

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO LOCAL: DEMOCRATIZAÇÃO DOS PROCESSOS DECISÓRIOS?

Clotenir Damasceno Rabelo – UECE

cdamascenor@yahoo.com.br

Isabel Maria Sabino de Farias – UECE

isabelinhasabino@yahoo.com.br

Resumo: O ensaio discute a gestão de políticas de formação continuada de professores em âmbito local. Aborda a formulação e execução de políticas, sua incorporação no plano municipal e explicita formulações relativas à dinâmica das relações entre os entes federados na condução dessas políticas, as estratégias de efetivação e aproveitamento de tais iniciativas e a interveniência dos sujeitos da gestão nos processos decisórios. Com base nesses elementos, analisa as perspectivas e dilemas dessas relações e reflete acerca do exercício democrático na gestão de iniciativas destinadas a formação docente.

Palavras-chave: política educacional; gestão local; democratização

INTRODUÇÃO

Este estudo se situa no campo da política educacional. Aborda a gestão das políticas de formação continuada de professores no âmbito local, mas precisamente as perspectivas e dilemas inerentes aos processos decisórios na gestão destas iniciativas no plano municipal e da dinâmica das relações advindas dos entes federados. As relações macro e microⁱ na formulação das políticas de formação continuada de professores nos países, tomando como contexto as diretrizes consensuadas internacionalmente e as estratégias de materialização no Brasil, são pontos de partida da reflexão sistematizada no presente estudo.

Relacionado ao assunto é o estudo comparativo feito por Krawczyk & Vieira (2008), abordando o modo de definição e implementação das políticas públicas de educação em quatro países (Argentina, Brasil, Chile e México)ⁱⁱ desde as reformas educacionais nos anos 1990. Nele são tratadas com ênfase as especificidades nacionais e locaisⁱⁱⁱ como elementos relativizadores das pressões macropolíticas e supranacionais. As autoras confirmam que diversos fatores relacionados à diversidade histórica, sócio-cultural e econômica dos países envolvidos colocaram cada um deles de forma distinta na ordem internacional e na reconstrução dos seus projetos nacionais no ensejo das reformas.

O cumprimento de metas consensuadas em âmbito externo^{iv} situa a formação dos professores como uma das estratégias para o alcance dos consensos (SANDER, 2005). Sob tais diretrizes, o Brasil incorpora em suas reformas as regras dispostas externamente e elabora

centralmente programas e projetos destinados à formação continuada de docentes para execução nos municípios. É na relação entre políticas formuladas no eixo federal e estratégias de implantação e execução no eixo municipal que se encontra o objeto de análise dessa discussão.

As diferentes estratégias de incorporação das políticas formuladas nos níveis centrais, aqui tratadas como políticas externamente induzidas apresentam-se como temática complementar ao estudo. Neste sentido, algumas questões são fundamentais: as relações entre os entes federados, sob os auspícios das estratégias de colaboração, registram dificuldades e conflitos entre os consensos nacionais e os consensos no âmbito do município? As formas de implementação dos programas formulados no plano federal são objetos das distintas intervenções, por conta das diferentes tradições políticas e associativas no nível estadual e municipal? Na base dessas questões reside o interesse em compreender a relação macro-micro na gestão da política de formação continuada de professores como política induzida e os diferentes processos decisórios locais em sua implantação e execução.

Na intenção de abordar o universo que interliga os acordos internacionais com as políticas federais, e estas com as dinâmicas estaduais e municipais, influenciado-as e determinado-as, ainda que sob o comprometimento de seus valores culturais e interesses, o tópico a seguir aborda os contextos nos quais se efetivam essas interveniências.

FORMULAÇÃO CENTRAL DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXECUÇÃO NO ÂMBITO MUNICIPAL

No conjunto das especificidades de incorporação das diretrizes macros, a discussão sobre os impactos trazidos por elas para os ambientes micros surge como uma temática importante, no sentido da compreensão de que existe uma realidade concreta na qual se materializam as políticas, evidenciando a necessidade de estratégias específicas para a sua implementação (NUNES, 2004).

A experiência demonstra enormes diferenças entre exigências expressas por formuladores de políticas educacionais e condições de efetivação nas instâncias locais. É recorrente na análise de Krawczyk & Vieira (2008) a diversidade de situações em cada realidade nacional (dimensão interna). No caso dos países latinoamericanos, as autoras citam o quanto as pesquisas revelam essa diversidade, “tanto no que tange ao caráter ideológico das

propostas quanto no tocante à diferenciação das possibilidades concretas de sua implantação” (IDEM, p.115).

Além dos aspectos destacados, responde por essa diferenciação a capacidade dos organismos locais da gestão educacional em liderar processos de implantação, pela existência de orçamento disponível e pela legitimidade política do Governo Federal frente aos entes, já que é notória a tendência à centralização na formulação.

Considerando a determinação dos consensos externos na formulação e implementação das políticas educacionais no plano nacional, o que de antemão se apresenta como um fator restritivo, é crucial aprofundar o estudo das características que adquirem tais estratégias nas relações internas entre os entes federados, o que envolve a compreensão de como acontece a homogeneização das políticas e programas concebidos no cenário global e no âmbito central das políticas nacionais (formulação). Também implica a análise de como chegam aos municípios tais orientações e de que modo acontece sua incorporação e gestão no âmbito local (implementação/execução).

Diante do exposto, é na gestão municipal que políticas e programas formulados centralmente e “descentralizados” por meio de práticas de gestão gerencial vigente, via municipalização, tornam-se realizáveis e mensuráveis. No contexto local são desenvolvidas posições distintas por parte dos sujeitos integrantes dos sistemas/redes de ensino (professores, técnicos e gestores) em relação às mudanças. Compartilha-se da posição de Nunes (2004) de que reformas, leis, planos e programas sempre são transformados ativamente na interação com os professores. A autora aponta nestes casos posicionamentos de cumplicidade relutante, de resistência e reelaboração criativa ou de colaboração e aperfeiçoamento desenvolvidas pelos professores ante as reformas.

Os processos de indução externa das proposições internacionais/interamericanas condicionaram a concessão de apoio em recursos financeiros e técnicos aos países à implantação das reformas consensuadas externamente^v (KRAWCZYK & VIEIRA, 2008). Esta constatação traz à berlinda, no caso brasileiro, a definição de condicionamentos para a implantação de programas e projetos advindos da esfera federal para a municipal, associando a eles a liberação de recursos e de apoio técnico para o âmbito local. Cientes de como nas relações macro as intervenções dos organismos internacionais promoveram, por parte dos países beneficiados, uma adesão tecnoeconomicista como contrapartida dos seus empréstimos

e investimentos imediatamente articulados à adoção de diretrizes por eles impostas (SCOCUGLIA, 2008), é fundamental entender o tipo de adesão posta em pauta nas relações internas. Esta reflexão reclama olhar vigilante sobre as supostas semelhanças regionais internas e sua determinação para a uniformidade das políticas educacionais, tendo como base a formulação e a implementação de políticas para os municípios, em detrimento das especificidades locais.

EXECUÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO LOCAL: INCORPORAÇÕES ESPECÍFICAS?

. Em todos os países analisados pelas autoras, é comum a presença do Governo central na definição e início de todas as reformas. Ao mesmo tempo, observa-se que a dinâmica centralização/descentralização adquiriu particularidades nacionais e locais (KRAWCZYK & VIEIRA, 2008). É o que apontam as experiências das reformas analisadas pelas autoras, as quais evidenciam a reprodução das dinâmicas interamericanas nas realidades da gestão educacional local. No Brasil, a reprodução pode ser percebida nas relações entre a Federação e os estados/municípios e entre organismos gestores estaduais/municipais e unidades escolares. Tende-se a utilizar os mesmos modelos da gestão e participação tomados como referência em âmbito nacional, reeditados no plano local e estendido às unidades escolares.

Este processo é marcado pela reordenação espacial do uso e do controle do poder na gestão das políticas educativas (OLIVEIRA, 1992), assumindo feições descentralizadoras. Ao discutir a emergência desse mecanismo no discurso e nas ações governamentais, Albuquerque (2005) lembra que, de uma política de descentralização esperam-se, no âmbito político, mais participação e mais democracia; no terreno econômico, a expectativa de mais recursos; no plano técnico-pedagógico, melhor qualidade; e no plano administrativo, maior eficiência nos processos educacionais. Enfim, implica, pois, alterações substantivas nas relações de poder entre as diferentes esferas.

Ao fazer esta interpretação, a autora adverte para o “movimento inverso” da ação descentralizadora, identificado como desconcentração (OLIVEIRA, 1992; CAETANO, 1988). Neste, a ênfase recai na busca de eficiência do poder central, o que se confirma por meio da transferência de funções de uma instância governamental para outra, possibilitada mais pela “dispersão físico-temporal das agências governamentais do que na redistribuição de poder” (ALBUQUERQUE, 2005, p.51). A explicitação dos traços distintivos desses mecanismos –

descentralização e desconcentração – é crucial à compreensão das relações internas na implantação das políticas educativas, sobretudo no que concerne às possibilidades efetivas do espaço local nesse processo.

É reconhecido, ao mesmo tempo, o fato de que a incorporação das políticas por parte de cada ente federado apresenta especificidades e traz acopladas repercussões também diferenciadas, no sentido de formas distintas que cada município/unidade escolar realiza para se manter “sintonizado” com as políticas e normas implementadas desde o âmbito federal, seja por condicionamentos financeiros, seja por pressão externa.

Supostamente, cada ente federado desenvolve distintos níveis de incorporação das políticas formuladas centralmente, com base em sua história, em seus estilos, em suas instituições sociais, entre outras condicionantes, ainda que elas representem determinantes advindos de consensos externos. Aqui a ideia de que os municípios são conjunturas muito específicas toma sentido, porque se apresentam como determinantes às investidas dos processos de formulação, implementação e execução das políticas educacionais. Embora seja pertinente considerar que as conjunturas locais se interpõem aos conteúdos, aos princípios, às orientações normativas (marcos legais), ao poder e legitimidades dos fatores de coerção e aos níveis de impacto sobre setores apresentados por determinadas políticas, reconstituindo-as e incorporando-as de formas distintas (NUNES, 2004), também é necessário atentar para as feições que tais incorporações assumem no contexto dos discursos e práticas das reformas educativas em curso desde a década de 1990.

Não seria ilícito asseverar que as reformas executadas nos últimos anos põem em polos diferentes questões relacionadas a autonomia e responsabilidade, centralização e descentralização, nacional e local, especialmente o federal e o municipal. Tal movimento deu forma a uma política que mantém a União federal na dimensão macro da definição das diretrizes, da direção e do controle (formulação e avaliação) e os estados e municípios na esfera micro da gestão (implementação e execução), passando ao largo no que se refere à descentralização do poder decisório e à produção de políticas públicas com participação social ((KRAWCZYK & VIEIRA, 2008).

Isso demonstra o alinhamento das políticas educacionais micros com os consensos macros, porquanto

[...] na maioria dos municípios, as políticas de descentralização não geraram espaços coletivos de decisão, concretizando-se como mera desconcentração das atribuições de suas secretarias de Educação para instâncias intermediárias e unidades escolares, sem romper com a centralidade do Executivo na tomada de decisões político-educativas e de controle dos recursos materiais. (IDEM, p.59).

Com efeito, o papel implementador e executor das políticas educacionais atribuído aos municípios é efetivado à época desde a normativa que permite a municipalização do provimento do ensino fundamental^{vi}, uma estratégia que esbarrou na diversidade sóciopolítico-econômica dos municípios brasileiros. As especificidades locais e as distintas formas de incorporação aqui são retomadas para validar a discussão de que tais elementos são preponderantes, mesmo nas instâncias locais. A municipalização ocorre de forma induzida pelo poder central e é compreendida como transferência de responsabilidades entre os entes federados, especialmente para o município, sem considerar as condições do nível local para que tal instância tenha possibilidade de assumi-las (ALBUQUERQUE, 2005). Krawczyk & Vieira (2008), citam que, para alguns municípios ela precarizou e desorganizou o sistema educacional e não passou de uma simples transferência de encargos e gastos advindos do Governo central. Em outros, com históricos de priorização da educação em seus governos, os percursos foram diferentes na definição e implementação de políticas educacionais e ações efetivas para melhoria da educação local. Não sendo tarefa do estudo em curso discutir a municipalização e universalização do Ensino Fundamental, é suficiente ater-se à maneira específica de os municípios e seus sujeitos tratarem as políticas formuladas no plano central do sistema educacional, questão básica do estudo em curso.

A tematização recente sobre a gestão mostra como os municípios tendem a efetivar a gestão das políticas com base nas condições particulares de seus sistemas educacionais, historicamente constituídas e em seus projetos político-pedagógicos. Ludke, Moreira & Cunha^{vii} (1999), apoiados na análise de Torres^{viii} (1998), apresentam dois aspectos determinantes nessa problemática: um deles é a ausência dos professores na definição de políticas e programas; outro é a separação entre o que os autores chamam de “reforma despejada” sobre os sistemas escolares e professores e a preparação de ambos para tais reformas. Para esses autores

Muito do que é rejeitado hoje, cegamente, sem exame mínimo pelos professores, dentre as propostas das reformas, poderia (e deveria) ter uma chance de apreciação, por meio de uma preparação e, sobretudo, de uma consulta prévia aos professores que os conectasse aos planos, às propostas, enfim, às metas que eles mesmos ajudariam a escolher e depois, quem sabe, a implementar (LUDKE, MOREIRA e CUNHA, 1999, p.284).

Nestes termos, as distâncias entre os espaços de formulações e de execução, bem como a ausência dos sujeitos executores no processo de elaboração e de decisão, ou no mínimo sua intervenção ou preparação, incidem sobremaneira na aceitação, efetividade ou êxito das propostas externas/induzidas.

A posição de Ludke, Moreira & Cunha (1999) é a de que, muitas vezes, os problemas, as soluções e os modelos de desenvolvimento educativo são pensados de modo macro pelo Banco Mundial com base em modelos e enfoques de países desenvolvidos, no sentido de serem implantados em países periféricos. São propostos como modelos, sem levar em conta a maneira como foram implementados e desenvolvidos, inclusive em seus países de origem, onde muitas vezes não alcançaram êxito. Não deixa de ser um “localismo globalizado”, para usar uma expressão de Scocuglia (2008), no sentido de que um fenômeno local é globalizado com sucesso. Torres (2008) garante que o impacto da globalização na formulação das políticas educativas na América Latina permite aos diversos instrumentos de políticas assumirem modelos e premissas hegemônicas e não negociáveis na formulação de políticas educativas. Nesta perspectiva, a globalização hegemônica se realiza por processos de “globalismo localizado”, e se mostram, segundo Scocuglia (2008, p.43), pelos “impactos de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais”.

Nesse sentido, corrobora-se a análise de que o êxito da implantação de políticas de formação dos professores, em especial a formação continuada, destaca-se como uma situação complexa dotada de relações muito imbricadas com os processos de formulação, com os perfis dos espaços de sua implementação e com os agentes envolvidos na execução. Tal perspectiva de tratamento do êxito das políticas difere e se distancia da percepção defendida à luz das diretrizes das agendas internacionais e neoliberais. Esta exprime o objetivo das políticas na eficiência econômica, na liberação do mercado e globalização do capital, razão pela qual recorre a métodos quantitativos para medir o êxito de uma política educativa (TORRES, 2008).

É incontestável a interpenetração dos consensos macros, bem como o são também as adaptações por que passam as relações federativas internas. É preciso indagar sobre os significados e implicações desse movimento, pois, ao mesmo tempo em que os municípios se mostram refratários (ou limitados?) aos processos de homogeneização de políticas,

reproduzem em suas práticas de organização e gestão do sistema educacional as diretrizes macros^{ix}. É um movimento contraditório, diga-se de passagem.

A temática da formulação externa ou central e da implementação e execução interna ou local das políticas teve até o momento uma discussão mais ampla, de políticas educacionais no contexto globalizado e seus respingos no âmbito regional, nacional e local. No tópico a seguir, a temática passa a ser discutida em relação à sua execução, ou seja, como se materializam tais propostas para as políticas de formação continuada de professores sob a ação dos sujeitos presentes no espaço local e suas interveniências, bem como das possibilidades de movimentos de decisão democrática vivenciados nas iniciativas de formação docente.

DEMOCRATIZAÇÃO DOS PROCESSOS DECISÓRIOS NA GESTÃO LOCAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Na compreensão de Krawczyk (2000) e Albuquerque (2005), o local aparece como nova organização articulada às formas da gestão estabelecidas no marco das reformas dos anos 1990. Sob a ‘fetice’ da descentralização e da redistribuição de poder, estas práticas instituem o local como novo centro de decisão. As especificidades da distribuição do poder de decisão nas relações macro-micro, entretanto, conferem ao local uma dimensão reduzida nesse poder, atribuindo-lhe muito mais um sentido operacional. Nestes termos, o local é o lugar estratégico do plano político e econômico contemporâneo reconhecido no campo da gestão como o município e a escola (ALBUQUERQUE, 2005).

Neste contexto, a expressão da ação dos sujeitos envolvidos na gestão das políticas, na maioria das vezes, é relegada a segundo plano. Isso se dá porque tais sujeitos e tais dimensões de gestão não são reconhecidos como instâncias da produção da proposta de trabalho e, portanto, não gozam de autonomia para definir rumos. No âmbito da implementação e da execução, no entanto, as iniciativas de políticas de formação continuada, objeto desse estudo, tendem a ser incorporadas sob a intervenção dos processos decisórios e das relações de poder porque passam os sujeitos responsáveis pela ação. As condições particulares dos municípios e a posição dos agentes sociais ali presentes em facilitar ou obstaculizar a implantação das políticas, tornam-se significativas nesse processo. É outra dimensão de distribuição de poder de decisão, onde podem atuar novos processos de regulação interna.

No exercício de compreender como os municípios se organizam para incorporar em seu cotidiano as políticas externamente induzidas, cabe destacar a dimensão tomada pela ideia de “liderança”, entendida como atributo do gestor e dos sujeitos de executarem coletivamente as políticas, resultado de uma prática da gestão de concepção humanizadora, que não se coaduna com a concepção neoliberal, tornando gestores e sujeitos dos sistemas meros executores/cumpridores das exigências burocráticas externas (LIMA, 2007). A liderança na execução local das políticas pode centralizar decisões ou pode compartilhar as ações.

A posição interventora dos sujeitos na execução das políticas associa-se, então, à dimensão que toma a abertura dos processos decisórios e às lutas internas entre gestores e demais agentes no âmbito do local. São jogos de interesses e de poder que permeiam as decisões que darão rumos à política a serem implementadas. Considerando as especificidades de cada realidade municipal, acredita-se na existência de diferentes formas de condução, sustentadas por distintos fatores originados das especificidades histórico-culturais e políticas de cada ente federado, capazes de silenciar as falas e atitudes dos sujeitos ou de dar vazão às suas proposições e intervenção direta na efetividade de uma política educacional.

A atuação dos sujeitos está vinculada à profundidade ou superficialidade da experiência democratizadora vivida em cada município na condução da gestão das políticas internamente criadas ou externamente induzidas. A intensidade de tal experiência e os fatores intervenientes para sua existência ou ausência somente pode ser discutida e analisada sob a atuação investigativa e criteriosa, único instrumento possível de tirar da penumbra as feições particulares que toma a gestão das políticas no contexto do município. Mas essa é uma empreitada a ser realizada no corpo de uma pesquisa mais aprofundada à qual se vincula a reflexão ora apresentada, e que deverá ser mais aprofundada em continuidade.

ⁱ As noções de macro e micro neste estudo acompanham a compreensão empreendida por Albuquerque (2005) relacionando-se a dimensões específicas da ação de instituições e governos em planos diferenciados. No plano interno, refere-se aos entes federados e às relações dos âmbitos local, estadual e nacional. No plano externo, o macro está relacionado ao plano internacional ou regional, enfaticamente representado pelos organismos internacionais, e suas interveniências no nível interno dos países (micro).

ⁱⁱ O estudo foi finalizado em 2005 e analisou a produção acadêmica sobre a reforma da educação efetivada nos quatro países na década de 1990, com o objetivo de compreender as mudanças na organicidade do sistema educacional dos Estados examinados.

ⁱⁱⁱ A expressão “local” estará se referindo neste texto ao âmbito estadual/municipal, especialmente aos sistemas educacionais municipais.

iv A expressão faz referência aos propósitos para estabelecer consensos em torno das questões da política educacional interamericana nas Cúpulas das Américas, reuniões oficiais que contam com a participação de presidentes e chefes de Estado e de governo do hemisfério, com o objetivo de tratar de temas de interesse prioritários para a região, que podem ser de caráter econômico, social, educacional. As Cúpulas das Américas, em sua fase moderna, foram realizadas em 1994 (Miami), 1998 (Santiago), Québec (2001), Mar Del Plata (2005).

v Para Krawczyk & Vieira (2008), um dos elementos comuns entre os países nas reformas dos anos 1990 é o atrelamento da concessão de recursos para as escolas à produção de um projeto escolar que expressasse as necessidades e demandas da sua comunidade.

vi A municipalização do Ensino Fundamental no Brasil encontra seu aparato legal com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e da criação do FUNDEF (Lei nº 9.424/96).

vii Os autores analisam os impactos das intervenções e consensos internacionais em Países como a França, Inglaterra e Espanha e suas reformas educacionais. Discutem a transferências de seus modelos educativos para países do Terceiro Mundo. Procuram detectar a presença/ausência e relações de tais reformas e os modelos de formação de professores no Brasil.

viii A análise realizada por Torres (1998) refere-se às influências das diretrizes internacionais estabelecidas pelo Banco Mundial (BM) sobre as políticas e práticas de formação de professores nos níveis regionais e nacionais, de que são destacados por Ludke, Moreira e Cunha (1999) características como as propostas homogêneas (marcos teóricos, metodologias) para serem aplicadas no Terceiro Mundo, a separação entre formação inicial e em serviço, sendo esta última sobreposta à primeira por seu custo menor, e a diversificação da formação dos professores, caracterizando uma distância abismal entre os discurso internacionais e o repertório das esferas regionais e nacionais.

ix As diretrizes referentes à organização e gestão da educação tornam-se prioritários na agenda internacional para a América Latina, especialmente com base nas reuniões dos ministros de Educação da América Latina e do Caribe, no âmbito da CEPAL, OEA e UNESCO, e que são expressos nas orientações do Projeto Principal de Educação - PPE (México, 1979) e o Projeto Regional para a América Latina e o Caribe - PRELAC (Havana, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBUQUERQUE, M. G. M.T. **Planejamento Educacional no Ceará (1985-1995): a escola como ponto de partida?** 2005. 260 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará (Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira), Fortaleza, 2005a.

CAETANO, M. *et al.* Regionalização e poder local. In: UNESCO. Divisão de política e planejamento educacional: la gestión de la educación a nível local. Paris: EPP, 1988. (Módulos de Formação).

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial – outubro, 2005.

_____. A construção das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In KRAWCZYK, N. R; CAMPOS, Maria M; HADDAD, S. (Orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

KRAWCZYK, N. R; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional da América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica.** São Paulo: Xamã, 2008b.

-
- LIMA, M. R. C. de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- LUDKE, M; MOREIRA, A. F. M; CUNHA, M. I. da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 278-298, dezembro, 1999.
- NUNES, A. I. B.L. **A formação continuada dos professores do Estado do Ceará (Brasil): entre discursos e práticas.** 2004. Tese (Doutorado em Educação), CC da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, 2004.
- OLIVEIRA, C. de. **Estado, município e educação: análise da descentralização no Estado de São Paulo (1983-1990).**1992. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- SCOCUGLIA, A. S. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. In: TEODORO, A. (Org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos.** Brasília: Liber Livro Editora, CYTED, 2008.
- TORRES, C. A. Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica e la utopia. In TEODORO, Antonio (Org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos.** Brasília: Liber Livro Editora, CYTED, 2008. p. 269-293.
- TORRES, R. M . Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M.J. (org.). **Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas.** São Paulo: Programa de estudos pós-graduados em educação: História e filosofia da educação, PUC/SP, 1998.
- VIEIRA, S. L. **Educação Básica: política e gestão da escola.** Brasília: Liber livro, 2008a.