

**The (un) sustainability and the quality of management education
in Brazilian democracy**

AUTOR:

Prof. Dr. Carlos RS Machado
karlmac@ig.com.br

Professor Dr. de Políticas Públicas da Educação na FURG (RGS, Brasil)
Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Geografia
coordenador do grupo de Pesquisa Política, Natureza e Cidade (CNPq)
Pesquisador do CNPq.
Brasil

RESUMO

A qualidade e a democratização da educação são temas recorrentes nos discursos das políticas públicas educacionais. Porém, o conteúdo das preocupações e reflexões a respeito desses assuntos é, sempre, perpassado por concepções conforme o ponto de vista dos analistas, dos atores sociais e dos gestores públicos. Mas, deve ser relacionado aos contextos do debate e ao lugar nos quais se encontra cada ator no conflito por definir seus significados. Para dar um estatuto teórico a reflexão na trilha de Henri Acselrad (2009) remeto-a “à discussão sobre a reprodução social”, ou seja, à “reprodução no tempo das condições materiais de constituição das relações sociais”. A sustentabilidade das cidades/sociedades está diretamente relacionada à manutenção das diversas identidades socioculturais dos grupos humanos. Semelhante processo ocorre em relação à definição de uma educação de qualidade e à sua gestão. Na primeira parte, apresento uma interpretação do “pano fundo” sobre o qual, as políticas educacionais e os temas se desenvolvem na atualidade. Na segunda, discuto a qualidade e a gestão relacionado-as aos projetos, utopias e valores em conflito referido as classes e aos projetos de sociedade. Portanto, o conteúdo da qualidade e a gestão deveria ser relacionado a sustentabilidade do que, porque e para quem? Tal questão é desenvolvida ao final, seguido de comentários finais.

Palavras-chave: (in) sustentabilidade, qualidade e gestão democrática

ABSTRACT

The quality and the democratization of the education are recurrent subjects in the speeches of educational the public politics. However, the content of the concerns and reflections regarding these subjects, always, are permeated by conceptions in agreement the point of view of the analysts, the social actors and the public managers. But, it must be related to the contexts of the debate and the place in which it finds each actor in the conflict for defining its meanings. To give to a theoretical statute the reflection in the track of Henri Acselrad (2009) I refer to “the discussion to it on the social reproduction”, that is, to the “reproduction in the time of the material conditions of constitution of the social relations”. The sustainability of the cities/society directly is related to the maintenance of the various sociocultural identities of the human groups. Similar process occurs in relation to the definition of an education of quality and to its management. In the first part, present an interpretation of the “deep cloth” on which, the educational politics and the subjects if develop in the present time. In second, discuss the quality and the management related them it the projects, utopias and values in cited conflict the classes and to the projects of societ. Therefore, the content of the quality and the management should be related the sustainability of what, because and for who? Such question is developed to the end, followed of final comments.

Keywords: (in) sustainability, quality and democratic management

INTRODUÇÃO

A sustentabilidade e o conflito na cidade/sociedade

A questão educacional, assim como a ambiental, sendo “intrinsecamente conflitivas” se coloca como desafio aos “pesquisadores” e aos “formuladores das políticas”, no sentido de, em seus estudos, suas pesquisas e na implementação das políticas, considerarem os diferentes agentes e discursos sobre os temas. No que diz respeito à educação, mais especificamente no tocante à qualidade e à democracia, dever-se-ia inserir os conflitos na análise e na diferenciação dos projetos, seja àqueles de adaptação e manutenção ou de transformação da atual sociedade “realmente existente”. Desse modo, ao tratar do tema da sustentabilidade, dever-se-ia considerar a “sustentabilidade das práticas espaciais, ou seja, das formas sociais de apropriação do espaço-tempo”, em sua relação com outras práticas identificadas a partir dos conflitos decorrentes da articulação complexa referida por Acselrad (2004, p. 9). Tais práticas, sejam as vivenciadas entre as classes, nos processos de trabalho, na transformação da natureza ou ainda nas concepções produzidas como explicativas das coisas e das relações, articulam-se a determinada forma instituída de apropriação dos bens materiais e simbólicos, produzidos em sociedades por determinados grupos sociais em detrimento de outros. Isto porque “estas não existem a não ser em

relação umas com as outras” (ACSELRAD, 2009, p. 296)¹; e como construção social supõe “uma disputa de legitimidade entre as diferentes práticas no que se refere à sua classificação em ‘sustentáveis’ ou ‘não sustentáveis’” (p. 296). As políticas, por sua vez, designariam “o processo subjacente a todo o conflito”; pois envolveria a “questão da distribuição do poder sobre o território, seus recursos e localizações” e como processos “socioecológicos estabilizam e instabilizam lugares e grupos sociais” (idem, p. 297).

Portanto, a sustentabilidade ou a insustentabilidade da política seria relacionada à questão de “determinar quem ganha e quem perde no processo de mudança socioecológica” (SWYNGEDOUW apud ACSELRAD, 2009). Dito de outra forma: o que é sustentável para uns poderá ser insustentável para outros; e, no processo do quem ganha ou quem perde. Se relacionarmos tal reflexão à educação e à formação das gerações como disciplinarização e doutrinação para a reprodução das relações sociais, portanto na perspectiva hegemônica², ela seria sustentável, e sua qualidade deveria ter uma gestão visando tais finalidades; por outro lado, seria insustentável na perspectiva da democracia sem fim (SANTOS, 1998), com vistas à produção de novas relações sociais, baseadas em valores solidários, da superação da desigualdade, da miséria e da injustiça social e ambiental.

Tais aspectos, da falta de qualidade e de democracia na educação brasileira, desde a perspectiva dos “debaixo”; portanto, de forma crítica na história brasileira até o presente. Neste diria que, pelo pouco atendimento (quantitativo) na educação nos quase 500 anos de nossa história, parece tender a mudar, ampliando e democratizando o acesso. No entanto, a qualidade deste, ainda com limites, está sendo vinculado a formação de ação de obra e inovação para as empresas e a melhoria dos rankings educacionais na competição dos sistemas mundiais de educação em conformidade ao capitalismo. Veremos isso nas partes seguintes.

O pano de fundo da educação atual na história brasileira

No Brasil, durante o período colonial (de 1500 a 1822), a educação pública e formal, foi desenvolvida por jesuítas para os filhos dos senhores coloniais, donos dos engenhos, nos centros principais (São Vicente, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, etc.) em seminários ou escolas avulsas nas Igrejas para pequenos grupos de filhos dos latifundiários. Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, é que se criam faculdades (de medicina, engenharia e direito) perante a necessidade da construção de estradas e da disponibilização de médicos para a família real. Se na

1 A relação de uma população ribeirinha ou de uma comunidade indígena com um rio é diferente, por exemplo, da relação que tem um engenheiro, empresário ou um grupo econômico que quer transformar o rio numa fonte de energia, através de uma hidrelétrica. Para uns, a manutenção do rio como está garantirá suas vidas, fontes de alimentos e de transporte; para outro, pelo contrário será a transformação do rio através da construção da hidroelétrica que lhes garantirá riqueza, lucros, advindos da energia daí gerada.

2 Karl Marx, em “Ideologia Alemã” destaca: “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual [...]” (2011, p.30, capítulo III).

Europa, as classes dominantes constituíram sistemas educacionais e de ensino, com vistas a produzir consensos³ na relação entre as classes, através da educação, no Brasil, aqui a dominação era exercida diretamente pela força, ou seja, através da escravidão e pela pobreza, jagunços e as forças militares. Prevalencia o “cortar o mal pela raiz” (FLORESTAN, 1991, p. 11).

O motor da luta de classes não rebentava de baixo para cima, disparava de cima para baixo. A greve não era uma “questão social, mas uma ‘questão de polícia’ (não só em 1910, mas ainda, no Estado novo e com a ditadura militar, até os nossos dias) (FLORESTAN, 1991, p. 11).

No Império (1822-1889) e na República Velha (1892 - 1930), a mesma atitude de descaso predominou, ou seja, a educação pública não foi prioridade dos governantes. O apoio do Estado no império se restringia ao financiamento da educação dos filhos das classes abastadas e das elites políticas; às classes trabalhadoras e aos pobres, a solução foi radical: “negar o espaço da educação escolar aos excluídos, aos oprimidos, aos trabalhadores” (FLORESTAN, 1991, p. 11). O mesmo ocorrendo depois, através de uma política sistemática de circunscrever o mundo da escola às elites das classes dominantes e de excluir a massa da população da escolaridade obrigatória, mera exigência constitucional (idem, 1991, p.12). Nos anos 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas, inovações serão incorporadas ao sistema, através das ações do governo, via criação do Ministério da Educação e Saúde, da primeira universidade do Brasil, a USP, e instituições, como o SENAI, SENAC, SENAR, ampliariam o acesso ao ensino nos centros urbanos. Também, incorporou manifestantes de 1922 (tenentes) em seu governo, além de outras medidas. Mas, tudo no sentido de “mudar alguma coisa, para manter tudo do mesmo jeito”. O governo Getúlio simpático aos regimes em constituição na Alemanha e na Itália investiu na educação, para produzir patriotas para a nação totalitária; o qual assume ditador em 1937 até 1945.

No período (1945-1964), elaborou-se uma nova Constituição, ocorreram eleições para presidente e cargos legislativos e executivos, e neste, ampliou-se a discussão da democratização da educação se prolongou até 1961; mas em 1964, novo golpe militar e, se recompõe o projeto das classes dominantes com apoio e assessoria, dos americanos via acordos “MEC-USAID”⁴ (ARAPIRACA, 1982).

Nos anos 1970, novamente os movimentos sociais populares e partidos de esquerda levantam-se, contra a ditadura e por uma educação pública e democrática para todos. Mas, um conchavo das elites estabeleceu uma transição à democracia pela anistia, pela volta dos exilados, pelo fim da ditadura e por eleições diretas no ano de 82, indicando via colégio eleitoral Tancredo Neves e como vice José Sarney (ex-membro do partido dos ditadores) para realizarem a transição. Assim, as eleições transferidas para 1982, e só ocorrem em 1988. Nesta, é eleito

3 Antonio Gramsci refere-se a duas formas de dominação: a coerção (via violência, repressão, ditaduras) e consenso (via convencimento, propaganda, doutrinação, etc.). <<http://pt.wikipedia.org/>>.

4 “Série de acordos produzidos, nos anos 1960, do Ministério da Educação Brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). [de] assistência técnica e cooperação financeira”. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>.

Fernando Collor de Melo com apoio dos militares e dos meios de comunicação para derrotar seus adversários: Lula (PT) e Brizola (PDT).

Em 1992, seu mandato foi cassado, pois, além da falácia de “caçador de marajás”, Collor de Melo promoveu medidas antipopulares, como aprisionamento de poupanças, atividades e ações ilícitas que vieram à tona. Mas, as elites no processo de sua desmoralização articularam sua saída, colocando seu vice, Itamar Franco, como presidente e, ao mesmo tempo prepararam o terreno para as próximas eleições, no ano de 1993. Nesse pleito, Fernando Henrique Cardoso (PSDB) governou por oito anos (1994-1998 e de 1998-2002). Nas oposições, seja nos movimentos sociais populares e partidos de esquerda, gestavam-se alternativas que, em 2001, efetivou-se através da eleição de Luis Inácio Lula da Silva (PT), também governou por dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010). Em 2010, novamente, o PT em ampla aliança elegeu Dilma Rouseff (PT) para 2011-2014).

A qualidade e a gestão educação no último período e perspectivas

Durante a ditadura militar (1964-1989), o debate da qualidade esteve relacionado à teoria do capital humano⁵ e à formação de “mão de obra” inserida nos planos de desenvolvimento econômico da ditadura. Com o fim da ditadura, em 1989, com a eleição de Collor de Melo e suas políticas neoliberais, as quais tiveram continuidade nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a ênfase foi na qualidade relacionada ao Ensino Fundamental. Este foco intencionava os processos de gestão da escola com vistas à redução de procedimentos, de custos e da eficácia na aprendizagem, em semelhança aos processos produtivos empresariais (OLIVEIRA; FELIZ ROSAR, 2002) – a chamada qualidade total. Neste período, produziram-se práticas, valores e procedimentos competitivos no “coração” dos sistemas educativos pelas políticas⁶ que foram desenvolvidas (MACHADO, 2004, 2005). As diretrizes políticas e educacionais emanavam do Banco Mundial e do chamado Consenso de Washington (1991)⁷. E nesse sentido, se vincularam aos debates internacionais do período, como expresso no documento “Década da Educação” (Joiteng, Tailândia, 1990) e as “Diretrizes da Comissão Econômica para a América Latina” (CEPAL), sobre competitividade e formação de mão de obra.

No governo Lula (2002-2010), preponderou um discurso de contraposição à gestão e às políticas desenvolvidas por FHC, de modo que ocorreram mudanças parciais em diferentes campos (social, econômico, político e educacional) e houve ampliação quantitativa do atendimento em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, o governo federal, através do MEC ampliou a “formação” da força de trabalho, visando a uma maior produtividade na exploração da base

5 Tal teoria argumenta que, quanto mais educação, mais ricas são as pessoas e o país.

6 Exemplos de políticas e ações neste governo: o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Professores) e das políticas de ranking, visando mensurar indicadores das escolas, universidades e alunos; os incentivos à competição e os repasses de recursos às escolas e, disso, a redução de recursos no ensino superior e sua indução ao setor privado.

7 Um de seus funcionários, Paulo Renato de Souza, parceiro em afinidade intelectual e ideológica, assumiu a gestão da educação no Brasil durante os oito anos de FHC [ver Machado (2004)].

material⁸, em benefício dos setores hegemônicos e na perspectiva de ascensão do Brasil a indicadores educacionais e de riqueza aos rankings internacionais (PISA, etc.). No entanto, em essência, a estrutura educacional brasileira, bem como o núcleo das orientações da macropolítica econômica, mantém-se vinculados ao sistema realmente existente, o capitalismo. Neste sentido, pouco se alterou a estrutura de segregação, de desigualdade na apropriação de renda e de terras, de racismo, de homofobia, enfim, na produção da democracia sem fim (SANTOS, 1998, 2007).

Entretanto, identifica-se que o objetivo educacional do país, no próximo período, (2011-2012), poderá ampliar o atendimento e a democratização da educação no Brasil. Isso pode ser verificado nas discussões atuais em torno do novo Plano Nacional de Educação (MEC, 2011), na formação da coalizão das elites, através do movimento “Todos Pela Educação”, e nos discursos de determinados setores sociais⁹, bem como nos argumentos principais do recente anúncio (em julho de 2011) das 100 mil bolsas oferecidas pelo governo da então presidenta Dilma (maiores informações disponíveis no site <<http://www.cnpq.br/>>). Disso, podemos sugerir a hipótese: a maior democratização do atendimento, ampliação dos recursos e a melhoria da qualidade para a inovação e a competitividade internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte, depois de assentadas às bases mais de fundo das reflexões deste trabalho, apresentadas na introdução, descrevi uma interpretação da história do país em sua relação com a educação pública, e depois uma breve reflexão sobre a democracia e a qualidade neste processo histórico. Busquei inserir os conflitos educacionais e sociais no processo de reprodução das relações sociais. Sendo assim, diria que a reprodução das relações sociais, sob determinada materialidade, é o foco central dos conflitos, na medida em que as classes que estão no poder (as classes e grupos dominantes) buscam perpetuar as relações estabelecidas que lhes garantam a continuidade do sistema que lhes favoreça e beneficie. Em outras palavras, os conflitos emergem em decorrência da disputa sobre quem ganha e quem perde em relação aos resultados das atividades de transformação da Natureza. O Estado, nesse contexto, como garantia da ordem instituída, tende¹⁰, através das políticas educacionais e sociais a ordenar/disciplinar as classes dominadas e a sociedade como um todo em favor de uma das classes.

8 A maior produtividade advém da extração de mais riquezas, da produção de mais bens e produtos, da exploração da natureza e da força de trabalho, a qual é apropriada, em sua maioria, pelas elites brasileiras (bancos, grandes empresas, agronegócio, burocracia, especuladores, etc.).

9 Ver Revista Nova Escola (jan./fev. 2011), Jornal Nacional (maio, 2011), editoriais e reportagens especiais, evidenciam a necessidade da melhoria qualidade na formação da mão de obra.

10 Com a palavra “tende”, quero dizer que há uma tendência nesse sentido, mas que, tal tendência deve ser permanentemente afirmada e reafirmada, pois também é permanentemente questionada e problematizada, de forma global ou parcial, em todo processo de conflito.

Portanto, para pensarmos a qualidade e a democracia no debate educacional, deveríamos em primeiro lugar, explicitar os paradigmas e concepções, à utopia ou ideais de sociedade que se busca sustentar (instituída) ou que se busca construir (instituída). Neste sentido, indiquei minha utopia por uma sociedade mais justa, social e ambientalmente na apropriação dos recursos decorrentes da transformação da Natureza, bem como do território por parte dos diferentes grupos humanos, a qualidade da educação e do ensino, sem descurar dos espaços de debate e de decisões democraticamente construídas no seu processo de efetivação. Isto porque, tal sociedade, sendo radicalmente democrática, amplia-se permanentemente, como “democracia sem fim” (SANTOS, 1998, 2007). E em seu fazer-se buscaria criar condições e espaços para que, por meio da participação popular, possam-se alterar as atuais condições sociais e a relação entre as classes, superando-as na produção de “outra sociedade”.

Em segundo lugar, no específico dos processos de ensino e de aprendizagem da escola, tanto no conteúdo quanto nos processos de indução da aprendizagem das crianças, deveriam considerar as utopias e as perspectivas de sociedade por parte dos diferentes agentes sociais. Disso, diria que, as crianças devem “aprender”, mas o conteúdo e o modo como o fazem estará relacionado no “aonde” se quer chegar, e, portanto, às idéias de sociedade que se busca. Sendo assim, dir-se-ia que, no coração destes processos de aprendizagem, estarão conflitos pessoais, pois cada um de nós, em cada momento, estará sendo questionado sobre qual futuro está produzindo a partir de suas ações enquanto educador; e coletivos, pois parte de um conflito maior, que perpassa a sociedade em decorrência da luta entre as classes pela apropriação dos resultados da transformação/exploração da base material. Mas, se são diferentes os grupos sociais, suas concepções de mundo e relações sociais em função da disputa da riqueza produzida, NÃO se pode haver apenas uma idéia de sustentabilidade.

Em terceiro lugar, condições materiais e infraestruturais são fundamentais para o desenvolvimento da educação e do ensino deveriam ser incluídas como parte da definição de qualidade. Este caso refere-se tanto a salários justos e suficientes, bem como à valorização da profissão na sociedade; espaços para reunião, as quais deveriam ser equipadas e com condições para que se pudesse desenvolver um ensino agradável e interessante. Portanto, cadeiras, classes, biblioteca, computadores, professores, funcionários, merenda, pátio, atividades, etc. são parte da qualidade.

Em quarto lugar, a ação dos agentes sociais, através de sua organização e explicitação de seus posicionamentos públicos no espaço escolar é fundamental. Ainda, dir-se-ia que o posicionamento dos educadores, de suas utopias e do debate fraterno e solidário na escola e no seu sindicato, bem como a relação desses com os processos de aprendizagem na escola, contribuem para o fortalecimento da democracia e, parte da gestão democrática. Ademais, contribuem para a qualidade, na medida em que envolvem uma multiplicidade de cidadãos no debate de qual qualidade se deseja e de como construí-la individual e coletivamente.

Finalmente, acredita-se que, pelo debate público e a explicitação das divergências, poder-se-á, talvez, promover a construção coletiva de uma educação de qualidade, apesar de divergências pontuais. No relacionando as atividades educativas que se desenvolvem, poder-se-á produzir

relações sociais fundamentais, que podem ser de manutenção ou de transformação, de criação ou de mesmice, de conformismo ou de superação, ou seja, em cada gesto, ato educativo e através das relações educativas e sociais que são estabelecidas, produz-se um projeto de vida e de cidade, de sociedade e de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri. (org.). *Conflitos Ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília C. A.; BEZERRA, Gustavo das Neves. *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

AGORA, Qualidade. *Revista Nova Escola*. Em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/239.shtml>>. Acesso 25jun. 2011.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. *Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem*. Disponível em: <<http://www.fcf.usp.br/Ensino/Graduacao/Disciplinas/Exclusivo/Inserir/Anexos/LinkAnexos/CAP%C3%8DTULO%201%20LeaAnastasiou.pdf>>. Acesso em 15 de jul. 2011.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 23 jul. de 2011.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação (2011)*. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 22 jul. 2011.

BUFA, Esther; NOSELLA, Pablo. *A educação negada – Introdução ao estudo da educação contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.

DALE, Roger. *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?*. In: *Educ. Soc. Campinas*, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 jun. 2011.

FERNANDES, Florestan. *A Política de exclusão*. In: *A educação negada – Introdução ao estudo da educação contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder – introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

JORNAL Nacional. Blitz da educação. 21 de maio de 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/05/balanco-da-blitz-da-educacao-mostra-acertos-e-desafios-das-escolas.html>>. Acesso em 14 jul. 2011.

LEHER, Roberto. Estado e Educação na Perspectiva da Classe Trabalhadora. In: Anais da Conferência EBEM, 2011. Disponível em: <<http://www.5ebem.ufsc.br/programacao.php>>. Acesso em 14 jul. 2011.

____. Neoliberalismo se apropria da idéia de “inclusão” para privatizar a educação. In: Dois Pontos: Travessão. Disponível em: <<http://doispontotravessao.wordpress.com/2011/01/07/educacao-artigo-roberto-leher/>>. Acesso 03 jul. 2011.

MACHADO, Carlos R. S. A produção da hegemonia através da gestão das políticas e da legislação educacional nos anos noventa no Brasil. In: Revista Práxis – Revista do ICLA. Ano 1, vol. 1, ago. de 2004. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.

____. A qualidade no PAIETS: referências teóricas de uma pesquisa sem fim. In: MACHADO, et alli. (orgs.). A Extensão na Universidade e a Qualidade: a experiência dos cursinhos populares. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. [No prelo].

____. Estado, Política e Gestão na/da Educação em Porto Alegre (1989-2004): avanços e limites na produção da democracia sem fim. Tese (Doutorado), Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

MARTINS, José de Souza. A política do Brasil – lúmpen e místico. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MARX, Karl. Ideologia Alemã. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap2.htm#i10>>. Acesso em 02 jul. 2011.

MOVIMENTO Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em 02 jul. 2011.

OLIVEIRA, Dalila; ROSAR, Maria de Fátima Feliz (orgs.). Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A minha concepção de socialismo é a de democracia sem fim. In: CRONOS NATAL -RN, v. 8, n. 1, p. 287-300, 2007. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cronos/pdf/8.1/ent.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2011.

____. Reinventar a Democracia. Lisboa: Grádiva/Fundação Mário Soares, 1998.

STOER, Stephen Stoer. Reconfigurações – Educação, Estado e Cultura numa época de Globalização. Porto: Profeedições, 2006.