

O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA REGULADO PELA PARTICIPAÇÃO QUALIFICADA NA GESTÃO ESCOLAR

Maria Elizabete Londero Mousquer – UFSM

betemousquer@yahoo.com.br

Josiane Rodrigues Canto Cesar – UFSM

josyanyrc@bol.com.br

Natália Pergher Miranda - UFSM

nataliapmiranda@hotmail.com

Neila Pedrotti Drabach – UFSM

neila.drabach@yahoo.com.br

Resumo: Neste artigo, tecemos algumas considerações sobre a temática da Gestão Democrática, enfocando o exercício da autonomia a partir da participação qualificada como processo de regulação desta prática, com vistas a assegurar este espaço frente às políticas educacionais impositivas. Para tanto, investigou-se a realidade de duas escolas públicas estaduais do município de Santa Maria - RS fazendo uso da abordagem qualitativa de pesquisa, através da inserção no cotidiano das escolas e realização de entrevistas semi-estruturadas com atores escolares.

Palavras-chave: Autonomia; Participação Qualificada; Gestão Escolar

Considerações Introdutórias

Estabelecida nos princípios Constitucionais de 1988, a gestão democrática é um dos temas mais discutidos no campo educacional, sendo chamada a assumir a responsabilidade de construir determinada “qualidade de ensino”. Em nome da autonomia, cabe à escola a responsabilização pelo sucesso da tarefa educativa, correndo o risco de cair no emaranhado de exigências sociais e, conseqüentemente, ser desrespeitada na sua especificidade como local de ensino e aprendizagem. Sendo a autonomia escolar voltada para a construção de um processo educativo correspondente às necessidades locais, as inúmeras demandas externas à educação colocam em xeque tal pressuposto, uma vez que atuam na regulação das ações no âmbito escolar.

Diante desta sinalização, o presente trabalho visa a apresentar o recorte de uma pesquisa mais ampla, que tem como intuito investigar as diferentes formas de resistência de instituições escolares diante das políticas educacionais impositivas que cerceiam as práticas autônomas de gestão democrática. A pesquisa realizada investigou a realidade de duas escolas públicas estaduais do município de Santa Maria - RS fazendo uso da abordagem qualitativa da pesquisa em educação, através da inserção no cotidiano das escolas e realização de entrevistas semi-estruturadas com sujeitos dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Neste sentido, o texto divide-se em dois momentos correlatos: no primeiro discorre-se sobre a temática da gestão democrática e autonomia escolar, situando-os a partir das mudanças no padrão de gestão da educação por que vem passando o campo educacional brasileiro, a partir dos impasses sofridos na década de 1990, quando o ideário neoliberal passa a vigorar em nosso país; e no segundo, apresenta-se algumas constatações sobre o exercício da autonomia na gestão escolar situado em meio às demandas da rede estadual de ensino, que passa por mudanças em seu modelo de gestão, decorrente de ações da Secretaria Estadual de Educação. A título de considerações finais, o texto aponta algumas considerações conclusivas sobre a realidade investigada, tendo com ponto central o exercício da autonomia.

A construção do princípio de gestão democrática: impasses entre projetos políticos antagônicos

Ao tratarmos do tema gestão democrática torna-se necessário situar o contexto em que este é assumido como bandeira de luta no campo educacional. Isto implica em compreender e analisar os elementos que convergem para sua institucionalização enquanto princípio da educação pública, referendado tanto pela Constituição Federal de 1988, quanto pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesta análise, deve se ter em mente que uma proposta que visa se instaurar no campo educacional – entendido como um campo social de corte político, econômico e cultural – não se configura com base em processos consensuais, mas sim como fruto de uma intensa luta política e ideológica entre distintos interesses que permeiam este campo. Neste sentido, é lógico pensar que a gestão democrática nos sistemas e unidades de ensino não reflete posicionamentos e significados únicos, uma vez que tanto sua concepção, quanto sua materialização se dá em meio a diferentes interpretações e estão atreladas a vontades políticas e diferentes culturas organizacionais.

Tem-se como marco inicial no debate sobre a proposta de gestão democrática, as críticas ao modelo de administração escolar, oriundo das teorias de administração geral, que reinava no campo educacional desde a década de 1930, tendo sido empregado pelo governo ditatorial como instrumento de controle e punição nos espaços escolares. O momento de contestação deste modelo teve seu auge na década de 1980, apesar de resistências e protestos terem existido desde o início do período ditatorial. Embora tenha sido considerada pelos economistas como a década perdida, em função da crise econômica vivida neste período, no

âmbito educacional a década de 1980 foi palco de muitas expectativas e proposições de mudança para a educação (ARELARO, 2000), tendo maior expressão o movimento em prol da democratização do acesso e da gestão educacional, a par da redemocratização da sociedade, durante o processo Constituinte.

Apesar da resistência e da correlação de forças enfrentadas pela proposta democratizadora da sociedade e do campo educacional, defendida pelos movimentos populares e entidades de esquerda, em relação às posturas conservadoras próprias de um país historicamente comandado pelas elites, a Constituição de 1988 foi referendada como a mais cidadã da história do país.

Embora o campo educacional tenha obtido muitos avanços com o que foi assegurado na Constituição Federal de 1988, no que concerne à educação pública, como o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e da garantia do princípio de gestão democrática da educação (BRASIL, Art. 205), estes ficaram a mercê de regulação específica a ser referendada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No entanto, a década de 1990, momento em que se encaminhava a construção e aprovação da nova LDB, não pode ser considerada tão produtiva quanto à década de 1980, no que se refere à continuidade e consolidação dos projetos educacionais gestados no período anterior, em função de novos interesses e projeto de sociedade que entram em cena.

Conforme sintetiza Arelaro,

A década de 1990 inicia-se com dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes: de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil, presente especialmente nas propostas dos governos municipais progressistas, eleitos em 1989; de outro, a assunção de Fernando Collor de Mello, na Presidência da República, com um discurso demagógico de defensor dos “descamisados” (os pobres) contra os “marajás” (os ricos) e um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o “sentimento nacional” de urgência de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade (ARELARO, 2000, p. 96).

Neste contexto, Coutinho (2003) aponta para o fato de que o país se encaminhava no sentido de construção de uma sociedade civil do tipo “ocidental”¹, no entanto, o projeto “eleito” para governar o país na década de 1990 (com a eleição de Collor de Mello) veio na contramão da consolidação desta sociedade, uma vez que a proposta deste governo defendia a “modernidade” pautada nos princípios de mercado, nas privatizações e no “cada um por si” (COUTINHO, 2002, p. 25).

Embora, como aponta Lima (2003), o discurso da modernização não exclui a democratização, seu impasse está em atribuir novos significados às práticas e instrumentos que envolvem este processo, residindo aí as dificuldades de avanço da democracia.

A democratização, a participação, a ideia de “projecto educativo” e de “comunidade educativa”, são ideias que não desaparecem pura e simplesmente; pelo contrário, ressurgem com maior intensidade e frequência, mas concentrando novos significados [...]. A compreensão deste elaborado processo de reconceptualização torna-se consideravelmente mais difícil, como mais problemática se afigura a tentativa de desocultação das lógicas profundas que estão na sua base (LIMA, 2003, p. 126).

Enquanto os princípios democráticos reivindicados pelos movimentos sociais da década de 1980 apontavam para construção de uma sociedade democrática, traduzida em valores e modo de vida, o projeto neoliberal traz em seu bojo a concepção de que a “democracia é simplesmente um mecanismo para escolher e autorizar governos, e não uma espécie de sociedade, nem um conjunto de fins morais” (MACPERSON, 1978 *apud* BIANCHETTI, 2005, p. 19).

A partir desta correlação de forças entre dois projetos de sociedade que, embora antagônicos, utilizam-se de discursos muito próximos, conduziu-se à “pasteurização”² da luta política em torno da regulação do princípio de gestão democrática na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Como se refere Paro,

[...] ao renunciar a uma regulamentação mais precisa do princípio constitucional da “gestão democrática” do ensino básico, a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de estados e municípios – cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos – a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha dos dirigentes escolares (PARO, 2007, p. 75).

De fato, em muitos contextos, as experiências ou propostas de gestão democrática “foram sendo ou assimiladas pelo Estado e ressignificadas, ou colonizadas pelas políticas oficiais, ou mesmo deixadas de lado” (HYPÓLITO, 2007, p. 04). Em outros, embora assegurada em Lei, um dos principais pilares da gestão democrática, a autonomia escolar, vem sendo cerceado pela imposição de medidas, que em nome da busca de uma determinada “qualidade de ensino”, vem exercendo práticas dissimuladas de autoritarismo.

Neste sentido, reportamo-nos à realidade do ensino público estadual gaúcho, o qual vem passando por mudanças na gestão da educação, a partir de medidas que alteram o padrão

de gestão tendo como base a busca por melhores resultados educacionais. Tais mudanças estão encontrando resistência nas escolas, em virtude da forma como adentram no espaço escolar, ao mesmo tempo em que tem inferido no exercício da autonomia escolar. A partir de uma pesquisa empírica, analisamos, no próximo tópico, de que forma instituições escolares têm encarado estas mudanças e quais os limites apontados para o exercício da autonomia.

O exercício regulado da autonomia no campo da educação estadual gaúcha: formas de resistência e submissão

O projeto cujo recorte originou esta sistematização propõe-se a investigar o processo de gestão democrática do ensino público, definido pela Lei nº 10.576/95, alterada pela Lei nº 11.695/2001, que dispõe sobre a Gestão Democrática no Estado do Rio Grande do Sul, instituída pela Constituição Federal de 1988 e referendada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 como “Gestão Democrática do Ensino Público”. Tal iniciativa se justifica em função da complexidade do seu processo de efetivação nas escolas em função da exacerbada presença da racionalidade instrumental (SANTOS, 1987) que aprisiona as tentativas de mudanças e reafirma os interesses hegemônicos. Além disso, diz respeito ao momento que o Estado do RS está vivendo em termos de políticas na área de gestão educacional, permeado por mudanças efetivadas a partir de bases teóricas que entram em disputa com o projeto democrático de gestão, vigente em Lei desde 1995.

A Lei de Gestão Democrática do Ensino Público no RS, no tocante à autonomia – administrativa, financeira e pedagógica – está sofrendo um descontrole, pois a sociedade civil, frente às notícias divulgadas pelos meios de comunicação, encontra-se estarecida com as proposições apresentadas pela Secretaria de Educação do Estado (gestão 2007-2010), que se mostram na contramão das conquistas alcançadas em um processo democrático de educação.

Considerando a trajetória de conquista de normativas legais, atualmente a sociedade civil e as instâncias governamentais encontram-se em um jogo de forças antagônicas, lutando por diferentes ideais. O anúncio de políticas de mudança na esfera da gestão da educação da rede estadual, por parte do governo do Estado do RS, através do Programa Estruturante “Boa Escola para Todos”, contradiz as conquistas e preceitos democráticos, pois desrespeita a trajetória de lutas daqueles que defendem a educação democrática. Tais políticas são responsáveis pelo possível retorno de um modelo de gestão pautado em uma racionalidade

economicista, à medida que insere a meritocracia na remuneração dos professores, eleição de diretores com certificação prévia para o cargo e contratos de gestão.

Estes instrumentos assumem a função de garantir a “qualidade” no trabalho do magistério público do Estado, a qual vem sendo aferida pelos índices de avaliação externa. Esta situação conduz a uma ressignificação do conceito de autonomia, o qual passa a ser regulado por “um modelo centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem” (OLIVEIRA, 2007, p. 367). Desta forma o processo pedagógico passa a ser conduzido pelo trinômio: eficiência, competitividade e produtividade.

Em relação a estas determinações governamentais, a educação torna-se cada vez mais vulnerável à invasão de elementos estranhos à sua própria natureza, pelo fato de que não possa decidir autonomamente as regras que devem regular o próprio ensino. Os assuntos educacionais envolvem conflitos e negociações importantes entre grupos com visões antagônicas sobre ensino de qualidade e o confronto entre as diferentes posições políticas. No momento em que a negociação é substituída pela imposição, justifica-se a preocupação com a autonomia da gestão escolar, uma vez que em espaços em que o diálogo é suprimido, esta passa a ser subsumida pelas formas de poder vigentes.

Vale ressaltar, que quando falamos em autonomia, estamos defendendo que a comunidade escolar tenha um grau de independência e liberdade para coletivamente pensar, planejar e executar o seu próprio projeto definido a partir de seus objetivos, em consonância com a construção da democracia. Neste sentido, a imposição de políticas que não respeitam o consenso construído coletivamente a partir do entrelaçamento dos níveis governamentais e composições dos diferentes segmentos da sociedade, fere os princípios da democracia.

Diante deste cenário, interessou-nos investigar como a escola está sentindo as mudanças que partem de sua mantenedora, quanto ao exercício ou não da autonomia escolar. Neste sentido, foram feitas entrevistas com diretores e professores de duas escolas da esfera pública estadual do Rio Grande do Sul, no Município de Santa Maria.

Uma das escolas investigadas localiza-se na região centro-leste do município, atendendo a crianças e adolescentes de classe média, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental e compreende em torno de 745 alunos, 57 professores efetivos e 13 funcionários. A outra, atende a cerca de 1950 alunos, nos três turnos, possuindo no seu quadro 116 professores, e contando com 30 funcionários, estando localizada em um bairro periférico da cidade e abrange a uma clientela de classe-baixa.

As escolas pesquisadas denominaremos, Escola A (para a localizada na região periférica) e Escola B (para a que se encontra na região centro-leste do município), de modo a identificá-las nos trechos das análises das entrevistas que se seguirão. No concernente ao conteúdo das entrevistas, seguiu-se um roteiro semi-estruturado, possibilitando que, no decorrer das falas, os entrevistadores pudessem interagir com os entrevistados e obter esclarecimentos sobre questões pouco exploradas. As temáticas das entrevistas versaram sobre a visão da escola no que se refere às atuais propostas de mudança na gestão da educação no estado do Rio Grande do Sul, bem como sobre os fundamentos destas, solicitando que o entrevistado se posicionasse diante destes acontecimentos.

As análises do conteúdo das entrevistas³ foram conduzidas sob a égide de sinalizar quais espaços de deliberação participativa as escolas apontam como forma de resguardar a autonomia da gestão escolar e as estratégias utilizadas pelas escolas neste sentido.

O ponto de encontro das falas dos entrevistados demarca o excessivo autoritarismo das normativas vindas da Secretaria Estadual de Educação (SEE). Os entrevistados apontaram a forma autoritária como as normativas vêm sendo impostas como um retrocesso no processo democrático em relação aos professores/gestores, apesar de alguns admitirem como necessárias as mudanças. Nas falas de alguns entrevistados,

acredito que essa mudança tem que acontecer, só que dessa forma como ela ta impondo, vai ser muito difícil... e não vai resolver nada e tem muitos questionamentos que temos vontade de sentar junto com ela e discutir em vez de ver só ela falar. Ela argumenta tudo o que ela quer. (Diretora da Escola B)

[...] desde o calendário, nada é flexível! De uma forma, eu diria, bem brutal, é colocado... é assim e pronto! Mesmo as coisas positivas que tiverem acabam não sendo discutidas... [...] não tem como organizar nosso próprio horário, como organizar nossas próprias reuniões, tem que ser tudo conforme é mandado e nós temos uma realidade. Queremos nos adaptar àquela realidade e não conseguimos... porque somos ordenados a fazer uma coisa, todo mundo igual, tanto escola do centro como aqui da periferia, todo mundo tem que trabalhar igualzinho [...] (Professora de 3º ano do Ensino Fundamental na Escola A)

Percebe-se, nestas falas, uma hierarquia nas decisões políticas e pedagógicas referentes ao profissional da educação que reprime a autonomia politicamente adquirida. O caráter repressivo com que as mudanças no ensino público do Estado estão sendo feitas, não permite uma participação argumentativa.

Ao mesmo tempo, pode-se inferir que quando os espaços de participação são assumidos, a escola consegue resguardar sua autonomia, no sentido de reconhecer os saberes

locais e ter a liberdade de adaptar suas decisões às características da escola. Embora a SEE tenha imposto um calendário único, ferindo o preceito parágrafo 2º⁴, do artigo 23 da LDB, a Escola B, com apoio da comunidade, logrou êxito na elaboração de seu calendário escolar, voltado para o comprometimento com as necessidades locais.

Nesta escola, a participação da comunidade fortaleceu a autonomia escolar na elaboração do calendário e, a partir de muitas reprovações do seu calendário pela secretaria, conseguiram resistir ao ponto de este ter sido aprovado, pelo motivo de que já se encontravam na metade do ano letivo, não havendo possibilidade de modificar/rever o calendário. A Equipe diretiva, quando questionada sobre o motivo de ter logrado êxito, afirmou que a SEE teria recuado em sua postura de imposição, fruto de resistência das escolas. Diante do questionamento sobre o êxito ter acontecido somente para esta, ou para mais escolas da rede, o diretor afirmou que “alguns diretores não persistiram em suas posturas e acabaram acatando as imposições da SEE”.

A Escola A, por outro lado, não conseguiu resistir frente às reprovações de seu calendário escolar, tendo de adequar-se às demandas externas. Nas palavras de uma professora entrevistada: “O que levou cerca de dez anos para construir está sendo desconsiderado em detrimento dos interesses financeiros do Estado”.

Neste sentido, apontamos para o fato de que a participação qualificada da comunidade escolar – com base no reconhecimento da autonomia escolar nas questões político-pedagógicas amparadas pela legislação educacional – se apresenta como instrumento viável para a manutenção dos espaços de autonomia conquistados.

As restrições da autonomia da escola, frente às mudanças que partem da SEE, tem levado os professores à descrença na possibilidade de uma organização escolar autônoma. Uma professora da Escola A aponta que o único espaço para exercício da autonomia, que pode ser resguardado, é o espaço da sala de aula:

O que eu acho é que temos [professores] um poder muito grande. Se todos os colegas soubessem que [...] na época da ditadura [...] falávamos mal do governo dentro da sala de aula e o governo tava ali caçando os professores. Tem que voltar essa luta, armar essas crianças. [...] No bom sentido, intelectualmente. É o nosso papel. O governo existe para isso, para nos instigar, para desenvolver nossa inteligência... meu modo de pensar... e brigar não adianta, eu faço aqui meu trabalho (na sala de aula). (Professora de 3º ano do Ensino Fundamental na Escola A)

Diante desta fala, pode-se entender que, ocupando o último lugar no “nível trófico” da cadeia educacional organizada de forma hierárquica, a escola, na preocupação de atender as solicitações emanadas dos centros que fomentam as diretrizes para o campo da educação, não se julga capaz de intervir ou mesmo elaborar proposições educativas que sejam capazes de romper com esse viés único de se pensar alternativas e projetos educacionais.

Ainda que as duas instituições sejam mantidas pelo Estado, apresentam contextos locais diferentes, demandam necessidades diferentes. Com vistas nisso, as políticas não devem desconsiderar que existem desigualdades na sociedade, conseqüentemente, no âmbito educacional, sob pena de aprofundar ainda mais essas diferenças.

Frente aos objetivos da pesquisa, pode-se observar que as mudanças que partem da SEE, por não envolver um processo democrático de discussão e deliberação, tem se refletido nas escolas através de uma descrença na construção da democracia. Ao mesmo tempo, pode-se constatar que na ausência de autonomia a gestão escolar não consegue favorecer os interesses e a participação da comunidade (Escola A), porém, ao mesmo tempo é esta participação da comunidade que fortalece e constrói a autonomia frente aos momentos de pressão do poder público estatal (Escola B). No entanto, sem o reconhecimento por parte das escolas de sua autonomia nas questões político-pedagógicas, amparado pela LDB n° 9.394/96, e o fortalecimento a partir da participação da comunidade escolar, que são sujeitos participante da educação escolar, torna-se difícil a escola resistir frente aos abusos de poder, mantendo seu projeto original.

Considerações Finais

Decorrente dos objetivos da pesquisa observou-se nas realidades escolares pesquisadas que, quando os espaços de legitimação da autonomia não são ocupados, a escola fica vulnerável às imposições externas em detrimento aos interesses locais. Isto não significa a aceitação passiva destas imposições, mas que, quando da ausência de uma participação qualificada, regulando o exercício da autonomia, a instituição escolar não se assegura autonomamente na tomada das decisões escolares.

Na realidade educacional gaúcha, percebe-se que as questões referentes à educação, que são do interesse da comunidade escolar, estão sendo decididas em âmbito superior, dando prioridade às regras de mercado, caminhando em direção oposta à democracia constituída.

Neste sentido, aponta-se a importância de se criar espaços de deliberação participativa que possam fazer emergir conhecimentos confinados e que resguardam potencial emancipatório.

Diante destes apontamentos da realidade, percebe-se que há uma defasagem muito grande entre as características de processos democráticos e a realidade constatada. As experiências demonstram que as atuais práticas estão ainda muito longe de serem consideradas democracia de alta intensidade. Estar atento aos movimentos que configuram essa tensão no campo educacional permite identificar até que ponto os ideais democrático-sociais estão sendo traduzidos em práticas efetivas ou estão sendo cooptados por interesses antagônicos, tornando-se apenas meras ilusões de conquistas emancipatórias.

Notas:

¹ Coutinho (2002) toma este conceito emprestado de Gramsci, o qual designa uma sociedade civil organizada e forte.

² Segundo Minto (1996, apud FERNÁNDEZ, 2006, p. 64), “este termo procura dar sentido a um processo legislativo em que os interesses em jogo não conseguiram alcançar, individualmente, pleno êxito em determinada matéria legislativa, de maneira que o texto final é tão genérico que serve a todos os interesses, segundo suas diferentes interpretações”.

³ Os dados apresentados foram concedidos pelos entrevistados, que assinaram termo de consentimento para o uso das informações, tendo como contrapartida a preservação de sua identidade e da instituição de ensino.

⁴ “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”

Referências:

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (coleção Educação Contemporânea)

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Constituição, 1988.

COUTINHO, N. C. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. SEMERARO, G. (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FERNÁNDEZ, S. J. Políticas Educacionais e Democratização Escolar: por que a democracia ainda fica na “porta giratória”? In: NAJAR, J.; CAMARGO, S. (orgs.). **Educação se faz (na) política**. Niterói: EdUFF, 2006.

HYPÓLITO, A. M. Gestão do Trabalho Docente e Qualidade da Educação. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Por uma Escola de Qualidade para Todos**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a Re-estruturação do Trabalho Docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PARO, V. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.