uma gerência que definia como, quando, onde, para quem e para que se desenvolvia a produção. O atendimento da demanda visava ao mercado consumidor de massa. Por isso, a organização e o desenvolvimento do trabalho numa empresa de base fordista/taylorista caracterizavam-se por uma produção pouco diversificada e predominantemente homogênea. Com a acumulação flexível, o desenvolvimento do trabalho fundamenta-se na organização em equipe, com multivariabilidade de funções, tendo como princípio o melhor aproveitamento possível do tempo de produção. Os grupos de trabalhadores são instigados pelo Capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas à sempre melhorar a produtividade das empresas. A organização da produção e o desenvolvimento do trabalho baseado na acumulação flexível pautaram-se, sobretudo, nos incrementos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade para parcelas dos trabalhadores das grandes empresas. Além disso, o atendimento de demanda da produção empresarial pautada na acumulação flexível focaliza exigências mais individualizadas do mercado consumidor, com uma produção variada e bastante heterogênea.

As mudanças provocadas pela reestruturação produtiva implicaram alterações em termos da formação e de qualificação do trabalhador exigidas pelas empresas. A base mecânica e eletromecânica pautada num conjunto de máquinas fixas, na rígida programação de seqüências e movimentos, na padronização de produtos a serem vendidos em larga escala cedeu seu lugar a uma produção cada vez mais orientada pela tecnologia inteligente, pela organização flexível e pela diversificação do mercado em escala mundial. Diante da necessidade de manter a competitividade dos países frente ao acirramento da concorrência intercapitalista, os chamados *homens de negócios* assessorados pelos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional, Organização Internacional do Trabalho, dentre outros) passaram a pressionar os governos em âmbito local, regional e nacional em busca de uma habilitação técnica, social e ideológica para os grupos sociais de trabalhadores com um sentido diferente do empreendido pela organização fordista e taylorista, em que a produção pautada na eletromecânica impunha uma qualificação para o trabalho que valorizava o adestramento profissional. Para instituir o novo padrão de acumulação e conduzir as novas formas concretas de integração dos trabalhadores na reorganização da economia mundial,

os *homens de negócios* requereriam uma formação substanciada em outro conjunto de conceitos dentre os quais estão a flexibilidade, a competitividade, a participação, a polivalência. Esse conjunto de conceitos se expressa em termos concretos mediante técnicas e métodos que operam uma nova organização e gestão do processo produtivo através da integração e da flexibilização do processo de trabalho, elaborando projetos participativos e reduzindo níveis hierárquicos; da redução do tempo e dos custos da produção e circulação, programando a produção de acordo com a demanda; da descentralização produtiva, que consiste em deixar de produzir certos componentes e comprá-los de terceiros (FRIGOTTO, 2003). Esse contexto de redimensionamento da produção e do trabalho se fez sentir nas instituições educacionais, em especial na administração da educação escolar.

Pode-se considerar que as teorias da administração de empresas orientadas pela organização e desenvolvimento do trabalho com base na acumulação flexível passam a influenciar também a educação escolar. A perspectiva era de que a administração da educação escolar fosse modificada tanto em seu conteúdo quanto em sua forma. Vale ressaltar, com Frigotto (2003), que a influência da lógica da administração de empresas na educação escolar passava pela crítica a um conhecimento que, diante das transformações promovidas pelo desenvolvimento científico-tecnológico, não se limitasse ao adestramento do trabalhador, permitindo-lhe compreender, apropriar-se e criar alternativas novas no processo de trabalho.

Assim, era necessário modificar a administração da educação escolar inspirada nas teorias administrativas empresariais de base fordista/taylorista. Tratava-se de a escola exercer a função de formar e qualificar um trabalhador capaz de desenvolver o raciocínio abstrato, resolver problemas da microeletrônica, participar ativamente da produtividade, da competitividade e da dinamicidade dos processos cada vez mais complexos, heterogêneos e diversificados da reestruturação produtiva. Isso significava que a educação escolar teria de desenvolver condições que permitissem aos sujeitos concretos a adquirir competências e habilidades condizentes com uma formação técnico-operativa e ético-política fundamentada na autonomia, na reflexividade, na polivalência.

Nesse sentido, a estrutura e o funcionamento rígido, unidimensional e hierarquizado da educação escolar pautada nas teorias de administração de empresas de base fordista/taylorista são confrontados a uma perspectiva de organização flexível, pluridimensional e horizontal. Ganha força uma ideia de administração em que as instituições educacionais, especialmente as escolas, são compreendidas como unidades abertas aos movimentos do capitalismo.

A adaptação dos trabalhadores às exigências da sociabilidade capitalista requeria da própria educação escolar a capacidade de integrar-se e envolver-se no patamar científico e tecnológico premido pela atual fase do capital. Nesse sentido, a educação escolar não teria mais condições de conviver com graves problemas provenientes, dentre outros elementos, de uma organização fragmentada, linear e verticalizada,

que teria servido apenas para manter uma parcela significativa de crianças, jovens e adultos fora da escola, através de mecanismos que provocaram índices alarmantes de analfabetismo, tais como a evasão e a repetência. Além de pouco contribuir para a inserção adequada dos sujeitos no desenvolvimento científico e tecnológico da atual fase do capital, a educação escolar se afastava de uma proposta de formação capaz de situar os sujeitos em um patamar de cidadania caracterizado por sua dimensão planetária, impingindo-os a relações mais abrangentes de convivência e solidariedade, pois colocavam no centro do debate problemas relativos a questões de justiça, da heterogeneidade social, da diversidade cultural e do pluralismo de valores. Enfim, situar os sujeitos em processos formativos em condições de corresponder à atual fase do capital pressionava a educação escolar a novos processos de adaptação, integração e envolvimento, o que passou, também, pela incorporação de elementos das teorias de administração de empresas orientadas pelos processos produtivos da acumulação flexível.

Pode-se dizer que a expressão significativa dessa incorporação foi a consolidação da estrutura e do funcionamento da administração da educação escolar pautado na ideia do gerencialismo. Com referência em Ball (2005), pode-se caracterizar o gerencialismo como um processo de organização da educação escolar centrado na cultura competitiva empresarial a partir de três premissas: a- cumprimento de metas e cobrança de resultados; b- focalização dos recursos disponíveis; e c- responsabilidade profissional.

Nesse sentido, a perspectiva central do gerencialismo na educação escolar é de que os sistemas de ensino e as escolas possam proporcionar um ambiente de coesão entre professores, pais, estudantes de modo a não só haver empenho na solução dos problemas do processo de ensino-aprendizagem, mas da própria comunidade como um todo. No desenvolvimento do trabalho, a prioridade consiste no melhor aproveitamento dos recursos materiais, humanos e financeiros, estabelecendo uma relação entre desempenho escolar e desenvolvimento social e econômico. Essa priorização ocorre por meio da implantação de programas, ações e políticas que atuam, sobretudo, na correção de práticas pedagógicas que possam atingir os resultados considerados necessários. Em termos de formação, a perspectiva da administração da educação escolar é a de mobilizar mecanismos institucionais, tais como avaliação, currículo e formação de professores, a partir da cultura competitiva empresarial centrada na tecnocracia, no mérito, no desempenho. Pretende-se, com isso, o atendimento das exigências de raciocínio abstrato, de participação solidária, de aquisição de competências e habilidades para um mercado cada vez mais produtivo, competitivo e seletivo. A próxima seção aprofunda o contexto, a proposta e as contradições presentes na perspectiva do gerencialismo na educação escolar.

2 | O GERENCIALISMO NA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTEXTO, PROPOSTA E CONTRADIÇÕES

O neoliberalismo assumiu posição preponderante como orientador ideopolítico do processo de dominação no contexto da reestruturação produtiva do último quartel do século XX. Sua perspectiva central era a de tornar a crise estrutural do Capital um problema de gestão do Estado.

Desde os Governos do Presidente Ronald Reagan (EUA, 1981), da Primeira Ministra Margareth Thatcher (Inglaterra, 1979) e do Presidente do General Augusto Pinochet (Chile, 1973), a concepção neoliberal passou a marcar as propostas de Reforma de Estado delineadas tanto nos países cênicos do capitalismo quanto nos países dependentes. No Brasil, as proposições neoliberais iniciam-se com a vitória de Fernando Collor de Melo para a presidência da República em 1989, mas vai adquirir organicidade com o Ministro Bresser Pereira a frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado já na Presidência de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1999-2002). Segundo a perspectiva neoliberal, o caráter excessivamente intervencionista e burocratizado tornou o Estado incapaz de administrar políticas públicas e sociais.

Era preciso substituir a rigorosa estrutura instituída pelo planejamento estatal por critérios mais afinados com as necessidades da sociedade capitalista. Nesse sentido, o mercado passa a ser a principal fonte de inspiração daqueles que criticam o Estado burocratizado e intervencionista, pois a lógica de seu funcionamento se pautaria exatamente nas necessidades da sociedade capitalista, isto é, em padrões meritocráticos, competitivos e flexíveis. As exigências de uma economia globalizada altamente dinâmica, repleta de riscos e de conseqüências imprevisíveis serviam de base para justificar os ajustes dos Estados nacionais às determinações dos organismos internacionais, atacando o principal ponto de apoio do planejamento estatal: a burocracia.

Nogueira (2004) considera que o modelo de modernização pautado no planejamento burocrático do Estado passa a ser substituído por um modelo que denomina de “pós-burocrático”. Orientado pelo paradigma da administração gerencial, esse modelo tem na flexibilização, na desregulação, na privatização, na abertura de mercados e na monitoração das políticas econômicas nacionais as condições necessárias para adequar o desenvolvimento nacional, regional e local aos interesses e às ações do Capital.

Controlar a qualidade dos serviços públicos, atribuir maior liberdade às instituições através da descentralização, flexibilizar procedimentos tornando-os mais competitivos, ágeis e abertos à participação dos cidadãos constituíram-se em alguns eixos políticos e plataformas de ação para os sistemas públicos. Processava-se, assim, uma verdadeira reengenharia nas estruturas do Estado, condensando atividades, cancelando outras e acarretando sempre numa equação que busca adaptar a máquina administrativa às

exigências do mercado.

A preocupação com a eficácia e a eficiência em torno de maior produtividade disseminou-se pelas instituições, deslocando a perspectiva de desenvolvimento de objetivos sociais voltados para a promoção igualitária dos direitos e da justiça. Assim, as instituições promotoras de direitos e da justiça passam a fixar-se na ideia de prestação de um serviço em concorrência com outras instituições afins, demonstrando sua capacidade de adaptar-se rapidamente a mudanças constantes e surpreendentes do “meio ambiente”.

A ideia de que as instituições oferecem um serviço, e não garantem um direito, permite que se estabeleçam relações de mercado entre estas e a sociedade entendida como um cliente em potencial. Sua intenção passa a ser a de produzir de acordo com as necessidades de seus clientes, seguindo critérios, normas e regras para atender aos padrões de qualidade atribuídos pelo mercado. Cabe salientar que a administração gerencial apregoada na reforma do Estado se instaura por meio da formulação do conceito de público não-estatal para adequar as instituições aos preceitos do mercado ou da sociedade civil entendida como terceiro setor. Nesse contexto, o conceito gramsciano de sociedade civil como arena da luta de classes e momento constitutivo do Estado ampliado é substituído pela ideia de “um corpo articulado, organizado, relativamente homogêneo e auto-identificado” (Montaño, 2002: 274), capaz de criar soluções para a crise contemporânea. O problema é que a concepção ideológica que sustenta essa substituição polariza as relações entre Estado e sociedade civil. Tal polarização restringe a compreensão de que Estado e sociedade civil compõem uma totalidade social em que estão presentes os antagonismos econômicos, políticos, sociais, culturais existentes entre sujeitos coletivos e individuais.

Seria ilusório pensar, entretanto, que o modelo gerencial de gestão pública com sua ênfase no mercado descarta todo e qualquer tipo de planejamento. É importante ressaltar com Ianni (1995) que o capitalismo necessita promover reorganizações constantes e decisivas nas forças produtivas e nas relações de produção de modo a racionalizar e dinamizar sua produtividade e lucratividade.

Isso implica dizer que a Reforma do Estado disseminada a partir dos anos de 1970 se constituiu como recurso providencial de preservação da dominação e dos interesses capitalista. Sua perspectiva era de impulsionar não apenas a expansão econômica do Capital em um momento de necessária intensificação da lógica de acumulação, concentração e centralização privadas, mas também o consenso que negligencia as pressões e demandas populares em torno da ampliação de direitos.

Ocorre que, como adverte Mészáros (2003), a dependência sempre crescente por parte do Capital da “ajuda externa” aproxima o sistema de um limite crônico dada à insuficiência do Estado de atender às exigências do sistema antagonístico de reprodução social. Além de o Estado não ter condições de contemplar os interesses privatistas do Capital, a fragilização de sua capacidade de realização de direitos sociais e públicos revela as contradições da administração gerencial.

Em termos da educação escolar, a administração gerencial ratifica a escolarização como a função atribuída à escola para promover nos indivíduos as habilidades e competências para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Num contexto de negação do pleno emprego, de intensificação da exploração da força de trabalho e da vigência do desemprego, resta aos sujeitos definir suas próprias opções, fazendo escolhas que lhes permitam (ou não) conquistar uma posição competitiva no mercado de trabalho. Cabe aqui ressaltar a dimensão ideológica que se requer da educação escolar num contexto de mundialização do capital. Essa dimensão ideológica considera que os desafios residem na necessidade de qualificação e requalificação da força de trabalho, deslocando, conforme indica Leher (2002), o problema da crise estrutural do Capital para uma questão de formação profissional.

Esse deslocamento implica o processo de formação desde a escolarização. Isso porque a capacidade de adaptação dos trabalhadores depende de uma proposta educativa que lhes proporcione a assimilação dos processos socioculturais característicos da sociabilidade em tempos de reestruturação produtiva. Pode-se afirmar que na educação escolar, no atual contexto da sociedade capitalista, “somente os que se dispuserem a abrir a mente para os novos valores (neoliberalismo), fizerem as escolhas educativas corretas (uma educação voltada para o mercado globalizado) e assimilarem as reformas estruturais com entusiasmo, terão um futuro grandioso” (Leher, 2002: 197).

Nesse contexto, o gerencialismo na educação escolar cumpre a perspectiva de mobilizar os conhecimentos da formação profissional, vinculados ao reconhecimento do capital social e cultural, para acionar determinados significados, bem como dispositivos de diferenciação, que orientam os critérios, os processos e as definições que distribuem e selecionam os agentes econômicos. Vale lembrar que aumentar condições de empregabilidade é uma tendência que assume os sistemas de ensino e as unidades escolares, haja vista que nem todos terão lugar no mercado de trabalho. Como não há expectativas de melhor e maior integração de todos à vida produtiva, as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado relaciona-se à aquisição de um conjunto de saberes, competências e capacidades, que o habilite para a competição dos empregos disponíveis (GENTILI, 1998).

Frente a esse processo, a educação escolar numa perspectiva gerencial se delinea em duas dimensões: a flexibilização da gestão e o controle de resultados. A administração gerencial desloca a garantia de direitos por parte do Estado para o âmbito do oferecimento dos serviços educacionais por meio de mecanismos privatizantes. Tanto em termos da racionalização de recursos quanto no que se refere à coordenação do trabalho coletivo, preponderam os critérios de produtividade, de competitividade e de seletividade alheios a finalidade da educação escolar que é a socialização e a apropriação histórico-social da cultura. Isso porque em busca da eficiência, da eficácia e da qualidade dos serviços educacionais, os sistemas de ensino e as unidades escolares referenciam-se em um conjunto de meios administrativos

particulares para a obtenção de um objetivo também particular. As ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito regem a educação escolar como uma organização prestadora de serviços, reforçando a dualidade dos sistemas de ensino e das unidades escolares entre as escolas de “boa” e de “má” qualidade, os professores antenados com o mundo globalizado e os que precisam ser “reciclados”, os estudantes capazes de se adaptar às exigências do mercado de trabalho e aqueles que estarão em situação de desemprego.

A seção a seguir discorrerá sobre os eixos centrais do gerencialismo na educação escolar. Seu objetivo principal é de mostrar como as propostas de descentralização, participação, aprendizagem e qualidade aproximam-se dos critérios relacionados ao modelo gerencial de administração, confrontando-se aos movimentos de democratização da educação escolar.

3 | EXPRESSÕES DO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A DESCENTRALIZAÇÃO, A PARTICIPAÇÃO, A APRENDIZAGEM E A QUALIDADE

A descentralização, a participação, a aprendizagem e a qualidade constituíram-se em políticas, propostas e ações que expressam tensões e intenções próprias do campo educacional em que as forças sociais estão em constante disputa. A reforma do Estado foi decisiva a partir dos anos de 1990, sobretudo nos países dependentes do capitalismo, na consolidação de seus significados a partir da perspectiva de administração gerencial na educação escolar.

Dentre as propostas, políticas e ações que introduziram mudanças significativas na educação escolar na última década do século XX, talvez tenha sido a perspectiva da descentralização que adquiriu contornos mais expressivos e, por isso, mais controversos. Fundamentado na crítica ao Estado centralizador e na ideia do mercado como regulador da vida social, o conceito de descentralização definiu-se como a transferência de responsabilidades no âmbito da educação para os níveis inferiores do sistema de ensino. A transferência de responsabilidades para estados e municípios e mesmo para as organizações da sociedade civil diminuía a intervenção do governo central na estrutura burocrático-administrativa regular.

Os argumentos favoráveis à descentralização giravam em torno da insatisfação em relação aos resultados obtidos na área educacional, especialmente no que se refere à qualidade do ensino oferecido à população. Cabe salientar o efeito desagregador sobre o sistema educacional, inviabilizando a atuação integrada dos diferentes níveis governamentais com o objetivo de concretizar a educação escolar pública para todos e reforçando práticas clientelistas que submetem as redes de ensino ao controle de forças retrógradas. Além disso, a descentralização consolidou variados mecanismos de privatização da educação que vão desde a adequação da lógica produtivista de

mercado nas escolas até o repasse de recursos públicos para empresas particulares mediante convênios firmados com a União.

A descentralização foi acompanhada de um processo de concentração do poder de decisões estatais, que reduzia a autonomia, especialmente das escolas públicas na definição das necessidades e interesses educacionais da população majoritária da sociedade. Ao contrário do que foi apregoado, a escola pública permaneceu atrelada aos critérios, padrões e diretrizes impostas por uma tecnocracia educacional que mantém o poder de definir quais os problemas vivenciados pela educação e de decidir acerca de suas principais soluções. Houve uma intensificação no controle dos resultados obtidos pela escola, especialmente através de programas de avaliação institucional, do desenvolvimento do currículo, dentre outros. Nessa perspectiva, a escola se vê refém de uma política que impõe não somente o que fazer, mas também o como, por que, quando, para que e para quem fazer, tudo isso sem que se empreenda qualquer tipo de diálogo com aqueles que estão situados na ponta do processo pedagógico. Na medida em que a escola pública é chamada a contemplar interesses e necessidades divergentes e, invariavelmente, antagônicos que atravessam as relações sociais, ao mesmo tempo em que se vê pressionada a executar políticas instauradas pelos órgãos superiores com base nas orientações do sistema produtivo, “a escola tende a tornar-se uma espécie de brucaca onde tudo cabe e da qual tudo se cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência, etc.” (Frigotto, 2003: 168).

E nesse contexto onde tudo cabe e é cobrado, a escola acaba por se perder em sua finalidade pedagógica. Sem se instituir como sujeito do conhecimento, como sugere Frigotto (2003), em sua necessária busca pela universalidade, a escola pública pouco encaminha o debate sobre seus desafios e suas perspectivas junto à sociedade. Com isso, reduzem-se também as possibilidades das diferentes instâncias estatais de constituírem valores ético-políticos em termos do para que e para quem educar e, em consequência, para qual sociedade.

Ao lado da descentralização caminha a participação. Esta também tem sido alvo de polêmicas, controvérsias e avaliações bastante variadas, desde que passou a ser considerada um elemento importante na gestão da escola pública.

Embora estivesse sempre presente nas discussões sobre democratização da escola, a participação vem sendo entendida mais como um recurso de auxílio à administração, para utilizar uma expressão de Paro (2001), do que como estratégia de partilha do poder com a população diretamente interessada na melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, os processos participativos ficaram retidos à manutenção das práticas assistencialistas, à perpetuação dos interesses corporativistas e às restrições do momento do voto do que a capacidade de decisão de pais, de estudantes, de professores nos rumos da educação escolar.

A ideia da participação como recurso de auxílio à gestão reforça a perspectiva de que especialmente as escolas públicas constituem-se em espaços da colaboração dos sujeitos na execução das políticas, propostas e ações anteriormente definidas pelos

órgãos superiores do sistema de ensino. Como destaca Gentili (1998), estabelece-se o atendimento a uma agenda pré-definida a condição prévia para a participação. Essa agenda anteriormente definida que conduz as ações político-pedagógicas na educação escolar tornam homogêneos os interesses educacionais, traduzindo-se como expressão do consenso que reforça a coesão social.

A participação como recurso de auxílio à gestão adquire, portanto, um sentido meramente procedimental legitimador das políticas, propostas e ações dos tecnocratas educacionais. Nesse contexto, ameniza-se os processos de democratização da educação escolar pela participação popular nos processos de decisão, em que se valoriza a explicitação dos interesses, o conteúdo dos conflitos, as concepções de mundo como estratégia de construção de projetos político-pedagógicos.

No que se refere à aprendizagem, as exigências de adaptação dos sujeitos às transformações científico-tecnológicas provocadas pela reestruturação produtiva orientaram os fundamentos que marcavam o conhecimento escolar. O processo de escolarização que estimulasse o raciocínio abstrato, a capacidade empreendedora, a participação solidária delinea uma relação com o conhecimento escolar em que os sujeitos sejam capazes de se compreenderem cidadãos do mundo, potencializando uma comunicação universal que lhes permite promover conexões entre o local e o global. Na medida em que os sujeitos são capazes de compreender a complexidade do mundo em que vivem, podem construir processos, diálogos, perspectivas que identifiquem não apenas os riscos, problemas e desigualdades sociais, mas que valorizem a diversidade de interesses, o pluralismo de ideias e a abrangência de propostas que marcam as relações entre os sujeitos e grupos.

A aprendizagem é redefinida, portanto, pela perspectiva de os sujeitos buscarem superar uma relação monolítica, linear e acabada com o conhecimento. No bojo desse processo em que a educação escolar se configura como instituição que assegura a coesão social, aliviando as tensões provocadas pela desigualdade e promovendo as expectativas demandadas por inclusão social, a centralidade passa a ser a de compreender que habilidades e competências os sujeitos devem assimilar para aprender.

O relatório denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado por Dellors (1996) para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sintetiza essas habilidades e competências em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a conviver com os outros; aprender a ser. Os quatro pilares anunciados permitiriam que os sujeitos assimilassem as competências e habilidades básicas para viver numa sociedade cujo desemprego estrutural exige um diagnóstico das possibilidades abertas pela crise industrial, uma preparação para aproveitar a dinâmica do trabalho informal e o reconhecimento da diversidade como princípio do reconhecimento do outro.

Os pilares registrados no relatório citado marcam as políticas, os programas e as ações dos sistemas de ensino e das unidades escolares, disseminando-se por meio

de um processo administrativo que almeja a eficácia escolar, combatendo o insucesso da repetência e da evasão. Ao mesmo tempo, precariza as condições de trabalho, pois estimula o voluntariado na condução do processo, o rendimento do professor via bonificações por desempenho e a centralização do poder.

Por fim, a qualidade tem sido um conceito bastante disseminado no interior da escola. A definição de um padrão de qualidade no ensino vem se configurando como uma das principais questões colocadas para a concretização do desafio de garantir educação para todos.

Ocorre que, no contexto da sociedade capitalista, a tendência mais recorrente tem sido a de se aferir o processo pedagógico como uma mercadoria igual a outra qualquer no mundo da produção material. A educação tem sido entendida como um serviço e não como um direito, em que a escola precisa expor o seu produto num balcão para atender às expectativas de um educando, que também não se constitui mais num cidadão, mas num cliente, pronto a consumir o produto que lhe permitir melhor aptidão para se integrar ao mercado.

Frente aos padrões de produtividade, competitividade e seletividade, a perspectiva gerencial na educação escolar assimilou o conceito de qualidade total originário da administração de empresas. Sua característica central é a de fazer mais com menos, isto é, garantir ao máximo os resultados esperados em termos da melhoria dos índices educacionais, com investimentos mínimos em termos de racionalização e de coordenação do trabalho empreendido por educadores (as) e educandos (as) na educação escolar.

A partir dos parâmetros de qualidade oriundos da administração de empresas, a priorização da qualificação do produto tende a definir prazos, regulamentos e metas alheios aos processos de socialização e de apropriação do conhecimento. Isso porque os critérios de qualidade estão restritos a racionalidade financeira que a Reforma do Estado neoliberal impôs a ampliação dos direitos e políticas sociais.

Viabilizam-se políticas, programas e ações que subordinam os processos pedagógicos a capacidade de aquisição de recursos públicos e privados por parte dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Ao mesmo tempo, negligencia-se o debate acerca da democratização da educação escolar referendada num padrão de qualidade que contemple racionalização de recursos e coordenação do trabalho coletivo de acordo com as necessidades, interesses e projetos da classe trabalhadora.

A lógica do fazer mais com menos consolidada pela qualidade total se expressa na deterioração do espaço físico, na improvisação dos recursos materiais, na baixa remuneração e péssimas condições de trabalho docente, na escassez financeira e no “barateamento” de conteúdos curriculares e de métodos de ensino. Não se pode abordar a questão da qualidade do ensino sem se prover as escolas públicas de condições materiais, humanas e financeiras suficientes para o atendimento do direito à educação para todos. Tal perspectiva torna necessária uma profunda ampliação dos compromissos do Estado que historicamente vem eximindo-se de suas

responsabilidades.

4 | CONCLUSÃO

A democratização da educação escolar só pode ser plenamente alcançada com a constituição de uma sociedade igualitária e democrática. Mas as bases para essa constituição se constroem mediante uma crítica das contradições na sociedade capitalista e da capacidade de viabilizar propostas em torno de projetos pautados pela transformação social e emancipação humana.

Na medida em que o trabalho se configura como princípio ordenador das finalidades educacionais, é necessário que a administração esteja voltada para o atendimento dos trabalhadores em processo de escolarização. Isso implica a participação popular nas decisões educacionais, superando a lógica produtivista, competitiva, seletiva de mercado egressa da administração de empresas. A implantação de um processo de democratização busca promover condições de igualdade tanto em termos da racionalização de recursos quanto do esforço coletivo na garantia da socialização e da apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

Na medida em que a administração da educação escolar se articula com os interesses da classe trabalhadora é possível que os eixos da descentralização, da participação, da aprendizagem e da qualidade adquiram um sentido democrático. Caso contrário, a tendência é a conservação das relações sociais de dominação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

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

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DELLORS, J et alli. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL.III, 2004.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

IANNI, Otávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEHER, Roberto. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação.** In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; CLASCO, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2ª edição, 2008.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** RBPAE, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: uma introdução crítica.** SP, Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Editora Ática, 2001.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-96-3

