

## A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E AS FORÇAS QUE A PERMEIAM

Antonia Erika Correia de Sousa Tavares <sup>1</sup>

Edvania Fernandes Saboia <sup>2</sup>

Kézia Ferreira Batista Passos <sup>3</sup>

Sandra Helena Silva de Almeida Freitas Pascoal <sup>4</sup>

Weslley Alves Siqueira <sup>5</sup>

Ricardo de Oliveira Tavares <sup>6</sup>

### RESUMO

Este trabalho aborda a gestão democrática da educação, analisando as forças históricas, políticas e econômicas que a influenciam. Fundamentado em teorias da administração e organização do trabalho, explora de que modo modelos como o Taylorismo, o Fordismo e o Toyotismo moldaram a administração escolar, adaptando-se às exigências do capitalismo. No Brasil, a administração escolar consolidou-se a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, promovendo a democratização da educação. No entanto, a gestão educacional ainda reflete hierarquias e interesses econômicos que limitam sua efetiva democratização. Com base nos estudos de autores como Taylor (1856-1915), Fayol (1841-1925), Ford (1863-1947), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), a pesquisa evidencia a influência de modelos industriais na organização escolar e discute a necessidade de uma administração educacional que priorize a participação coletiva e a autonomia pedagógica. A metodologia utilizada consiste em uma revisão bibliográfica e uma análise crítica dos modelos de gestão educacional no Brasil e na América Latina. Os resultados indicam que, embora a gestão escolar tenha evoluído em direção à participação democrática, ainda persiste uma estrutura organizacional influenciada por interesses políticos e econômicos que limitam a autonomia da escola e dos educadores. A pesquisa destaca a importância de uma gestão verdadeiramente democrática, capaz de valorizar a educação como direito social e instrumento de transformação.

**Palavras-chave:** Gestão educacional, Administração escolar, Democracia, Educação pública, Políticas educacionais.

### INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Educação na Universidad Nacional de Rosario – UNR; Professora da Educação Básica da SEDUC-CE, [ekinha22@gmail.com](mailto:ekinha22@gmail.com);

<sup>2</sup> Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Única de Ipatinga; Professora da Educação Básica da SEDUC-CE, [edvaniasaboia@gmail.com](mailto:edvaniasaboia@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutoranda do Curso de Educação na Universidad Nacional de Rosario – UNR, Professora da Educação Básica da SEDUC/SEMED – AM, [kfbpassos@hotmail.com](mailto:kfbpassos@hotmail.com);

<sup>4</sup> Doutoranda do Curso de Educação na Universidad Nacional de Rosario – UNR; Professora da Educação Básica da SEDUC-CE, [sandra.helenalmeida@gmail.com](mailto:sandra.helenalmeida@gmail.com);

<sup>5</sup> Doutorando do Curso de Educação na Universidad Nacional de Rosario – UNR; Professor no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – Campus Cuiabá, [weslleyalvessiqueira@gmail.com](mailto:weslleyalvessiqueira@gmail.com);

<sup>6</sup> Professor orientador, Doutor em Bioquímica pela Universidade Federal do Ceará, Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Centro de Ciências Agrárias e Biológicas, Curso de Ciências Biológicas, [ricardo\\_tavares@uvanet.br](mailto:ricardo_tavares@uvanet.br).



O presente trabalho propõe uma reflexão acerca da gestão democrática da educação e as forças históricas, políticas e econômicas que a influenciaram, tanto no contexto europeu e latino-americano quanto no cenário educacional brasileiro. Nessa perspectiva, pretende-se compreender a trajetória da administração escolar pública no Brasil, desde suas bases teóricas até os desdobramentos contemporâneos, analisando como as concepções de gestão foram historicamente modeladas por interesses do capitalismo industrial e pelas políticas de dominação e controle do trabalho pelo capital, cuja premissa era produzir em larga escala para atender à crescente demanda do mercado consumidor. Busca-se, desse modo, compreender como as práticas de administração escolar refletem heranças de modelos produtivistas e tecnocráticos, e de que modo a gestão democrática pode romper com essa lógica do capital e representar uma alternativa de emancipação e equidade nas escolas públicas brasileiras.

## METODOLOGIA

O estudo está fundamentado em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e possui caráter teórico e reflexivo. Para realizá-lo, foram mobilizados autores clássicos e contemporâneos das áreas de administração e educação, além de fontes complementares que abordam a evidente relação entre educação, trabalho e capitalismo. O percurso metodológico, por sua vez, foi organizado em duas etapas: (1) análise das bases teóricas da administração escolar a partir das teorias clássicas da administração e (2) estudo da trajetória da administração escolar no Brasil, com destaque para as transformações que conduziram à concepção de gestão democrática que se conhece hoje.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As bases da administração escolar estão profundamente alicerçadas nas teorias administrativas moldadas especificamente para o setor industrial, a exemplo do taylorismo, do fordismo e do toyotismo. Tais modelos, conforme afirmam Bonilla-Molina (2022) e Silva Júnior et al. (2019), foram adaptados ao campo educacional, reforçando a lógica da eficiência, do controle e da segmentação do trabalho. O taylorismo educativo surge como forma de sistematizar o ensino e com propósitos bem delineados na organização do trabalho escolar, cujos objetivos eram: “a) formar cidadãos



republicanos, b) indivíduos para la participación en las dinámicas del mercado para lo cual todo conocimiento debería contribuir a construir mentalidades de consumo y, finalmente, c) la democratización del conocimiento científico disciplinar” (Bonilla-Molina, 2022, p.4).

Portanto, na perspectiva de Taylor, a rotina escolar deveria seguir a lógica de produção industrial, cuja segmentação de tarefas e de executores é bem definida. Nesse cenário, cabe ao gestor fiscalizar o cumprimento de tarefas e observar aspectos que podem ser melhorados, e, ao docente, ser um mero executor de tais tarefas, capaz de cumprir (sem questionar) as metas estabelecidas por terceiros para atingir os resultados esperados, a partir da aprendizagem dos alunos. Nessa “linha de produção” escolar, o estudante se converte em operário e ao mesmo tempo em produto final da indústria educativa, cuja função é atender o mercado de acordo com suas exigências, entregando o produto pronto para sua devida utilização dentro de padrões previamente estabelecidos. Inspirado nos princípios tayloristas, Fayol propôs um modelo cujas maiores preocupações estavam centradas no trabalho do administrador, a quem atribuía maior responsabilidade sobre os resultados, a partir da otimização do uso do tempo na execução de tarefas.

O fordismo educativo, por sua vez, caracteriza-se por uma perspectiva semelhante ao taylorismo, diferenciando-se basicamente quanto a ideia da automatização dos processos e melhor divisão do trabalho para a garantia de uma produção em larga escala. Assim, em ambos os modelos, defendia-se uma qualificação fragmentada, dividida entre teoria e prática e construída a partir de ciências também fragmentadas.

Por isso, o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas ‘profissionalizantes’, cujo mote é formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado, sendo que esse conhecimento deveria ser consumido pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato (Silva Júnior et al, 2019, p.6).

Nesse sentido, os princípios de Taylor e Ford apontam para uma formação educacional qualificada, especializada, segmentada, uma vez que “a ‘escola ideal’ para essa qualificação é a que promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (o trabalho intelectual), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (o trabalho manual), de outro” (Silva Júnior et al, 2019, p.6), cujos valores implicados obedecem a uma hierarquia e alimentam o abismo social característico de um modelo de sociedade capitalista.

Com o advento da terceira revolução industrial impondo rápidas transformações no modelo de capitalismo vigente, o toyotismo se populariza, “expandindo-se pelas



principais potências capitalistas no contexto de crise que se instalou mundialmente após a década de 1970” (Silva Júnior et al, 2019, p.11). Diferente dos modelos anteriores, que se pautavam em currículos especializados, o ideário toyotista defendia uma formação disciplinar profunda e ao mesmo tempo flexível, cujos processos de ensino-aprendizagem não deveriam ser segmentados, divididos por área, e sim integrados, transdisciplinares, baseados na “desespecialização ‘multifuncional’” (Silva Júnior et al, 2019, p.14).

Sob essa ótica, apesar do modelo parecer perfeitamente adaptado ao contexto educativo, Kuenzer afirma que o surgimento da aprendizagem flexível resulta de “uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada” (2017, p. 03), melhor dizendo, no nexo toyotista:

A educação escolar, enquanto esfera capaz de influenciar, de maneira sistematizada, no processo formativo do indivíduo, assume a relevante importância de qualificar o indivíduo-trabalhador para ser suscetível às demandas oriundas do mercado. Isto é, torna-se necessário qualificar a “mão de obra” para atuar por meio de uma lógica flexível, volátil, competitiva e produtiva (Kuenzer, 2005, citado por Bernardo Silva, 2023). Esses fatores passam a ser cabais no processo formativo escolar, cabendo à escola fazer com que o indivíduo os internalize e os naturalize. Portanto, como há a necessidade de formar um trabalhador flexível para o mercado de trabalho, a escola também deve ser flexível, justamente, para atender aos preceitos da economia em uma lógica neoliberal (Bernardo Silva, 2023).

Nessa perspectiva, as exigências do mercado capitalista requerem um modelo de preparação educacional capaz de formar um novo tipo de trabalhador, amplamente preparado com formação continuada e capaz de resolver toda e qualquer demanda que venha a surgir: “na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (Kuenzer, 2005, p. 93).

No Brasil, a administração escolar constitui um tema relativamente recente, sendo ela institucionalizada a partir de dois grandes marcos históricos do país: a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Em ambos os documentos, estabeleciam-se critérios e normativas para a democratização da educação pública, com base nos princípios da autonomia e da coletividade, contrapondo o caráter monopolizador e burocrático até então vigente (Drabach e Mousquer, 2009, p.259).

Nesse sentido, os primeiros escritos sobre a temática remontam a década de 1930, ainda que a história da educação brasileira seja muito anterior a esse período. Isso se deu muito em função da ausência de um cenário educacional próprio, alicerçado na formação



histórica da sociedade brasileira, cuja origem precisava ser valorizada em todos os aspectos. Assim, os modelos de administração escolar praticados no Brasil se moldavam aos modelos importados dos países industrializados, ainda que a realidade fosse completamente diferente.

Tal cenário passou a ser modificado a partir de um movimento pedagógico intitulado Escola Nova, que demandava uma “maior cientificidade no campo educacional, acompanhada da ampliação da oferta nacional” (Drabach e Mousquer, 2009, p.259), e do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, que reivindicava a democratização do acesso à educação a partir da integração social e da formalização do ensino público.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (Manifesto dos Pioneiros, 1932, citado por Honorato, 2014, pp.2-3).

Nesse contexto, surgiram os primeiros escritos teóricos sobre os contornos da administração escolar no Brasil, ainda muito influenciados pelos princípios da Clássica Teoria da Administração de Taylor e da Administração Científica de Ford. Dentre os chamados escolanovistas, autores que despontaram nesse cenário, destacam-se Querino Ribeiro (1907-1990), Carneiro Leão (1887-1966), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), dentre outros estudiosos que defendiam a universalização do ensino, respeitando os preceitos da publicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da laicidade (Honorato, 2014, p.3).

Inspirado na teoria de Fayol, por acreditar ser a mais adequada ao contexto escolar, Querino Ribeiro afirmava que tal modelo possibilitava “[...] a flexibilidade e iniciativa que lhe são indispensáveis” (Ribeiro, 1938, p.72). Nessa lógica, argumentava que a escola adquire uma grande importância em virtude do “progresso social geral”, passando a integrar a “constelação das instituições sociais: suas atividades específicas começam a ser sobrecarregadas pela multiplicação, variação e extensão das coisas que deve ensinar e fazer aprender” (Ribeiro, 1986, p.27). Aliado a esse progresso, a escola passa a ser objeto de controle do financiamento público, cuja premissa é garantir bons resultados frente aos investimentos realizados pelo Estado. Nesse sentido, Para Ribeiro, a administração escolar deve estar subordinada a filosofia e política educacionais bem definidas, a quem



cabe planejar e executar as ações com o intuito de alcançar os resultados esperados (Drabach e Mousquer, 2009, p.263).

Também fundamentado em Fayol, assim como Ribeiro, Carneiro Leão defendia a cientificidade na educação, opondo-se à administração ancorada no empirismo e resultante do exercício funcional. Para ele, “uma estrutura de administração escolar hierárquica exige do dirigente o conhecimento em diversas áreas como: financeira, recursos humanos, patrimonial e pedagógica” (Marinho, 2014, citado em Bitar e Vicente, 2020, p.404). Nessa hierarquia de funções, proposta por Leão, o diretor assume um papel decisivo na administração escolar, uma vez que é ele quem “dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação” (Leão, 1945, p.158). Portanto, nessa perspectiva,

Compete, pois, ao diretor da educação, conhecer as técnicas administrativas e o estilo de vida e de educação de sua época, compreendendo as teorias da Filosofia, Psicologia e Sociologia Educacional, para que crie estratégias administrativas de pôr em prática seus ideais de educação (Drabach y Mousquer, 2009, p.261).

É interessante pensar em um modelo como o proposto, cuja figura de destaque da administração escolar está centralizada em um único profissional, o diretor, a quem cabe se submeter às políticas educativas vigentes, garantindo sua perfeita execução no ambiente escolar. Nessa cadeia hierárquica, o professor se resume a um técnico, que executa fielmente sua função na transmissão de saberes e o aluno, o último da hierarquia e “aparentemente”, a quem cabe apenas “receber”, passivamente, os conhecimentos repassados.

Lourenço Filho, diferenciando-se um pouco dos teóricos anteriores, afirma que as teorias clássicas, sozinhas, não são suficientes para abranger todos os aspectos que envolvem a organização e a administração escolar. A razão para isso está no fato de tais teorias preocuparem-se apenas com atividades educativas de caráter burocrático, sem valorizar as relações humanas que se constroem no interior dos espaços escolares. Nesse sentido, o autor propõe que tanto as “teorias clássicas” quanto as “teorias novas” possam ser utilizadas, dentro do escopo de cada uma, complementando-se, de modo a valorizar o processo formal da administração, sem negligenciar a influência das pessoas que dele participam. Desse modo, afirma:

Uma decisão administrativa, bem fundamentada para certo nível funcional, poderá perder tal caráter em outro. As expectativas de um plano de mais baixo em relação a outro, ou inversamente, podem ser bastante diferenciadas, como variados serão certos efeitos que as condições sociais de trabalho produzam



sobre as pessoas, como pessoas participantes de um grupo solidário, não simplesmente elementos que se distribuam tarefas dispersas (Lourenço Filho, 2007, p.55).

Portanto, segundo Drabach y Mousquer (2009, p.269), Lourenço Filho se assemelha a Leão e Ribeiro quanto à adoção de elementos relacionados ao *comportamento administrativo* do diretor (planejamento e programação, direção e coordenação, comunicação e inspeção, controle e pesquisa), uma vez que suas bases estão assentadas sobre a mesma teoria, a fayolista.

O diferencial da perspectiva de Lourenço Filho é que na escola, por se tratar de serviços (serviço de ensino) e não de produtos (como nas fábricas), as atividades administrativas devem levar em conta as relações humanas, que são a matéria-prima da produção do ensino, estabelecendo um trato entre elas, no sentido de ajustá-las entre si. Isto é, levar os sujeitos que participam do processo educativo a tornarem-se solidários e participativos no trabalho que fora planejado, fazendo-os sentirem-se responsáveis pelo processo de que fazem parte, sem, no entanto, terem participado de sua concepção (Drabach y Mousquer, 2009, p.269).

Anísio Teixeira, reconhecido por sua vasta experiência enquanto administrador de órgãos públicos escolares no Brasil, inaugurou uma nova forma de pensar a administração escolar, rompendo com os pensamentos de Leão, Ribeiro e Lourenço Filho. Para ele, a estrutura escolar precisa estar a serviço da sociedade e adequada às mudanças que ocorrem em seu interior. “O que era antes destinado a uma elite minoritária agora deveria estender-se para todos, ressaltando que não se trata apenas de escolas para todos, mas de que ‘todos aprendam’” (Teixeira, 1997 citado por Drabach y Mousquer, 2009, p.270).

Nessa perspectiva, sua preocupação se pautava em garantir uma boa qualidade de ensino a todos, de modo que, para ele, a função de administrar estava intrinsecamente ligada ao fazer educativo, devendo ser executada apenas por um professor ou educador. Tal pensamento, além de romper com as teorias da administração até então vigentes, que colocavam o administrador no topo da cadeia hierárquica do processo educativo, defende que:

Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. *Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado*; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas aceitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas (Teixeira, 1964, p.15).

Influenciados pelo pensamento de Anísio Teixeira, durante as décadas seguintes, os estudiosos da administração experimentaram mudanças no campo da administração



educativa no Brasil. Nesse contexto, aliado aos movimentos de luta em defesa da democracia e da cidadania, inicia-se um movimento de negação ao modelo tecnocrático de administração educativa, culminando, mais tarde, com o surgimento da expressão “gestão escolar” como proposta de substituição à “administração escolar”. Tal mudança terminológica se justificava porque, segundo Lück (2007), o novo conceito supera o antigo, pois se “assenta na mobilização do elemento humano, coletivamente organizado, como condição básica fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas” (p.27).

Mas em que implica a substituição de um termo por outro se as injustiças sociais permanecem no cerne das relações em sociedade e se multiplicam nos ambientes educativos? Essas e outras questões precisam ser pensadas para que seja possível construir espaços educativos democráticos, equânimes e plurais, capazes de combater a exclusão includente e a inclusão excludente nas relações entre educação e trabalho (Kuenzer, 2005, p. 93).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise evidencia que a administração escolar brasileira, desde suas origens, foi moldada por forças externas, notadamente de caráter econômico e político. A escola, em vez de se constituir como espaço autônomo de formação crítica, foi adaptada às necessidades do mercado de trabalho e à lógica do capital, transformando-se em instrumento de reprodução de desigualdades sociais. Contudo, a partir da redemocratização do país e das reformas educacionais pós-1988, emergiu um movimento de ressignificação do papel do gestor escolar, que passou a incorporar princípios de participação coletiva e autonomia institucional.

Autores como Lück (2007) destacam que a transição do termo “administração” para “gestão” representa mais do que uma mudança semântica: implica a valorização do elemento humano e a busca por uma escola democrática e participativa. No entanto, mesmo com os avanços conceituais e normativos, a prática escolar ainda reproduz estruturas hierarquizadas e tecnicistas. Assim, o desafio contemporâneo consiste em consolidar uma gestão democrática, na qual o diálogo, a corresponsabilidade e a participação efetiva de todos os sujeitos escolares sejam princípios norteadores da prática educativa.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática da educação constitui um processo em construção, que requer o enfrentamento de práticas autoritárias e de heranças produtivistas que ainda persistem no interior das instituições escolares. Romper com a lógica da dominação e da alienação é condição essencial para que a escola se torne espaço de emancipação humana, crítica e socialmente comprometida. O papel do gestor, nesse contexto, deve ser o de mediador e articulador de práticas coletivas que promovam uma educação pública, gratuita, de qualidade e voltada para o desenvolvimento integral do ser humano.

A compreensão de que a educação é fruto de um processo histórico e social, conforme defende Saviani (2003), reforça a necessidade de construir escolas que valorizem a pluralidade, a justiça social e o diálogo entre os sujeitos. Assim, o passado e o presente se entrelaçam na tarefa contínua de reinventar a escola e fortalecer sua função social, reafirmando o que simboliza o ditado iorubá citado por Emicida (2019): “Exumatu um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”, ou seja, os desafios atuais da educação são ecos de um passado que ainda precisamos compreender e transformar.

## REFERÊNCIAS

BERNARDO SILVA, M. *Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores*. **Linhas Críticas**, v. 29, e48021, 2023.

BITAR, A. B.; VICENTE, K. B. *A administração na educação: os primeiros escritos sobre a administração escolar*. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 7, 2020.

BONILLA-MOLINA, L. *Los modelos de administración educativa en Latinoamérica: de la emancipación a las nuevas formas de pérdida de soberanía*. México: Instituto de Administración Pública del Estado de México, 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 27 out. 2025.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. *Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades*. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.



EMICIDA. *AmarElo*. Álbum musical. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/playlist?list=PL\\_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2lRXdSfuxMt-](https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2lRXdSfuxMt-) Acesso em: 27 out. 2025.

KUENZER, A. Z. *Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada*. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2017.

KUENZER, A. Z. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-95.

LEÃO, A. C. *Introdução à administração escolar*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar: curso básico*. 8. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Série Cadernos de Gestão, v. 1).

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA JÚNIOR, J. R. et al. *Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil: novos e renovados desafios em perspectiva*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

TEIXEIRA, A. *Natureza e função da administração escolar*. Salvador: ANPAE, 1964. (Cadernos de Administração Escolar, n. 1).

TELLO, C. G.; ALMEIDA, M. D. *Gestión de la escuela y la educación en Latinoamérica: análisis de la realidad política*. **Roteiro**, v. 40, n. 1, p. 11-29, 2015.

VEIGA, C. G. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

