



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIOGRANDE DO SUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

GT- AVALIAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

DEMOCRACIA ESCOLAR E OS ASPECTOS LEGAIS: Base da legalidade e da legitimidade

Aldeci Luiz de Oliveira

Profa. Dra. PMCG

E-mail: aldecioliveira@hotmail.com

Maria de Lourdes Cirne Diniz

Profa. Msc. PARFOR

E-mail: lourdinhadiniz@oi.com.br

Maria Júlia de Araújo Barbosa

Graduanda em Pedagogia–UEPB

E-mail: julia.araujo13@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar as políticas de democratização da escola pública, contextualiza a problemática estabelecida na relação entre a sociedade política e sociedade civil, determinante na definição das políticas educacionais visando conhecer o perfil da organização e gestão escolar. A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa, de cunho analítico documental e bibliográfico. Buscou fundamentos nos estudos de textos normativos, diretrizes curriculares, LDB e políticas públicas que se referem aos programas implantados na escola pública. A cultura escolar tem sido marcada pelo autoritarismo o que implica no desafio da mudança e/ou da transformação do modelo de gestão exercida pelos dirigentes que fazem parte da estrutura de poder da instituição, o que indica a necessidade de mudança de paradigmas educacionais ressignificado através do currículo, entendido como campo cultural, de construção do conhecimento, traduzido em procedimentos, saberes, socialização e diversidades.

Palavras chave: Democratização; Políticas Educacionais; Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

Na sucessão do processo constitucional, de 1823 a 1988, as disposições constitucionais vão ajustando a estrutura política à educação, mediante a promulgação dos diversos textos constitucionais expressos nos mais diversos documentos. O Brasil a

partir da sua Independência, em 1822 teve várias Constituições com diversas emendas procurando adaptar o texto original às necessidades sociais expressos pela legislação, decorrentes das políticas públicas.

A educação é um direito universal, e conseqüentemente a educação pública, ou seja, a escola pública. Como um direito universal, a escola pública deve buscar um projeto de educação, como bem comum, aberta a todos, como direito universal.

Do ponto de vista metodológico, assumimos uma abordagem qualitativa, de cunho analítico documental e bibliográfico, concentrando-se na análise de documentos de políticas e diretrizes educacionais, com a finalidade de analisar os procedimentos e processos de implementação dessas políticas. A pesquisa bibliográfica contou com a participação de alunas graduandas do curso de Pedagogia. Segundo Lankshear e Knobel (2008), ao trabalharmos com dados textuais obtidos de documentos, os propósitos de pesquisa podem diferir dos propósitos dos documentos escritos. No entanto, deve considerar os textos escritos do contexto, com a finalidade de entender ou criticar os procedimentos. Ainda, para esse autor, na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo está preocupada com os tipos de mensagens que os textos enviam e com que normas sociais e ideologias essas mensagens codificam. A seguir, contextualizamos as implicações nas mudanças e inovações na implantação das políticas educacionais, decorrentes das reformas do Estado.

Políticas Públicas da Educação e a LDB/1996

A educação de base deve ser obrigatória de modo que a escola pública deve ser gratuita em todos os níveis, primando pela qualidade, acessível a todos sem distinção de sexo ou de grupo étnico, religioso, cultural, etc., conforme expressa Cap. III, Seção I, da Constituição Federal de 1988, que trata da Educação, nos arts. 205 a 214. A gratuidade do ensino, por exemplo, surge na Carta Imperial de 1824 e desaparece na primeira constituição republicana de 1891.

No entanto, a partir da Constituição Federal de 1934 a educação passa a ser reconhecida como um direito social atribuída ao cidadão. A educação como “direito de todos e o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos” (BRASIL, 1934) foram regulados, pela primeira vez, no Brasil, através da Constituição de 1934. Com esse ato normativo, o governo democrático de Getúlio Vargas concedia um direito de cidadania às massas excluídas: o direito à educação. Na

Constituição de 1946, a competência da União de legislar sobre políticas sociais de educação torna-se mais precisa. A gestão democrática do ensino público como um dos princípios que deve assentar a educação brasileira foi uma das conquistas das forças progressistas da Constituição Federal de 1988, referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394/96), mediante a modernização da gestão, buscando estabelecer um novo modelo gerencial como fator fundamental para consecução dos objetivos da escola.

Os novos delineamentos relativos à gestão educacional, segundo Castro (2007, p.132) procura incutir “uma cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia”. As reformas educacionais foram sendo reguladas com base na legislação. As políticas de descentralização, apregoadas não só no Brasil, mas em toda a América Latina, enquanto redefinem as funções do Estado e privatizam as relações sociais no interior do sistema público de ensino, torna mais complexo o quadro de funcionamento das esferas públicas e privadas no âmbito da educação.

O relatório 2002 do BM refere-se à Constituição Brasileira de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, como “medidas associadas que formam a estrutura das políticas de educação no Brasil, [...] versa sobre papéis e responsabilidades dos diversos níveis de governo quanto à provisão de serviços da educação.” [...] De acordo com a LDB foram estabelecidos “padrões para o currículo escolar e para a qualificação dos professores” (BANCO MUNDIAL, 2002, p.1). Ainda, conforme o relatório do BM (2002, p.1), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) “ficou responsável pela criação e produção de estatísticas educacionais e pela avaliação dos alunos”.

O art. 9.º, inciso III da LDB que trata da regulação financeira, em termos de provisão para o desenvolvimento dos sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, segundo o BM (pp.1-2) “é visto como um mecanismo simples que liga recursos à matrícula”, denominado de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), atualmente conhecido como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em 06 de dezembro de 2006, tendo em vista à elevação e à nova distribuição dos investimentos em educação.

Segundo Moura (2006, p.38), “o salário–base do/a professor/a polivalente do ensino fundamental, no ano de 2005, na maioria dos municípios paraibanos era, aproximadamente, de R\$ 260,00 (duzentos e sessenta reais), correspondentes a US\$ 100, independente da habilitação profissional (nível médio ou superior)”. Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei n.º 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, em contrapartida, o MEC através da Resolução n.º 7, de 26 de abril de 2012 define critérios que trata do uso de parcela de repasse de recursos da complementação da União ao FUNDEB para complementação do piso salarial profissional nacional para financiamento da educação de qualidade, aos profissionais da educação básica pública e obriga a todos os entes federativos ao cumprimento da Lei.

Atualmente, o piso salarial que abrange educação infantil a nível médio é de R\$ 1.567,00, para uma carga horária de 40 horas/semanais. Convém frisar que o reajuste anual é concedido com base no percentual de aumento seguindo como indicador o FUNDEB e está vinculado ao desempenho econômico. Segundo o Ministro da Educação o fundo reúne recursos provenientes de tributos e da complementação da União, que são repassados aos governos municipais e estaduais. O professor brasileiro ganha menos que metade do salário dos docentes dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Em relação à valorização dos profissionais da educação, enfatizando a garantia das condições de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, piso salarial e carreira para o magistério, a situação está muito aquém do desejado. Como exemplo, o salário mínimo brasileiro corresponde aproximadamente a US\$ 297. Considerando, o piso nacional do profissional em educação brasileiro, este corresponde a US\$ 687 e equivale a 2,31 do valor do salário mínimo brasileiro. Em termos comparativos convém frisar que o mínimo que um cidadão estadunidense ganha por 44 horas semanais trabalhadas é US\$ 1.276, cerca de R\$ 2.909,00. O salário médio de um professor da rede pública com curso superior e com, pelo menos, 15 anos de experiência (US\$ 15,4 mil) não chega à metade (48,5%) da remuneração dos demais profissionais (US\$ 31,7 mil) no Brasil.

Os números são desalentosos, com a introdução do FUNDEB houve uma melhora, apesar, que, muitos municípios ainda não pagam o piso que é estabelecido por lei, porém, essa desproporção é comum mesmo nos países ricos da OCDE. Na média, os países da OCDE pagam a seus professores 85% do valor com que remuneram os demais

profissionais da etapa equivalente ao fundamental 2. Na Finlândia, país tido como exemplo pela qualidade da educação, um professor secundário com 15 anos de experiência tem salário praticamente equivalente ao restante da força de trabalho (98%). Dos 30 países com dados disponíveis, apenas quatro têm proporções na casa dos 50%. São eles: Islândia (50%), República Tcheca (53%), Estônia (57%) e Hungria (58%). Em comparação com os países da OCDE, o Brasil está entre aqueles com menor investimento anual por aluno do grupo, sendo o terceiro que menos investe por aluno no pré-primário (US\$ 1,696) e no secundário (US\$ 2,235) e o quarto colocado no primário (US\$ 2,405).

Além dos planos referidos, o Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2011) foi resultado de exigências de vários segmentos sociais em definir intervenção plurianual do Poder público e da Sociedade sobre as diretrizes educacionais, por ocasião do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que, através das diversas entidades representativas pressionaram o governo a dar entrada no dia 10 de fevereiro de 1998 no PNE, elaborado democraticamente por profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, entre outras instâncias representativas nos I e II Congresso Nacional de Educação (CONEDS), transformando-se em projeto de Lei, coordenado pelo deputado Ivan Valente e com apoio de mais de 70 parlamentares.

O projeto de lei que cria o PNE (2011-2020) foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas seguidas das estratégias, seguindo o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PNE estabelece estratégias para alcançar a universalização do ensino de 04 a 17 anos, prevista na Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida, expansão da oferta de matrículas gratuitas em entidades particulares de ensino e do financiamento estudantil. O novo plano dá relevo à elaboração de currículos básicos e avançados em todos os níveis de ensino, diversificação de conteúdos curriculares, correção de fluxo e combate à defasagem idade-série, aumento da taxa de alfabetização e da escolaridade média da população, entre outras.

O PNE confere força de lei às aferições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)- criado em 2007, no âmbito do PDE- para escolas, municípios, estados e país. Atualmente, a média brasileira está em 4,6 nos anos iniciais do ensino

fundamental (1.º ao 5.º ano), enquanto que a meta é atingir a 6 (em uma escala até 10) em 2021. Outra norma prevista é o confronto dos resultados do Ideb com a média dos resultados de leitura, matemática e ciências obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Em 2009, a média foi de 395 pontos, enquanto que a expectativa é chegar a 473 em 2021. Convém ressaltar que em 2013 a Paraíba obteve o 1.º lugar na Região Nordeste em índices de leitura, matemática e redação e em 9.º lugar no Brasil (PISA).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (LEI n.º 9.394/96), no art. 3.º “determina que o ensino deva ser ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII- gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”; abriu caminhos para mudanças e inovações em todo esse nível de educação, sugerindo possibilidades para práticas inovadoras por parte dos educadores preocupados com a educação e o art.14 define:

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

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Conforme se percebe o art. 3.º, inciso VIII repete art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988, que trata do princípio “a gestão democrática do ensino público na forma da lei”. Neste caso, numa sociedade que se diz democrática, o princípio da gestão democrática não se aplicaria ao ensino privado? Uma das questões preocupantes da gestão democrática ainda hoje, diz respeito a estrutura hierarquizante e autoritária das relações de mando e submissão que se estabelecem na escola pública.

O art. 4.º da LDB aborda as condições de trabalho na escola e tem a ver com a gestão democrática da escola, na medida em que trata das condições necessárias de adequação dos recursos em qualidade e quantidade adequados ao número de alunos e pessoal para alcançar os objetivos da escola pública, ao afirmar:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 25 – Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Não se trata apenas de garantir o acesso de todos os jovens e crianças a esse nível de ensino, mas garantir-lhes à sua permanência na escola e a melhoria da qualidade do ensino.

Outro princípio da gestão democrática na escola bastante importante que trata a LDB no seu art. 15 é a questão da autonomia da escola: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”, pois é necessário que a escola possa exercer um mínimo de poder nas tomadas de decisão com a finalidade de melhor desempenho e atendimento às condições de trabalho nas nossas escolas públicas, quer seja, pedagógica, administrativa e financeira.

Contudo, convém ressaltar que o discurso da autonomia não deve eximir o Estado de arcar com o seu dever de custear as escolas, induzindo a participação da comunidade não para opinar na realização de determinados fins, mas para contribuir no financiamento do ensino, muitas vezes, havendo uma ingerência privada na gestão da escola pública, é indicativo de formas de repasse de autonomia à escola: omissão do Estado no cumprimento do seu dever constitucional de manter educação básica de qualidade e repasse desse dever ao quadro funcional da escola. Através dessa parceria privada com escolas municipais da localidade, ocorre um processo de mobilização escolar e requer acompanhamento exclusivo.

Nas últimas décadas do século XX, o discurso relativo à descentralização educacional acompanha as reformas empreendidas pelo Estado brasileiro. A descentralização política e administrativa não significa concebê-la como delegação de poder do centro para a periferia, mas traduzi-la em termos de transferência de encargos e responsabilidades, que haja um fortalecimento recíproco mediante articulações dinâmicas entre os diferentes níveis de governo. A participação democrática possibilita uma melhor vocalização das demandas, diferenças e aspirações da sociedade.

Segundo Mouffe (1999) (*apud* NOGUEIRA, 2005, p.74), “a participação não objetiva acabar com o poder, mas multiplicar os espaços em que as relações de poder estejam aberta à contestação democrática”. A legitimidade de um projeto está diretamente ligada ao grau e tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola. No âmbito escolar, a descentralização, se revelaria sob as formas de autonomia administrativa (Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE), pedagógica (Projeto Pedagógico) e financeira (Plano de Dinheiro Direto na Escola - PDDE).

O PDE (2006, p.1) é a referência básica para a organização das ações da escola, incluiria o projeto pedagógico e o cálculo dos recursos financeiros necessários à sua implementação. “A sistemática operacional desse plano prevê que, a elaboração do mesmo, definida pela direção escolar, requer o envolvimento e a participação de todos os segmentos da escola”.

O Projeto Pedagógico é considerado o documento configurador da identidade escolar e a obrigatoriedade de elaboração de uma proposta pedagógica está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que define as incumbências para a organização dos sistemas de ensino: federal, estadual e municipal. Para os estabelecimentos de ensino, a referida Lei (BRASIL, 1996, art. 13, incisos I e II) determina que: “respeitadas às normas comuns e as do seu sistema de ensino (estes) devem ter a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica”, ao mesmo tempo em que os professores devem “participar da elaboração dessa proposta” e elaborar o próprio plano de trabalho conforme a proposta do estabelecimento de ensino.

O PDDE (2006, p.1), criado 1995, pelo governo federal, destina-se à transferência de recursos da esfera federal para as unidades de ensino visando ao “atendimento de necessidades imediatas de manutenção e de projeto de iniciativa da unidade escolar”. No entanto, se o trabalho docente orienta-se para a “performatividade”, uma mercantilização do profissional público. [...] A transformação do ensino e da aprendizagem em produtos calculáveis possibilita essencialmente traduzi-los em contratos com indicadores de desempenho, [...], “privados através de terceirização” (BALL, 2010, p.27).

Como elaborar propostas democráticas, nas escolas? Existe um currículo nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN) que é parâmetro para a avaliação do conhecimento oficial (Prova Brasil). Existem Referenciais Curriculares Nacionais que são parâmetros para o controle do trabalho docente. Com estas evidências, como as políticas curriculares são significadas/interpretadas nas práticas discursivas dos/as

docentes? Mesmo considerando que as políticas de decisão curricular contextualizam-se em diferentes âmbitos da hierarquia educacional, a escola é o espaço, por excelência, das práticas. Na escola, os diferentes textos políticos, apesar do poder discursivo que carregam em si, são significados, conforme as narrativas dos atores envolvidos no processo pedagógico. No que se refere à participação da comunidade na gestão escolar vejamos o que determina a Lei:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Considerando que, no cotidiano escolar, a força do “habitus” e os atos instituídos hibridizam-se e podem gerar inovações e mudanças. Diferentemente da visão estruturalista, que não vê possibilidade de mudanças dos discursos herdados, alinho-me ao pós-estruturalismo, quando acredita que novos discursos são gerados e o contato destes com aqueles herdados geram conflitos, algumas vezes reforçando-os, outras vezes, transformando-os. Neste particular, retomo uma discussão de Cherryholmes (1993, p.165) sobre essa diferença. “A política não cria o currículo a partir do nada [...]. O poder cria oportunidades para a fala e o discurso, mas não cria cada uma das categorias do discurso. O problema consiste em determinar como o poder molda o discurso curricular” [...] e por que determinadas abordagens são privilegiadas? A cultura escolar na sociedade brasileira tem sido marcada pelo autoritarismo nas suas relações sociais, o que implica no desafio da mudança e/ou da transformação do modelo de gestão exercida pelos dirigentes que fazem parte da estrutura de poder da instituição.

Se os atuais processos de descentralização educacional operam para fortalecer a democracia escolar, o currículo é “projeto social” (p.161), dinamizado por processos de

construção/desconstrução, na perspectiva de inclusão; portanto, atento às “culturas, ou as vozes dos grupos sociais minoritários, e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1998, p.131).

A escola sai de um modelo tradicional, centralizador, cujo “poder” emana do gestor, que apenas repassa as normas para serem cumpridas nas escolas, passando para uma gestão descentralizada, cuja participação é o eixo central de uma escola a caminho da sua democratização. A política educacional sobre suas diferentes formas de configuração apresenta-se com discursos e práticas de descentralização, participação, autonomia, mobilização, avaliação, definidas a partir das agendas anunciadas externamente, num tempo de transição democrática, e às demandas por educação que nele se colocam. A política educacional autoritária, concebida em tempos da ditadura, não responde aos desafios de uma sociedade democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática coloca em prática suas nuances de democracia na promoção do indivíduo rumo à cidadania e plenitude da vida moderna, proporcionando a escola pública uma nova dimensão, sob o prisma de humanismo e respeito como ser ativo e passível de transformação, através do envolvimento da comunidade escolar, no processo de construção de indivíduos críticos, criativos e participativos no mundo do conhecimento, mediante ferramentas trabalhadas coletivamente, como instâncias colegiadas de caráter deliberativo, grêmios estudantis, planejamento estratégico, plano de desenvolvimento da escola, projeto político-pedagógico, entre outros.

Nessa conjuntura de reformas e de novo modelo de gestão, partindo do pressuposto de que a escola precisa se adequar às novas demandas sociais, a discussão no campo da política educacional em torno da autonomia e descentralização vai sendo redefinida nos programas de governo. Nesse entendimento, a descrição do contexto indica a necessidade de mudança de paradigmas educacionais mediante a revalorização do capital humano, incide principalmente sobre os aspectos da gestão do conhecimento, e, para isso, ressignificado através do currículo entendido como campo cultural, de construção do conhecimento e produção de significações traduzido em procedimentos, saberes, socialização, diversidades.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Vozes/Redes políticas e um Currículo Neoliberal Global. In: Pereira, M. Z. C. et. al. (Orgs.). **Diferença nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: UFPB, 2010.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Programa Dinheiro Direto na Escola-PPDE**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dez.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 1996.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16/jul/1934**. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm> Consulta em: 31 de março de 2007.

BANCO MUNDIAL. **Educação no Brasil: recursos, incentivos e resultados**. Vol. 1. Relatório de Políticas. Dez., 2002.

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: Cabral Neto, A. et. al. (Orgs.). (2007). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós estruturais. In: Silva, T. T. (org). **Teoria educacional crítica em tempos pós modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MOURA, A. P. Desregulagens nas políticas do conhecimento oficial. In: Pereira, M. Z. C. & Moura, A. P. (Orgs). **Políticas educacionais e (re) significações do currículo**. Campinas: Alínea, 2006.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a Sociedade Civil: Temas éticos e políticos da gestão democrática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OCDE. **OCDE adverte sobre perda de vantagem global na educação**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/12/07/ocde-adverteocidente-sobre-perda-de-va>> Capturado em: 10 mar. 2011.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.