



Recebido em:
05/08/2017
Aprovado em:
06/08/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

A ESCOLA PÚBLICA NO CENÁRIO DE REFORMAS: UMA RESPOSTA PARA QUAL PROJETO DE SOCIEDADE

RODRIGO PEREIRA

EIXO: 1. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

As reformas educacionais desencadeadas no mundo nas últimas décadas de 80 e 90 do século XX representam num contexto macro, uma série de rupturas conceituais, organizacionais: um repensar dos fins do processo educativo, da natureza da educação e dos modelos de gestão da escola. Nossa hipótese aqui é que as reformas educacionais implementadas na América Latina e no Brasil em especial só serão validadas no sentido democrático do termo, se forem assumidas como construção social e não imposição de um projeto político sobre o povo. A consulta popular, as decisões tomadas coletivamente, o respeito à diversidade de opiniões e a construção de um projeto de sociedade aberta, democrática pela educação são características que tornarão a ação educativa cada vez com mais sentido nos nossos dias.

Palavras-chave: Reformas educacionais, Escola básica, práticas pedagógicas

As reformas educacionais desencadeadas no mundo nas últimas décadas de 80 e 90 do século XX representam num contexto macro, uma série de rupturas conceituais, organizacionais: um repensar dos fins do processo educativo, da natureza da educação e dos modelos de gestão da escola. Não só no contexto do Brasil, mas na América Latina, as reformas educacionais respondem a uma estratégia ora de democratização da educação e universalização do acesso, ora para responder a uma proposta neoliberal que prevê a diminuição da responsabilidade do Estado e também visando o aumento da participação do mercado nas ações que eram antes exclusividade do papel/dever do Estado.

Teóricos contemporâneos como Charlot (2005), Castells (1999), Torres (2001), Gadotti (2001), Gentili (2000), Torres (2004), Teodoro (2005) aparentemente concordam que as mudanças nos sistemas educacionais, assim como a corrida dos investidores e a quantidade de investimentos nos países em desenvolvimento adquiriram um significado político na formação estratégica de um novo modelo social e econômico. Assim, este repensar a educação nas suas estruturas e na sua forma de organização foi entendido como uma maneira de responder a um conjunto de demandas emergentes no mundo.

Estes compromissos com a educação foram partilhados por governantes de diversas nações do mundo. Para tal, diversas reuniões foram realizadas ao longo das últimas três décadas de caráter estratégico e com abrangência mundial. Reuniões, eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jomtien na Tailândia em 1990 e Dakar em 2000 (estas reuniões tratavam especificamente de modelos de combate ao analfabetismo no mundo). Estes eventos foram marcados pelo envolvimento das principais agências de financiamento e destinava-se a orientar os planos de educação básica dos países de maior população do mundo. Ocorreram ainda reuniões dos chefes das Nações Ibero-Americanas entre 1991 a 1996. Nestes mesmos anos, expressões como *sociedade de aprendizagem e economia baseada em conhecimento* estavam contidas no documento da União Européia simbolizando a importância das reformas educacionais no novo contexto mundial.

É válido ressaltar que estes modelos de educação, a agenda de ações propostas e o caráter destas reuniões estavam

situados dentro de uma lógica diferente das proposições neoliberais características do Estado Regulador. Estas reuniões proporcionaram novas análises e novas demandas no campo político e pedagógico, ao passo que gerou uma série de outras reuniões populares de reivindicações, de luta em torno de políticas públicas com um nível de participação popular diferenciado, novas noções de qualidade e uma escola diferente, mais crítica, solidária, inclusiva e tolerante.

Estas realidades, no entanto, circunscritas no âmbito da população mundial diferem diretamente das demandas existentes nos países, impulsionadas pelos reflexos da globalização: novas lógicas econômicas. Ou seja, na perspectiva da demanda social contemporânea e da construção de uma nova escola, os princípios de democratização e descentralização direcionam a compreensão dos movimentos populares por democracia e criam as possibilidades de um intermundialismo: Fórum Social Mundial, Fórum Mundial de Educação, apenas para citar alguns. Na perspectiva do projeto neoliberal, temos, diante dos olhos, novas lógicas econômicas que criam a necessidade de novos perfis sociais e institucionais e tentam, com resultados ascendentes, uma diminuição do poder e papel do Estado na formulação de estratégias de controle e, conseqüentemente, constrói processos de concorrência entre instituições e organizações sociais e por extensão, concorrência entre os populares. Uma das manifestações desta realidade é a corrida para os espaços de ensino superior que paralelamente colocou em evidência a proliferação das instituições educativas particulares.

Na América Latina, as reformas educacionais representaram uma possibilidade de enfrentamento de problemas que, por décadas, afetaram os sistemas educacionais e os resultados obtidos com o ensino e com o rendimento dos estudantes. Um dos focos de análise também discutido foi a participação das famílias ou comunidades que servem de contexto para os sistemas educacionais, conseqüentemente, a demanda da presença das famílias foi vista como não menos estratégica na construção de um modelo de educação coerente com as novas demandas de formação e que respondesse aos desafios de rendimento dos alunos nas escolas.

As novas demandas incidiam diretamente na construção de um novo perfil, um novo modelo de organização política e estratégica da escola. Estabelecer um modelo de gestão para os sistemas educacionais que envolvesse o público atendido se constituiu um dos grandes desafios para as reformas educacionais neste cenário.

Essa gestão para se desenvolver, passou a requerer uma maior divisão do poder e participação dos outros atores, além de ruptura com estruturas educacionais constituídas a partir dos modelos hierárquicos excessivamente burocráticos.

Essa forma de pensar a gestão da escola, com envolvimento de outros sujeitos, marcaria o desenvolvimento do processo de descentralização que alcançava os sistemas educacionais, governos e a escola. A descentralização do poder de decisão do governo central para Estados e Municípios vista como uma maneira de gerar participação e conseqüente envolvimento da população com suas representações constituíam, no âmbito das reformas educacionais implantadas na América Latina, uma ruptura com modelos centralizadores e instituição de um novo paradigma no direcionamento dos sistemas educacionais. Assim como os processos de democratização iniciados na América Latina na década de 1980, proporcionaram uma maior participação da sociedade nos debates em torno dos rumos políticos desses países, a descentralização do poder decisório dos sistemas educacionais caminhou com estas mesmas conseqüências, agora com as comunidades, discutindo e propondo orientações para os sistemas educacionais.

De maneira objetiva, é possível identificar dois processos que marcam o período aqui analisado: dois movimentos políticos-sociais contrários que anunciam lutas por modelos de sociedade e organização comunitária: a implementação das lógicas neoliberais que, como já citado, visam a uma diminuição do papel do Estado no controle e na organização da sociedade e, por outro lado, os movimentos sociais que reivindicam papéis diferenciados para o povo na determinação dos rumos da sociedade; é o que vemos quando analisamos os Fóruns sociais e de educação, os movimentos de educação para todos assumidos por muitos estados e organizações não governamentais e no movimento de redemocratização da sociedade brasileira no final dos anos 80.

No Brasil em especial, a implementação da descentralização como modelo de gestão das instituições educativas se constituiu como elemento diferencial na política de participação popular. Nesse aspecto, podemos identificar o modelo de organização comunitária através dos Conselhos Escolares como evidência. Além disso, vários projetos e fundos de financiamento nacionais foram instituídos para a legitimação dessas mudanças. Entre eles, destacamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criado a partir da

Lei 4.024/96, posteriormente alterado e ampliado para a Lei do FUNDEB, ou Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Lei 11.494/2007), o Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundoescola; o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) cujo objetivo está voltado para prestar assistência financeira direta às escolas de ensino fundamental e facilitar os processos de descentralização.

Estas mudanças não seriam possíveis se o modelo de gestão democrática não fosse instituído, o qual encontra base legal na Constituição Federal de 1988, nas Constituições Estaduais de 1989 além das Leis Orgânicas de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB nº 9394/96). Em todas estas Leis, vários artigos dispensaram especial atenção para as formas de organização e direcionamento das instituições educativas, instituindo a gestão democrática e descentralização dos poderes decisórios dos sistemas educacionais.

Na Constituição Federal esta perspectiva de gestão está presente no art. 206, inciso VI, e art. 3º, inciso VIII e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB), esse fundamento encontra-se no art. 15 sua base legal e seus princípios:

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

- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- Participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalente. (BRASIL, 1996)

Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define melhor a perspectiva de descentralização quando a escola, nesta perspectiva, assume a incumbência de:

I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica; II. Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; IV. Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; V. articular-se com as famílias e as comunidades, criando processos de integração da sociedade com a escola; VI. Informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta (BRASIL, 1996).

A gestão na perspectiva democrática foi traduzida, nestas Leis, como representação de diversos anseios que, historicamente, foram se constituindo na sociedade: o desejo por conhecer os seus processos de formação, de poder entender e intervir, colaborar com as múltiplas formas de pensar o seu processo de desenvolvimento, de conseguir identificar-se com a instituição-escola que se propõe contribuir com a formação das gerações, além, sobretudo, de romper com um modelo instituído, verticalizado de gestão, em que a complexidade e multiplicidade do contexto social, por vezes foram negadas. Nesse sentido e acompanhadas as medidas de descentralização, alguns instrumentos que proporcionariam a consolidação desta perspectiva de gestão foram discutidos e as escolas, com a participação das comunidades, se debruçam ainda hoje na sua construção.

Esse modelo de educação foi difundido nos anos 90 do século passado, e, de certa forma, consolidou, no âmbito legal, um princípio formulado na proposta de educação que se desenhou ao longo dos anos 1960, com autores da chamada Pedagogia Progressista, nos movimentos religiosos e de base para uma educação com uma proposta popular. Mesmo assim, paralelo aos debates sobre educação popular, o modelo de educação e as escolas privadas cresceram em níveis mais elevados. Contraditoriamente, a realidade social nos mostra que esforços governamentais não são garantidores de envolvimento e desenvolvimento qualitativo das escolas e do modelo público de educação no Brasil.

Não há uma correlação imediata entre os programas de governo desta época e dos movimentos de base aqui referenciados, mas pode-se fazer uma relação entre os artigos 14 e 15 da LDB que fazem referência à autonomia da escola e participação das comunidades no direcionamento destas instituições, com os princípios defendidos por autores que pensaram um modelo diferente de educação, sem dependências diretas no campo político e pedagógico do Estado. Nesse caso, parece-nos coerente defender a idéia de uma aproximação do modelo de educação popular com os princípios de educação defendidos na LDB de 1996. Mesmo assim, o que nos mostrou a realidade educacional brasileira da época foi um aumento progressivo da escola privada, uma espécie de “popularização” desta

escola e um esvaziamento da qualidade das práticas pedagógicas no espaço público.

Para este registro, é válido ressaltar a obra de Paulo Freire, um dos intelectuais mais importantes do século XX que trilhou o campo da educação popular e desenvolveu uma vasta obra explicitando desde o conceito à finalidade da educação para o povo. É importante fazer referência a este autor, neste momento do texto, como forma de direcionar a análise para a construção de um novo modelo de escola no Brasil, para além da dimensão técnica e burocrática.

Os princípios defendidos por Paulo Freire, desde os anos 1970, já anunciavam uma escola progressista que vislumbrava desde a formação técnica dos sujeitos envolvidos até a sua formação política. E, desta forma, esse autor inaugurou e fortaleceu, no Brasil, um debate promissor que se fez ouvir por todo o país sobre a necessidade de maior participação do povo nas decisões da escola e, além disso, uma reformulação urgente da escola para o povo. É válido ressaltar que a noção de “povo” aqui registrada está sendo pensada na perspectiva de população marginalizada no campo econômico e político. Não fazemos referência à noção de povo como destacamos em páginas anteriores, quando esta noção semiótica em uma perspectiva republicana, tratava de um coletivo integrado, unificado que formava uma nação. Povo aqui é entendido como os grupos que pertencem a uma classe desfavorecida economicamente, mas plena no campo da formação cultural.

Paulo Freire, fazendo referência à escola e sua direção, fez o seguinte relato:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (FREIRE, 1992)

No século XX, a dimensão popular, encontrou, no campo educacional, as características fundamentais para existência e consolidação de uma proposta alternativa de vida social. A noção de educação popular foi entendida como sendo um processo voltado para instrumentalização das lutas do povo com uma metodologia para promoção das relações humanas para as buscas definidas historicamente por setores não dominantes da sociedade, mas que são, em suma, a maioria desta mesma sociedade, embora esta maioria não tenha a legitimidade do Estado. Paulo Freire é encontrado neste cruzamento de educação para formação política e educação para humanização, embora o conceito de humanização, neste autor, necessariamente deve passar pela noção de povo em ação, povo politicamente reconhecimento e formado. Nos seus livros, a idéia fundamental de participação popular é sempre explicitada como ferramenta de construção de uma outra sociedade. Nas suas duas importantes obras, *A educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, este autor explicita sua noção de popular como sendo o “oprimido”. Do homem e da mulher que vivem sem as condições fundamentais de existência, condições elementares para o exercício da cidadania, da mesma forma que estes sujeitos estariam fora da posse e uso dos bens materiais e intelectuais produzidos socialmente.

Para este autor, a educação popular, tendo como ponto de partida a realidade do povo, isto é, do oprimido, pode tornar-se um agente importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade. Uma educação, sobretudo, que tenha como elemento constituinte e formador e também sempre alvo, a participação do povo na direção e decisão dos campos político-ideológicos, administrativos e pedagógicos da escola. Uma educação que tenha como visão a busca de cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa. Uma educação que construa um constante exercício de busca e cobrança de ações políticas estatais geradas em nome do “povo” e que também sirva para construção de aspectos pedagógicos éticos e utópicos como a humanização e a melhoria da vida dentro da escola, isso sendo traduzido como qualidade no rendimento e na auto-estima de todos que estão envolvidos com a escola que, de certa forma, responderiam às exigências sociais dos nossos dias.

Por outro lado, temos um outro modelo de educação colocado em evidência por um discípulo de Paulo Freire, Moacir Gadotti que escreveu em seus vários livros a noção de Escola Participativa, que, na verdade, não difere muito do modelo anterior, porém tem suas singularidades e que servem para compreender como a noção de Conselhos Escolares surge como uma alternativa de consolidação de um modelo de educação diferente e, do ponto de vista do povo e da democracia, uma educação, ou um modelo de escola, coerente. Ei-las aqui.

Os escritos de Moacir Gadotti são muito influenciados pelo esquema filosófico freiriano de que não há ato educativo

desprovido de politicidade, ética e estética, defende a idéia da necessidade do agente político fazer opção por atos embasados por uma epistemologia e uma postura política. Faz distinção da pedagogia do fracasso e a que visa o sucesso dos que estão diretamente ligados à escola. Nesta perspectiva, ele sinaliza o modelo de escola participativa ou escola cidadã. Na sua acepção: uma escola que tem as dimensões política, ética e estética vinculadas à condição de pertencimento e cidadania do homem e da mulher.

Para esse autor, no livro organizado juntamente com José Eustáquio Romão (1997), com o título: *Autonomia da Escola: princípios e propostas*, o Conselho Escolar é um lócus de participação popular e instrumento eficaz para construção de um modelo de escola que tem a participação como marca fundamental, porém, alerta o autor, que a criação dos Conselhos não basta para construir novas práticas em detrimento às práticas autoritárias presentes desde muito tempo na escola. O Conselho Escolar, desta forma, não é suficiente, mas necessário como instrumento de cidadania, e, ao mesmo tempo, por seu caráter representativo, permite acesso cada vez mais da comunidade representada na escola. O autor ainda levanta a tese de que só quando o funcionamento do Conselho permite o reforço ou a construção de processos eminentemente autônomos, ele cumpre seu papel.

A noção básica de escola participativa, para o autor, é aquela que constrói com o povo e para o povo, processos de representação progressiva através dos Conselhos Escolares (CE's), Conselhos de Classe (CC), Grêmios Estudantis (GE) e, além disso, constrói as bases para que estes núcleos de representação sejam efetivos no direcionamento da escola.

Antunes (2002), fazendo referência ao pensamento de Moacir Gadotti, destaca que, além das dimensões políticas, existem aspectos da escola que contribuem para processo de representação e constante construção de um ambiente agradável para o coletivo, ambiente típico do modelo de escola defendido:

A Escola Cidadã mais amiga, companheira, bonita, alegre e prazerosa da qual estamos falando, está sendo construída e permanentemente reconstruída com base na ousadia, na criatividade, na vontade, no desejo e na ação política de pessoas comprometidas com a educação do presente e do futuro, sujeitos concretos e históricos que desafiam o imobilismo, que não se conformam diante do descaso com a coisa pública, que buscam sem cessar repensar as suas próprias práticas e que são conscientes e críticos na sua cotidianidade. Esta escola investe, como já dissemos, na educação permanente e continuada, consubstanciada numa política de formação voltada para a práxis dos docentes e dos demais segmentos escolares, já que todos necessitam de educação durante toda a vida, não só o professor, nem só a direção escolar ou as equipes técnicas e pedagógicas. (ANTUNES, 2002:31)

Padilha (2002), em consonância com o pensamento de Gadotti, faz referência a outro aspecto da escola para registrar a importância e algumas noções que antecedem o ato educativo com o caráter político:

Entendemos que escola bem cuidada é aquela onde convivem pessoas que, em primeiro lugar, cuidam-se enquanto seres humanos, individual e coletivamente. Pessoas que se valorizam, que estão sempre ou quase sempre motivadas e que são capazes de se organizar em torno de desejos comuns. Quem gosta de freqüentar uma escola suja, feia, depredada, pichada, com mal cheiro, cheia de muros e de grades. Que prazer sentimos em adentrar numa escola assim. Nesse sentido, sentir-se bem na escola exige inicialmente a preocupação com a sua estrutura física, com a conservação das suas dependências e diferentes espaços como o seu jardim, as suas possíveis áreas livres e áreas esportivas para que alunos, professores e comunidade possam ocupar, freqüentar e explorar prazerosa e pedagogicamente. Quanto menos cimento melhor. E se a escola não conta com estes espaços, nestas condições, razão maior possui para que se dedique a reivindicá-los, a lutar por eles e, por conseguinte, a conquistá-los. Nenhuma conquista ou mudança fundamental acontece gratuitamente, sem esforços, sem luta e sem conflito. Aí está a dimensão política do ato educativo. (PADILHA, 2002 p.04)

Para estes autores em destaque, autores que do ponto de vista político e pedagógico possuem um mesmo referencial,

o modelo de escola cidadã ou escola participativa como destacam nos textos, é a escola mais coerente para responder a uma demanda que, segundo eles, não é mais uma demanda específica de um determinado lugar, é uma demanda globalizada: homens e mulheres que transcendem a relação imediata e confirmam nos encontros, diálogos, trocas simbólicas e mediações coletivas, lutas e busca da concretização do desejo por uma sociedade permeada por processos de formação mais humanizados e por um espaço de construção de saberes que responda às necessidades técnicas, culturais, estéticas, espirituais e políticas da comunidade que serve de contexto para a escola.

Nessa perspectiva, os autores identificam, além dos mecanismos aqui citados, o Conselho Escolar como núcleo privilegiado em que estas construções são possíveis. Salvo a limitação de uma estrutura construída baseada no princípio da diversidade e ainda o problema de não tradição de participação política e formação para democracia participativa, o Conselho funciona como núcleo de experimentação dos princípios de participação e tentativa de construção de um novo modelo de escola.

Nossa hipótese aqui é que as reformas educacionais implementadas na América Latina e no Brasil em especial só serão validadas no sentido democrático do termo, se forem assumidas como construção social e não imposição de um projeto político sobre o povo. A consulta popular, as decisões tomadas coletivamente, o respeito à diversidade de opiniões e a construção de um projeto de sociedade aberta, democrática pela educação são características que tornarão a ação educativa cada vez com mais sentido nos nossos dias. Reformas na educação, especificamente nos modelos de gestão, de currículo, de avaliação e das finalidades do ensino... todas essas ações devem ser repensadas para sejam efetivadas apenas pela lógica da participação popular. O Conselho Escolar provavelmente traduza essa perspectiva e por isso defendemos que o conselho escolar e todos os outros mecanismos de participação social na escola sejam interpretados como estratégias lógicas e adequadas para construção de uma outra escola e quiçá, outro modelo de sociedade.

Em função desses argumentos, há uma necessidade de maiores estudos para que seja aprofundada a especificidade do conselho escolar, a legislação que fundamenta e como este núcleo se desenvolve no campo das pesquisas educacionais contemporâneas. Assim, é válido fazer destaque dos instrumentos possíveis de gestão participativa, por representarem, na nossa interpretação, espaços de legitimação estatal e social, que permitem momentos de análise contextual, diálogo entre os pares e os sujeitos de outros segmentos, um espaço de efetivação do princípio de participação social e democracia participativa, além de ser um espaço de subjetivação e internalização de discursos, imagens, argumentações, defesas, ataques, trocas intersubjetivas. Dada a importância deste instrumento, torna-se pertinente uma análise sobre os fundamentos legais, pedagógicos e políticos que acompanham a discussão sobre Conselhos na contemporaneidade, além dos relatos de experiência vividas em várias escolas no Brasil e nos outros países da América Latina para que seja possível compreender este cenário de reformas educacionais e mais que isso, a tentativa de construção real de um modelo de ensino público participativo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANTUNES, Ingrid. **Aceita um Conselho Como organizar o colegiado escolar**. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

ARROYO, Miguel. **A escola e o movimento social**: relativizando a escola. In: Andes, São Paulo, nº12, 1987.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, J. C. **La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris, Éd. de Minuit, 1970 (avec J.-C. Passeron). (Trad. Portuguesa: A Reprodução. Vega, 1983).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10ª Ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de

1988. Com as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL-LDB, 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, MEC, SEB, 2004.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos *Annales* (1929-1989)**. 2º ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista:1991.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. A era da informação: economia e cultura; v II. Tradução de: The Power of identity. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Fontes, 1999. (Coleção Tópicos)

FERREIRA, Naura C. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Grasielle Roberta (et alii). **A Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa**. Disponível em: <<http://www.uff.br/objnursing/index.php/nursing/article/view/382/88>>. Acesso em: 27 de agosto de 2007.

_____(org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. **A formação do cidadão trabalhador**. Revista d Educação CEAP, Ano 08, n 28, mar., 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sócio-política**. São Paulo: Cortez, 2001.(coleção Questões da Nossa Época)

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. 2 v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

NETO, Otávio Cruz, MOREIRA, Marcelo Rasga, SUCENA, Luis Fernando M. Grupo Focal e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **ANAIS do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, Ouro Preto, MG, 2002.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado. Transformações contemporâneas do trabalho e da política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIVA, Edil Vasconcellos. **A entrevista na pesquisa em educação**. Disponível em: Acesso em: 28 de agosto de 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o Nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Edições Graal, 2000.

PEREIRA, Rodrigo. **Descentralização e democratização: Princípios para compreensão da educação brasileira**. S/D. mimeo

SARTORI, Giovanni. **Homo videns: televisão e pós-pensamento**. Bauru, Edusc, 2001.

TÖNNIES, F. *Comunidade e Sociedade*. Buenos Aires: Losada, 1942.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**- Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)**. Fortaleza, Ceará: EDUECE, 1998.

WEBER, Marx. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2003. (Coleção Obra Prima de cada autor)

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares: implicações sobre a gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

XAVIER, Libânia N. **Para além do Campo Educacional**- um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova (1932-). Editora da Universidade São Francisco/ EDUSF.

Rodrigo Pereira é Doutor em Educação e Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas.