



A EDUCAÇÃO NO CAMPO E A SOCIEDADE BRASILEIRA: QUANDO NÚMEROS DESENHAM DESIGUALDADES

Débora Amélia N. de LIRA
UFRN

(deborandelira@yahoo.com.br)

Amilka Dayane Dias Melo
UFRN

(amilkadayane@yahoo.com.br)

*Financiado pelo CNPq

Resumo

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a configuração que o ensino rural vem assumindo na sociedade contemporânea brasileira, especialmente no estado do Rio Grande do Norte (RN), considerando as mudanças ocorridas no plano sócio-político e econômico, a partir da reconfiguração da base produtiva, do incremento das novas tecnologias e da adoção do receituário neoliberal na elaboração das políticas públicas. Para efeito desse estudo serão analisados os dados referentes à: média de anos de estudo nos grupos de pessoas de 10 anos ou mais idade e de 15 anos ou mais idade (Brasil, Grandes Regiões e RN), no âmbito urbano e rural, em 2008; evolução da taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por localização do domicílio, no RN (1999-2006). O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e toma como base dados estatísticos disponibilizados pelo IBGE e pelo INEP. Os dados analisados evidenciam que as desigualdades e deficiências do sistema educacional norte-rio-grandense se manifestam de maneira mais acentuada em áreas rurais, trazendo novos desafios para a elaboração das políticas públicas educacionais para esse setor.

Palavras-chave: Políticas públicas; reformas educacionais; educação no campo.

Introdução

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a configuração que o ensino rural vem assumindo na sociedade contemporânea brasileira, especialmente no estado do Rio Grande do Norte (RN), considerando as mudanças ocorridas no plano sócio-político e econômico, a partir da reconfiguração da base produtiva, do incremento das novas tecnologias e da adoção do receituário neoliberal para a elaboração das políticas públicas de cunho social.

Para efeito desse estudo, realizamos uma análise a partir dos dados estatísticos referentes à educação escolar das pessoas que se encontram em dois grupos etários: 10 anos ou mais idade e 15 anos ou mais idade (Brasil, Grandes Regiões e RN), destacando o tempo médio de estudo desses grupos, no âmbito urbano e rural, em 2008, bem como a evolução da taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no RN (1999-2006). Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo por base dados estatísticos disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Quanto à sua estrutura, o trabalho aborda inicialmente as mudanças no modo de acumulação e regulamentação capitalista. Em seguida situa as reformas educacionais da década de 1990 e suas implicações para a educação no campo, usando como referência para a reflexão alguns dados relativos à média de anos de estudo da população urbana e campesina, como também as taxas de distorção idade-série dessas populações, evidenciando, ainda que de maneira incipiente, as desigualdades e deficiências do sistema educacional norte-rio-grandense, manifestadas de maneira mais acentuada em áreas rurais, trazendo novos desafios para a elaboração das políticas públicas educacionais.

Sobre o contexto

Ao se analisar o período que compreende as últimas décadas do século XX, é possível observar diversas e bruscas mudanças no mundo do trabalho, nos hábitos de consumo, na configuração da conjuntura geopolítica internacional, enfim, na maneira de pensar e de se organizar a vida das pessoas, com importantes repercussões no cenário social brasileiro.

No que se refere às mudanças no modo de produção capitalista, o atual contexto pode ser percebido como um momento de transição no regime de acumulação e, por conseguinte, no modo de regulamentação social e política. De acordo com Harvey (2000), um regime de acumulação se caracteriza pela estabilização, durante um longo período, entre o consumo e a acumulação, preconizando, pois, uma inter-relação entre as condições de produção e as formas de trabalho. Dessa forma, é possível afirmar que a manutenção de um sistema de acumulação ocorre quando a sua materialização é percebida na forma de hábitos, leis, práticas políticas, formas culturais, redes de regulação da vida social que conferem a esse sistema sustentação. Esse conjunto de regras e normas é chamado de ‘regulamentação’ (HARVEY, 2000).

Existem áreas de dificuldades de regulação no sistema econômico capitalista. Para o autor, podem ser destacadas pelo menos duas áreas:

A primeira advém das qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços, e a segunda deriva da necessidade de exercer suficiente controle sobre o emprego da força de trabalho para garantir a adição de valor na produção e, portanto, lucros positivos para o maior número possível de capitalistas. (HARVEY, 2000, p. 118)

No que concerne a primeira área de conflito, é necessário ressaltar que a liberalização do mercado, que permite aos produtores a articulação entre as decisões de produção e as necessidades e desejos dos consumidores, implica, em algum grau, na ação coletiva – notadamente a regulação e intervenção do Estado – para “compensar” as falhas do mercado, as quais resultam, especialmente, em danos naturais e/ou sociais, tais como a concentração do poder decisório nas mãos de poucos, os privilégios advindos da formação dos monopólios, a negação/precarização de diversos direitos sociais (defesa, educação, previdência, etc.), surtos especulativos, entre outros. Mas, seria o Estado uma organização que atende somente aos interesses do capital? Certamente que não. As pressões coletivas das diversas instâncias da sociedade civil (através, por exemplo, de instituições religiosas, políticas, sindicais), influenciam fundamentalmente a dinâmica do sistema capitalista. Por outro lado, a organização e a regulação desse sistema afeta, direta e indiretamente, os modos de consumo e o estilo de vida das pessoas num processo dialético, produzindo significados sociais, psicológicos, políticos e propriamente econômicos.

Quanto à segunda área destacada pelo autor, a função de gerir/coordenar o trabalho de seres humanos, cujo produto final seja a expansão do capital empregado pelos donos dos meios de produção, traz à tona a complicada questão do controle do trabalho, que se reflete, por exemplo, na criação de mecanismos de superação do desinteresse e da indiferença do trabalhador frente às condições que a produção capitalista o submete. De acordo com Paro (2003, p. 61),

A necessidade da gerência, enquanto controle do trabalhador, se deve ao fato de ser o processo de produção capitalista, ao mesmo tempo, inevitavelmente, processo de valorização do capital e processo de exploração da força de trabalho.

Nesse sentido, podemos admitir que o princípio organizador básico da vida econômica capitalista é a produção em função de lucros. Contudo, esse regime de acumulação vem se reconfigurando de tempos em tempos, num movimento cíclico de crises e momentos de relativa estabilidade, assumindo, por sua vez, especificidades próprias em cada estágio de desenvolvimento.

Mesmo com a relativa estabilidade econômica alcançada pelos países capitalistas desenvolvidos a partir da década de 1950, em meados da década de 1960 já era perceptível a emergência de problemas no modo de acumulação fordista. A queda da produtividade e lucratividade corporativas nos EUA, sobretudo a partir de 1966, deu início a um cenário de crise fiscal no país, desencadeando o aumento da inflação e descaracterizando o dólar como moeda-reserva internacional estável.

Essa crise se reflete na contração do crédito disponibilizado aos países periféricos, entre os anos de 1966-1967, dando margem à criação do mercado do euro-dólar. Nesse contexto, o desenvolvimento econômico de uma série de países recém industrializados, como os da Europa Ocidental e o Japão, intensificou a competitividade internacional ao ponto de ser quebrado o acordo de Bretton Woods. Nessa mesma época, em países de economia subdesenvolvida (sobretudo na América Latina), a adoção das políticas de substituição de importações, aliada à migração de multinacionais, acelerou o processo de industrialização fordista competitiva, provocando o enfraquecimento do contrato social, principalmente no que se refere às relações de trabalho.

No período entre os anos de 1965-1973 ficou notória, nos países centrais, a ineficiência da aliança fordismo-keynesianismo para a contenção das tensões sociais próprias do capitalismo. As principais marcas dessa ineficiência eram atribuídas à rigidez com que os processos produtivos eram conduzidos, isto é, à inflexibilidade então presente nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho. Tal rigidez desencadearia, por sua vez, uma forte insatisfação da classe trabalhadora, refletindo-se numa onda de greves e conflitos trabalhistas no período 1968-1972.

A pouca flexibilidade instaurada e característica daquele contexto também podia ser observada na atuação do Estado frente às demandas sociais, na medida em que a inflexibilidade do sistema produtivo gera também a restrição da base fiscal para os gastos públicos. Em função disso, os governos apelam à ampliação do lastro monetário como estratégia de manutenção da estabilidade econômica, o que gera o crescimento da inflação, a qual, por sua vez, leva à instabilidade econômica, portanto, potencializa a crise no sistema.

Diante desse contexto, várias estratégias são adotadas pelas corporações econômicas para conter a crise que se instaura, entre elas: mudanças no setor tecnológico e de automação; procura por novos produtos e novos nichos de mercado; migração para áreas geográficas de controle mais fácil do trabalho; adoção de medidas para acelerar o tempo de giro do capital.

Em decorrência dessa instabilidade, nas décadas de 1970 e 1980 instalou-se um processo de reestruturação político-econômica, dando lugar ao desenvolvimento de novas experiências produtivas que delinearão o advento de um novo marco de acumulação flexível e, portanto, de regulamentação social e econômica (HARVEY, 2000). Em contrapartida à rigidez típica da acumulação fordista, esse novo modelo se baseia na flexibilidade dos processos de produção e de organização do trabalho, dos mercados de trabalho, dos padrões de consumo e de produtos – o que preconiza alto nível de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Todavia, a reconfiguração da base produtiva ocorre de maneira desigual entre as diversas regiões geográficas, produzindo novas demandas de mercado e novos tipos de emprego, como o trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado e a redução do emprego regular. Tais alterações são acompanhadas por uma forte redução do espaço e do tempo – viabilizadas, por exemplo, através da comunicação via satélite e da diminuição nos custos de transporte, refletindo um alto grau de mobilidade geográfica e de flexibilidade nas relações sociais jamais vistas outrora.

O cenário das reformas educacionais e suas implicações para a educação no campo: alguns dados para reflexão a partir do RN

As mudanças ocorridas na organização do capitalismo são acompanhadas de alterações substantivas na função do Estado, o qual passa por profundas transformações em sua funcionalidade. Nesse contexto, o Estado se vê obrigado a cumprir, além do papel clássico de garantir a propriedade, os contratos sociais e os direitos sociais, o papel e de promotor da competitividade (BRESSER PEREIRA, 1998). O modelo de Estado amplo, responsável pelo atendimento das demandas e do Bem-Estar social, passa a ser visto como ineficiente e ineficaz, cujos críticos e defensores do neoliberalismo passam a defender a tese de Estado mínimo, sobretudo, em sua atuação nas áreas sociais e nas políticas públicas, especialmente aquelas destinadas à garantia de direitos para as classes populares, tais como educação, saúde e previdência públicas. Mas sua ação não poder ser minimizada quando se trata dos interesses do capital; ao contrário, neste caso deve ser potencializada.

Neste contexto de predomínio das diretrizes neoliberais, ganha destaque a orientação dos organismos multilaterais, dentre eles o FMI, o BIRD e o BID, na elaboração das políticas educacionais, disseminando a idéia de educação como um bem público não-estatal, isto é, como um *serviço* que pode ser prestado tanto pelo Estado quanto pela iniciativa privada, num processo de desresponsabilização do Estado no provimento das demandas educacionais, induzindo à co-responsabilização o setor privado e a sociedade civil, estratégia através da qual introduz e acentua a lógica da privatização na promoção e na gestão do espaço público.

As modificações no papel do Estado, a reconfiguração produtiva e dos marcos regulatórios – denominado por alguns autores como identificadores do processo de globalização da economia (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSCHI, 2006) – trouxeram impactos importantes em todos os campos sociais, especialmente na educação, parte importante para a organização do sistema social e de sua reprodução. Nesse sentido, exigia-se o redimensionamento da educação, ocasionando um processo de reformas educacionais, as quais foram impulsionadas com base na racionalidade financeira e dos processos educativos, no corte dos gastos públicos com os serviços educacionais. (CARNOY *apud* CASTRO, 2004).

Nesse cenário,

[...] a educação adquiriu uma centralidade renovada. Dela se espera, de um lado, que prepare as novas gerações para o trabalho no marco de economias modernas e competitivas e, do outro, que promova a equidade e a mobilidade social sem descuidar da formação para uma participação cidadã e integração à vida nacional. (GAJARDO, 1999, p. 2)

Nesse contexto de “globalização”, a disseminação da informação, propiciada pelo surgimento da internet e de meios de comunicação com tecnologia de ponta, constitui nova característica social, donde a denominada “sociedade da informação” ou do “conhecimento”. Não obstante o avanço e a disseminação das novas tecnologias de informação e de comunicação, milhares de pessoas em todo o mundo ainda permanecerem excluídas desse processo e imersas no analfabetismo, quadro que se apresenta mais agravado em áreas rurais. No Brasil, em 2002, “cerca de 60% das crianças do meio rural estavam cursando as primeiras quatro séries do ensino fundamental, terminando aí sua participação na vida escolar.” (BEZERRA NETO, 2009, p. 1). Isso também pode ser observado nas precárias condições físicas, administrativas e pedagógicas que caracterizam as escolas rurais brasileiras.

No atual estágio de desenvolvimento capitalista, as relações trabalhistas são amplamente reconfiguradas diante da volatilidade dos mercados de trabalho, do aumento da competição, do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de trabalhadores desempregados, repercutindo de maneira direta no setor social e, especialmente, educacional. Nesse sentido, a reestruturação da produção passou a exigir do trabalhador “o aumento do patamar mínimo de escolarização para a execução do trabalho simples e complexo” (NEVES e FERNANDES, 2002), o que trouxe novas exigências de qualificação do trabalhador.

Nos países subdesenvolvidos e, especialmente, em áreas rurais, essa questão se apresenta de maneira diferenciada. No caso brasileiro, o alto grau de desemprego e subemprego em áreas urbanas e rurais é reflexo dessa reestruturação. No que concerne ao meio rural, a utilização de técnicas arcaicas de cultivo, aliada ao descaso do poder público na garantia do direito à educação para essa camada da população, é responsável pelo crescimento de um grande contingente de pessoas analfabetas e, conseqüentemente, pela sua inserção desigual no mercado de trabalho. Os impactos inerentes à relação entre educação e trabalho no campo refletem-se diretamente nas condições de vida – moradia, transporte, alimentação,

educação, entre outras – das populações camponesas, evidenciando uma enorme desvantagem em relação às populações urbanas.

Na área educacional, essa desvantagem pode ser observada através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2008), realizada pelo IBGE, referentes à média de anos de estudo da população pesquisada. Considerando esse indicador (Tabela 1), a média nacional no grupo das pessoas de 10 anos ou mais idade equivale a 7,5 anos de estudo no perímetro urbano, o que representa uma diferença de 3 anos a mais, se comparada ao perímetro rural (4,5 anos). No grupo daqueles que possuem 15 anos ou mais idade, os indicadores nacionais são praticamente idênticos: 7,9 anos de estudo no meio urbano e 4,6, no meio rural, ficando evidente a necessidade da elaboração de ações efetivas para a diminuição dessa desigualdade.

Tabela 1 - Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais idade e de 15 anos ou mais idade, por situação do domicílio - Brasil, Grandes Regiões e Rio Grande do Norte - 2008

Região	Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais idade por situação do domicílio					
	10 anos ou mais			15 anos ou mais		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
Brasil	7,1	7,5	4,5	7,4	7,9	4,6
Norte	6,5	7,1	4,6	7,0	7,6	4,8
Nordeste	5,9	6,7	3,7	6,2	7,1	3,8
Sudeste	7,7	7,9	5,3	8,1	8,3	5,4
Sul	7,5	7,9	5,6	7,8	8,3	5,7
Centro-Oeste	7,3	7,6	5,0	7,7	8,1	5,2
RN	6,1	6,8	4,3	6,4	7,1	4,5

Fonte: IBGE/PNAD, 2008.

As variações regionais, à semelhança dos dados já analisados, também podem ser observadas nessa categoria (Tabela 1): a região Norte e a Nordeste (NE), esta de maneira mais acentuada, apresentam a menor média de anos de estudos do país: 6,5 e 5,9 anos de estudo para a população de 10 anos ou mais idade, e 7,0 e 6,2, para as pessoas com 15 anos ou mais, respectivamente. Quando levada em consideração a situação do domicílio, na região NE, as disparidades urbano-rural são mais marcantes: o número de anos de estudo indica que os povos residentes em áreas rurais, na faixa etária igual ou acima dos 10 anos, possuem 3 anos

de estudo a menos (3,7 anos) que as pessoas que vivem no espaço citadino (6,7 anos); esse indicador para população com 15 anos ou mais idade corresponde a 7,1 e 3,8 anos nas zonas urbanas e rurais, respectivamente.

No Rio Grande do Norte (RN), esses dados estão dispostos de forma muito aproximada aos referentes à Região NE: 6,8 e 4,3 anos de estudo, para os indivíduos com idade igual ou superior a 10 anos e 7,1 e 4,5 anos para aqueles com idade igual ou superior a 15 anos, no perímetro urbano e rural, respectivamente (Tabela 1). A taxa de distorção idade-série, que revela o nível do desempenho escolar e a capacidade do sistema educacional de manter a frequência do aluno em sala de aula, nos dá outra medida de análise da situação da educação básica na zona rural norterriograndense. Se a falta de sincronismo idade-série é um problema ainda a ser superado nas escolas urbanas, isto se agrava nas escolas rurais.

O problema se manifesta no estado desde as séries iniciais do ensino fundamental, apresentando uma acentuada distorção idade-série, o que corresponde a aproximadamente 35% de alunos do estado com idade superior a adequada no ano de 2006 (Tabela 2). É importante ressaltar que durante o período que compreende os anos de 1999 a 2006, nessa categoria, não há flutuações crescentes. Isto é, a taxa de distorção idade-série cai constantemente, diminuindo quase que 20 pontos percentuais no período supracitado.

Tabela 2 – Evolução da taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por localização do domicílio - Rio Grande do Norte (1999-2006)

Ano	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Total (%)	Urbana (%)	Rural (%)	Total (%)	Urbana (%)	Rural (%)
1999	53,8	52,0	60,0	68,4	68,4	65,3
2000	51,0	49,6	56,0	68,8	68,8	76,6
2001	47,4	45,9	52,4	68,8	68,8	68,8
2002	43,5	42,0	48,5	64,8	64,6	73,2
2003	40,7	39,5	44,9	63,0	62,9	74,5
2004	39,0	38,0	42,4	63,0	62,9	70,9
2005	38,0	36,9	42,0	61,0	61,0	65,6
2006	35,2	33,8	40,9	59,2	59,2	64,5

Fonte: MEC/INEP - Recurso EDUDATABRASIL

Em 2006, a diferença dessa taxa entre as camadas rurais (40,9 %) e urbanas (33,8 %) equivale a 7,1 pontos percentuais (Tabela 2) – o que se pode inferir a baixa qualidade do ensino fundamental público ofertado tanto nas cidades quanto no campo, mas que, nesse último, reflete-se de forma mais acentuada.

Nessa mesma categoria, o ensino médio apresenta números ainda mais preocupantes, que correspondem a 64,5% dos alunos da área rural em 2006 (Tabela 2), quase o dobro desse indicador no ensino fundamental no mesmo ano. Também é interessante perceber que na zona urbana, nesse nível de ensino, a taxa cai constantemente, com pequenas variações, chegando a diminuir quase que 10 pontos percentuais ao final do período analisado.

Apesar de ser considerada pequena a redução do indicador ao longo dos oito anos (1999-2006) no meio urbano, no meio rural a situação ainda é mais alarmante: nos anos 2000 e no período de 2002 a 2004 passa dos 70% o número de estudantes no ensino médio que apresentam distorção idade-série (Tabela 2). Outro fator relevante concerne ao fato de que os índices no início e no final da série histórica analisada permanecem praticamente inalterados – 65,3 em 1999 e 64,5 em 2006 – o que demonstra a ausência de atenção e de investimentos no setor por parte do poder público.

No que tange ao desenho das políticas educacionais brasileiras, esse indicador referente ao ensino médio, tanto na zona urbana quanto na rural, aponta para a tendência de focalização dos recursos públicos destinados à educação – reflexo da implantação do receituário neoliberal para as áreas sociais desde a década de 1980 e, com mais intensidade, na década de 1990. Essa tendência se revela na medida em que a maior parte dos investimentos é direcionada ao ensino nos anos iniciais da educação básica, quase que em detrimento dos demais níveis.

Nesse particular, é importante frisar que os índices referentes aos anos de estudo e à taxa de distorção idade-série (Ensino Fundamental e Médio) dos cidadãos camponeses dão mostra das dificuldades de acesso, permanência e qualidade da educação, vivenciadas por esses sujeitos. Em relação ao acesso,

A educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência (resistência dos movimentos sociais do campo). Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação. (CALDART, 2002, p. 26)

Nesse sentido, impõe-se a necessidade da elaboração de políticas públicas efetivas para a garantia não apenas do acesso, mas também da permanência e em condições que garantam a qualidade da educação ofertada a todos os cidadãos brasileiros, quer sejam moradores do campo ou das urbes, independente de sua condição étnica ou de classe social.

Considerações Finais

As mudanças ocorridas no plano sócio-político e econômico – desencadeadas pelo processo reconfiguração do capitalismo, do incremento das novas tecnologias e da adoção das diretrizes neoliberais para a elaboração das políticas públicas – levam ao reordenamento do aparelho estatal, o qual passa a se organizar com base na racionalidade de suas ações, adotando princípios administrativos regidos pela produtividade, eficiência e eficácia.

Essa série de mudanças tem gerado novas demandas para o setor educacional, o qual também passa por uma série de reformas, as quais que têm priorizado os motivos financeiros e a racionalidade dos recursos públicos. No que concerne à relação educação-trabalho, pode-se perceber o conseqüente processo de desapropriação dos direitos sociais dos cidadãos, entre eles o direito a um ensino público e de qualidade. Entre os desapropriados de seus direitos estão as camadas mais pobres da população brasileira (que correspondem a uma grande parcela de sua população) e, nesse quadro, se inserem aqueles que habitam em áreas rurais.

No Brasil e, especialmente, no RN, os dados disponibilizados pelo IBGE e INEP, referentes à média de anos de estudos e às taxas de distorção idade-série, dão mostra de que as desigualdades e deficiências do sistema educacional se manifestam de maneira mais acentuada em áreas rurais, trazendo novos desafios para a elaboração das políticas públicas educacionais para esse setor.

REFERÊNCIAS

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do estado dos anos de 90: lógica e mecanismos de controle.** Lua Nova, nº 45, São Paulo, 1998.

BEZERRA NETO, Luiz. **A educação rural no contexto das lutas do MST.** In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

CALDART, Roseli. **Por uma Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. In. KOLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002 (Coleção Por Uma Educação do Campo. n.4).

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Política de educação à distância:** uma estratégia de formação continuada de professores. Natal, EDUFRRN, 2004.

GAJARDO, Marcela. **Reformas Educativas em América Latina:** balance de uma década. Chile: PREAL, 1999.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** 9º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **A Educação Escolar no Contexto das Transformações da Sociedade Contemporânea.** IN: _____. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 49-84.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. IN: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O Empresariamento da Educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 21-40.

PARO, Vitor Henrique. **A Administração Capitalista.** In: _____. Administração Escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.