

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

Tânia S. A. M. BRABO¹

RESUMO: O presente texto expõe uma reflexão acerca da municipalização do ensino pois o debate a esse respeito mostra vários aspectos negativos. Sendo um processo inevitável nas novas formas de administração pública há que se retomar a questão da participação popular no processo. O estudo contempla tal processo, a partir da década de 70 com ênfase maior para as políticas educacionais desencadeadas pelo Estado de São Paulo durante os anos 80. A Nova Proposta para a Educação Paulista trazia em seu bojo o incentivo à participação na escola (nos Conselhos, na Associação de Pais e Mestres, nos Grêmios Estudantis); nos anos 90, a *cidadania ativa* é pretendida na sociedade, e, na escola pública, o investimento nos mecanismos de participação é retomado. Entretanto, no limiar do novo milênio, uma escola e uma sociedade verdadeiramente democrática, ainda são metas a atingir. É importante considerar que “municipalização” e “globalização” devem estar no centro do debate na atualidade pois são processos complementares que exigem a participação efetiva da comunidade para evitar que a “municipalização” se transforme em “prefeiturização”.

PALAVRAS-CHAVE: Municipalização; cidadania; participação.

Uma reflexão acerca do processo de municipalização do ensino ainda se faz necessária. O debate a esse respeito mostra aspectos negativos, mas, há os positivos, como trazer à tona a necessidade da participação da sociedade civil em todos os momentos do processo: da implementação à sua concretização efetiva. Se a municipalização é inevitável nas novas formas de administração pública torna-se necessário, portanto, retomar a questão da participação para que os aspectos positivos possam emergir, na medida em que estimule a organização coletiva para garantir direitos, cidadania e a qualidade na educação.²

A participação popular na administração pública tem respaldo na Constituição Federal de 1988, nas leis Orgânicas Municipais e nas Constituições Estaduais, onde é concebida como componente essencial da gestão pública. Entretanto, vale considerar o que apregoa Gentili (1999):

Em matéria política, as transições latino-americanas significaram, ... um avanço substancial em certas questões de método (relação Estado-sociedade ou governo-sociedade). Entretanto, pouco avançaram em dois problemas centrais para a consolidação de

¹ Professora Assistente no Departamento de Administração e Supervisão Escolar -FFC-Unesp-Campus de Marília-SP.

² As reflexões feitas baseiam-se no pensamento dos autores: Barroso (1995), Silva (1997), Fonseca (1997), Oliveira (1997), Rosar (1997), dentre outros.

uma democracia de caráter radical: o desenvolvimento de suas dimensões de *forma e conteúdo*. Ou seja, sem a construção e consolidação de espaços públicos – como questão central que remete à *forma democrática* – e sem um conteúdo radicalmente democrático que “preenche” e dá sentido ao caráter mesmo da democracia, esta se reduz a um jogo cada vez mais debilitado de natureza puramente formal ... (Gentili, 1999, p. 120- 121).

Bianchetti (1996) acrescenta que, na América Latina, os projetos econômicos neoliberais foram, na maioria dos casos, impostos por ditaduras militares que planejaram o futuro das sociedades. Após as ditaduras, os governos democráticos se viram pressionados pelos organismos financeiros internacionais a continuar as planificações necessárias à consolidação de uma verdadeira sociedade de mercado.

No que se refere à gestão escolar, especialmente no Estado de São Paulo, desde a década de 80, a implantação de mecanismos de participação nas Unidades Escolares: os Conselhos de Escola, Associações de Pais e Mestres e os Grêmios Estudantis tinham como objetivo o envolvimento e participação da comunidade. Entretanto, pelo exposto acima, a cultura democrática ainda hoje é um projeto não concluído tanto na escola pública quanto na sociedade em geral. Segundo Gentili (1999) e Bianchetti (1996) isto se deu devido ao contexto acima mencionado no qual as reformas democratizadoras começaram a ser implantadas:

Foi neste contexto que começaram a expandir-se – no começo dos anos 80 – as demandas democratizadoras no campo educacional. E, na verdade, elas tiveram vida curta. Foi como se, ao dissipar-se a euforia democratizadora do primeiro período pós-ditatorial, houvessem sido anuladas todas aquelas referências à necessária democratização de nossos sistemas de ensino. Em questão de uma década, “democratizar a educação” deixou de ser o eixo que devia nortear as políticas públicas do setor para constituir um tema ausente, esquecido ou - se pretendermos ser mais precisos - silenciado, no cenário político latino-americano ... (Gentili, 1999, p. 121).

Diante das questões levantadas pelo autor e do novo ordenamento mundial há a exigência da retomada do debate sobre a participação cidadã, pois esta pode representar um “antídoto” aos efeitos da globalização. Conforme Fonseca (1997), se a municipalização *pode ser* o caminho, a educação para a cidadania *deve ser* a meta (grifos do autor).³

Além das argumentações elaboradas pelos autores citados que mostram os aspectos negativos da municipalização do ensino, Rosar (1997)

³ Tese defendida por Fonseca (1997) e por nós corroborada.

acrescenta a incoerência do processo de implantação da política de descentralização no Brasil, ocorrido nas décadas de 70 e 80. Este ocorreu pela via da municipalização e seus pressupostos nasceram, historicamente, fora do âmbito do município, resultou de medidas adotadas pelo governo federal para organização da oferta do ensino de 1º grau.

A partir da década de 70, após a promulgação da Lei 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a política educacional para este nível de ensino foi traçada no âmbito dos projetos federais implantados sobretudo em Estados do Nordeste, com o objetivo de induzir a municipalização do ensino. Transferiu encargos para o município sem um investimento financeiro satisfatório nessa instância. Enquanto adotava a descentralização em nível do sistema educacional, efetuou uma concentração de recursos em nível federal (Rosar, 1997).

Tendo identificado, como os outros autores anteriormente citados, que processos semelhantes foram se realizando em outros países da América Latina, tanto em períodos de governos militares, como de governos civis, a autora levantou a hipótese de que a descentralização está articulada ao processo de globalização que ocorre no âmbito da economia e à difusão da ideologia neoliberal, cujas implicações têm sido contribuir para a desconstrução dos Estados Nacionais e dos seus sistemas educacionais.⁴

Segundo Rosar(1997):

A análise efetuada permitiu captar o fenômeno da municipalização como uma das estratégias do capitalismo para o processo de organização e funcionamento dos sistemas educacionais, contribuindo paulatinamente para a sua desconstrução, de forma particular nos países capitalistas periféricos da América Latina, sob a intervenção dos guardiães do capital: o FMI, o Banco Mundial e os órgãos internacionais que atuam em diferentes setores da realidade desses países, unificando-os, de modo que se possa tornar mais plena e eficaz a estratégia que combina globalização e descentralização. (Rosar, 1997, p.107)

Ademais, afirma que, a avaliação de experiências de descentralização pela via da regionalização e da municipalização revelou a articulação contraditória e, ao mesmo tempo, orgânica, que se estabeleceu entre todos os níveis de atuação dos governos, tanto no Brasil, como nos demais países da região.

Silva (1999) ainda complementa dizendo que embora o campo educacional ocupe um lugar privilegiado na estratégia neoliberal de conquista hegemônica, empreendem “uma processo amplo de redefinição

⁴ A respeito do Modelo Neoliberal e Políticas Públicas ver: Azevedo (1997) e Bianchetti (1996).

global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal” (Silva, 1999, p.13).

Na maioria dos países da América Latina e, no caso particular, do Brasil, a concretização da forma histórica do Estado do Bem-Estar não pode ser identificada com o que ocorreu em alguns países da Europa e nos Estados Unidos. Ao contrário, aumentou a exclusão social, o aviltamento a direitos básicos.

Naqueles países, as organizações dos trabalhadores em sindicatos e partidos fortes contribuíram, desde o final da II Guerra Mundial, para que se estabelecessem novas formas de articulação de demandas sociais com o funcionamento da economia de mercado capitalista. Aqui, o programa de estabilização baseou-se na militarização das sociedades, na disponibilidade de capital externo e na marginalização da sociedade civil (Rosar, 1997).

Além do mais, estudos revelam que as iniciativas dos governos militares destacaram-se nesse período, décadas de 60, 70 e 80, pelas ações que visavam desorganizar as resistências de grupos constituídos, entre eles os de professores, para ampliar as estruturas administrativas e implementar uma reforma educativa que pregava a participação.⁵ Ao mesmo tempo, submetia os professores a um processo de neutralização política e submissão a um programa de ampliação do número de alunos em salas de aula, restrição de recursos para a educação e manutenção de baixos níveis salariais.

Conforme a autora revela, “ há poucas provas de que essa política seja eficaz e provas consideráveis de que não aumentam nem a eficiência, nem a eficácia e nem a participação local” (Harris, apud Rosar, 1997, p. 113).

Ademais, o jogo político e a disputa pelo poder devem ser considerados como fatores que interferem decisivamente no processo, em todas as instâncias, do plano internacional ao municipal. Os governos não representam uma unidade de forças políticas coesas, há composição e competição entre diferentes facções cujos membros estão dentro e fora do aparelho de Estado, realizando ações para fortalecimento de sua hegemonia ou para garantir seus interesses (Rosar, 1997).

Como consequência, a descentralização pode significar a possibilidade de aumentar a participação não dos indivíduos em geral, mas de determinados indivíduos e grupos. Além do mais, em certas conjunturas pode ocorrer o deslocamento do poder do governo central para os governos locais, o que permite garantir a hegemonia dos grupos que detém o seu

⁵ A respeito de “participação” ver Demo (1990 ; 1999), Motta (1987) e Romão (1992).

controle. As políticas governamentais se definem como resultado de uma luta pois não há consenso nem mesmo entre as facções do bloco político no poder (Rosar, 1997).

As políticas de descentralização podem ser utilizadas por um grupo central minoritário para desequilibrar a correlação de forças em uma comunidade local. Os grupos que detêm o poder utilizam estratégias de centralização ou de descentralização na medida em que essas políticas possam atender aos seus interesses e dos grupos com os quais tenham feito alianças (Rosar, 1997), estratégia que pode ser utilizada também pela política local.

Na década de 70, o *Promunicípio* (Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal) foi parte do conjunto de medidas de organização de um sistema educacional que fosse adequado aos interesses econômicos vigentes. Os investimentos da União reduziam-se em lugar de crescerem e a responsabilidade pelo ensino de 1º grau passava à esfera que dispunha de menor volume de recursos.⁶

Tal projeto foi concebido como instrumento que viabilizaria as condições para que o município assumisse a responsabilidade com o ensino de 1º grau. Ao Estado caberia definir diretrizes gerais, prestar assistência técnica e cooperação financeira Rosar (1997) argumenta que em nível da burocracia na educação, foram definidos os parâmetros para uma descentralização centralizada com uma política de distribuição de recursos aliada à garantia de manter o controle sobre os estados e municípios.

Na década de 80, a defesa da municipalização ocorreu a partir do processo de abertura política, principalmente após as eleições estaduais de 1982, quando muitos governadores eleitos assumiram formas de gestão descentralizadas (Fonseca, 1997).

No Estado de São Paulo, conforme lembra Oliveira (1997), adotando como lema “descentralização e participação”, o governo implantou, na área da educação, medidas descentralizadoras que objetivavam maior eficácia e eficiência, redução de custos, respeito à cultura local e valorização da economia do município. Iniciou o processo implantando o programa de municipalização da merenda escolar e das construções escolares. Tais medidas pretendiam combater o desperdício de recursos, reduzir as oportunidades de fraudes e corrupção e, conseqüentemente, maior economia.

O pressuposto da municipalização do ensino era o da democratização, promovendo-se maior aproximação entre governantes e governados e condições para maior participação,

⁶ Segundo Melchior (1979), Velloso (1990), Rezende (1989) e Sobrinho (1991), apud Rosar (1997, p.115).

cobrança, fiscalização e controle social das ações de governo. Uma sociedade civil organizada e mobilizada poderia participar das decisões de governo e assumir maiores responsabilidades na condução de seu destino, na busca de soluções para seus problemas. (Oliveira, 1997, p.155)

A Nova Proposta para a Educação Paulista trazia em seu bojo o incentivo à participação na escola (nos Conselhos, na Associação de Pais e Mestres, nos Grêmios Estudantis). Houve progresso na ampliação das liberdades democráticas, embora muitos a denominem “década perdida”.

Entretanto, alguns fatores expressos por Silva (1997) mostram as dificuldades enfrentadas naquele momento, em muitos casos o próprio administrador escolar dificultava esta participação (Machado, 1998). A aprendizagem de cidadania não ocorreu efetivamente nem nos Grêmios Estudantis, nos Conselhos de Escola, na Associação de Pais e Mestres, na sala-de-aula, nas relações que se instauravam na escola.

Nos anos 90, a *cidadania ativa* é pretendida, com acesso de todos à totalidade de recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação na vida social. No entanto, pelas observações elencadas anteriormente, pode-se afirmar que, em grande parte, as dificuldades arroladas por Silva (1997) e transcritas abaixo, persistem até o momento, tais como:

- A cultura autoritária e centralista de poder da população, que a leva a esperar tudo do poder governamental;
- A dificuldade de absorção do novo desenho democrático de gestão posto pela Constituição, que amplia a participação popular, contempla direitos e divide poder e responsabilidades;
- A dificuldade de compreender e contemplar no projeto que visa o bem-estar geral, a diversidade que caracteriza o povo brasileiro, desde as questões de gênero, raça, faixa etária, religião, até outras, que se referem a preferências político-partidárias;
- Dada a novidade dessa forma de exercitar a cidadania, a dificuldade de firmá-la como conquista efetiva na qual são formados e eleitos alguns representantes municipais (tanto no executivo como no parlamento);
- A cultura de subserviência ainda presente na maioria e padrão de referência para futuras gestões administrativas, ... (Silva, 1997, p. 293)

Dentre as reformas atuais há a continuidade do processo de municipalização do ensino. É política comum a muitos Estados, municipalizar o ensino fundamental, especialmente o seu primeiro segmento. Traz como razão principal a necessidade de os Estados deslocarem recursos para o ensino médio, a descentralização de encargos e decisões em favor do município e também, que os governos locais são mais capazes de responder às demandas

de seus eleitores (Silva, 1997). Contudo, não se pode esquecer que a estratégia de hegemonia neoliberal atinge até o município e também que, se a municipalização não for colocada a serviço da cidadania, ela será um forte mecanismo de manipulação e perpetuação do poder.

Conforme Rosar (1997) argumenta, as evidências permitem concluir que o processo de descentralização pela via da municipalização, induzida pelo governo federal, nos anos 70 produziu um efeito desagregador das redes municipais, afetando diretamente a expansão e a qualidade do ensino.

O planejamento, controle e acompanhamento do processo não foram suficientes para impedir a utilização da educação no processo de fortalecimento da hegemonia dos grupos políticos locais. Além do mais, a política de descentralização favoreceu a concentração de recursos e de poder sob o controle dos mesmos grupos econômicos e políticos que se associam entre si em todos os níveis e setores da estrutura da sociedade capitalista que temos no Brasil e em toda a América Latina.

A consolidação de um sistema nacional de educação com um padrão unitário de qualidade, tornou-se objetivo prioritário para o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública durante a elaboração da Constituição em 1988 e o prolongado processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As forças progressistas sofreram perdas no texto final da Constituição e, mais recentemente, com a aprovação do Projeto de LDB do Senador Darcy Ribeiro,⁶ o que evidencia a importância da educação no processo de construção e reconstrução da hegemonia burguesa (Rosar, 1997).

A questão da municipalização do ensino é, portanto, uma dimensão da luta pela hegemonia. Para mudar tal quadro, a autora propõe que setores progressistas tomem o município e sua rede de ensino como ponto de partida, a partir de diagnósticos que expressem fielmente a realidade educacional. Ademais, ter como meta a educação das classes populares para a cidadania, concebida e realizada no âmbito de um sistema nacional de educação.

A argumentação dos autores mencionados revela a necessidade de participação dos cidadãos e cidadãs tanto na escola quanto na administração pública, pois, segundo Oliveira (1997):

a integração das diferentes esferas da administração pública transcende os arranjos localizados e os conluios partidários. Supõe-

⁶ Tal situação foi constatada em entrevista a supervisores da Equipe Técnica de Supervisão Escolar, da antiga Delegacia Regional de Ensino (DRE) do Estado de São Paulo em 1991.

se que a missão educativa do Estado esteja acima dos interesses partidários e de grupos. Entretanto, isso não acontece. Há, portanto, a necessidade de estabelecerem-se mecanismos que permitam o planejamento da educação para além do horizonte de um governo, ou, até mesmo, de um Ministro ou Secretário da Educação. (Oliveira, 1997, p. 191)

Ainda conforme Oliveira (1997), a forma mais eficaz de se estabelecer esta desvinculação entre o Plano de Educação (de longo prazo) e a duração de um governo, é a criação de organismos que não estejam atrelados ao administrador daquele momento. Tais organismos devem ter a participação da sociedade civil organizada, com mandatos diferenciados dos governantes. Argumenta que a concepção de gestão democrática no âmbito do Sistema de Ensino, entendida como o processo de participação dos diferentes setores da comunidade escolar nas decisões da política educacional em nível de sistema, justifica-se, também pela “ineficiência” da descontinuidade de políticas educacionais sujeitas ao abandono a cada mudança de governo ou mesmo de ministro ou secretário da educação (Oliveira, 1997).

Acrescenta que a municipalização não deve ser entendida como um processo concluído, mas em vias de consolidação e que exige a participação contínua da comunidade, mesmo porque conforme Oliveira (1997), municipalização, não significa necessariamente descentralização ou democratização. Conforme mencionado, em tal projeto está implícita a capacidade da população de se organizar e participar, desde sua implantação, bem como do processo em ação, gerenciando-o em conjunto, órgãos públicos e comunidade.

Entretanto, se há dificuldades ainda presentes para a real participação democrática, há a experiência acumulada dos movimentos sociais, que empreenderam uma forma nova de interlocução com o Estado; há alteração da tradicional relação de subordinação/dependência na perspectiva da afirmação da autonomia municipal; possibilidade do desenvolvimento de políticas e programas municipais na perspectiva do que se denomina de promoção da cidadania ou do social; há a possibilidade de novas formas democráticas de gestão municipal (Moura e Pinho, 1993, apud Silva, 1997).

Os aspectos positivos e negativos, aqui sinteticamente elencados mostram que, embora tão proclamada em prosa e verso, a questão da participação cidadã tem estado em silêncio, conforme afirmou Gentili (1999), justamente no momento histórico em que é imprescindível. Se não alcançamos o ideal de uma escola e de uma sociedade verdadeiramente democrática, não podemos esquecer que um *locus* ideal para vivenciá-la é a escola.

Por isso, *municipalização* e *globalização* devem estar no centro do debate na atualidade pois são processos complementares e que exigem a participação efetiva da comunidade. Fonseca (1997) afirma que se a *municipalização* for bem implementada e contar com a participação dos cidadãos e cidadãs, pode se constituir em um *antídoto* (grifo meu) contra os males da *globalização*.

Conforme Demo (1993), Fonseca (1997) e Romão (1992), a cidadania é uma conquista e deve ser cultivada:

Se considerarmos que a cidadania não é outorgada, mas tem que ser conquistada, saberemos aquilatar a importância da participação como condição indispensável para que a *municipalização* não se transforme em “*prefeiturização*” ou aconteça por decreto, de forma autoritária, imposta, compulsória, unilateral, gestada em gabinetes ou até por exigência de agências internacionais de financiamento (Fonseca, 1997, p. 167).

Fonseca (1997) apregoa que a *municipalização* pode ser um caminho para se atingir o Estado de Bem Estar Municipal, se contar com a participação da população local nos Conselhos Municipais, que podem ser úteis no controle da administração pública. A democratização da informação, a divulgação da política global e do município, o orçamento participativo, são exemplos de efetivo funcionamento dos Conselhos Municipais.

Barroso (1995) argumenta que, na escola, a participação pressupõe uma alteração das relações de poder na organização. Implica a negociação entre as diferentes categorias de atores e entre estes e as estruturas hierárquicas existentes. Se adotada, a gestão participativa deve aplicar-se à organização no seu conjunto, desde a definição das políticas, até o planejamento e execução. Tais posturas valem também para uma administração pública que pretenda ser democrática. O objetivo último da introdução de processos de gestão participativa deve ser sempre o de partilhar o poder de tomar decisões. Ou seja, os atores envolvidos estarão vivenciando a *cidadania ativa* (grifo meu) necessária à concretização do Estado de Bem Estar Municipal (Fonseca, 1997).

Em síntese, o debate sobre a *municipalização* deve estar vinculado ao debate sobre cidadania. É na escola que a participação democrática deve ser vivenciada para que se possa desconstruir o círculo vicioso que há muito tempo impede a efetivação de uma cultura democrática na sociedade brasileira.

Finalizamos essas breves considerações, lembrando que a LDB revela um compromisso do poder público com a oferta de ensino fundamental a todos e que condena a negligência da autoridade competente

para garantir o oferecimento do ensino obrigatório (Fonseca, 1997). Entretanto, não nos esqueçamos do alerta feito pelo autor com relação à privatização do ensino, que se aplica também à municipalização:

... os temerosos da privatização do ensino podem dormir tranquilos à noite, embora não estejam dispensados de permanecerem eternamente vigilantes. Conquista e direitos não caem do céu como o maná e um direito constitucional de hoje pode ser suspenso à meia-noite, assim como a carruagem pode virar abóbora. (Fonseca, 1997, p.177)

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARROSO, J. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Cadernos de organização e gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- BIANCHETTI, R. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- COVRE, M. L. M. Educação, Administração e Cidadania. In: FONSECA, D. M. (Org.). *Administração educacional: um compromisso democrático*. Campinas: Papirus, 1994. p.67-96.
- CURI, C. R. J. O compromisso do profissional de administração da educação com a escola e a comunidade. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jan./jun, 1985.
- DEMO, P. *Participação é conquista*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. *Pobreza política*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FONSECA, J. P. Municipalização do ensino: entre medos e esperanças às vésperas do terceiro milênio. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v.3, jul./dez., 1997.
- GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GADOTTI, M. *A escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MACHADO, L. M. *Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MELLO, A.; COSTA, M. A. O nó górdio e a ponte de safena. *RBPAE- Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 3, jan../jun., 1997.
- MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. In: FISCHMANN, R. (Coord.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.

OLIVEIRA, R. P. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROMÃO, J. E. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

ROSAR, M. F. F. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema brasileiro. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, C.S.B. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, C.S.B. ; MACHADO, L. M. (Org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, M. R. F. A revitalização do local como espaço de constituição de uma nova cidadania. In: BAPTISTA, D.(Org.). *Cidadania e subjetividade: novos contornos e múltiplos sujeitos*. São Paulo: Imaginário, 1997.

SILVA, T. T. S. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

