

ASPECTOS CONJUNTURAIS QUE REPERCUTIRAM NO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: 1980-2000

Ivan Luiz Novaes¹

RESUMO

Esse estudo pretende apresentar alguns aspectos que contribuíram, ou mesmo produziram mudanças no campo da gestão educacional. Partimos do pressuposto que as mudanças políticas, econômicas e tecnológicas ocorridas no cenário mundial, afetaram especialmente os setores educacionais dos países. O incremento de reformas educacionais e o estabelecimento de novas formas de gestão com a adoção de medidas de descentralização apresentam-se como principais respostas às demandas decorrentes da nova conjuntura internacional.

PALAVRAS CHAVES: Gestão educacional. Descentralização. Conjuntura internacional.

ABSTRACT

This study attempts to assess a few aspects that have contributed for recent changes in the field of educational management. Its assumption is that political, economic and technological changes now happening in the world are affecting the educational sector in the different countries. The triggering of educational reforms and the establishment of new forms of management as well as the adoption of decentralizing measures have become the most common responses to the requirements of international paradigm shifts.

KEY WORDS: Educational management. Decentralization. Paradigm shifts.

¹ Doutor em Educação pela Université de Sherbrooke, Quebec / Canadá. Professor e Coordenador da Área de Política e Gestão Educacional da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor da Faculdade Ruy Barbosa.

A nova conjuntura internacional

As duas últimas décadas do século XX foram marcadas por significativas mudanças no panorama político, econômico e social. No centro dessas mudanças destacam-se: (i) o novo modelo de relações econômicas internacionais, (ii) o processo de democratização dos regimes políticos de alguns países, especialmente, da América Latina, (iii) e as aceleradas transformações tecnológicas. Tais mudanças afetaram os países, as instituições, as pessoas e, no caso particular, os sistemas educacionais.

Os países que desfrutaram a condição de desenvolvidos, bem como aqueles que são considerados em processo de desenvolvimento estabeleceram, a partir da década de 80, alianças cuja finalidade destinava-se a reduzir barreiras comerciais, estreitar relações econômicas e integrar os Estados aos mercados internacionais. Os esforços convergiam no sentido de formar blocos geopolíticos e econômicos, a exemplo do Mercado Comum do Cone Sul, União Européia e da Aliança de Livre Comércio das Américas.

A partir da nova dinâmica nas relações econômicas internacionais as políticas internas das Nações passaram a sofrer forte influência dos organismos de financiamento externo, provocando parcialmente uma redução da autonomia política dos países em desenvolvimento. Algumas agências de financiamento internacional, a exemplo do Banco Mundial e do Banco Interamericano, passaram a ter atuação efetiva na definição das políticas sociais dos países da América Latina. O aporte de recursos financeiros vinculou-se à adoção de políticas sociais capazes de elevar o nível de produtividade e competitividade dos países em desenvolvimento.

O Estado foi assim submetido a um processo de reorganização e modernização, a fim de ajustar-se às demandas emergentes das alianças estratégicas entre as corporações mundiais (Ianni, 2001). Os governos dos países em desenvolvimento promoveram um extenso processo de privatização de empresas tradicionalmente mantidas sob o controle do Estado e desenvolveu um amplo processo de reforma administrativa com a finalidade principal de reduzir os gastos públicos. Vigorava o discurso de modernização do Estado.

Cabe salientar que o processo de internacionalização da econômica e modernização do Estado se mostrou incompatível com regimes autoritários vigentes em alguns países da América Latina. A restauração da democracia nos países dessa região tornou-se uma necessidade imperativa. É importante sublinhar que os regimes autoritários encontravam-se desgastados e enfraquecidos ante as pressões sociais promovidas por sindicatos, organizações populares e partidos políticos de oposição. Os governos militares defrontavam-se com um complexo leque de problemas. O aumento da dívida externa, a hiperinflação, carência de programas sociais e um sistema educacional pouco eficiente, entre outros, vinham gerando crises e instabilidade política. Neste contexto, países como o Paraguai, Argentina, Chile, Bolívia, Uruguai e o Brasil, promoveram a transição de seus regimes políticos e incrementou um amplo processo de reforma de suas organizações institucionais. No que tange aos sistemas educacionais, é possível observar que as políticas de financiamento externo estavam estreitamente vinculadas à necessidade de se promover reformas desses sistemas.

As reformas educacionais

Popkewitz (1997) considera que as reformas implementadas nos sistemas educacionais durante os anos 80 e 90 integram um contexto de transformações mais abrangentes que ocorreram nos Estados. Para o autor, o investimento na educação “adquiriu significado político na formação do novo modelo econômico”. Como tal, a educação é erigida a uma condição estratégica e indispensável para proporcionar uma formação capaz de atender as complexas demandas emergentes do mundo, e, conseqüentemente, impulsionar o crescimento econômico dos países (pp.121,122).

Investir em educação e promover reformas educacionais tornou-se compromisso compartilhado por governantes de diversas nações do mundo. Para tal fim, realizaram-se sucessivos eventos de abrangência internacional com o propósito de firmar acordos cooperação e estabelecer metas no sentido de melhorar o quadro da educação no mundo, especialmente, nos países em desenvolvimento. Assim, em 1990, ocorreu a Conferência

Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia. Esse evento organizado pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, produziu a Declaração Mundial de Educação para Todos, cujo teor destinava-se a orientar os planos de educação básica dos países de maior população do mundo.

Ocorreram ainda, as reuniões dos chefes de estados das Nações Ibero-americanas, em 1991 e 1996, o Cumbre de Las Américas, em 1994 e 1998, onde se destacou a necessidade dos governos adotarem políticas de investimento na educação. No âmbito da Europa, expressões como *sociedade de aprendizagem*, *economia baseada em conhecimento* contidas no documento da União Européia – Towards the Learning Society, 1995 – simbolizaram a importância das reformas educacionais no novo contexto mundial (Ball;1998). Países como a Noruega, Finlândia, Reino Unido, Austrália, Estados Unidos, Canadá, França e Suíça, menciona Simon (1999), reformaram seus sistemas educacionais com a finalidade de responder às demandas de um mundo em mutação. A autora (ibid.), ressalta que “a educação, a aprendizagem e a aquisição de conhecimento”, tornaram-se valores capitais entre os países que integram a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. (p.22)

No âmbito da América Latina, a promoção de reformas educacionais representou a possibilidade de enfrentar alguns problemas que afetavam os sistemas educacionais e os resultados obtidos com o ensino. Entre os diversos problemas destacam-se: baixo rendimento educacional dos estudantes; pouco incentivo às mudanças; precários mecanismos de informações, prestação de contas e avaliação; ausência de participação das famílias e da comunidade, e, modelos de gestão onde predominam o excesso de burocracia e centralização.

Estabelecer novas formas de gestão para os sistemas educacionais e particularmente para as escolas tornou-se um dos principais desafios no contexto das reformas educacionais. De um lado, o incremento de reformas passou a requerer a revisão das estruturas educacionais

constituídas tradicionalmente a partir de modelos administrativos hierárquicos e excessivamente burocráticos. E, de outro lado, passou a demandar maior divisão do poder e participação dos atores na gestão dos sistemas escolares. No que tange ao segundo aspecto Simon (1999), considera que esse pode se constituir em uma estratégia capaz de produzir maior equilíbrio de forças, bem como proporcionar melhor utilização dos recursos e promover respostas mais eficazes aos problemas locais da educação.

Com efeito, a divisão do poder e a participação dos atores na esfera dos sistemas educacionais estiveram estreitamente associadas à adoção de medidas de descentralização. De acordo com Carnoy e Castro (1999), a descentralização do poder de decisão do governo central em direção aos Estados e aos Municípios se representou a primeira geração de reformas educacionais implantadas na América Latina nos anos 80. A partir da década de 90 adotou-se uma nova geração de medidas de descentralização no sentido da escola.

As medidas de descentralização educacional no Brasil

O processo de descentralização da gestão dos sistemas de ensino e particularmente da escola no Brasil, apresenta-se ligado ao contexto de reformas educacionais ocorridas no mundo. Embora muitos países tenham adotado medidas de descentralização com a perspectiva de melhorar a gestão educacional, isso não nos leva a crer que os resultados tenham alcançado um padrão uniforme. A descentralização, conforme pensamos, é um fenômeno que pode se desenvolver sobre condições favoráveis, ou desfavoráveis conforme se apresentam alguns fatores históricos, políticos, administrativos, econômicos e culturais de um país, região, ou mesmo de uma organização específica. Isso implica dizer que, conforme se apresenta um ou mais fatores aqui mencionados, os resultados esperados com o processo de descentralização podem ser bem ou mal sucedidos.

No caso do Brasil, podemos inferir que o desenvolvimento político, administrativo, econômico e cultural da nação foi fortemente influenciado pela sua formação histórica. Tal influência encontra substrato nos estudos produzidos por autores como Faoro (2000), Holanda (1988), Teixeira (1996). No que se refere à descentralização educacional, fatores como a oscilação de regimes políticos intercalados por longos períodos de governo

autoritários, como também a difusão de uma cultura de tradições centralizadoras no âmbito das organizações educacionais, por exemplo, podem seguir produzindo impactos no processo atual de descentralização e afetando seus resultados, conforme tentaremos evidenciar a seguir.

A tradição administrativa das organizações e a oscilação de regimes políticos de governo.

O Brasil integra, de acordo com Vieira (2000), um conjunto de países que sofreu influência de uma cultura de natureza centralizadora, remota a sua formação histórica. Segundo a autora (ibid.), a tradição centralizadora disseminada no Brasil influenciou as diversas estruturas administrativas, passando pelas organizações dos sistemas de ensino e chegando até o interior da escola. Embora essa influência se apresente distante historicamente, criou raízes em muitas estruturas organizacionais e, em alguns casos, concorrentes ao processo de modernização e descentralização.

Do ponto de vista de Pereira (1996), a centralização administrativa, bem como as burocracias foram justificadas no Brasil como formas de enfrentar o nepotismo, a corrupção, o empreguismo, práticas identificadas com o período remoto das monarquias absolutas. Sua finalidade consistia em estabelecer uma distinção entre o patrimônio público e o privado, e, promover a separação entre o político e o administrativo. Para o autor (ibid.), a introdução da administração burocrática clássica no Brasil representou a afirmação dos princípios centralizadores e hierárquicos, baseados “na unidade de comando, na estrutura piramidal do poder, nas rotinas rígidas e no controle passo a passo dos processos administrativos” (p.271).

Esse tipo de administração tornou-se uma referência para as organizações educacionais brasileiras (Ferreira, 2000). As estruturas organizacionais das escolas e dos sistemas escolares mencionam Guthrie e Reed (1989), se assemelham ao sistema burocrático concebido por Weber, fechado e racional. Para os autores (ibid.), esses sistemas são estruturados de forma hierárquica, possuem uma divisão do trabalho baseada na

competência técnica, na especialização, como também, possui uma estrutura de autoridade entre setores da organização.

Bordignon e Gracindo (2000), consideram que esse sistema de organização provoca um tipo de situação onde a “verticalidade das relações se assenta no princípio de autoridade do chefe”, criando um campo favorável para se estabelecer “relações autoritárias de dominação e subserviência”. Para os autores, o modelo de organização educacional transposto da teoria administrativa burocrática se estruturou com base em organogramas que seguem o “tradicional figurino piramidal”. Este tipo de organograma situa, de um lado, o poder no topo da organização, e, de outro, o dever na sua base. Em geral, a forma de manifestação desse sistema se expressa, entre outras coisas, no excessivo controle dos órgãos centrais da administração dos sistemas educacionais sobre as escolas. (pp.161 e 162)

A centralização se constituiu numa razão para o isolamento e o insucesso das escolas públicas, observa Teixeira (1996). Para o autor (ibid.), os serviços educacionais se caracterizam pelo interesse geral de toda sociedade, assim, demandam o acompanhamento direto e constante da sociedade e da comunidade local. Quando esses serviços são centralizados contrariam sua natureza social.

O acompanhamento direto da sociedade sobre os serviços educacionais apresentou-se de maneira irregular, quase inexistente. Esse fator pode ser atribuído ao modelo de administração centralizada e excessivamente burocrática que foi largamente adotado durante os diversos períodos de regime político autoritário que se instalaram no Brasil. A presença de regimes autoritários menciona Ianni (1975), tornou-se uma constante no cenário histórico e político do Estado brasileiro. Como exemplo, o autor refere-se ao golpe de estado e a criação do Estado Novo em 1937, a deposição do presidente Vargas em 1945, garantia de posse do presidente Juscelino Kubitschek em 1955, a renúncia do presidente Jânio Quadros em 1961, e, por fim, deposição do presidente João Goulart e instalação do regime militar em 1964. Esse último durou cerca de vinte anos e, por certo, afetou sociedade e as estruturas institucionais.

Segundo Jará (1997), durante os vinte anos de ditadura militar a centralização representou um acúmulo de poderes entre as autoridades do governo central. Essa forma de regime político, associada ao modelo de administração centralizada, pode ter influenciado as relações de poder no âmbito das organizações educacionais, com também pode ter produzido efeitos negativos em suas estruturas administrativas e nos resultados produzidos.

O documento produzido pela Fundação Odebrecht e a UNICEF – “Só a Educação Corrige o Brasil (1999)” – registra algumas dados que revelam a ineficiência do sistema educacional brasileiro. O Brasil atingiu na década de 90 um índice de 95% de crianças com acesso à escola básica. No entanto, de cada 1000 crianças que se matriculavam na escola pública, 400 eram reprovadas na primeira série. Dessas 1000 crianças, 330 conseguiam concluir o primeiro grau. Os que não desistiam levavam em média 12 anos para concluir as oito séries do ensino fundamental. O índice repetência consumia 2,5 bilhões de dólares ao ano.

Embora não possamos afirmar que exista uma relação de causa e efeito entre os fatores aqui explorados e os resultados obtidos nos sistemas educacionais, cabe salientar que as dificuldades para implantar medidas de descentralização, não deixaram de criar um atraso na adoção de novos modelos de gestão educacional e possibilitar que as escolas exerçam maior grau de autonomia para tratar seus próprios problemas.

A transição para um novo modelo de gestão

As mudanças na conjuntura internacional ocorrida nas décadas de 80 e 90 impulsionaram a democratização das instituições políticas no Brasil e estimularam a revisão dos modelos de administração das estruturas organizacionais. Nesse período foram delineadas algumas condições básicas para a transição do regime político e para a implementação de reformas das estruturas organizacionais.

Com efeito, o processo político de democratização do País proporcionou uma maior participação da sociedade no debate sobre as reformas institucionais. Essa participação social contribui, entre outras coisas, para o restabelecimento de eleições diretas, para a

promoção da anistia aos exilados políticos e para reforma da legislação, especialmente, da Constituição Federal (Coutinho, 2000). Tal participação ensejou ainda, a necessidade rever o papel dos governos centrais no controle das organizações locais, bem como a necessidade de envolver os atores na gestão da coisa pública. No campo educacional evidenciaram-se demandas pela implantação de novos modelos de gestão com o incremento de medidas de descentralização.

A base normativa e institucional para a descentralização educacional

A base legal para a implantação de novos modelos de gestão educacional descentralizada foi definida pela Constituição Federal de 1988, pelas Constituições Estaduais de 1989, pelas Leis Orgânicas Municipais de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Vinculados a esse arcabouço legal encontram-se os programas e projetos oficiais. Tanto a legislação, quanto os programas estabelecem a adoção de novos modelos de gestão educacional, cuja descentralização e a participação dos atores se constituem o foco central.

a) A Constituição Federal

Segundo Pinheiro (1994), a Constituição Federal de 88 se tornou diferente das demais pelo grau de envolvimento e participação da sociedade. O nível de participação de sindicatos, organizações não-governamentais, associações de classe, movimentos populares, no processo de elaboração da nova Carta Constitucional se deu sem precedentes na história das Constituições.

As organizações ligadas à área educacional, por exemplo, constituíram o Fórum em Defesa da Escola Pública, por meio do qual apresentaram aos Constituintes propostas no sentido de se implantar processos de democratização e descentralização na gestão educacional. Embora o processo constituinte tenha revelado alguns conflitos no que tange ao tipo de organização administrativa da educação, considera-se que houve avanços no sentido da descentralização educacional.

Conforme se pode constatar na referida Lei, o artigo 211, estabelece a divisão de responsabilidades dos serviços educacionais entre a União, os Estados e os Municípios. Remete para este último algumas responsabilidades com os serviços educacionais e a

possibilidade de organizar seus próprios sistemas de ensino. Ao transferir para os municípios responsabilidades educacionais tradicionalmente centralizadas na União e nos Estados, a Constituição expressou uma tendência pela descentralização educacional.

A perspectiva de descentralizar algumas responsabilidades educacionais expressa na Carta Constitucional de 1988 tornou-se uma referência para as reformas da legislação subseqüentes que ocorreram nos Estados, através das Constituições Estaduais e nos Municípios, através das Leis Orgânicas Municipais. Tornou-se, também, uma referência para reforma da legislação educacional.

b) A Lei Orgânica do Município de Salvador

No que se refere à Lei Orgânica do Município de Salvador, constata-se que artigo 186 estabelece que a *gestão do ensino deve garantir a representação dos segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos*. Atribui funções normativas, deliberativas e consultivas ao Conselho Municipal de Educação, bem como responsabiliza esse órgão pela convocação da Conferência Municipal de Educação (art.187). Cria o Plano Municipal de Educação e o Fundo Municipal de Educação, cujos recursos financeiros destinam-se às escolas. Consideramos que essas foram as principais medidas adotadas no sentido de mudar o modelo de gestão educacional da rede de ensino de Salvador.

c) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), define melhor a perspectiva de descentralização educacional. Isso pode ser atribuído à natureza específica da lei e ao grau de detalhamento com o qual aborda a matéria. Neste sentido, LDB incumbe as escolas 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; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; IV. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; V. articular-se com as famílias e as comunidades, criando processos de integração da sociedade com a escola;*

VI. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta (art. 12).

A LDB estabelece, ainda, a necessidade dos docentes participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, preparar e cumprir o plano de trabalho, bem como colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (art.13). Indica que os sistemas de ensino devem definir normas para a gestão democrática por meio da *participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes* (art. 14).

No que se refere à perspectiva de conferir maior autonomia as escolas, a LDB (Art. 15) determina que *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, observada as normas gerais do direito financeiro público.*

d) O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 9424/96), instituído através de emenda constitucional representa a principal mudança na estrutura de financiamento do ensino fundamental. O Fundef foi criado com a perspectiva de estabelecer critérios de distribuição e utilização de recursos entre Governo Estadual e os Governos Municipais (Verhine, 1999). Neste sentido, o Fundef tornou-se um mecanismo que permite maior controle sobre a transferência de recursos financeiros, na medida em que remete para as instâncias locais a responsabilidade de controlar o dinheiro destinado à educação.

e) O Fundo de Fortalecimento da Escola

O Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundoescola -, programa do Ministério da Educação co-financiado pelo Banco Mundial, se constitui num dos principais programas de

descentralização no sentido das escolas. Ligados especialmente a este programa estão Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), cujo objetivo destina-se a desenvolver *processo gerencial de planejamento, coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar* (Fundoescola, 1998). O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), cujo objetivo está voltado para prestar assistência financeira direta às escolas de ensino fundamental e facilitar os processos de descentralização.

Cabe lembrar, que o arcabouço de medidas no sentido da descentralização foi delineado em um contexto onde as estruturas educacionais, especialmente, as escolas estavam subordinadas aos tradicionais modelos de gestão burocrática e centralizadora. Dessa forma, tais medidas podem estar provocando dificuldades na gestão escolar e causando impactos sobre os Diretores de escola.

Novo papel dos diretores de escola

Conforme observamos, o conjunto de medidas que integram a reforma de ensino no Brasil sugere um movimento de transição que implica em maior grau de responsabilidade dos Diretores com a gestão da escola. As transformações decorrentes da adoção de medidas de descentralização representam, sem dúvidas, mudanças de paradigma. O foco da gestão educacional passou a incidir, como também sobre os atores que atuam na escola e em seu entorno. Nesse particular, incidi especialmente sobre o Diretor, cujas atribuições oficiais lhe cabe responsabilidade principal de responder pela gestão da escola.

Desta forma, o Diretor de escola encontra-se diante de novos desafios, como por exemplo: partilhar o poder com outros atores – professores, pais, funcionários e comunidade, lidar com o controle de recursos financeiros, incentivar a elaboração de projeto pedagógicos que melhorem o rendimento educacional dos estudantes. Essas novas responsabilidades podem contribuir para a superação do papel burocrático do Diretor, cuja função era vista como mero gerenciador de rotina (Bordignon e Gracindo, 2000).

Para Simon (1999), os Diretores de escolas ocupam uma posição estratégica no seio da organização escolar. As novas exigências colocadas no contexto das mudanças na gestão

escolar abrem a perspectiva de o Diretor adquirir maior grau de autonomia, valorizar seu trabalho e empreender novas formas de gestão. Imprime maior grau de responsabilidade, ao tempo em que coloca o Diretor ante as novas e complexas situações de gestão. A perspectiva de Simon é partilhada por Valerien (1993), que considera que os Diretores se encontram diante de um novo modelo de gestão que enfatiza idéias de democratização, de maior participação dos agentes locais e de tomada de decisões.

Emerge um vasto campo para a pesquisa

A passagem de uma estrutura educacional tradicionalmente centralizado para um outro tipo de estrutura baseada na gestão descentralizada corre o risco, conforme pensamos, de apresentar alguns problemas. Supomos que esses problemas podem ocorrer de formas diferenciadas gerando um campo rico para investigação científica. Assim, o processo aqui descrito pode apresentar algumas possibilidades de investigação, a saber: como os Diretores estão respondendo as novas demandas da gestão escolar? Quais as medidas práticas que os Diretores estão adotando para fazer fluir o processo de descentralização? Qual o modelo de gestão descentralizada vem predominando nas escolas brasileiras? Como os atores, especialmente os pais, estão reagindo aos apelos por participar da gestão da escola?

E, muitos outros olhares e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen, J. (1998). «Cidadania Global, Consumo e Política Educacional». In, Luiz, H. da S., *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*, Petrópolis, RJ: Vozes.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2000). «Reforma de la Educación Primaria y Secundaria en América Latina y el Caribe» *Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible*. Washington DC: BID.

BANCO MUNDIAL (1999). Documento Estratégico Del Banco Mundial: La Educación en América Latina y el Caribe. Publicação eletrônica. <http://wbln0018.worldbank.org/LAC/lacinfoclient.nsf/d29684951174975c85256735007fef12/e0edf9d64c461e5185256968006bfdc?OpenDocument>

BORDIGNON, G. et GRACINDO, R. V. (2000). «Gestão da Educação: o Município e a Escola». In, Naura, S.C.F. e Marcia, A. da S.A.(Orgs), *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*, São Paulo, Cortez.

CARNOY, M. et CASTRO, C. M. (1999) «Qué Rumbo debe Tomar el Mejoramiento de la Educación en América Latina». <http://www.iadb.org/sds/doc/Edu-ccastros.rtf>.

COUTINHO, C. N. (2000). *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo (Brasil): Cortez.

FERREIRA, N. S. C. (2000). «Gestão da Educação: o Município e a Escola». In, Naura, S.C.F. e Marcia, A. da S.A. (Orgs), *Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades*, São Paulo, Cortez.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA E FUNDAÇÃO ODEBRECHT (1995). *Só a Escola Corrige o Brasil*. Salvador, Ba. (Brasil): UNICEF.

FAORO, R. (2000). *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*, vol.2, 10^o ed. São Paulo, Publifolha.

GOVERNO FEDERAL DO BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n^o 9.394/96, Brasília, 20 de Dezembro de 1996.

GOVERNO FEDERAL DO BRASIL (1996). *Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Lei n^o 9.424, Brasília, 24 de dezembro de 1996.

GUTHRIE, W.J, et REED, R. J. (1986). *Éducational Administration and Policy: effective leardership for American Éducation*. Cliffs: Prentice-Hall.

HOLANDA, S. B. (1988). *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro. José Olympio Editora.

IANNI, O. (1975). *O Colapso do Populismo no Brasil*. Rio de Janeiro (Brasil): Civilização Brasileira.

JARÁ, C.J. (1997). «Construindo o Poder Local», *Caderno Centro de Recursos Humanos*, (26/27), 75-105, Jan./Dez.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília. Brasília, DF. [Brasil]: MEC/UNESCO.

PEREIRA, L.C.B. (1996). *Crise econômica e Reforma do Estado no Brasil: Para uma nova Interpretação da América Latina*. São Paulo (Brasil): Editora 34.

PINHEIRO, M. F. (1996). «O Público e o Privado na Educação: um conflito fora de moda». In Osmar F. (Org.), *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados.

POPKEWITZ, T. S. (1997). *Reforma Educacional uma Política Sociológica: Poder e conhecimento em educação*.(Neves, B.A., trad.). Porto Alegre (Brasil): Artes Médicas.

SALVADOR. *Lei Orgânica do Município do Salvador* (1990). Câmara Municipal do Salvador. SSA, 05 de abril de 1990.

SANTOS, C. R. (2002). *O Gestor Educacional de uma Escola em Mudanças*. São Paulo (Brasil): Pioneira Thomson Learning.

SENADO FEDERAL DO BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico.

SIMON, L. (1999). «La transition de Deux Directions d'Établissements Scolaires vers l'Appropriation des Changements Préconisés par la Réforme en Éducation de 1997». Université de Sherbrooke, Ca.

TEIXEIRA, A. (1996). *Educação é um Direito*. Rio de Janeiro (Brasil): Editora UFRJ.

VALERIEN, J. (1993). «*Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*». São Paulo: Cortez; [Paris]: UNESCO; Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

VERHINE, R.E. (1999). «O Fundef: Suas Implicações para a descentralização do Ensino, e o Financiamento da Educação no Brasil». *Revista da FAEBA*, (12), p. 131-149, Jul./Dez.

VIEIRA, P. R. (1971). *Em Busca de uma Teoria de Descentralização: uma análise comparativa em 45 países*. Rio de Janeiro (Brasil): Fundação Getúlio Vargas.

VIEIRA, S. L. (2000). «Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional». In, Naura, S.C.F. e Marcia, A. da S.A. (Orgs), *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*, São Paulo, Cortez.