AUTONOMIA E GESTÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS IBERO-LUSO-BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS

Fernando Bomfim Mariana

UFRN/Brasil

fbmariana@hotmail.com

Resumo: A partir das transformações no campo das políticas de educação decorrentes do processo de transnacionalização do capital, o texto procura estabelecer diálogos entre os temas da gestão educacional e da autonomia social, refletindo acerca do universo escolar e suas interfaces com a comunidade sob o prisma do processo de democratização da educação. Além disso, apresenta experiências escolares ibero-luso-brasileiras que procuram desenvolver formas de gestão diferenciadas, contribuindo diretamente para os debates a respeito do papel das escolas no fortalecimento da autonomia e emancipação social.

Palavras-chave: autonomia; gestão educacional; escolas ibero-luso-brasileiras; emancipação social.

INTRODUÇÃO: AUTONOMIA E GESTÃO EDUCACIONAL

Após as reconfigurações políticas e econômicas decorrentes do processo de transnacionalização do capital – notadamente aquelas que impulsionaram a transformação do foco da exploração da força de trabalho, seja o trabalho intelectual em detrimento do trabalho braçal –, os debates sobre as formas de gestão educacional também acolheram novas características.

Inicialmente, assinalo que as transformações do foco da exploração da força de trabalho já foram analisadas por outros autores, inclusive nas reflexões diretamente relacionadas ao campo da Educação (BERNARDO, 1998; BRUNO, 1999). O componente intelectual do trabalhador passou a ser valorizado, uma vez que o trabalho físico fora paulatinamente substituído pelas novas tecnologias. Não obstante a isso, as lutas autogeridas por trabalhadores de todos os segmentos da sociedade comprovaram capacidade de auto-organização, incluindo a gestão de unidades produtivas. Essa capacidade de auto-organização social – até então negligenciada como força de trabalho no modo de produção fordista – passou a ser utilizada e incorporada nos modos de produção.

O novo trabalhador, em tal contexto, colabora de maneira participativa nas dinâmicas do trabalho, buscando soluções, opinando, questionando, enfim, substituindo a condição passiva do antigo trabalhador por uma postura ativa. Nesse sentido, a democratização das

relações de trabalho possibilita a intensificação da exploração da força de trabalho, uma vez que abre outros espaços de participação do trabalhador na gestão da produção.

Sob esta ótica de análise, a escola apresenta-se como parte das Condições Gerais de Produção do sistema econômico (BERNARDO, 1991), pois configura-se como a principal instituição formadora das futuras gerações de trabalhadores. E acompanha as mudanças do modo de produção capitalista, incluindo mudanças significativas nas formas de produção do conhecimento e gestão educacional, incluindo a gestão escolar.

Dessa maneira, percebemos a crescente apropriação do discurso da autonomia nas novas formas de gestão educacional, uma vez que a democratização da educação possibilita a participação da comunidade escolar em *certas* decisões do cotidiano da escola. De acordo com HORA (2007, p. 50-51)

No Brasil, a questão da democratização da escola pública tem sido analisada sob três aspectos, de acordo com a percepção dos órgãos oficiais ou na perspectiva dos educadores, especialmente daqueles que fazem uma leitura mais crítica do processo educacional: democratização do acesso à instituição educacional; democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos (...) desenvolvidos nos sistemas educacionais e no interior das escolas, por meio da participação de pais, alunos, professores e da sociedade civil em geral nas decisões tomadas em assembleias, de eleições para os cargos diretivos e na eliminação das vias burocráticas de gestão.

Até meados da década de 1980, no que diz respeito à democratização da escola, os trabalhadores da educação enfrentaram dificuldades para o pleno exercício da gestão. A gestão educacional configurava-se de forma centralizada na figura do diretor da escola que, em geral, ocupava a função através de indicação política. Mesmo a postura profissional do diretor da escola estava alheia a qualquer controle direto dos docentes ou da comunidade escolar. Os desmandos comuns a qualquer cargo dessa natureza e o afastamento do diretor do cotidiano da sala de aula são apenas algumas características que emolduravam as escolas brasileiras neste período.

Após a abertura democrática do final da década de 1980, o espaço escolar passa a ocupar um novo papel no sistema econômico. Diversas novas incumbências são reservadas à escola – principalmente demandas sociais que o Estado paulatinamente deixou de garantir à

população, em virtude das reformas neoliberais para a expansão capitalista. Paradoxalmente, enquanto a escola assume a responsabilidade por novas demandas sociais (tais como segurança, alimentação, saúde, e outras), diversas práticas pedagógicas se deslocam para fora da instituição (principalmente práticas pedagógicas voltadas para a instrumentalização da educação, promovida pelo chamado Terceiro Setor). Nesse sentido, as transformações do papel da escola reverberam na gestão educacional, uma vez que se acrescenta uma gama muito maior de atribuições para os docentes e para a comunidade escolar em geral.

A partir deste panorama de intensificação do trabalho docente, a transferência da gestão da escola para docentes (e comunidade escolar em geral) passou a acompanhar os discursos e práticas de democratização do ensino. Ao mesmo tempo, a flexibilização dos sistemas educacionais e o processo de descentralização das estruturas das redes de ensino do Estado corroboram a lógica de transnacionalização da educação, marcada pelo processo de mercadorização da educação. Tal processo é reforçado pelas atuais dinâmicas de convergência e padronização dos sistemas de ensino (tais como o Processo de Bolonha), abrindo novas oportunidades para os mercados de ensino (FELDFEBER, 2009). Nesta lógica a democracia possui papel central. Enquanto as relações democráticas no universo interno das escolas tornam-se cada vez mais presentes no cotidiano dos docentes, as relações entre as escolas e órgãos gestores da educação tornam-se cada vez mais distantes, burocratizadas e autoritárias.

O tratamento dado pelo Banco Mundial, ou pela Organização Mundial do Comércio (OMC) às questões das políticas educacionais exemplifica tal processo: nos organismos transnacionalizados constatamos a impossibilidade de efetiva participação dos trabalhadores da educação em suas instâncias de decisão. Enquanto isso, os mesmos organismos transnacionalizados reverberam o discurso da democracia e da autonomia, conforme explicita OLIVEIRA, D. e FONSECA, M. (2001, p. 55), baseadas em documento oficial do BIRD:

A estratégia de descentralização proposta pelo BIRD teria duas consequências fundamentais. A primeira seria a participação da comunidade na condução do processo escolar garantindo, portanto, a sua autonomia; a segunda seria a diversificação do ensino, de forma a adequá-lo às peculiaridades locais.

No entanto, sob o prisma de experiências históricas da educação que fundamentam as teorias autonomistas de sociedade, principalmente as experiências das pedagogias libertárias e

libertadoras¹, essa autonomia é demasiadamente restrita, e o processo democrático completamente instrumentalizado. E a diversificação do ensino reforça os critérios de divisão internacional do trabalho, uma vez que propugna pela criação dos chamados Centros de Excelência em educação, por um lado, e pela manutenção de redes de ensino vinculadas a demandas imediatas da economia capitalista, por outro (MARIANA, 2008).

Ou seja, muitos divagam sobre autonomia e gestão educacional, poucos vinculam tal relação com um projeto de sociedade autônomo voltado para a emancipação social. Muitos ensaiam sobre gestão democrática, poucos questionam a instrumentalização da democracia – e da educação – para o enrijecimento das relações totalitárias na Educação.

A premissa do caráter inerentemente público do Estado me parece o maior equívoco. O controle público da população (ou nas palavras da perspectiva estatista, o controle do *cidadão*) sobre as instituições estatais nunca se consubstancializou *de facto*. Em termos jurídicos, legalistas, a todos nós pertenceriam as esferas institucionais do Estado. No entanto, este pertencimento dilacera-se na maioria das vezes – principalmente quando a população procura estabelecer o controle direto sobre as instituições estatais, objetivando torná-las públicas *de facto* e imprimindo dinâmicas auto-instituintes (CASTORIADIS, 1983).

Isso ocorre não somente nas lutas dos trabalhadores das grandes empresas estatais, mas também em institucionalidades diversas, ora ligadas aos órgãos administrativos do Estado, ora nas áreas estratégicas de desenvolvimento social, como nas relações trabalhistas, na saúde, na previdência social, na cultura, na educação, e outras. A área da educação nos interessa para este estudo. E as experiências escolares destacadas a seguir procuram enriquecer nossas reflexões a partir de práticas atuais e diferenciadas que impulsionam as tensões colocadas entre autonomia e gestão educacional.

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES IBERO-LUSO-BRASILEIRAS

Dentre as experiências escolares ibero-luso-brasileiras contemporâneas que procuram colaborar para as reflexões acerca das temáticas assinaladas, destaco a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, em São Paulo (Brasil); a Escola da Ponte, em Vila das Aves (Portugal); e a Escuela Paidéia, em Mérida (Espanha). Acredito que

¹ Notadamente as experiências de educação popular de Paulo Freire, o legado de projetos educacionais libertários (como as Escolas Modernas de Ferrer y Guardia, o Orfanato de Cempuis orientado por Paul Robin, a escola “Colméia” coordenada por Sebastián Faure, dentre outros), o atual movimento em prol das escolas democráticas, além de diversos experimentos autônomos espalhados pelo planeta. Para o aprofundamento das temáticas de pedagogias libertárias e libertadoras, ver MARTINS, A. M. e BONATO, N. M. (2009).

tais experiências podem nos auxiliar na compreensão dos limites e contradições da gestão educacional voltada para as possibilidades de autonomia social em relação aos modelos e diretrizes globalizados da educação. Além disso, ressalto que as dificuldades da participação e da gestão escolar também podem obstruir tais possibilidades. De acordo com Afrânio M. Catani e Gustavo L. Gutiérrez (2006, p. 71)

Toda e qualquer organização que tente implantar e desenvolver práticas de natureza participativa vive sob a constante ameaça de reconversão burocrática e autoritária dos seus melhores esforços. As razões para isto são diversas: história de vida dos membros, supervalorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas políticas difíceis de conciliar etc.

Ou seja, além das tensões inerentes aos fatores externos às instituições escolares (notadamente as políticas educacionais transnacionalizadas), devemos incluir a problemática da organização interna de tais estabelecimentos de ensino em nossa análise. Acredito que os contextos social-históricos diferenciados de cada experiência embasam as reflexões com maior profundidade.

A EMEF Desembargador Amorim Lima é uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo (região Sudeste do Brasil), ou seja, uma escola do Estado – instituição pública *de juri*. Uma vez que a participação da comunidade na formulação e implementação do Projeto Pedagógico possibilita as condições de graus elevados de controle social da escola, a EMEF Amorim Lima apresenta fortes características de uma escola pública *de facto*.

O papel do Conselho da Escola foi crucial para a consolidação do processo de controle comunitário da escola. Desde o ano de 2002, diversas reuniões animaram as discussões sobre o Projeto Pedagógico. Através da colaboração de Comissões de Trabalho (integradas por pais dos alunos da escola), assessorias externas (oferecidas por especialistas da área da educação), intercâmbios institucionais com outras escolas (como a Escola da Ponte), e diversas outras formas de intervenção social, o Conselho da Escola aprovou em agosto de 2005 o Projeto Político Pedagógico.

Tal Projeto objetivava implementar um amplo conjunto de transformações no cotidiano da escola, vislumbrando o fortalecimento da “cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”². Além disso,

² Conforme Projeto Político Pedagógico disponibilizado em <<http://www.amorimlima.org.br/tiki-index.php?page=Projeto%20Político%20Pedagógico>>, acessado em 05/03/2010.

o Projeto propõe o desenvolvimento da visão crítica dos alunos, da compreensão das “características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais”, da valorização da “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações”, da integração com o meio ambiente, do autoconhecimento dos alunos nos aspectos físicos, intelectuais, estéticos, éticos, dentre outros. Enfim, ao sintetizar os valores que fundamentam o Projeto Político Pedagógico, o documento afirma o objetivo principal:

Ascendermos todos – alunos, educadores, pais e comunidade – a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade é o objetivo que fundamenta o Projeto EMEF Desembargador Amorim Lima

As transformações no dia-a-dia da escola foram diversas, porém o estímulo ao autodidatismo representa importante inovação nas metodologias desencadeadas pelo projeto. A substituição das aulas expositivas por trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos, por exemplo, almeja o objetivo de alcançar níveis cada vez mais elevados de autonomia. Os trabalhos de pesquisa são realizados em diversos grupos de cinco alunos que, orientados por um tutor, realizam as atividades propostas nos Roteiros Temáticos de Pesquisa. Os Roteiros Temáticos de Pesquisa são roteiros de estudo articulados em torno de temas centrais e respectivos subtemas, procurando abarcar as bases fundamentais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ocasionalmente, aulas expositivas podem colaborar para elucidar algumas temáticas desses roteiros.

A Escola da Ponte, por sua vez, procura consolidar uma experiência escolar que possibilite aos alunos um ambiente propício ao desenvolvimento da autonomia e do autodidatismo. Situada na cidade de Vila das Aves (norte de Portugal), a escola experimenta metodologias de ensino inovadoras, baseadas no trabalho coletivo e no exercício de responsabilidades coletivas na gestão escolar. Assim como a experiência escolar da EMEF Amorim Lima, a intensa participação da comunidade na vida escolar assegura o caráter público da instituição da rede de ensino do Estado português.

Dentre os aspectos mais importantes do Projeto Pedagógico da Escola da Ponte, destaco a abolição definitiva do ensino seriado (os alunos dividem-se entre os Núcleos de Iniciação, Consolidação e Aprofundamento), a substituição das salas de aula por salões, a configuração de sistemas autônomos de avaliação, a contundente participação dos pais nas

reuniões pedagógicas, a participação dos alunos na decisão das formas de implementação dos conteúdos curriculares através das assembleias semanais.

No que diz respeito às tarefas de gestão da escola propriamente dita, os alunos da Escola da Ponte organizam-se em Grupos de Responsabilidade (GR's). Os GR's incorporam diversas atividades do cotidiano escolar, tais como cuidados com o jardim, confecção de jornal, estruturação das assembleias, atualização dos murais, recepção de visitantes, dentre outras.

O exercício da autogestão da escola é reforçado nas assembleias semanais, onde os alunos, em conjunto com professores, decidem as atividades pedagógicas das semanas subsequentes. O respeito à diversidade de expressão nas assembleias constitui um dos elementos mais marcantes da democracia da gestão escolar na Ponte. Ao lado do respeito à diversidade expressão, assinalo o valor pedagógico das dinâmicas das assembleias, onde os alunos elucidam mutuamente alguns conteúdos curriculares apreendidos ao longo do ano letivo, além do componente pedagógico inerente ao exercício da democracia. O autodidatismo, neste caso, conjectura-se de forma coletiva.

A Escuela Paidéia, situada na cidade de Mérida (região da Extremadura na Espanha) é uma escola organizada através dos princípios anarquistas, e dessa maneira não compactua com quaisquer premissas institucionais do Estado ou do setor privado do ensino espanhol. A escola é financiada pela contribuição dos pais e mães dos alunos, que cotizam os custos para sua manutenção, e pelos eventuais auxílios externos de outros coletivos ou indivíduos simpáticos ao projeto. A escola funciona de maneira autogestionária através um coletivo (Coletivo Paidéia) que decide as diretrizes pedagógicas e seus estreitos laços com propostas de transformação social.

A Escuela Paidéia explicita a possibilidade de projetos educacionais voltados para a emancipação social independentes das diretrizes transnacionalizadas da educação. O conteúdo curricular e a metodologia empregada nas atividades escolares são decididos autonomamente pelo Coletivo Paidéia. Através do exercício da autogestão, a comunidade escolar trabalha questões diferenciadas e imprescindíveis na formação dos alunos, tais como: antimilitarismo, feminismo, pensamento libertário, filosofia, organização social, dentre outros. Ao mesmo tempo, as assembleias constituem pilar elementar da pedagogia da escola. O autodidatismo é estimulado através das atividades de pesquisa – individualizadas ou coletivas.

Enfim, na Escuela Paidéia a liberdade é trabalhada como base filosófica para a construção de uma nova sociedade, o que pode também ser verificada nas fichas de acompanhamento psicopedagógico, nas fichas de compromisso, atas de assembleias e nas

dinâmicas educativas que possibilitam espaços autônomos para os alunos construírem seus conhecimentos a partir de sua própria individualidade e de sua sociabilidade na escola (LUENGO, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três experiências escolares ibero-luso-brasileiras apresentadas no texto salientam a possibilidade real de projetos educacionais inovadores que procuram, dentre de cada contexto social-histórico, aprofundar (ou ultrapassar) os limites e contradições do atual quadro da educação.

O foco na gestão educacional, incluindo a gestão escolar, justifica-se pelo compromisso assumido pelas instituições em vincular seus respectivos projetos pedagógicos com a elevação do nível de autonomia intelectual dos seus agentes escolares – alunos, pais, educadores e comunidade em geral – e com a transformação da sociedade. Isso inclui, obviamente, novas formas de gestão da sociedade.

No caso da EMEF Amorim Lima, as reuniões do Conselho de Escola apresentam-se como exercícios de participação ativa da comunidade escolar na definição das diretrizes políticas e pedagógicas da escola. Mas a participação não se restringe ao Conselho de Escola. A participação da comunidade nas inúmeras festas e eventos sociais assinala para um reconhecimento da escola enquanto local público da vida comunitária, e o envolvimento regular de centenas de pessoas dos mais diversos segmentos da sociedade nestas atividades demonstram o caráter plural da vida escolar, caracterizando-a pela diversidade cultural e pelo convívio harmonioso entre seus membros. A gestão educacional, assim, transcende a gestão escolar desencadeada pelo Conselho da Escola, e abrange outras particularidades – como as reuniões de pais e mães, assembléias e demais encontros.

Ressalto, ainda, o papel da EMEF Amorim Lima na articulação da Rede de Escolas Autônomas no Município de São Paulo, no ano de 2006, cujos propósitos principais baseavam-se em regimes diferenciados para acomodação de cargo e para gestão de recursos financeiros, bem como responsabilidades formativas para seus profissionais. Isso demonstra a luta dos profissionais da educação em transcender os espaços internos da escola para o exercício da autonomia, encontrando nas diretrizes heterônomas de educação o foco da ruptura das amarras de uma autonomia vigiada, cerceada e delimitada pelas Secretarias, Ministérios e órgãos transnacionais de Educação.

No caso da Escola da Ponte, destaco a luta pela manutenção e aprimoramento do Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação em Portugal. O atual Contrato de Autonomia, apesar de expirado no ano de 2007, ainda regulamenta as atividades diferenciadas na Escola da Ponte, uma vez que tanto a Direção Regional de Ensino como a própria escola têm passado por reestruturações administrativas. A partir de um novo contrato, as autarquias estatais certamente encontrarão divergências significativas com a posição coletiva dos pais da Escola da Ponte, principalmente dentro do quadro das atuais tendências da política educacional europeia – como a diminuição do número das unidades escolares.

Na tendência de diminuição e enxugamento das unidades escolares, a política educacional da União Europeia recomenda a unificação de pequenas escolas em torno de Centros Educativos. Isso comprometeria o Projeto Pedagógico da Escola da Ponte, uma vez que o aumento vertiginoso e repentino do número de alunos impossibilitaria as atividades fundamentais da escola. Além disso, a comunidade escolar perderia o controle das decisões relacionadas ao Projeto, desencadeando outros inúmeros complicadores na autonomia e na gestão educacional da Escola da Ponte.

A Escola da Ponte procura, ainda, desenvolver seu Projeto Pedagógico nas margens da liberdade que a Administração Educativa propicia à escola, mas ainda não atingiu diversas aspirações dos profissionais da educação e pais dos alunos. A abolição dos exames, por exemplo, não é contemplada pela Lei da Autonomia das escolas ou pelo Decreto-lei 75/2009. Outra questão primordial refere-se à avaliação de desempenho, cujos normativos não se aplicam ao modelo organizacional da Escola da Ponte. A partir de seus próprios instrumentos, a escola cumpre os processos de avaliação de forma autônoma.

Através de diversas inspeções realizadas pelo Ministério da Educação na Escola da Ponte, os resultados do Projeto Pedagógico têm sido positivos. As inspeções procuram atentar minuciosamente para as particularidades da escola, porém corroboram a seriedade do trabalho pedagógico. Paralelamente à rigorosidade das inspeções, a Administração Educativa apresenta a Escola da Ponte enquanto projeto educacional inovador, procurando se apropriar politicamente das lutas da comunidade escolar. Tais contradições certamente acompanharão os próximos anos de lapidação do Projeto Pedagógico, assim como as novas negociações em torno do Contrato de Autonomia.

As diversas formas de auto-organização da população em torno da educação foram ofuscadas a partir da universalização do ensino estatal. A Escuela Paidéia representa uma forma de gestão educacional comunitária independente das estruturas do Estado e das perspectivas de mercadorização do ensino, alinhando-se com projetos de escolas cooperativas.

Mas acredito que a maior contribuição da Escuela Paidéia é a transparência entre projeto pedagógico e projeto de sociedade.

A neblina entre projeto pedagógico e projeto de sociedade propagada por quase todas as escolas – a pretexto de um princípio absurdo, seja a neutralidade do conhecimento, da ciência e da educação – obscurece o direito dos alunos e da comunidade escolar em compreender o processo social-histórico em que estão imersos na contemporaneidade. As formas de gestão educacional que disseminam tal neblina, ao invés de dissipá-las, reiteram os mecanismos de alienação política que fortalecem o sistema dominante, conjecturando-se obviamente como formas de gestão a serviço do poder instituído, seja este qual for. Nesse sentido, a Escuela Paidéia constrói o amálgama necessário entre autonomia e gestão educacional, uma vez que explicita os princípios anarquistas como pilares de sua pedagogia.

Finalmente, acredito que o estímulo ao autodidatismo seja o fio condutor das três experiências em prol da autonomia social. Além disso, a ruptura com o ensino bancário através de uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 1983), e a relação entre metodologias de produção de conhecimento autônomo e possibilidades de formulação de ações voltadas para a emancipação social podem ser um dos principais legados destes projetos ibero-luso-brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, M. (org.) *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FELDFEBER, M. Internacionalização da educação, “Tratados de Livre Comércio” e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, E.; OLIVEIRA, D. (org.) *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- HORA, D. *Gestão educacional democrática*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- LUENGO, Josefa Martín. *Paideia – 25 años de educación libertaria*. Madrid: Colectivo Paideia, 2006.
- MARIANA, F. B. *Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?* São Paulo: USP, 2008. 180 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MARTINS, A. M. e BONATO, N. M. *Trajetórias históricas da educação*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- OLIVEIRA, D. A.; FONSECA, M. Reorganização econômica, reforma do Estado e educação. In: HIDALGO, A. M.; FIORELLI SILVA, H. L. (org.) *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90*. Londrina: Ed. UEL, 2001.