

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - ESCOLA DE GESTORES

**AS IMPLICAÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA
QUALIDADE EDUCACIONAL**

Aluna: Edil Aparecida Espinola Amaral

Orientadora: Diana Cristina Abreu

Curitiba, fevereiro de 2010.

As implicações da Gestão Democrática na Qualidade Educacional

Edil Aparecida Espínola Amaral¹

RESUMO

O objetivo deste artigo acadêmico é o de apontar a importância da gestão democrática como uma possibilidade administrativa que subverte a prática conservadora e centralizada encontrada no interior das escolas públicas. A justificativa desse trabalho está em apresentar uma prática administrativa baseada no processo democrático se contrapondo a um modelo autoritário de gestão educacional. Assim, pretende-se com o trabalho a abertura de outros caminhos que levem a uma gestão verdadeiramente democrática no cotidiano escolar. Com isso esperamos fortalecer procedimentos de participação da comunidade escolar e local no gerenciamento da escola, descentralizando os processos decisórios e dividindo responsabilidades.

APRESENTAÇÃO

A educação brasileira quando analisada historicamente retrata muitos avanços. Entretanto quando analisamos as políticas educacionais para garantir o acesso, a permanência e a qualidade, percebe-se que as mudanças são lentas, e o marco legal de maior importância é primeiramente a Constituição de 1988 e em seguida a LDB 9394/1996. As lutas em prol da democratização da educação pública que se deram especialmente na década de 80 e no início dos anos 90 no Brasil, fizeram parte das reivindicações de diversos segmentos da sociedade o que resultando na aprovação do princípio de gestão democrática na educação, na Constituição Federal de 1998.

Nos anos de 90, o mundo do trabalho teve sua lógica alterada, sob a lógica da acumulação flexível, a educação, e sobretudo a qualificação profissional, passou a enfatizar a aquisição de conhecimentos e novas habilidades cognitivas e comportamentais

É nos escritos de Marx que entendemos que os processos sociais agem no capitalismo caracterizados por promover o individualismo, a alienação, a fragmentação, a efemeridade, a inovação, a destruição criativa, o desenvolvimento especulativo, mudanças imprevisíveis nos métodos de produção e de consumo, mudança da experiência do espaço e do tempo.

¹ Licenciada em Letras Literatura e Pós-graduada em Supervisão Escolar. Há 28 anos no magistério, sendo 14 anos de 1ª a 4ª séries, há 15 anos de 5ª a 8ª e Ensino Médio. Experiência em direção da escola pública: 5 anos em escola municipal e atualmente há 4 anos, 2º mandato, em escola estadual.

A busca do lucro, os aumentos constantes de produtividade, faturamento e as leis do mercado aplicadas a todas as instâncias sociais consolidaram-se como elementos do processo de acumulação e concentração de capitais nos níveis empresariais e espaciais. Assim, com todas essas novas experiências nos domínios de organização industrial surgem os primeiros indícios de um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta, a Acumulação Flexível. Harvey explica espaço e tempo na vida social esclarecendo os vínculos materiais entre processos políticos econômicos e processos culturais. Ele considera em particular como o próprio significado e a própria percepção de tempo e do espaço variam, mostrando que essa variação afeta valores individuais e processos sociais do tipo mais fundamental.

Tais alterações interferem nas políticas educacionais, redirecionando o pensar e o fazer político pedagógico, o que certamente traz implicações para a gestão escolar. Nessa nova forma de gestão educacional, a educação constitui-se num fazer coletivo, em permanente processo de construção. Mudança que está baseada nos paradigmas emergentes dessa nova sociedade, que chama para si a responsabilidade de ser a sociedade do conhecimento. Abrindo espaço, um setor da filosofia, a epistemologia, dedica-se ao estudo do conhecimento e suas fontes, variedade e limites. Na epistemologia, o empirismo indica que o conhecimento surge da experimentação, enquanto o apriorismo considera que o conhecimento é inato. Concretamente, o Aurélio define epistemologia como “teoria do conhecimento e metodologia”. E conhecimento como “ato ou efeito de conhecer, idéia, noção, informação, notícia, prática da vida, experiência”. Qualquer que seja o enfoque, o macro desenho da área revela que é praticamente impossível que o conjunto da sociedade venha a ter acesso aos múltiplos e específicos recursos desta forma de organização, da Sociedade do Conhecimento. Esta inequívoca constatação delinea o que ficou conhecido como princípio dos que têm (“*have*”) e dos que não têm (“*have not*”) acesso e domínio da informação, no que ficou conhecido como hipótese da lacuna do conhecimento (“*knowledge gap hypothesis*”). Aqui se reconhece que apesar de todos ganharem com a modernização e incremento dos processos de comunicação, o que vem acontecendo é que a distância entre os que tinham mais e os que tinham menos acesso à informação se alarga indefinidamente com a implementação sucessiva – e cada vez mais intensa – de mais recursos tecnológicos. Na sociedade do conhecimento, os procedimentos são rigorosa e extremamente precisos e sofisticados, requerendo complexas ações para o domínio

de suas vastas possibilidades. Considerando os sujeitos históricos, o projeto de educação a ser desenvolvido nas nossas escolas tem que estar pautado na realidade, visando a sua transformação, pois se compreende que a realidade não é algo pronto e acabado. Não se trata, no entanto, de atribuir à escola nenhuma função salvacionista, mas reconhecer seu incontestável papel social no desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens. Assim, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção.

Portanto, pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõe. Nesse contexto, o dirigente escolar, o professor, os pais de alunos e a comunidade em geral precisam entender que a escola é um espaço contraditório e, portanto, se torna fundamental que ela construa seu projeto político-pedagógico. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são prerrogativas fundamentais para o exercício do jogo democrático na construção de um processo de gestão democrática. Essa concepção de gestão, a função do dirigente escolar não se restringe ao desenvolvimento das atividades burocráticas e à organização do trabalho na escola. Pauta-se, sim, em ações colegiadas, articuladas com os atores sociais que a compõem.

CURRÍCULO *VERSUS* QUALIDADE

A gestão democrática tem como objetivo envolver todos os segmentos interessados na construção de propostas coletivas para as práticas educacionais. Numa perspectiva de gestão democrática, o objetivo central deverá envolver e estimular a participação de diferentes atores da comunidade escolar no processo de tomada de decisão na escola. Assim tem-se como ponto de partida a articulação dos aspectos financeiro, pedagógico e administrativo, para tornar possível o objetivo específico que é de promover uma educação de qualidade para todos.

No entanto esta participação ainda não se consolidou na gestão da educação e muito menos nas propostas pedagógicas das escolas. Três motivos explicam esta

situação precária da gestão da escola:

Primeiro, o projeto político conservador que está embutido nas práticas administrativas. A administração ou é excessivamente burocrática e controladora privilegiando a uniformidade, disciplina e homogeneidade dificultando qualquer gesto de criatividade ou incorpora práticas de programas empresariais de qualidade total.

Segundo, a falta de formação ética e política dos gestores eleitos privilegiam interesses privados em detrimento dos coletivos e públicos.

Terceiro, a confusão estabelecida pelo pragmatismo das políticas neoliberais de privatização no setor administrativo público. Como construir neste contexto uma participação democrática na gestão e na construção da proposta pedagógica da escola? Os governos neoliberais entendem que propostas de participação da comunidade na administração das escolas devam ser através de programas como: Amigos da Escola?, Dia da Família na Escola?, Escolas de Paz?. Associações de Apoio à Escola? e Organizações não governamentais?.

Os educadores e pesquisadores entendem que não é suficiente permanecer na denúncia. Isto a mídia o faz muito bem. É fundamental lutar para manter as conquistas democráticas constitucionais. É preciso ir além e se comprometer com uma construção democrática cotidiana em diferentes setores da sociedade e do Estado. As práticas do cotidiano escolar constituem um horizonte para o surgimento, crescimento e consolidação de um projeto democrático alternativo. A investigação das práticas docentes, administrativas e culturais é este horizonte que aponta uma direção. Afinal, analisando o tema a luz da teoria libertadora de Paulo Freire, resta-nos indagar a quem servem estas práticas? Que projeto de sociedade e de Estado está embutido no diálogo dos educadores e educandos? Que significado possui a interlocução entre saberes acadêmicos e saberes de experiência feitos?

O fato de que a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a um contexto de outras ideias como, por exemplo, transformação e cidadania. Entretanto, valores concretos que consubstanciam a forma de vida própria da sociedade. Assim, os princípios da liberdade, igualdade, democracia e solidariedade humana são subsumidos pelos valores do individualismo, da competição, da busca do lucro e acumulação de bens os quais configuram a moral. E a educação é chamada, na sociedade para realizar a mediação entre ética e cidadania, formando os indivíduos de acordo com os valores requeridos por esse tipo de sociedade. Assim, pela mediação da educação, se buscará instituir, em cada indivíduo singular, o cidadão ético correspondente ao lugar a ele atribuído na escala social.

Uma nova cidadania acontece por intermédio dos currículos oficiais e, para isso, é necessário que os currículos sejam revistos. Acontece também em todos os demais espaços escolares e tudo necessita de um olhar novo para que saíamos do quadro de fracasso da instituição escolar no qual, sabemos, o país está imerso. É necessário ensinar às nossas crianças e jovens não apenas a ler e a escrever, mas a olhar o mundo a partir de novas perspectivas. Ensinar a ouvir, falar e escutar, a desenvolver atitudes de solidariedade, a aprender dizer não ao consumismo imposto pela mídia, a dizer não ao individualismo e sim à paz.

Nesse sentido precisa-se tomar o conceito de cidadania numa perspectiva que compreenda a violência como sua negação. Por consequência poderá conceber a ausência do Estado no plano das políticas públicas e sociais amplas, como a forma mais evidente de violência e de negação da cidadania.

Educar para a cidadania é adotar uma postura, é fazer escolhas. É despertar para as consciências dos direitos e deveres, é lutar pela justiça e não servir a interesses seculares. É uma urgência que grita e que deveria ecoar nos corações humanos e não nos alarmes das propriedades que tentam proteger a vergonha do que a civilização humana construiu. Para alcançarmos isso, não podemos ficar somente no ensinar para a cidadania. É preciso construir o espaço de se educar na cidadania. E nesse sentido, não é somente a preposição que muda. Muda a postura do professor que de cidadão que somente exige seus direitos passa a lembrar também dos seus deveres. "É preciso plantar a semente da educação para colher os frutos da cidadania".²

Isto permite pensar gestão no sentido de uma articulação consciente entre ações que se realizam no cotidiano da instituição escolar e o seu significado político e social.

Não há dúvida que o movimento de gestão democrática da educação avançou nas décadas de 80 até meados da década de 90. Hoje, este movimento sofre oscilações, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 20 de dezembro de 1996 tenha confirmado a participação não só na gestão da escola, mas também na construção do projeto político pedagógico, de acordo com a regulamentação em leis municipais.

Com o propósito de apresentar reflexões sobre o campo do currículo nos

²FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

anos noventa, deve-se compreender a trajetória nesse período, sobre o estudo do currículo e de verificar por que e como especialistas têm recebido, interpretado, integrado e/ou rejeitado novas influências, novas ideias, novas teorias.

Os curriculistas precisam definir os alvos preferidos de suas preocupações, delimitando melhor os temas prioritários das investigações a serem realizadas. Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo.³

O posicionamento dominante entre os teóricos: preferem voltar-se para discussões abstratas em vez de procurar entender a realidade da escola e da sala de aula. Dificilmente, então, as teorizações ajudarão a renovar a prática, o que requer teorias que tanto iluminem as experiências vividas dos grupos sociais, como se deixem iluminar pelas lutas desses grupos (Lather, 1991)⁴. O avanço teórico, em resumo, não pode ocorrer de costas para a escola: “a questão não é um conjunto de respostas, mas tornar possível uma prática diferente” (Kappeler, *in* Lather, 1991, p. 159⁵).

A preocupação em projetar o âmbito do currículo para além dos muros da escola remete-nos à década de trinta, quando CASWEL define currículo como “o ambiente em ação”. Naquele momento, como hoje, a ampliação do conceito de currículo permite, por um lado, que melhor se perceba a importância de elementos extra-escolares na formação das identidades dos alunos. Por outro, pode colocar em risco a especificidade e a efetividade a visão do conhecimento especializado mais para o final. Hoje, entretanto, sabe-se que o conhecimento se constrói em rede. É essa ideia que precisa subsidiar os currículos da formação de professores, tendo-se em mente que a prática é construída com conhecimentos apontados por seu próprio desenvolvimento. Para APPLE (1995), a tarefa do especialista em currículo não é buscar modos eficientes de levar os alunos a aprender o conhecimento selecionado para o currículo⁶. É sim, considerar seriamente as intrincadas conexões entre o que se ensina nas salas de aula e as desiguais relações de poder na sociedade mais ampla. Esse desenho, para elaborar-se, requer o técnico, o político, o estético e o

³Feldman, D. **Innovaciones educativas basadas em el curriculum: Una visión crítica. Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Florianópolis: UP/CED/UFSC, 1996.

⁴LATHER, P. **Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern.** New York: Routledge, 1991

⁵*Idem.*

⁶Apple, M. W. & Oliver, A. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: Gentili, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

ético.

Como argumenta Feldman, a questão do currículo pode ser debatida teoricamente, mas o problema do currículo somente pode ser resolvido praticamente⁷. Avança-se na produção de conhecimento teórico sem que a prática sofra modificações substantivas. O conhecimento incide na ação como atributo do sujeito, não como algo que se dê à sua revelia. Daí a importância de se buscar compreender o que se passa em educação a partir da dinâmica das ações dos indivíduos e das ações sociais, a partir dos saberes e dos motivos dos sujeitos envolvidos na prática. Daí a necessidade de focalizar as ações básicas que compõem o mundo das práticas educativas como forma de entender o que acontece. Como consequência, o problema na educação deixa de ser visto como o passo da teoria à prática, como se na primeira se contivesse o modelo das boas realizações. Aceitando-se as argumentações de Gimeno Sacristán, pode-se sugerir que as falas dos nossos especialistas, ao expressarem um compreensível desencanto em relação aos efeitos das teorizações nas escolas e salas de aula, indicam a necessidade de se repensar a articulação teoria-prática no campo do currículo. De modo a facilitar o desenvolvimento da capacidade prática e da experiência teórica do professorado e a revisão dos conteúdos e dos métodos empregados no ensino de Currículo em nossas instituições de ensino superior. Trata-se de retomar, em outro nível, o diálogo com as escolas: ao invés de falarmos para, falarmos com elas.

A História das Ideias e particularmente a História das Ciências nos revelam que os períodos de crise são férteis, por abrirem novas possibilidades ao pensamento, permitindo o surgimento de alternativas teóricas e de novas práticas⁸. Cabe-nos, então, procurar fazer com que seja esse o sentido do trajeto do campo na próxima década, ao invés de, decretarmos sua falência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei 9.394/96) incorpora, no art. 87 § 1º., Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos⁹. O pressuposto deste direito ao conhecimento é a igualdade. O papel do gestor é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições. Deste modo, um dos pressupostos das diretrizes que

⁷ Feldman, *op. cit.*.

⁸ MARCONDES. Marcondes, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: Brandão, Z. (Org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994

⁹ BRASIL: Constituição da República Federativa do Brasil: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei N. 9.394/96

devem nortear os conteúdos curriculares é o da igualdade de condições, assegurada e protegida pelo poder público (cf. art. 206, inciso I).

A função social da educação escolar pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações. Por isso mesmo, vários sujeitos são chamados a trazer sua contribuição para este objetivo, destacando-se a função necessária do Estado, com a colaboração da família e da sociedade. Esta tomada axiológica da igualdade, pluralidade e da diversidade se justificam porque através dela se reconhece a complexidade do real e seu caráter matizado. Mas tudo isso deve ser levado adiante de um modo qualitativo.

Estudos e pesquisas contemporâneos mostram, à sociedade, que a natureza e o grau de conhecimentos adquiridos e incorporados podem também corroborar o sucesso ou o fracasso escolar, esse último advindo, em boa parte, da situação social desigual, com consequências para a vida posterior dos estudantes. Desse modo, a qualidade do ensino, mesmo atendida a universalização da população em idade escolar, será sempre uma meta. Afinal, o conhecimento se torna componente mais e mais presente no mundo do trabalho, da comunicação, do lazer e de múltiplas outras realidades de uma sociedade que se mundializa. Esse conjunto de princípios e de regras se condensa no projeto pedagógico tal como assinalado nos artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB¹⁰.

A sala de aula, espaço privilegiado do ambiente institucional da escola e do fazer docente, é o lugar apropriado do direito de aprender do discente, de daí se projeta para um mundo que vai rompendo fronteiras e revelando, ainda que por contradições, o caráter universal do homem. Este processo, iniciado na elaboração do projeto pedagógico, deve contar com a participação dos profissionais da educação. Logo, a gestão do projeto pedagógico é tarefa coletiva do corpo docente, liderado pelo gestor responsável, e se volta para a obtenção de um outro princípio constitucional da educação nacional que é a garantia do padrão de qualidade. Não basta o acesso à escola. É preciso entrar e permanecer.

A permanência se garante com critérios intimamente ligados ao processo ensino/aprendizagem, temos o artigo 4º, VIII da LDB:

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares (material didático, livro didático, merenda, transporte...), ser objeto de esmero e atenção da parte dos gestores escolares no que se refere à sua relação com as autoridades incumbidas desses

¹⁰

Op. cit.

atendimentos. A elaboração dos regimentos internos como atos administrativos são um momento oportuno de se ressaltar a noção de autonomia dos estabelecimentos escolares (art. 15 da LDB)¹¹.

Além disso, é preciso incentivar a consciência da importância desse instrumento administrativo de modo a que o conselho escolar faça dele um momento de propostas de bom desenvolvimento interno. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente. O aluno, sujeito de um aprendizado, é o pólo e a finalidade da escola. O fim da escola pública, pela qual ela nasceu e se transformou em direito é o direito do aluno ao conhecimento. Se a finalidade do processo de ensino é o aprendizado do aluno, garantido por uma padrão de qualidade, o núcleo básico do processo é o Projeto Pedagógico (inciso I) do estabelecimento e que deve ser objeto de um planejamento, obrigatório. O projeto pedagógico é a marca registrada de uma escola.

O art.14 é da maior importância para os gestores em sua função dirigente. Trata-se da gestão democrática a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.

A legislação nos assegura princípios básicos de gestão democrática, não estabelece diretrizes bem definidas para delinear a gestão democrática, apenas aponta o lógico, a participação de todos os envolvidos. É fundamental que o Conselho Escolar, no processo de sua construção e constituição, passe por momentos de vivências coletivas. É necessário pensar em meios e estratégias que garantam estudos e debates, seminários, encontros, assembleias, com os diversos segmentos componentes da comunidade escolar, para que o processo de construção do Conselho seja antecipado de condições possibilitadoras da compreensão teórico-prática e política que explicitem a sua necessidade¹².

Com base nessa concepção organizativa, a escola pode concretamente adotar um novo conteúdo e uma nova prática de gestão que fundamentalmente priorize a dimensão participativa. A participação é um processo permanente, a ser construído coletiva e diariamente. Em alguns casos, é necessário reaprender o

¹¹ *Ibidem*.

¹² Ferreira, 2000.

processo de participação, reinventá-lo! Nessa direção, é fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal, ritual e legal. Para o exercício dessas e de outras atribuições que forem definidas segundo a autonomia da escola, é indispensável considerar que a qualidade que se pretende atingir é a qualidade social, ou seja, a realização de um trabalho escolar que represente, no cotidiano vivido, crescimento intelectual, afetivo, político e social dos envolvidos – tendo como horizonte a transformação da realidade brasileira – o que não pode ser avaliado/medido apenas por meio de estatísticas e índices oficiais¹³.

Nessa direção, definir claramente as atribuições e o papel político da equipe gestora e do Conselho Escolar é fundamental. De igual modo, é necessário destacar as atribuições comuns das duas instâncias e suas formas de articulação político-pedagógica. A esse respeito, Paro afirma que, inteirado o conselho numa política mais ampla da gestão escolar, parece que outra importante questão a ser enfrentada refere-se à necessidade de uma definição mais precisa de suas funções. Dotando-o de atribuições e competências que o tornem co-responsável pela direção da escola, sem provocar choque de competências com o diretor [...] ¹⁴.

É preciso que educadores e gestores se reeduem na perspectiva de uma ética e de uma política no sentido de criar novas formas de participação na escola pública, tais como ouvindo, registrando e divulgando o que alunos e comunidade pensam, falam, escrevem sobre o autoritarismo liberdade da escola pública e as desigualdades da sociedade brasileira. É tecendo redes de falas e de registros, ações e intervenções que surgirão novos movimentos de participação ativa e cidadã.

A qualidade da educação é interesse tanto para a equipe escolar, quanto aos alunos e suas famílias, sem falar o acesso a qualidade educacional garante outros níveis de sociabilidades que poderão intervir decisivamente nos processos de tomada de decisão no próprio Estado.

Sua melhoria depende da busca de sintonia da escola com ela mesma e com seus usuários, entendendo que educação é direito, e não benesse ou assistência. Uma escola de qualidade tem uma personalidade especial, que integra os perfis (aspirações e valores) de suas equipes internas, alunos, pais e comunidade externa.

A gestão democrática implica, portanto, na efetivação de novos processos de

¹³ NAVARRO, Iñez Pinto. **Conselho Escolar: democratização da escola e a construção da cidadania. Brasil. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Brasília: MEC, SEB, 2004.

¹⁴ PARO, Victor. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã Editora, 1996.

organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos na tomada de decisão. Isso quer dizer que os processos de participação se constituem, eles próprios, em atitudes e disposição de aprendizagem e de mudanças culturais a serem construídos cotidianamente.

O desafio será o envolvimento do coletivo para redimensionar os rumos de nossa escola, pois acreditamos que só teremos êxito pedagógico quando todos os atores sentirem-se protagonistas dessa história.

Referências Bibliográficas

APPLE, M. W. & Oliver, A. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: Gentili, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995

BOAVENTURA, Edivaldo. **A Educação Brasileira e o Direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BRASIL: Constituição da República Federativa do Brasil.

_____ : Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei N. 8.069/90

_____ : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N. 9.394/96

_____ : Lei do Plano Nacional de Educação – Lei N. 10.172/01

_____ : Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

CURY, Carlos R. **O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: Escola de gestores, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, Luiz F. (org.) **Financiamento da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. et al. **Conselho Escolar: gestão democrática da educação e a escolha do diretor**. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, SEB, 2004.

FELDMAN, D. **Innovaciones educativas basadas em el curriculum: Una visión crítica**. Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis: UP/CED/UFSC, 1996.

FERREIRA, Naura C. & AGUIAR, Márcia Angela. **Gestão da educação. Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico. Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas.** MEC/FNUAP, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes inestables em educación.** Madrid: Morata, 1998.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Brasil. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Brasília: MEC, SEB, 2004.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: Brandão, Z. (Org.) **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez. 1994

MARQUES, M. Osório. **Os paradigmas da educação.** RBEP, Brasília: MEC/INEP, v. 73, n. 175, 1992.

MENDONÇA, Erasto F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas: Lapplane, 2000.

MOREIRA, A. F. B. **O discurso crítico de currículo e o diálogo com a escola. Trabalho apresentado no Congresso Marista de Educação, PUC-Pr, Curitiba, 1996.**

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: Costa, M. V. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

NAVARRO, Ignez Pinto. **Conselho Escolar: democratização da escola e a construção da cidadania. Brasil. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Brasília: MEC, SEB, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo P. e ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2 ed., 2002.

PARO, Victor. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã Editora, 1996.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do governo FHC (1995-2002)** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SUCUPIRA, Newton Lins B. **Relações entre o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais.** Documenta, Rio de Janeiro, n. 21, v. 2, dez. 1963.

VASCONCELLOS, Pe. José de. **A Lei de Diretrizes e Bases e as esferas de competência: federais, estaduais e municipais.** Documenta, Rio de Janeiro, n.20, nov. 1963.