

DO GLOBAL AO LOCAL: A POLÍTICA DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E SUAS REPERCUSSÕES NA GESTÃO DA UNIDADE ESCOLAR

Sheyla Moraes¹

Resumo: A forma como as políticas públicas educacionais vêm sendo processadas pelo Estado no país, em esfera global, reafirma o distanciamento: Estado-sociedade civil. Diante disso, o presente trabalho é fruto de minha pesquisa de Mestrado, onde volto meu olhar para percepção da escola como *locus* de participação da sociedade. Nesse ínterim os limites colocados à participação dos pais, explicam em grande parte o fracasso de iniciativas democráticas. A pesquisa objetivou analisar como a participação da família pode contribuir para democratização da gestão escolar, analisando o fulcro desta participação: a confirmação de uma visão de prestação de serviço (*participação formal*) ou afirmação de um direito (*participação real*). Realizei estudos teóricos e empíricos, sendo o último realizado em duas escolas públicas de Juiz de Fora-MG. A investigação de cunho qualitativo buscou desvendar os sentidos e interpretações que os sujeitos atribuem às suas ações. O estudo revelou a emergência de movimentos voltados à participação, em todas as instâncias da sociedade. Logo, quando se reivindica um espaço de participação na escola, está se considerando apenas uma dessas instâncias. Torna-se assim imprescindível que a participação aí se dê, alcançando o caráter de um direito singular e de um compromisso plural.

Palavras-chave: Participação da Família. Escola. Gestão Democrática.

Abstract: This work aims to research how the family participation can contribute for the democratisation of school management, trying to understand the different forms of family's participation within the schools, analysing the global politics materialised at the local place. This politics affect people at the same time that these people appropriate of this politics in different ways. We can see, here, the local and the global not as a duality, but as two levels that must be thinking articulately (TEIXEIRA, 2001:20). The research was developed in two schools chosen with the Secretary of Education of Juiz de Fora City, looking for a school that was developing a project of family's participation within the school systematically and another school that was not developing a project or specific practice of family's participation. The objective was to characterise both kind of school management. The schools chosen were the Escola Municipal Anísio Teixeira (EMAT) and the Escola Municipal Darcy Ribeiro (EMDR), respectively.

Key-words: Family participation. School. Democratic Management.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: sheylamoraess@yahoo.com.br

1. Primeiras Palavras

No bojo do processo de internacionalização do capital e globalização da economia, a educação será uma das peças fundamentais da “grande engrenagem” que constitui o capital. Nesse sentido os olhares se voltam para a escolarização, que deve engrossar a fila de mão-de-obra e de consumidores. A educação passa a ser regida pelo mercado de serviços e cada vez mais, sua intencionalidade política é redefinida em favor de questionamentos em torno de seu custo–benefício.

Concomitantemente, vivemos a instabilidade e fragilidade da democracia, apregoada pelo Estado, que se exime de suas funções sociais básicas e se esconde atrás do discurso de uma “falsa autonomia”.

O grande desafio da educação está em garantir a equidade nos pontos de chegada e essa equidade não será atingida partindo-se de propostas e ordenamentos homogêneos impostos pela retórica neoliberal de órgãos transnacionais, mas sim, com práticas escolares e modelos de gestão construídos a nível local, que permitam incorporar necessidades desiguais e trabalhar com elas ao longo do processo de escolarização, de modo a assegurar acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, pautada na construção social das noções de cidadania e democracia².

Nessa conjuntura toma vulto a preocupação com uma maior *participação da família*, que passou a ser entendida como o elemento que faltava para democratização da escola. No entanto, fazem-se necessários movimentos de pressão em todos os níveis e instâncias da sociedade civil e quando se reivindica um espaço de participação na unidade escolar, esta se considerando apenas uma dessas instâncias ou níveis. Torna-se, assim, imprescindível que a participação aí se dê, alcançando o caráter de um direito singular e de um compromisso plural.

No intuito de debater esta questão, no trabalho que ora se inicia, pretendo discutir os elementos que contribuem para a construção de uma

² A *democracia* é percebida aqui como um conjunto de regras, de procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla dos interessados. (BOBBIO, 1986: 12).

direção democrática na escola pública, investigando os processos em curso em duas instituições escolares, Escola Municipal Anísio Teixeira (EMAT) e Escola Municipal Darcy Ribeiro(EMDR)³ localizadas no município de Juiz de Fora-MG e pesquisadas durante os anos de 2004 e 2005.

2- As transformações do Estado Brasileiro e as unidades de ensino

O papel social da escola vem sofrendo mudanças significativas nos últimos anos como conseqüência direta do movimento de reorganização do sistema capitalista que implica na redefinição do papel do Estado e do modelo de desenvolvimento do país. Conforme Araújo (2000: 243), *“o período que vai de 1930 a 1980 pode ser considerado como de implantação, consolidação e declínio do que ficou conhecido como o modelo desenvolvimentista, patrocinado pelo Estado”*.

Segundo a autora, o que alguns países passaram séculos para fazer, o Brasil fez em algumas décadas: transformou-se numa potência industrial média, com maior parcela de sua população morando nas áreas urbanas. Ainda, de acordo com Araújo, o que caracterizava o Estado deste período era seu caráter desenvolvimentista e conservador. Isso foi possível a partir de um pacto entre os setores conservadores da sociedade em torno das tendências modernizadoras do capitalismo contemporâneo. O Estado era promotor do desenvolvimento, mas não estava interessado na transformação das relações sociais existentes na realidade brasileira. Neste sentido, ele não assumiu a característica dos Estados europeus de ser um *“Estado de bem-estar-social”*. Ele foi um Estado desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário. Obviamente, as políticas sociais desenvolvidas por este Estado, em particular as *“políticas públicas em educação”*, tiveram essas características.

Os anos 1990 experimentam o esgotamento deste modelo e a implantação de novas alternativas. O Estado deixa de ser o principal fator de desenvolvimento, porque, na verdade, abandona-se, por diferentes razões, a estratégia do desenvolvimento. Entretanto, ele continua conservador,

³ Utilizei-me de nomes fictícios ao me referir às Escolas, a fim de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados.

centralizador e autoritário, mas de uma forma seletiva e sofisticada. A idéia central, que passa a fazer parte dos discursos dos setores hegemônicos, não é mais a do desenvolvimento, mas sim, da obtenção de “vantagens comparativas” e, para isso, o caminho é o inverso do que se vinha fazendo: diminuição do tamanho do Estado, privatização, estímulo à competitividade, ênfase na responsabilidade pessoal, aposta no individualismo, etc. Apela-se, enfim, para as virtudes do mercado. As instituições sociais são taxadas de “inoperantes” e coloca-se a necessidade de sua modernização para se inserirem no processo irreversível da globalização, realizando a “integração competitiva”, que na verdade, conforme Araújo (ibid), não passa de uma “inserção submissa”.

Carvalho (2000:15-16), ao analisar a configuração assumida pelo Estado nesse contexto, destaca,

O *Welfare State*, ou o Estado de bem – estar - social, apresenta-se nos anos 90 como missão claramente compartilhada entre Estado, iniciativa privada e sociedade civil (um *Welfare Mix*). (...) Na América Latina e Brasil em particular, sempre se conjugou um frágil Estado – Providência com uma forte Sociedade - Providência. É assim que nestes países já há uma larga tradição na vigência do chamado *Welfare Mix*: a partilha de responsabilidades entre Estado, sociedade civil (com forte referência a suas organizações solidárias agrupadas sob o rótulo de terceiro setor) e iniciativa privada.

Paralelamente a isto, no âmbito das diretrizes políticas gerais que orientam a ação do Estado, nos anos 1990, verifica-se a proposição de um conjunto de reformas que inclui a descentralização administrativa e o estabelecimento de novas formas de parceria entre os diferentes níveis de governo (União, estados e municípios) e, sobretudo, com entidades da sociedade civil organizada. Segundo Xavier (2003: 248), “*nessa última modalidade de parceria, as Organizações Não – Governamentais (ONGs) vêm preenchendo os vazios, deixados pela atuação estatal, em áreas de políticas sociais e de serviços públicos em geral*”. Transferindo recursos públicos para as ONGs, o governo também transfere para elas a responsabilidade de suprir as deficiências do Estado em áreas como educação, saúde, habitação, saneamento, infra – estrutura e alimentação.

Tal deslocamento tem alimentado o temor de que a transferência de responsabilidades, antes assumidas como dever do Estado estimule a corrida por financiamentos e recursos federais e internacionais, reforçando-se a tendência à privatização dos serviços públicos. Porém, para Xavier (ibid), tal postura do Estado traz consigo algumas contradições, já que as possibilidades abertas pela política de parcerias de terceira via, também podem, segundo a autora, ser encaradas como potencial estímulo à ampliação da participação de diversos setores sociais na construção da democracia e da justiça social com sentido universal. Cabe aqui uma ressalva: que tipo de participação seria essa: Formal⁴ ou Real⁵?

A aposta no mercado implica, no caso da educação, vê-la como *mercadoria*, tendo acesso a ela quem tem recursos financeiros. E se a educação é mercadoria, a agência que a realiza tem que ser administrada enquanto uma empresa, capaz de atender e dar conta das exigências do mercado no qual essa mercadoria circula.

Em decorrência, coloca-se a necessidade de reestruturação do modelo de organização interna do estabelecimento de ensino, no sentido de garantir o desempenho de suas funções com custos racionalizados. “É esta uma das razões pelas quais os sistemas educacionais, em todo mundo, entraram em crise e começaram a ser reestruturados mais ou menos rapidamente”.(BRUNO, 1997: 39).

Ainda, nos anos 1990, a escola pública vem respondendo a exigências no sentido da reformulação de seu modelo de organização interna ditadas pela reforma do aparato do Estado – crise do princípio de soberania nacional e fortalecimento das políticas de orientação neoliberal, acentuando – se a crise nos países em desenvolvimento, como os que compõem a América Latina, à

⁴ A *participação formal* compreende a prática de formalidades que só alteram aspectos secundários do processo político, existe apenas uma aparência de participação. (DALLARI, 1984:91-92)

⁵ A *participação real* é aqui tratada como a que influi de algum modo nas decisões políticas fundamentais, existindo para todos a mesma possibilidade de agir com liberdade para formar e externar opiniões, é fundamental que as decisões políticas representem a síntese das diferentes opiniões.

Na esfera escolar, a *participação real* diz respeito à participação nos processos de tomada de decisão, “mecanismos utilizados para se chegar a uma decisão” (LOPES, RODRIGUES, L. TEIXEIRA, 2000:6), no que diz respeito a questões políticas das quais dependem o andamento e organização da escola, como *projeto político pedagógico, currículo, processo ensino aprendizagem, colegiado escolar*.

medida que cresce o grau de influência e poder de intervenção de organismos multilaterais como o Banco Mundial⁶ e FMI⁷ nas economias nacionais.

Sendo assim, a crise do princípio de “soberania nacional” pode intensificar e generalizar as injunções “externas”, alterando, redefinindo e até mesmo reduzindo as condições e possibilidades da soberania. “Se cresce a importância das injunções ‘externas’, configurando a dinâmica da globalização, pode reduzir-se a importância das forças sociais ‘internas’, no que se refere à organização e às diretrizes do poder estatal”. (IANNI, 1997:18).

Nesse processo, a vigência do Estado mínimo requer que se proceda à descentralização da administração do ensino e à autonomização da escola, a fim de que ela possa atender com eficiência às exigências dessa nova realidade.

Em decorrência, propõe-se a reestruturação do modelo de escola assumido e incorporado pelos profissionais de ensino e pela sociedade em geral. No bojo da análise da retórica neoliberal, cabe destacar as contundentes contribuições de Pablo Gentili (1996) em seu ensaio *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*, onde o autor aborda criticamente as dimensões do discurso neoliberal no campo educacional, destacando, neste íterim o papel assumido pelo Estado em tal contexto,

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que de circular nos estabelecimentos de ensino, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola. (...) Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos

⁶ O Banco mundial é composto atualmente por um conjunto de instituições lideradas pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), que abrange quatro outras agências: a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (Icsid) e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (Miga). (Soares *apud* SOUZA, 2001:27).

⁷ O Fundo Monetário Internacional (FMI), assim como o Banco Mundial teve sua fundação na Conferência de Bretton Woods, em 1944, sendo ambas as instituições resultado da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra. Só anos depois, se trouxe para o centro das atenções a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo, em face da necessidade de “rapidamente” integrar esse bloco de países independentes ao mundo ocidental, fortalecendo a aliança não comunista. (SOUZA, 2001:27).

neoliberais. GENTILI (1996: 27).

Nesse sentido, a retórica neoliberal associa o tema “gestão” aos paradigmas que fundamentam as mudanças conservadoras, na forma de pensar a sociedade e a gestão educacional. A estratégia utilizada tem até a aparência de novas políticas para melhorar a educação, mas a essência do discurso é facilmente desmistificada se questionarmos o seu caráter público e democratizante e sua perspectiva de inclusão social.

A tese trazida pela cartilha neoliberal para o interior das unidades de ensino é a *da qualidade total da educação*, que propõe, como fórmula a ser aplicada, a gestão empresarial, na qual a busca por resultados, o pragmatismo pedagógico, a eficiência e a eficácia dos modelos deixam patente a competitividade como método e a busca pelo sucesso individual como regra. (MELO, 2001:244).

3. A disseminação da “informação interessada⁸” na busca do consenso neoliberal

A configuração do discurso e a consolidação do projeto hegemônico neoliberal pressupõe, conforme aponta Souza (2001:35), o desenvolvimento de uma “cidadania apática”, que se constitui no enfraquecimento da *participação real* da população no âmbito da socialização da política, fator esse, que é incompatível com o fortalecimento da democracia de massas.

Pois por “democracia de massas”, segundo Coutinho, (1991: 100 - 101), entende-se,

um projeto hegemônico que pressupõe a proliferação dos movimentos sociais de base, a presença de um sindicalismo combativo e politizado (o que não é sinônimo de ‘partidarizado’) e a mediação política de partidos programaticamente

⁸ O termo “interessada” está aqui carregado do significado que lhe confere Gramsci (1989), ao caracterizar a escola profissional como sendo “interessada” (aquela que tem finalidades práticas imediatas) e a escola de cultura geral ou de formação humanista como “desinteressada” (que tem caráter formativo e não somente instrutivo. (SOUZA, 2001: 37)

estruturados e socialmente hegemônicos (o que não é sinônimo de 'ideologizados' ou estreitamente classistas. Precisamente por visar a uma democracia de massas, há aqui o empenho em combater a apatia, reforçando a 'participação política' organizada do conjunto da cidadania, condição mesma para o êxito do projeto. Esse modo de estruturação política e social certamente reconhece o pluralismo de interesse, mas busca ao mesmo tempo construir uma vontade coletiva majoritária, capaz de articular esses múltiplos interesses por meio da gestação de um espaço público onde se combinem hegemonia e pluralismo. (...) Assim, a democracia de massas – ao promover uma disputa aberta entre projetos alternativos de sociedade – favorece a luta pela hegemonia (ou contra – hegemonia) das classes subalternas. Decerto, não se trata de dizer que a democracia de massas garante automaticamente essa hegemonia, mas sim que favorece sua emergência e aparece como a forma institucional de sua eventual consolidação; ao contrário, o modelo liberal - corporativo é, em si, expressão da hegemonia burguesa.

Desse modo, a concepção de que a efetivação da “democracia de massas” é hoje o palco de luta dos trabalhadores rumo à eliminação das desigualdades sociais cria forças no presente trabalho, na medida em que o que aqui se busca são possibilidades concretas de intervenção na realidade, quando o objeto de estudo é a história em curso, ou seja, as *políticas públicas contemporâneas, nomeadamente neoliberais, que abarcam as instâncias sociais: família e escola.*

Nesse sentido, a busca do consenso favorável ao ideário neoliberal, opera na liberdade das forças do mercado, que levam em consideração o atual quadro de expansão, em escala mundial, dos processos de comunicação e *disseminação da informação.*

Com efeito, torna-se imprescindível, analisar a natureza da informação que é disseminada por tais processos de comunicação.

No cenário atual da política globalizada, um fator relevante que vem se apresentando é a formação e atuação das corporações transnacionais da mídia. Tais corporações de mídia, segundo Souza (2001), compreendem as modalidades impressas e eletrônicas, organizam e agilizam os meios de comunicação, assim como a eleição, seleção e interpretação dos fatos sociais, políticos, econômicos ou culturais.

Desse modo, *“é a mídia que forma e conforma, ou influencia*

decisivamente, as mentes e os corações de muitos, da grande maioria, em todo o mundo, compreendendo tribos, nações e nacionalidades, ou continentes, ilhas e arquipélagos". (IANNI, 1997:21).

E mesmo que se tenha claro que tal relação não é puramente passiva, também é claro que os meio de comunicação, informação e análise, organizados na mídia e na indústria cultural agem com muita força e preponderância, no modo pelo qual se formam e conformam as mentes das pessoas, pelo mundo afora. (Ianni apud SOUZA, 2001: 36).

Dada a amplitude do alcance representado pela mídia transnacional e trazendo, novamente, a concepção de Estado como dimensão essencial do capitalismo, pode-se inferir que a disseminação da informação está articulada com a conformação da sociedade a uma nova concepção à cerca do papel do Estado, em que este não assuma mais a posição de provedor, assim como de regulador das desigualdades, e sim de um Estado que repasse essa função reguladora para as "mãos invisíveis do mercado"⁹.

Trata-se, então, de um movimento de disseminação de uma "informação interessada", cujo objetivo é a construção do consenso favorável à concepção do "Estado mínimo".

Souza (2001:37) ainda destaca que, (...) tomando por base que a informação é a base da decisão, a disseminação da "informação interessada" passa a ser estratégica para orientar a opinião pública rumo à obtenção de um consenso favorável à condição de "Estado mínimo" que deve ser assumida mediante transformações impostas pelo processo de reestruturação do capitalismo e personificadas pelo livre mercado e globalização da economia.

Gentili, um dos autores que vêm contribuindo para desvelar o pretense "pensamento único" neoliberal acerca das questões da educação, tem, de forma recorrente, demonstrado o caráter excludente desse ideário. Em seu livro, *A falsificação do consenso: simulacro e imposições na reforma educacional do neoliberalismo* (1998), ele indica de uma forma geral, que as transformações educacionais promovidas pelas administrações neoliberais, em seu processo hegemônico atual, caracterizam-se:

⁹ Ver Souza (2001)

Como reforma institucional (no plano jurídico, organizacional, curricular, trabalhista, etc.), e como reforma cultural orientada para promover uma redefinição dos significados e sentidos atribuídos à atividade educacional e, em última análise, uma ambiciosa metamorfose das formas históricas de *pensar* as práticas pedagógicas e a escola pública como esfera de realização do direito social à educação. (Gentili, 1998: 9).

Essa redefinição dos significados parece assumir a forma de construção do consenso favorável ao papel “mínimo” que o Estado vem assumindo atualmente, efetivando-se tal proposição através da disseminação da “informação interessada”, onde a “normalidade” torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que costuma ter a capacidade de ocultá-los. O “normal” se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível e indiferente), como produto de sua tendencial naturalização.

Os efeitos da concentração de riquezas e a ampliação da miséria diluem-se diante da percepção cotidiana, não somente como consequência da frivolidade discursiva dos meios de comunicação de massas (com sua inesgotável capacidade de banalizar o que é importante e sacralizar o que é trivial), mas também pela própria força adquirida por tudo aquilo que se torna cotidiano, “normal”. (*ibid*, 2003).

Assim, para compreender criticamente as atuais políticas neoliberais, deve-se prestar atenção “às transformações que operam nas subjetividades, nos sentidos construídos e atribuídos à educação como prática política”. (GENTILI, 1998:9).

A informação interessada, a qual dedicamos atenção na presente seção, pode ser disseminada pelos meios de comunicação de massa e também através de veículos de comunicação direcionados a um público segmentado.

O que tais considerações pretendem apontar é “que o movimento de busca do consenso, ampliado quando determinada sociedade atinge certo grau de socialização da política, pode ser usado como estratégia de legitimação das ações de um determinado bloco hegemônico, assim como instrumento de democratização social do poder e da política” (SOUZA, 2001:40).

Nesse ínterim, os meios de comunicação, informação e análise, veiculados na mídia e na indústria cultural, atuam com tamanha força e preponderância, formando e conformando as mentes pelo mundo afora. A realidade política global vem eleger, selecionar e interpretar os fatos sociais, econômicos, políticos e culturais e a mídia se transformou no “intelectual orgânico” das classes, grupos ou blocos de poder dominantes no mundo. Um intelectual orgânico complexo, múltiplo e contraditório, que atua mais ou menos decisivamente sobre os partidos políticos, os sindicatos, os movimentos sociais e as correntes de opinião pública. (IANNI, 1997:22). Atuando em âmbito global e local, nacional e regional.

4. Gestão Educacional¹⁰: os desafios do cotidiano escolar

No processo histórico de organização e reorganização da sociedade brasileira, é cada vez mais clara a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas, que não somos ainda capazes de compreender. Essa realidade provoca insegurança, incerteza e suscita as mais variadas reações, de perplexidade e inquietude, como também a busca de algumas certezas. Como afirma Santos (2000:41-42),

vivemos numa sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática. Esta condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade ativa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego, que deve ela própria potenciar.

Estas mudanças, em curso, exigem da administração da educação e dos educadores, a tarefa de traduzir as determinações do mundo em que vivemos em conteúdos que possibilitem uma formação humana e cidadã, forte e capaz de enfrentar estes e outros desafios que estão por vir. Se entendermos que a educação é mediação que se processa no âmago da prática social global, estas

¹⁰ À *gestão escolar* cabe desenvolver normas, orientações ou práticas que tanto podem atenuar, como podem agravar os mecanismos não igualitários na unidade escolar.

mudanças exigem da administração da educação novas formas de organização e gestão que possibilitem a participação real de todos no processo do conhecimento e de tomada de decisões, visto que a administração da educação é “uma instância inerente à prática educativa que abrange o conjunto de normas/diretrizes e práticas/atividades que garantem, de um lado o significado ou o sentido histórico do que se faz e, de outro, a unidade do conjunto na diversidade de sua concretização” (FERREIRA, 2001: 298).

Ainda que muitas sejam as concepções sobre a relação educação e sociedade, educação e produção da existência ou educação e atividade econômica, todas elas partilham no dizer de Ferreira (2001: 295-296) de algumas questões indubitáveis à esta condição humana que constitui a razão de ser de toda instituição escolar: “a formação humana do homem em sua ampla dimensão pessoal e profissional”.

Exemplo clássico são os traços predominantes do autoritarismo, seja em épocas coloniais, em regime escravocrata, na fragilidade da República dos Marechais, no populismo ou na ditadura militar, que forjaram heranças muito fortes na democracia conquistada a duras penas pela sociedade brasileira. O aperfeiçoamento de relações de poder democráticas e com respeito à cidadania do povo disputa espaço, dia a dia, com as conservadoras políticas de “fisiologismo” e “coronelismo” ainda presentes no Brasil. (MELO, 2001:243).

A escola, como instituição social que interage com a sociedade, encontra-se nesse contexto e tem o seu cotidiano permeado por práticas e teses autoritárias.

A própria discussão sobre a “gestão democrática” da educação se insere na luta pela democratização da sociedade e aí ela encontra o seu fundamento mais amplo, como afirma Carlos Abicalil (1995:89):

Exatamente na construção de um espaço público de direito, que deve promover condições de equidade, garantir a estrutura material para um serviço de qualidade, criar um ambiente de trabalho coletivo que vise à superação de um sistema educacional seletivo e excludente e ao mesmo tempo faça a inter-relação desse sistema com o modo de produção e distribuição de riqueza, com a organização da sociedade civil, com a organização política, com a definição dos papéis dos Poderes Públicos, com as teorias do conhecimento, as ciências, as artes, as culturas.

Em tempos de vigência neoliberal, o tema “gestão” está associado aos paradigmas que fundamentam as mudanças conservadoras na forma de pensar a sociedade e a gestão educacional. A estratégia usada tem a aparência de novas políticas para melhorar a educação, mas a essência do discurso é facilmente desmistificada se questionarmos o seu caráter público, democratizante e sua perspectiva de inclusão social.

A *participação da família na escola* é reconhecida por inúmeros autores. São vários os argumentos que subsidiam a defesa dessa participação, a saber: necessidade da ação da sociedade exigindo que o Estado cumpra um dever constitucional e atenda aos interesses das camadas populares (PARO, 1995:330, PARO, 2001:16); importância de se criar espaços democráticos na construção de projetos escolares (APPLE e BEANE, 1997:18); atendimentos das demandas do ambiente externo (FALCÃO FILHO, 1992:27) etc. Ademais, sabe-se que a efetividade escolar é maior quando a participação solidária da sociedade se faz ativa, pois, somente dessa maneira, a instituição poderá compreender e responder às aspirações sociais (SANDER, 1995: 47).

Reconhecendo a validade dessas argumentações, vale destacar que a participação que aqui se defende é aquela referente à *tomada de decisões*. Isto é claro, não invalida aquela que se dá através da *execução*, mas essa, contudo, deve ser vista como um meio para estreitar os laços de relação entre escola e comunidade e não como um fim (PARO, 1995: 273-274; PARO, 2001:16).

5. Política de Participação da Família na Escola e Gestão Democrática¹¹

A atual política da gestão educacional, como já vimos, fundamentada nas teses neoliberais das leis do mercado, chega às escolas e ao cotidiano dos trabalhadores em educação utilizando-se das mais variadas estratégias para se

¹¹ A *gestão democrática* é entendida aqui, como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (Dourado *apud* FERREIRA, 2001:79).

consolidar.

A forma de gestão apresenta-se alicerçada em forte poder de sedução, prometendo transformar a escola em um “paraíso de realizações”, onde todos trabalham com satisfação compartilhando dos mesmos sonhos e partilhando as responsabilidades e os “frutos de tão harmonioso trabalho”. (MELO, 2001: 246).

Entretanto, Melo (2001) ressalta que duas questões são fundamentais na análise desse enfoque. Primeiramente, a escola é um espaço de conflitos onde convivem interesses diversos: professores, corpo diretivo, funcionários administrativos, alunos, famílias. Tamanha pluralidade de perfil pode se constituir em verdadeira riqueza no debate interno da escola e na construção de consensos possíveis para implementação do seu “projeto político – pedagógico”.

A segunda questão decorre da primeira: há uma sutil, porém essencial diferença entre “compartilhar a gestão” e “democratizar a gestão”. O que vem sendo empreendido pelas políticas governamentais é o primeiro conceito, como concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver as pessoas e buscar aliados de “boa vontade” que se interessem em “salvar a escola pública”. Para compartilhar a gestão não é preciso explicar a situação precária em que se encontra a escola pública, nem tampouco identificar os responsáveis e os determinantes desse quadro. É o bastante comprovar que a realidade é grave e precisa ser resolvida, estando a solução nas mãos da comunidade escolar, que na forma de gestão compartilhada, irá buscar os meios possíveis para melhorar o desempenho e a imagem da escola. Por “comunidade escolar” entende-se os pais, os alunos, os trabalhadores e diretores, as diversas associações do bairro e os empresários. A *participação*, dever de ofício para uns e voluntariado para outros, revela uma concepção que se afasta da idéia de controle social e se aproxima do conceito de gerência. Cabe aqui a contribuição de Nunes (1997:1), ao distinguir os significados de *gestão compartilhada* e *gestão democrática*,

(...) falar em compartilhar a gestão, no sentido de *repartir, participar ou tomar parte em*, é substancialmente diferente da democratização da gestão como forma de *controle da autoridade e dos poderes de decisão e execução*. No primeiro sentido supõe-se alguém como proprietário da gestão (o governo ou o diretor, dependendo da instância) que

magnanimamente reparte aquilo que é seu (uma vez que só se partilha aquilo que se tem). No segundo caso trata-se de controlar a quem dirige, entendendo-se que aquele que ocupa um cargo de direção o faz a serviço dos que o elegeram (ao menos nos regimes democráticos), é portanto um movimento da periferia para o centro, de baixo para cima, ao contrário da gestão compartilhada que é outorgada de cima para baixo. (NUNES, 1997: 1).

Nesse sentido, para Mello (2001), o projeto político-pedagógico, espaço privilegiado para escola definir seus objetivos, organização e forma de gestão, não encontra ressonância na gestão compartilhada. Sutilmente, sem ser descartado por completo, ele é secundarizado e substituído em grande escala pelo famoso Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Trata-se de um plano de metas, calcado no pragmatismo dos resultados estatísticos e na busca da otimização e eficiência a qualquer custo.

Com efeito, desde o governo Collor de Mello e, especialmente, nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso materializa-se um retrocesso democrático no campo econômico-social, político e cultural que se manifesta de forma incisiva na educação, no âmbito organizativo/institucional e do pensamento pedagógico. (FRIGOTTO, 2002:55).

Frigotto ressalta que, com Collor vivemos uma emergente “chamada ao ajuste”, pois o ideário ideológico que se afirmava é o de que estávamos iniciando um “novo tempo” – o tempo da globalização, modernidade competitiva, reestruturação produtiva e reengenharia -do qual estaríamos terrivelmente defasados. Este ajuste pressupunha “conter e restringir a esfera pública e efetivar as leis da competitividade do mercado mundial”.

O grupo político que o sucedeu, teve FHC como Presidente e a competência para o denominado “ajuste” sob a doutrina dos organismos internacionais. Trata-se de um governo que protagonizou a “desapropriação do país” e a grande meta foi “tornar o Brasil seguro para o capital”. Como destacam Petras e Veltmeyer (*apud* Frigotto, 2005: 55),

(...) as principais premissas da estratégia de desenvolvimento do livre mercado de Cardoso mostram - se falsas. A liquidação das empresas públicas não levou a uma entrada em larga escala de capital para revitalizar os novos setores econômicos. Pelo contrário, as empresas desnacionalizadas contribuíram para a

descapitalização. A desregulamentação não levou a uma maior competitividade. Levou a maiores monopólios privados e à bancarrota de muitas empresas locais, grandes, médias e pequenas.

Trata-se, definitivamente, de uma política que decreta a continuidade do subdesenvolvimento, da violência do latifúndio e da péssima distribuição de renda, de um Brasil “gigante de pés de barro”. Nação com história, mas determinada lá fora. Como os antigos escravos e seus descendentes, prosseguimos presos a uma “liberdade ilusória que é, por si só, uma terrível escravidão”. (Fernandes *apud* FRIGOTTO, 2005:55).

Essa configuração vem ganhando destaque em vários programas de governo ou de seus parceiros, alguns com ostensivo apoio da grande mídia. Podemos citar os “Amigos da Escola”, voluntários que, em seu tempo livre, assumem as mais diversas tarefas escolares, o projeto é uma iniciativa do Programa Comunidade Solidária, coordenado pela Rede Globo de Televisão, possuindo, entretanto uma interface aparente de política pública, o que se reafirma no fato de toda estrutura e rede informações terem sido fornecidos pelo Governo Federal. Esse projeto objetiva “sensibilizar a sociedade brasileira sobre a importância da educação pública, mobilizando-a para o desenvolvimento de ações de voluntariado individual e de parcerias com a escola” (CENPEC, 1999, vol.1, p.2) e conta atualmente com cerca de vinte e sete mil escolas cadastradas no país.

São visíveis as marcas da desprofissionalização imposta aos educadores, na medida em que qualquer voluntário pode executar a tarefa para qual ele se preparou e se tituló. É marcante a idéia de assumir o direito à educação, dever constitucional do Estado, como responsabilidade de todos. E fica evidente a participação pontual e filantrópica como forma de gestão.

Relacionando então o projeto “Amigos da Escola” como uma iniciativa de responsabilidade social da Rede Globo de Televisão, cabe aqui acertadamente a reflexão de Gohn, de que o sistema capitalista atual produz não apenas mercadorias, mas também subjetividade, sendo a mídia o veículo por excelência de sua disseminação. (Gohn *apud* SOUZA, 2001: 92).

Cabe ainda complementar que, nesse mesmo sentido de fortalecimento e incentivo à participação da sociedade nas ações sociais, de forma voluntária, e, coincidindo com a mesma época em que foi criado o projeto “Amigos da Escola”, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou o ano de 2001 como “Ano Internacional do Voluntariado”.

Na esteira desse processo de elaboração de programas que contemplam as instâncias família e escola, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou, pela televisão e com o auxílio de artistas famosos, em 24 de abril de 2001 o “Dia Nacional da Família na Escola” e publicou, a cartilha “*Educar é uma tarefa de todos nós: Um guia para a família participar, no dia a dia, da educação de nossas crianças*”. (Brasil, Ministério da Educação, 2002).

O programa foi visto como mecanismo de promoção da *gestão democrática*, por parte do governo, do então presidente Fernando Henrique Cardoso, devendo ser realizado a cada semestre. Segundo o governo, o projeto pretendia abrir as portas das escolas públicas para os pais e mães dos alunos, para que houvesse uma conversa dos pais com os professores sobre a educação dos seus filhos, buscando a melhora do desempenho dos alunos e a educação geral da família.

Para Nogueira (2005), a razão principal da intervenção estatal associa-se a uma estratégia de promoção do sucesso escolar, uma vez que inúmeras pesquisas vêm demonstrando a influência positiva do envolvimento parental na escolaridade dos filhos e sobre o desempenho acadêmico destes, o que contribuiria, a termo, para a redução das taxas de evasão e repetência.

No que diz respeito à natureza da participação da família na escola, que tem sido estimulada pelas políticas governamentais brasileiras pode-se afirmar um processo de descentralização da execução das atividades rotineiras e organizacionais e uma centralização da tomada de decisão acerca das questões político-pedagógicas.

Nesse contexto, a flexibilização passou a ser prioridade dos governos que necessitariam reduzir gastos, repassando atividades que eram consideradas atribuições do Estado (ofertadas de forma sistêmica, ancoradas no princípio da igualdade) para a responsabilidade social da comunidade, a partir de iniciativas voluntárias individuais, comunitárias ou empresariais, que conseguem manter a

oferta daquelas atividades por um montante menor de recurso financeiro, à custa da desregulamentação do serviço público e, portanto, da desarticulação de sua oferta sistêmica, substituindo-as por atividades pontuais, focadas na redução da pobreza, abandonando o princípio da igualdade.

No entanto, faz-se necessário esclarecer que toma-se como pressuposto no presente estudo que a *participação da família na escola* é salutar e uma das condições para a democratização da gestão, compreendendo-se a necessidade da continuidade entre a educação familiar e a educação escolar. Portanto, afirma-se como relação necessária e adequada de participação dos pais na escola, a “integração dos pais com a escola, em que ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, *ipso facto*, reverte-se em benefício dos pais, na forma de melhoria da educação de seus filhos”. (PARO, 2000:27).

6- O processo de análise dos dados: definições em torno da gestão escolar democrática e da dinâmica de participação da família

Como já foi visto, o estudo da *participação da família na escola* deve levar em consideração a *gestão* e o *tipo de participação* ao qual se busca efetivamente. Isto porque se acredita que a abordagem do tema *participação da família na escola* não pode contemplar somente a dimensão da participação, mas a relação desta com a democratização da gestão escolar.

Além da análise desses índices, nas duas instituições, procurou-se perceber qual a importância atribuída aos processos participativos pelos diferentes atores das escolas investigadas. Através dessa procura, se objetivou saber se os sujeitos das duas organizações educativas pesquisadas reconhecem a importância da *participação da família* na instituição da qual fazem parte e, em que medida, a associam à *democratização da gestão*.

Partindo da premissa de que a *participação* constitui-se um critério político, e que “participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade”

(HABERMAS, 1975:159), inferiu-se que a *gestão democrática* constituía um importante termômetro para a investigação dessa dimensão, tendo em vista que é somente através dela que a escola pode contribuir para a democratização da sociedade. Nesse sentido, era necessário que se tivesse um entendimento claro do que caracterizava esse tipo de organização.

Vários são os autores que se dedicam ao estudo das chamadas escolas democráticas, sendo que os pontos de vista, por eles adotados, podem apresentar-se distintos, complementares e coincidentes.

Fischman e MacLaren (2000: 49-50) associam a democracia nas escolas ao aumento da justiça social, da igualdade e da qualidade de vida. De acordo com eles, “as pedagogias democráticas são singularmente dedicadas à criação de cidadãos críticos, capazes de analisar as contradições sociais que constituem a vida cotidiana dentro da democracia capitalista, e para as relações de exploração e opressão”.

Trata-se sem dúvidas de condições imprescindíveis ao funcionamento de uma organização educativa democrática. Contudo, para realização do estudo da escola, era preciso compreender quais as características que a circunscreve nesse campo de possibilidades democráticas. A propósito dessa problemática, ressalta-se aqui que uma condição *sine qua non* para a edificação de unidades de ensino democráticas é a universalização de seu acesso, item da agenda educacional brasileira ainda não concretizado.

Segundo Apple e Beane (1997, p. 20), as escolas democráticas resultam da tentativa de se efetivarem acordos e oportunidades que vivifiquem a democracia. Isso é possível, seguindo os argumentos desses autores, através da *criação de estruturas e processos democráticos* e da *criação de um currículo que ofereça experiências democráticas* aos jovens. Interessava a este trabalho compreender o primeiro processo de criação apontado, pois, é nesse contexto de construção que se insere, mais especificamente, a problemática da gestão.

Sacristán (*apud* TEIXEIRA, 2001:57), guardadas as devidas idiossincrasias, parece compartilhar do pensamento de Apple e Beane (1997), apontando como programa para democracia, além da questão do acesso universal, a necessidade da incorporação dos princípios da liberdade, igualdade e solidariedade como fundamentos dos conteúdos, das práticas organizacionais

e pedagógicas, das relações interpessoais e da relação entre escola e comunidade.

Pode-se ainda considerar a interpretação de Paro (1996; 2001) a esse respeito, que postula eminentemente a necessidade de uma efetiva *participação da família na escola* e a assunção de práticas organizacionais que se voltem para os aspectos pedagógicos e se distanciem das influências empresariais.

Dourado (2001:79) contribui para a análise de Paro ao destacar o aspecto político que se circunscreve à prática educativa e sua gestão e suas especificidades, enquanto prática social, com relativa autonomia e que traz consigo a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo democrático” e do repensar das estruturas autoritárias que permeiam as relações sociais.

Tendo em conta que o interesse desse trabalho volta-se para a gestão democrática da escola, foram eleitos, com base no referencial teórico acima explicitado, alguns parâmetros que nortearam a análise da democracia na gestão das unidades de ensino pesquisadas. São eles: *formas engendradas de participação da família na escola; tomada de decisões coletivas; práticas interpessoais baseadas no diálogo; participação da comunidade escolar na gestão, construção coletiva de projetos.*

Durante a análise dos dados coletados emergiram vários temas de análise e em cada um deles pude abordar a problemática da relação entre a gestão (mais ou menos democrática) e a participação da família. Buscando desvendar em que medida os sujeitos associam a *participação da família à gestão democrática.*

Também ganharam destaque, dimensões vistas como fundamentais para se pensar a *política de participação da família na escola*, acionada pelo Estado, e suas repercussões na construção de uma direção democrática para a escola pública. Podemos destacar, de início, que a *democracia* se constrói no estabelecimento de regras claras, o *espaço público* se realiza no debate entre diferentes interesses privados, a *cultura* expressa diferentes modos de viver e a *descentralização* é que irá garantir a autonomia das unidades de ensino.

Vislumbramos aqui, o *local* e o *global* não como uma dualidade, mas como dois planos que devem ser pensados de forma articulada. Como pontua Teixeira (2001:20), “*o poder local é aqui entendido como relação social em que a sociedade civil, com todos os seus componentes (organizações, grupos, movimentos) é um dos atores, e, embora limite-se por uma territorialidade, nela não se esgota*”.

Logo, nossas análises irão investigar como as políticas educacionais globais, pensadas em âmbito federal, se materializam no local, ou seja, no cotidiano da EMAT e da EMDR, avaliando, também, a apropriação de tais políticas pelos sujeitos, no que se refere à *participação da família* na escola e à *democratização da gestão*.

7. Considerações e pontuações finais

No estudo realizado, percebeu-se que a luta pela democracia no campo da educação básica adotou, na década de 1990, a ênfase a práticas participativas de diferentes contornos. Dentro da lógica dos ordenamentos neoliberais, que aí se fizeram hegemônicos, a *participação da família na escola* foi associada à consolidação de um Estado mínimo no tocante às questões sociais.

Na pesquisa abordada no presente trabalho, a análise voltou-se para os aspectos organizacionais, pedagógicos e políticos da unidade escolar, focalizando-se duas dimensões da participação: “formal e real” (DALLARI, 1984:91-92), permitindo que seu estudo assumisse uma perspectiva política.

A pesquisa nas escolas investigadas demonstrou que as orientações políticas advindas da agenda governamental (global) são apropriadas e interpretadas pelos atores escolares, o que de fato, não garante o mero desdobramento de tais orientações no cotidiano escolar (local).

O estudo das escolas investigadas demonstrou que as orientações políticas empreendidas pelo Governo Federal – especificamente entre os anos de 1992 e 2002 - no que se refere à participação da família na escola, de fato, não resultam em uma leitura fiel por parte dos atores escolares em seu cotidiano. Características culturais e locais concorrem para efetivação ou não de

tais propostas. Isso nos revela que apesar do empenho de correntes conservadoras, a instituição escolar ainda tem preservado sua capacidade de apropriação e reinterpretação cultural.

A pesquisa revelou que a relação entre gestão democrática e participação da família por vezes apresenta-se frágil. Na EMDR, apesar das práticas antidemocráticas levadas a cabo, há uma crença dos atores na escola – que é, de certa forma reforçada pela seletividade que marca o ingresso dos alunos. Na EMAT, por sua vez, os atores escolares parecem reconhecer a importância da sedimentação de seus terrenos através de princípios justos e igualitários. E as ações empreendidas se afinam com as características de uma gestão democrática, proporcionando a participação dos sujeitos no processo decisório.

Diante desses apontamentos, como avaliar a participação da família na escola sem igualmente avaliar os aspectos que norteiam a gestão educacional das instituições? Desconsiderar a gestão não comprometeria a análise realizada?

Além disso, o estudo revelou que as políticas públicas educacionais elaboradas em âmbito global e dialetizadas no interior da escola, ao contrário da neutralidade imaginada são apropriadas pelas instituições escolares com sua cultura e valores realizando usos distintos das mesmas.

8. Referências Bibliográficas:

ABICALIL, Carlos A. **Gestão democrática não é panacéia**. 1995. não impresso.

AMIGOS DA ESCOLA. **O que é o projeto-histórico**. Disponível em: <http://redeglobo6.globo.com/Amigosdaescola/0,6993,1245,00.html>> Acesso em: 16 julho 2003.

APPLE, Michael; BEANE, James (orgs); revisão técnica: GARCIA, Regina L. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, Tânia Bacelar. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: herança e urgências**. RJ: Rivam: Fase, 2000.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia: Uma Defesa das Regras do Jogo**. Trad: Marco Aurélio Nogueira, 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 15- 45.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org). **A Família Contemporânea em Debate**. 3.ed. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2000.

CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Amigos da escola: voluntários e parceiros**. vol.1. São Paulo : CENPEC, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1991.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é Participação Política?**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

DOURADO, Luiz Fernando. A Escolha de dirigentes escolares: Políticas e Gestão da Educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 3^aed. São Paulo: Cortez, 2001.

FALCÃO FILHO, José Leão. A gestão compartilhada na escola. **Revista Brasileira de Administração Educacional**. Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 9-33, jul/dez, 1992.

FERREIRA. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**. Brasília, MEC/INEP, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev/jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e construção democrática no Brasil –da ditadura civil militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S.A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p.9-49.

_____. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposições na reforma educacional do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Vozes: 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1,2,3,4,. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2001.

IANNI, Octávio. **Teoria da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LOPES, Paulo Roberto Curvelo; RODRIGUES, Rubens Luís; TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **A Eleição de Diretores como mecanismo de Democratização da Escola Pública**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade: desafios**

educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUNES, Andrea Caldas. **Gestão democrática ou compartilhada?** Uma (não) tão simples questão de semântica. Conferência Estadual de Educação-APP Sindicato, Praia de Leste/PR, nov/1997.

_____. Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais.** São Paulo: XAMÃ, 2001.

_____. **Por dentro da escola pública.** 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1995.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina.** Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da Razão Indolente.** Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão Escolar Compartilhada: democracia ou descompromisso.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **O projeto “Amigos da escola” e a “Gestão compartilhada” no Paraná: primeiras aproximações.** s/d. (não impresso)

TEIXEIRA, Elenaldo. **O Local e o global:** limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Recife, 2001.

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas: Autores Associados, nº 5, janeiro/junho, 2003.