

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM DESAFIO PARA INTERVENÇÃO¹

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo problematizar algumas questões, tendo como referência a gestão democrática para a construção de Projeto Político Pedagógico coletivo. Não pretende esgotar as discussões, mas contribuir para um debate no interior da escola com vistas a uma intervenção. A gestão democrática será concebida na perspectiva da participação de todos os envolvidos no processo educacional e, de forma mais específica no espaço escolar. A concretização de uma prática de gestão democrática, participativa, portanto coletiva, exige uma ruptura com a cultura autoritária que perpassa a própria história da escola e encontra-se arraigada em nosso meio social. Assim, para entender os limites e as possibilidades de mudanças exige conhecer o sistema, as políticas educacionais e a realidade escolar no seu contexto concreto. Nesse sentido, buscou-se as origens da gestão democrática no cenário legal e político educacional. Nas considerações finais são apresentados alguns pontos que sugerem um primeiro passo para uma intervenção dentro desse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Política, Educação, Gestão Democrática e Projeto Político Pedagógico.

1 Introdução

Muitos autores têm escrito e discutido o tema da gestão democrática sob diversos enfoques no espaço do sistema escolar, na maioria das vezes sobre os sistemas públicos e seus desdobramentos na organização do trabalho pedagógico³.

Para a compreensão da gestão democrática como direito de participação, precisamos antes, entender a escola como uma instituição social que, de acordo com a nossa legislação tem como função primeira a formação de cidadãos para participar conscientemente da sociedade em que vivem. Assim, para que a escola possa dar essa formação, ela precisa vivenciá-la no seu interior de forma concreta.

¹ O presente artigo é resultado de estudos, pesquisas e discussões empreendidas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED. O PDE objetiva a formação continuada dos professores da educação básica da rede pública estadual do Paraná. Cada Professor PDE da rede, de acordo com a sua área de atuação buscou o aprofundamento teórico de um dado objeto de estudo para intervenção na sua realidade escolar.

² Mestre em educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, Pedagoga da rede pública estadual do Paraná e professora participante do PDE.

³Na bibliografia, ao final do texto o leitor poderá verificar alguns desses autores.

Partimos do conceito de gestão democrática como uma prática participativa, “gestão é administração é tomada de decisão, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel”(FERREIRA 2006, p. 306). Portanto, discutir gestão democrática implica refletir os problemas enfrentados diariamente na escola, entendendo que esse movimento de organização do trabalho pedagógico corrobora ou impede o desenvolvimento de uma prática participativa.

A partir do conceito de gestão como administração e organização, concordamos que gestão democrática e Projeto Político Pedagógico são temas intimamente entrelaçados e complexos. Não é possível construir um Projeto Político Pedagógico coletivo sem a efetivação de uma gestão democrática, ao contrário, é pela gestão democrática que se constrói um projeto participativo.

Essa construção passa, necessariamente, pela organização do espaço escolar, pelo trabalho diário realizado por cada um dos sujeitos da comunidade escolar, considerando os aspectos de tempo, espaço, formação, legislação, administração, políticas educacionais, recursos financeiros e humanos. A complexidade do trabalho diário na escola, a falta de pessoal, a cultura do individualismo, entre outros problemas, demonstram que é preciso criar espaços para participação, bem como, a urgência de revitalizar os espaços já existentes.

De acordo com Ferreira (2006) a gestão democrática se faz de forma coletiva na prática quando,

[...] se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. É quando se organiza e se administra coletivamente todo esse processo [...] (p.310).

A partir desse contexto, um dos problemas apontados é o de que as escolas, como estão organizadas hoje, estão invariavelmente destituídas de espaço coletivo e democrático. Por essa razão, é necessário rever essa organização para permitir a prática da participação e da democracia. Parte do objetivo no presente artigo é defender o argumento de que as escolas necessitam mudar sua organização de trabalho, seu espaço de ação para a construção de um Projeto Político Pedagógico - PPP coletivo.

Mas como mudar a organização do trabalho na escola? A partir da reflexão sobre os problemas que tem dificultado ou impossibilitado uma gestão democrática, observando concomitantemente as normas do sistema, através da legislação vigente e das políticas educacionais, que postulam a participação como o caminho para a resolução dos problemas da escola.

Nesse sentido, a busca por uma análise crítica a respeito da gestão democrática, da participação e do coletivo, revelou os dois lados de uma mesma situação. Se, no aspecto ideológico, a gestão democrática tem sido usada para concretização das políticas educacionais de forma desvirtuada, visando a utilização da Associação de Pais e Mestres e Funcionários – APMF, e dos colegiados escolares para os interesses escusos, por outro, é inegável a necessidade da participação de toda a comunidade escolar e as benesses dessa prática.

Compreender a existência de diferentes interesses a respeito do mesmo tema amplia nossa capacidade de percepção e, de possibilidades de ação.

De acordo com Silva Jr (1993), a escola desenvolve seu trabalho no interior de uma sociedade capitalista, nela se manifestam as contradições e determinações, da mesma forma, são variadas e, frequentemente, conflitantes as interpretações sobre a função da escola e/ou organização do trabalho pedagógico. Essa contradição imposta pelo capitalismo perpassa a luta ideológica das idéias e convicções, assim, a escola tende a reproduzir as tensões e forças nas relações de poder e, na própria organização do trabalho pedagógico.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA: BUSCANDO AS ORIGENS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

As mudanças, atualmente refletidas no espaço escolar têm suas origens num processo mais amplo e complexo que antecede os anos 90. Destarte, para compreender o quadro atual, precisamos buscar na história os elementos constitutivos do processo de mudança nos aspectos econômicos, sociais e políticos.

As diretrizes educacionais respondem a uma política educacional, que, dentro de uma sociedade capitalista, traz suas contradições e a luta pela superação de classes sociais e do poder hegemônico. Discutir políticas educacionais “implica, na verdade, em trazer informações sobre o passado (organização do capital) e, com elas, cotejar a forma de ser do presente (reorganização do mesmo sistema produtivo)”. (NAGEL, 2001, p.101). Ainda, segundo a autora,

não é possível analisar a educação sem relacioná-la as mudanças da base produtiva e nas exigências de reorganização do capital.

O quadro das mudanças atuais tem o seu “gérmen”, a partir da crise capitalista dos anos 70 no Brasil e a difusão da ideologia neoliberal. Essa ideologia postulava que o Estado de Bem Estar⁴ estaria reduzindo a poupança e os investimentos do setor público, sendo responsável pelo fraco desenvolvimento da economia, aliada as políticas sociais que canalizavam investimentos de setores produtivos para os improdutivos.

Diante disto, o neoliberalismo propôs alterações para o papel do estado, onde o mercado substituiria a política, e o Estado Mínimo⁵, substituiria o estado de Bem Estar. Para realizar essas medidas propostas, a privatização foi um dos caminhos apresentados, pois, teoricamente diminuiria os gastos do estado e incentivaria a livre competição do mercado, garantindo os interesses dos setores privados da economia.

Essa reorganização do capitalismo, em fase de desenvolvimento desde os anos setenta, apresentou-se de forma mais clara nos últimos anos, através da globalização da economia, da transnacionalização das estruturas de poder e da reestruturação produtiva (BRUNO, 1997).

Seguindo a tese da autora, esta reorganização do capitalismo constitui-se um processo vasto e complexo, e mostra as tendências de dois processos simultâneos, quais sejam: a nova fase de internacionalização do capital e a reorganização produtiva que, por sua vez, altera as estruturas de poder do capitalismo. Nesse mesmo sentido, a autora esclarece:

Assim, a novidade da forma atual de internacionalização do capital, comumente designada globalização, reside no fato de se constituir um processo de integração mundial que já não integra nações ou economias nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles, não só ultrapassando, mas ignorando, em suas ações e decisões, as fronteiras nacionais (BRUNO, 2001, p. 10) .

É dentro desse contexto de mudanças que se faz necessário reconhecer o papel que o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, conhecido como Banco Mundial, tem desempenhado, especialmente em relação à educação, como condição primeira para a

⁴ O Estado de bem-estar social refere-se a condição do Estado que regula toda a vida social, política e econômica, garantindo serviços públicos de proteção à população.

⁵ O Estado mínimo representa o deslocamento das atribuições do estado frente a economia e a sociedade. O Estado concentra e atende os serviços mínimos necessários, postulando a idéia de não-intervenção em favor da liberdade individual e da competição.

negociação de acordos. Apesar do BIRD e o Brasil terem realizado seus primeiros acordos na década de 70, Fonseca (1997, p.46) afirma que é a partir dos anos 90, que o Banco adquire expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras. “Esta evolução pode ser explicada pelo papel que o Banco desempenha [...], como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações”.

Oliveira e Fonseca (2001, p. 43), explicam que o BIRD, como instituição de fomento à educação, submete seus financiamentos às condicionalidades, ou adesão prévia às suas políticas internas. Assim, segundo as autoras:

O Banco incorpora em seu discurso social uma retórica humanitária, respaldada por princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, cuja finalidade primeira seria o combate à situação de pobreza, mediante a garantia da equidade na distribuição na renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação.

As autoras argumentam que, para a efetivação dessas políticas, o ponto central é a redução do papel do Estado no financiamento da educação e a diminuição dos custos do ensino. Para tanto, algumas estratégias são apontadas pelo Banco, como a avaliação externa, a descentralização e a flexibilização da estrutura do ensino. O objetivo é a diminuição da carga financeira, a avaliação estabelecida segundo critérios gerenciais e de eficiência, com vistas a alcançar a qualidade da educação (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, p. 55).

A relação estabelecida entre educação e qualidade será amplamente difundida a partir dos anos 80 até nossos dias, porém Miranda (1995, p. 26) adverte que a qualidade da educação tem significados variados nos diversos momentos históricos, expressando interesses políticos e ideológicos.

A partir dos anos 90, a questão da qualidade já incorporada aos discursos políticos educacionais alia-se ao modelo neoliberal. “A qualidade educativa, nesta década de 90, é requerida numa perspectiva mercadológica, neocientificista, neoconservadora, orientada para implantar-se nos países em desenvolvimento, como o Brasil” (MIRANDA, 1995, p. 33).

Portanto, a educação em termos de mercado pode ser vista sob dois aspectos concretos:

1º, em relação à gestão da escola, com ênfase na reorganização das funções administrativas, da participação coletiva, das parcerias, do voluntariado;

2º, na busca da qualidade total.

Em relação ao primeiro aspecto, Bruno (1997, p. 40) aponta para a necessidade de promover formas consensuais de tomada de decisões, com a participação dos sujeitos envolvidos, o que constitui uma estratégia para prevenir conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias. O segundo aspecto, transplantado do setor privado para o setor público, diz respeito ao modelo de qualidade total e busca a eficiência dos resultados com a redução de custos, enfatizando a relação consumidor/cliente.

Analisar as políticas educacionais pós década de 90, requer a compreensão de um novo panorama na forma de organização das sociedades, do modo de produção e de relações entre as pessoas.

Nessa ótica, impossível pensar a educação sem pensar nas alterações da base produtiva, nas exigências de reorganização do capital, sempre explicitadas pela constante modernização do sistema. Nesse sentido, impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a lado a mudança e a permanência, que impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, que aciona velhas atitudes, apenas maquiadas pelo velho dogma do mercado (NAGEL, 2001, p.101).

O processo histórico como caminho para o entendimento da educação enquanto prática social construída materialmente nos auxilia a perceber que os fatos não acontecem por acaso e, sim que estão ligados por um conjunto de fatores materiais, que alteram nosso modo de vida e produção conforme os interesses hegemônicos do momento histórico.

O pressuposto básico é o de que a educação é impactada pela lógica do capital, ou seja, os processo educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Portanto,

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

A clareza da relação entre educação e capital, nos impele a buscar caminhos através das inter-relações das políticas educacionais e as mudanças na prática. Uma das formas de materializar as mudanças propostas pelas políticas educacionais é a legislação. A Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 trouxe para a escola a questão da gestão democrática, tratando de forma específica nos artigos que se seguem, bem como, a forma dessa construção coletiva através do PPP e da participação da comunidade em conselho escolares ou colegiados.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto-político-pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

3 UM POUCO DO CONTEXTO REAL: O DIA A DIA DA ESCOLA

A comunidade escolar, ou seja, professores, alunos, pais, direção e equipe pedagógica, são considerados como sujeitos ativos de todo o processo de gestão, de forma que a participação de cada um implica em clareza e conhecimento do seu papel, em relação ao papel dos demais, como co-responsáveis. Além da participação, a autonomia constitui-se um princípio básico da gestão democrática. Para que os membros da comunidade escolar possam ser considerados sujeitos ativos desse processo é necessário refletirmos sobre a forma de organização do trabalho escolar e as relações de poder neste espaço.

Para Dourado (2002), a gestão democrática constitui-se como um processo de aprendizado e de luta política, possibilitando a criação e efetivação de canais de participação, de aprendizado do jogo democrático, resultando em reflexão das estruturas autoritárias, visando à sua transformação.

Analisada a questão da gestão democrática como prática participativa, cumpre buscar os caminhos possíveis para essa concretização. Concomitantemente, alguns problemas precisam ser apresentados e considerados para uma reflexão mais coerente com a realidade das escolas. Infelizmente não são problemas novos, muitos destes já exaustivamente discutidos e analisados por vários teóricos e profissionais da educação.

Apresentar alguns desses problemas indica a necessidade de retomada destes dentro do enfoque da gestão democrática numa perspectiva de análise crítica. Segundo Czernisz (2001) "É urgente refletir a chamada 'democratização' da gestão da escola pública, pois as políticas

implementadas são assumidas sem, no entanto, haver questionamentos sobre quais são seus pressupostos, seus objetivos e suas possíveis vantagens”(p.205).

Dessa forma, elencamos alguns problemas que consideramos urgentes para repensar a participação e a revitalização de espaços existentes na escola. Não significa simplesmente apresentar os problemas, mas entender que essa apresentação se insere na busca de respostas, pois somente com uma reflexão e análise crítica conseguiremos buscar mudanças concretas na escola.

Entender os limites e as possibilidades de mudanças exige conhecer o sistema, as políticas educacionais e a realidade escolar no seu contexto concreto. Portanto, existem ações possíveis à escola no sentido de uma gestão participativa, bem como, ações que não dependem da escola, estão atreladas ao sistema e exigem mudanças legais.

- ✓ A precariedade da escola pública;
- ✓ Rotatividade dos professores; a falta de pessoal;
- ✓ O elevado número de falta de professores para tratamento médico;
- ✓ Necessidade de recursos para manutenção do espaço físico;
- ✓ A falta de tempos e espaços p/ reuniões, discussões e avaliações do processo pedagógico de forma sistematizada;
- ✓ Trabalho fragmentado, ações isoladas no interior da escola.

Essa exposição não descarta a necessidade de algumas considerações, que de acordo com o nosso posicionamento, gera entraves para a construção de um projeto coletivo. Apesar de partir do pressuposto de uma construção coletiva, de fato não passa de um agrupamento de idéias e não busca um consenso. As discussões para a elaboração do PPP não conta com a presença de todos os professores. Neste item, poderíamos citar muitos motivos, mas indicaremos o que julgamos ser o principal, que é a divisão da carga horária do professor em diversas e diferentes escolas, acompanhado pela rotatividade desses. Essa situação gera a sensação de não pertencimento àquela comunidade, a escola se torna apenas mais um local de trabalho. Essa situação tende a descomprometer esse professor com os rumos dessa instituição e, pela própria construção do PPP.

O professor não é vítima nem culpado pela situação vivenciada. Também não é o único profissional afetado por esse sistema, apesar de representar a maioria na escola. O pedagogo

dividido entre o administrativo e o pedagógico, ora exercendo funções burocráticas, entre outras atividades “corriqueiras”, próprias do “pedagogo tarefeiro”, desvia-se da sua real função. Aliada à essa situação, a complexidade da escola e a falta de pessoal, impede o desenvolvimento de um trabalho voltado para as questões pedagógicas específicas e o próprio acompanhamento do PPP. . É necessário observar se:

A ênfase no “administrativo” apresenta-se assim, ao mesmo tempo, como opção preferencial face às peculiaridades da disciplina e também como “proteção” face ao complexo universo teórico-metodológico em que a discussão sobre a educação se desenvolve (SILVA JR, 1993, p.73).

Segundo o autor, a carência de referencial teórico a respeito da função, reforça o papel “tarefeiro” e burocrata do pedagogo. Assim, outra necessidade é o pedagogo posicionar-se de fato, como articulador do trabalho pedagógico, exigindo pessoal para cumprir as atividades “tarefeiras” e emergenciais na escola, como inspetor de alunos, porteiro, ...

O Conselho de Classe constitui-se em espaço sistematizado para participação da comunidade, mas dependendo da sua organização, esta tende a se constituir no seu próprio auto-impedimento. Em termos concretos consideramos impossível fazer o Conselho de Classe de vinte turmas em um único sábado, exceto se distribuirmos todos os sábados de um mês para concretizar esse objetivo. Logo, o calendário é burlado para dar conta de atender a demanda posta pelo número de alunos e turmas que exige tempo para discussões e busca de encaminhamentos para cada caso.

Seguindo o mesmo raciocínio, a escola para discutir o PPP, necessita de inúmeras reuniões, sendo estas contempladas no calendário, somente no início do ano letivo, e depois? Novamente a escola burla o calendário para cumprir a própria determinação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, representando uma verdadeira contradição.

A sugestão é a revisão do calendário escolar, os dias letivos e os dias de atividades escolares, reuniões, conselhos de classe. A questão não é simplesmente dar mais dias no calendário para essas atividades. A questão é bem mais complexa, é dar condições para que essas atividades deixem o plano fictício e respondam a uma realidade concreta.

Também o diretor precisa compartilhar com o Conselho Escolar todas as discussões e decisões, não somente para a apresentação da planilha de prestação de contas, ou de novas promoções para angariar fundos. É o estado quem deve manter a escola. Aqui nova discussão

nos remete para uma questão delicada. A escola não pode deixar as questões pedagógicas em segundo lugar. Temos clareza da necessidade de que as condições materiais e físicas interferem no processo educativo, mas não podem ser objeto de responsabilidade da escola, a manutenção do prédio, a complementação da merenda, a compra de materiais esportivos, construção...

As relações interpessoais vivenciadas pela equipe pedagógica, professores e o diretor representam, efetivamente, as relações de poder que se manifestam no interior da escola, de forma que permite aproximar ou distanciar a comunidade escolar de uma perspectiva de participação coletiva.

De acordo com Paro (2005), em um dos seus estudos sobre administração e gestão, o diretor é considerado a autoridade máxima na escola. Completa ainda, afirmando “o que temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor” (p.11).

Uma proposta de gestão participativa visa refletir a prática não só do diretor, mas de toda a comunidade numa perspectiva de revisão de funções, de busca de referencial teórico, “o autoritarismo da prática decorre da alienação da teoria” (SILVA JR, 1993, p. 73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Com a esperança de uma escola melhor, ousamos apontar alguns encaminhamentos possíveis para a construção de um PPP coletivo ou, pelo menos para a discussão desses temas partindo da necessidade de compreender a “lógica” das políticas educacionais e suas perspectivas para a escola pública.

- ✓ - Analisar o Projeto Político Pedagógico implica em considerar a gestão democrática para a sua construção;
- ✓ - Discutir o Projeto Político Pedagógico significa discutir, concomitantemente, a organização do trabalho escolar;
- ✓ - O pedagogo como articulador das questões pedagógicas necessita do coletivo para encaminhar o trabalho na escola;
- ✓ - Não é possível propor intervenção na escola, sem, primeiramente, analisar de forma crítica a participação da comunidade escolar;

- ✓ - O Colegiado Escolar pode representar um caminho para a discussão da gestão democrática, como uma forma de participação coletiva;
- ✓ - Há necessidade da revisão dos “papéis” de cada um e o compromisso com metas comuns.

Independente da nossa postura em relação a gestão democrática, e o que ela representa no interior da escola, ou como forma possível de encaminhar o trabalho diário, ou se espaço criado e articulado pelo próprio estado para interesses hegemônicos, concluímos que qualquer ação depende do compromisso de cada um. O grau de comprometimento é a extensão das conquistas alcançadas no espaço político e pedagógico:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 12 mar. 2006.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.(Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRUNO, Lúcia. Reorganização econômica, reforma do estado e educação. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ielizi Luciana Fiorelli. **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 2001.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. “Gestão Democrática” da escola: algumas reflexões. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ielizi Luciana Fiorelli. **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p.149-160

FERREIRA, Naura Syria Carapeto.(Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, Marília. O Banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.169-195. p.46-63.

FONSECA, Marília. O Banco mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.(Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Marília Faria de. **Qualidade/Qualidade total: embrião de uma nova tendência pedagógica na escola?**.1995. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Metodista de Piracicaba. SP.

NAGEL, Lizia Helena. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil: conferências do seminário estado e políticas sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – programas nas áreas de educação e saúde no estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.p.99-122.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FONSECA, Marília. O Banco mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 2001. p.

PARO, Viotr Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2005

SILVA JR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**.São Paulo: Cortez, 1993.