

EMERGÊNCIA DE NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Geniana Guimarães Faria

Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais
genianaguimaraes@hotmail.com

Mércia de Figueiredo Noronha Pinto

Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais
mercia.noronha@terra.com.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo identificar a emergência de novos modos de regulação no sistema educacional brasileiro à luz de teóricos como Barroso (2005) e Maroy (2005, 2006, 2008). Para isso será analisado o documento oficial de lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007 que explicita uma tentativa de transição no Brasil para a regulação por resultados. No que tange a regulação de quase-mercado, será analisada a experiência do Sistema de Ensino do município de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais, particularmente na Educação Infantil, em função da presença simultânea do financiamento público do ensino e da livre escolha pelos pais.

Palavras-chave: sistema educacional; regulação por resultados; regulação de quase-mercado.

INTRODUÇÃO

A década de 1980 foi marcada por uma importante mudança política caracterizada pela transição do regime autoritário para o regime democrático. Verifica-se nesse período um processo de autonomia da sociedade civil em relação ao Estado. Não sob a forma de ausência à institucionalidade política e estatal, mas, conforme Cayres (2009) pela “capacidade de pensar e agir de forma própria, [...] pela capacidade de contraposição, pela garantia do exercício de constituição de espaços coletivos próprios do associativismo civil” (CAYRES, 2009, p. 60).

Os grupos e movimentos sociais e as instituições desenvolvidas para representar a sociedade, concebidas dentro desse processo de transição, deram também sua contribuição para a legitimidade do regime democrático ao possibilitar o aumento da participação das pessoas para além dos partidos políticos, voto, eleições e outras modalidades convencionais e formais da vida política. Assistimos, portanto, às novas formas de associação, novas formas de sociabilidade que não se restringem à dicotomia clássica entre Estado e sociedade civil.

A resultante é o aparecimento de novos atores públicos e/ou a mobilização de atores provenientes da sociedade civil na produção e gestão das funções coletivas (MAROY, 2008). A crescente autonomia das pessoas e das coletividades implica que identidades e interesses não só se pluralizam como também se torna mais difícil, controlá-los de cima para baixo. Para incorporá-las são necessários reconhecimento identitário e de suas demandas, assim como processos concretos capazes de dar-lhes voz organizada e processar expectativas e reivindicações (DOMINGUES, 2006, p.17).

Portanto, a democracia deixou de ser unicamente um importante princípio de legitimidade do Estado, para ser também um princípio de organização da sociedade. Essa conjuntura evidencia um novo modo de intervenção governativa, e é neste contexto de mudanças que a noção de regulação reaparece e ganha amplitude com um novo status teórico. Nesta perspectiva o conceito de regulação refere-se ao modo de interação, articulação e coordenação das ações entre diferentes atores.

A noção de regulação como um conceito que permite pensar e nomear as novas formas de intervenção e de papéis do Estado em contextos de governança (MAROY, 2006), é utilizado para a análise das políticas públicas quando estas são vistas no sentido de ação pública. Ou seja, como resultado de conflitos, de arranjos que contam com uma diversidade de atores que intervém na ação do Estado e não como uma obra linear de vontade política da administração.

“O enfraquecimento do Estado reduz a amplitude de uma visão monocentrada, hierarquizada da decisão pública, enquanto instrumento do Estado que determina e concebe os objectivos e as regras para a *acção pública* e, simultaneamente, fomenta a participação de um maior número de actores, no seio dos quais o Estado não é mais do que um dos *partenaires*. Isto significa o deslocamento de uma regulação centralizada para uma regulação multipolar, marcada pela multiplicação e a policentricidade dos níveis de acção com fortes interdependências entre numerosos e diferentes actores, com interesses divergentes, ou mesmo antagonicos” (COMMAILLE, 2004, p. 416 apud FONTOURA, 2008 p.8).

Considerando, portanto, que a regulação é um processo múltiplo, na prática, ela se constitui uma multirregulação complexa, conflituosa e potencialmente contraditória. “A regulação não é necessariamente portadora de ajuste face aos problemas e disfunções de um sistema, como crê a tradição funcionalista. Ela também pode ser geradora de desordem e de contradições” (MAROY, 2010, p. 1).

A EMERGÊNCIA DOS NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

A discussão do conceito regulação no campo da educação é recente. Ainda são poucos os estudos que se apropriam da chamada sociologia das regulações como referencial analítico para a compreensão dos sentidos e significados das reformas educacionais ocorridas principalmente na década de 1990. Essas reformas nos sistemas de ensino são traduzidas nas medidas de descentralização, na autonomia das escolas, na focalização dos investimentos, na avaliação – medidas embasadas no discurso da eficiência na gestão do ensino e seus recursos (OLIVEIRA, 2005).

O sistema educacional é considerado um sistema social complexo devido à pluralidade de finalidades e modalidades de regulação que apresenta, em função da diversidade de atores envolvidos, cada qual com suas opiniões e interesses. Com isso, pode-se considerar que o equilíbrio e o funcionamento desse sistema acontecem por uma interação dos dispositivos reguladores e não pela aplicação linear de normas, regras, e orientações vindas do poder público.

Embora o Estado constitua uma fonte essencial de regulação ele não é a única, nem por vezes a mais decisiva nos resultados obtidos (BARROSO, 2005).

Nesta perspectiva Barroso (2005) sintetiza em que consiste a regulação como modo de coordenação dos sistemas educativos:

“Regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem como objetivo assegurar o equilíbrio, a coerência e também a transformação desse mesmo sistema (...). Esse processo compreende não só a produção de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras” (BARROSO, 2005, p.733).

A regulação dos sistemas educacionais tinha como predominância o modelo burocrático-profissional para se explicar o desenvolvimento de sistemas educativos principalmente nos países europeus. Esse modelo baseava-se numa aliança entre o Estado e os professores, combinando, portanto, um componente burocrático ligado a um Estado-nação responsável pela educação do povo (Estado Educador) e um componente profissional. No entanto, a partir dos resultados de uma pesquisa europeia designada “Reguladecnetwork” desenvolvida em 2004, com o objetivo de verificar as tendências das políticas educacionais em cinco países europeus (Bélgica, França, Hungria, Portugal e Inglaterra), Maroy (2005) identifica a emergência de novos modos de regulação dos sistemas educativos. O modelo burocrático-profissional passa a ser trabalhado por políticas educacionais que procuram superpor a esse modo de regulação. Assiste-se a processos de hibridação e de recontextualização dos modelos com os contextos institucionais e culturais nacionais. Emergem, portanto, novos arranjos institucionais baseados no modelo de quase-mercado ou no modelo de Estado avaliador (ou governança por resultados). Esses modelos são considerados pelo autor como modelos pós-burocráticos, uma vez que tendem a opor o modelo burocrático-profissional que legitimava a racionalidade e a lei. A racionalidade permanece valorizada, mas ela é cada vez mais reduzida à racionalidade instrumental, ou seja, às ações voltadas para os fins. Os modelos pós-burocráticos intensificam duas modalidades de controle: uma vertical, a da avaliação e da imputabilidade, e a outra, horizontal, associada ao poder dos pais usuários e à liberdade de escolha (LESSARD, 2010, p. 3).

O modelo do Estado avaliador ou da governança por resultados supõe que os objetivos e programas do sistema de ensino sejam definidos de maneira central e que as entidades locais e/ou as unidades de ensino tenham uma autonomia de gestão pedagógica ou financeira. No entanto, essas entidades locais e/ou as unidades de ensino estão submetidas a contratos. O Estado central negocia com elas as metas a se atingir e delega responsabilidades para que o contrato seja cumprido. Além disso, um sistema de avaliação externa de performances é implantado para favorecer a melhoria das performances e o respeito ao contrato assinado entre Estado e as entidades locais e escolas. O desenvolvimento de uma regulação por resultados proporciona a passagem de uma obrigação de meios a uma obrigação de fins, de resultados.

Proporciona, também, o desenvolvimento de um regime de responsabilização (accountability) (BROADFOOT, 2000, apud MAROY, 2008).

O modelo de regulação de quase-mercado é visto por Maroy (2008) como a livre escolha da escola por parte dos pais, o financiamento público dos estabelecimentos em função do número de alunos matriculados e uma autonomia pedagógica e de gestão. Nessa ótica, o Estado detém um papel primordial, pois define os objetivos do sistema educativo e o conteúdo do currículo de ensino, ao mesmo tempo em que delega às escolas uma autonomia para escolher os meios adequados para realizar esses objetivos. Para Maroy (2006), a noção de quase-mercado é apresentada como um mecanismo híbrido que articula certos elementos de uma coordenação burocrática e certos elementos de uma coordenação de mercado. Esse quase-mercado funciona a partir da concessão de oportunidades de escolhas entre uma lista de escolas, que imporia, a partir da demanda (os estudantes/clientes), reações por parte da oferta (as escolas). O lado da oferta teria de se ajustar, buscando captar estudantes, pela qualidade e o tipo de mercadoria que teria a oferecer. Usualmente, políticas que visam estimular a liberdade da escolha de escolas por parte dos pais visam promover processos de melhoria da oferta educacional por meio de mecanismos competitivos e/ou de accountability. Esse processo da livre escolha incita a competição entre as escolas, nomeadamente por meio do alargamento dos dispositivos de avaliação externa e maior informação dos resultados às famílias. As avaliações padronizadas de rendimento escolar dos alunos surgiram no bojo das reformas educacionais conservadoras inglesas e americanas nos anos 80, sendo fundamentais para promoção de quase-mercados no setor educacional, combinando regulação do estado e introdução da lógica do mercado no domínio público. Apostam que a melhoria do rendimento dos alunos pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, através divulgação de resultados comparáveis que estimulariam mudança de atitude dos gestores educacionais (ARAÚJO, 2008).

INDÍCIOS DA EMERGÊNCIA DOS NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Com base na literatura analisada é possível perceber indícios da emergência dos modos de regulação pós-burocráticos no sistema educacional brasileiro.

O documento oficial de lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, por exemplo, explicita uma tentativa de transição no Brasil para a regulação por resultados. Isso porque desde o lançamento do PDE todas as transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do Ministério da Educação (MEC) aos municípios, estados e Distrito Federal, estão condicionadas à adesão voluntária dos gestores municipais de educação a uma espécie de contrato territorial com a União. Esse contrato requer a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR) que tem como objetivo propor ações que, ao serem desenvolvidas, contribuam para a melhoria educacional (KRAWCZYK, 2008). Ou seja, o repasse de recursos financeiros acha-se condicionado ao cumprimento das ações propostas no PAR e à elevação do rendimento escolar dos alunos medido pelo Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (IDEB). Desse modo, o governo federal constrói dispositivos capazes de regular ações implementadas no âmbito de cada ente federado por critérios de desempenho. Trata-se, portanto, de um mecanismo que promove no âmbito de cada escola, município ou estado-subnacional envolvido, a regulação do sistema educacional brasileiro pela via dos resultados.

Para atender um dos eixos fundamentais do PDE, que é a responsabilização da classe política, juntamente com o comprometimento dos gestores e docentes das escolas pelo sucesso das ações e melhoria dos indicadores educacionais, o MEC implementou um sistema de monitoramento (SIMEC) com a finalidade de acompanhar como as ações propostas pelos entes federados no Plano de Ações Articuladas estão sendo desenvolvidas.

O conjunto de medidas apresentadas parece constituir a base para a responsabilização dos gestores dos municípios e das escolas em face da implementação da política de qualificação da educação básica projetada pelo governo federal. No caso dos governos locais, embora as possíveis sanções aos que não alcancem as metas previstas ainda não tenham sido totalmente explicitadas, depreende-se que a continuidade de transferências de recursos é vinculada à capacidade dos gestores implementarem com sucesso as medidas previstas no PAR e, conseqüentemente, pelo alcance dos índices do IDEB (ADRIÃO e GARCIA, 2008). Já as escolas são chamadas a assumir responsabilidades pelo alcance dessas metas, uma vez que, de acordo com o PDE, a ampliação de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) depende de seus resultados em relação ao desempenho dos estudantes nos exames padronizados e de rendimento escolar.

Tais iniciativas, segundo Oliveira (2005), são associadas ao estímulo à administração por objetivos, ao incentivo à pedagogia de projetos, à cultura da eficiência e demonstração de resultados, conformando o que Ball (2002), criticamente, denomina de performatividade escolar.

Nesse sentido, essa nova regulação das políticas educativas afeta significativamente o perfil e a identidade dos docentes, principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Estes se sentem obrigados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções (OLIVEIRA, 2004, 2005, 2006). De acordo com Ball (2002, p.3), as tecnologias políticas da reforma da educação são, também, mecanismos para “reformular” professores e para mudar o que significa ser professor. Para ele, a introdução de novos dispositivos (como as “inspeções” dos estabelecimentos ou as avaliações externas), a difusão de uma nova ética de competição e de “performatividade”, muito diferente da ética anterior de apreciação (judgement) e de cooperação, contribuem para o desenvolvimento de um sentimento crescente de “inautenticidade” e de “esquizofrenia” entre os docentes. Deste modo, acham-se presos entre sua ética profissional e a necessidade de sacrificá-la, parcialmente, para fazer frente a demandas crescentes de “performances tangíveis”.

Ao invés de serem submetidos somente à obrigação de meios e à conformidade de procedimentos, conforme assinala Maroy (2008), os profissionais dos estabelecimentos são

incitados a melhorar a qualidade da educação, pela obrigação que tem de submeter suas práticas a uma avaliação externa ou interna dos seus resultados e de seus modos de funcionamento. O resultado de seus alunos a testes externos, as “auditorias” sobre o funcionamento pedagógico e organizacional dos estabelecimentos, servem de base aos relatórios de avaliação, encorajando ou constringendo as equipes educacionais a proceder a ajustamentos ou mudanças que reforcem sua performance.

Nesse regime de “performatividade” (BALL, 2002), o que importa são resultados tangíveis, mensuráveis, justificáveis. A valorização da eficácia instrumental pode desse modo, sobrepor-se ao engajamento cívico e solidário, às finalidades educacionais, à racionalidade e valores que no modelo burocrático profissional fundamentaram tanto a padronização das normas e a autonomia profissional dos docentes. Por outro lado, os modos de coordenação e de controle desenvolvidos para orientar as condutas não se fundamentam somente sobre o controle da adequação das ações em relação às regras e procedimentos típicos do modelo burocrático. Outros modos de coordenação são promovidos, fundamentados seja sobre a difusão de normas de referência (difusão das melhores práticas, sessões de formação, de acompanhamento de projetos), seja sobre a contratualização e a avaliação (de processos, de resultados, de práticas) seja, ainda, sobre o ajustamento individual e a competição (MAROY, 2008).

No que tange a regulação de quase-mercado, observa-se no Sistema de Educação do município de Belo Horizonte, particularmente na Educação Infantil, apontamentos desse modelo regulatório por meio da presença simultânea do financiamento público do ensino e da livre escolha pelos pais.

Em relação à livre escolha pelos pais, isso acontece porque para esta etapa da Educação Básica não há cadastro único de matrícula, bem como não há universalização da oferta de vagas. Assim, os pais podem fazer a inscrição de seus filhos em várias instituições das redes pública e conveniada de atendimento a essa faixa etária. Percebe-se que, essa escolha tem como base, dentre outros aspectos, a performance do estabelecimento escolar.

O repasse de recursos públicos para as instituições privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas de educação infantil sem fins lucrativos acontecem por meio de convênio. O convênio tem por objeto a determinação de cooperação mútua entre o município de Belo Horizonte e as instituições para atendimento a essa etapa da Educação Básica. Essas instituições se comprometem a realizar ações especificadas em um plano de trabalho e, posteriormente, prestar contas da aplicação de tais recursos. Os valores repassados mensalmente às instituições são calculados considerando o número de crianças por faixa etária e o tipo de atendimento (parcial ou integral). Atualmente o valor da per capita está entre R\$ 56,56 e 225,82. Segundo dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação em novembro de 2010, o município mantém convênio com 196 creches que atendem 21.476 crianças de zero a cinco anos e seis meses. Já na rede pública são atendidas 18.350 crianças em 96 escolas municipais. Observa-se, portanto, que em Belo Horizonte há um maior número de crianças atendidas na rede conveniada em relação à rede pública, ou seja, o número maior de atendimento à educação infantil na

rede privada pode constituir um dificultador para a democratização do acesso a essa etapa da educação básica.

Neste caso, verificam-se indícios de desenvolvimento da regulação de quase-mercado onde o Estado incentiva cada vez mais os operadores privados a participar do atendimento educacional, através do financiamento das escolas em relação ao público estudantil acolhido – financiamento à demanda, e também pela livre escolha das escolas pelos pais devido à ausência de cadastro único de matrícula (BARTLETT E LEGRAND, 1993; VANDENBERGHE, 1999, apud MAROY, 2006).

Considerando que, o repasse de recursos financeiros são necessários para a sobrevivência e o desenvolvimento das instituições, pressupõe a existência de uma concorrência entre estas pelo número de alunos. As instituições são colocadas em concorrência para realizar um trabalho educativo, com referencia a objetivos definidos centralmente. Os pais têm uma capacidade de escolha das escolas, que devem se submeter às regras estabelecidas pela administração municipal por meio da Resolução nº 01/2000 do Conselho Municipal de Educação, que regulamenta a educação infantil no município. Entretanto, no caso da Educação Infantil não se pode dizer que há mecanismos definidos pela administração pública que tende a favorecer a informação dos pais sobre as performances, a eficácia e a eficiência dos diferentes estabelecimentos de ensino, como acontece em outras etapas da educação básica. Diante destes apontamentos questiona-se como é feita a escolha pelos pais das instituições de educação infantil em que vão matricular seus filhos? Quais as conseqüências da existência de uma regulação de quase-mercado na educação infantil? Para responder a estes questionamentos faz-se necessário o desenvolvimento de uma pesquisa empírica.

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio a publicação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e das avaliações nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; e Prova Brasil) possibilita uma maior hierarquização das escolas e, conseqüentemente, um *ranking* entre elas. Portanto, nestas etapas da educação básica, a divulgação dessas informações pode contribuir para a escolha dos pais das “escolas de excelência”.

Para Costa e Koslinski (2009) no caso brasileiro, mesmo na ausência de incentivos à escolha, sob amplo predomínio de sistemas públicos de ensino, o conceito de quase-mercado ajuda a compreender a competição de alunos por escolas. Os autores acreditam que entre os amplos segmentos da população desprovida de meios de acesso às escolas de elite, podem-se encontrar buscas pela oportunidade de acesso a uma oferta escolar considerada de qualidade superior às demais dentre o espectro das que é plausível aspirar. Por meio de entrevistas e conversas com os pais, em pesquisa realizada na cidade do Rio de Janeiro, os autores perceberam que muitos consideram como sendo escolas de qualidade superior aquelas que possuem uma tradição no município ou apresentam melhores resultados no IDEB. Nesta perspectiva pode-se dizer que a divulgação dos resultados do índice de cada município e de cada estado acaba sendo utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados.

Esses novos modos de regulação podem melhorar os resultados dos sistemas em relação a padrões e aos objetivos definidos pelos governos, bem como incorporam avanços, decorrentes de lutas e manifestações críticas às formas tradicionais de administração escolar e metodologias de ensino, conforme ressalta Oliveira (2006, p. 222): os maiores direitos dos alunos como sujeitos sócio-históricos, assim como as práticas coletivas de trabalho são ganhos incontestáveis. Não obstante, eles podem também produzir um agravamento das desigualdades sociais face à escola (em particular os mecanismo de mercado) e produzir formas de desprofissionalização dos profissionais (MAROY, 2006), uma vez que, sobretudo no Brasil, não são garantidas as condições necessárias à plena realização do trabalho docente, tais como a remuneração de horas de trabalho, os espaços, os recursos, entre outros fatores (OLIVEIRA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou identificar indícios da emergência de modelos pós burocráticos de regulação no sistema educacional brasileiro – regulação por resultados e regulação de quase-mercado, à luz de teóricos como Barroso (2005) e Maroy (2005, 2006, 2008). É importante salientar que, apesar de algumas constatações, faz-se necessário uma investigação mais abrangente para que esses novos modos de regulação sejam mais bem compreendidos em nosso contexto.

Em relação à regulação por resultados, verificou-se que o documento oficial de lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007 explicita uma tentativa de transição no Brasil para esse modelo de regulação ao condicionar a transferência de recursos financeiros ao cumprimento de metas educacionais que visam a elevação dos indicadores de desempenho. O desenvolvimento de uma regulação por resultados testemunhará a passagem de uma obrigação de meios a uma obrigação de resultados, o desenvolvimento de um regime de responsabilização ou de um Estado Avaliador (BROADFOOT, 2000 apud MAROY, 2006).

A regulação de quase-mercado é observada no Sistema de Ensino do município de Belo Horizonte, particularmente na Educação Infantil, em função da presença simultânea do financiamento público do ensino e da livre escolha pelos pais. A livre escolha pelos pais acontece porque os pais podem fazer a inscrição de seus filhos em várias instituições das redes pública e conveniada de atendimento a essa faixa etária. Já o financiamento público se dá por meio do convênio entre o município e as instituições privadas sem fins lucrativos. Os recursos públicos são repassados mensalmente às instituições calculando o número de crianças por faixa etária e o tipo de atendimento (parcial/integral).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, T. ; GARCIA, T.. Oferta Educativa e Responsabilização no PDE : O Plano de Ações Articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 779-796, set/dez.2008.
- ARAUJO, L. *Os fios condutores do PDE são antigos*. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>>. Acesso em 15 de setembro 2010.

- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARROSO, J. O Estado a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 725-751, Especial – Out. 2005. Disponível em www.cedes.unicamp.br
- CAYRES, D. C. *Sociedade Civil e Estado: A Autonomia Revisitada*. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2009
- COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. C. *Escolha, estratégia e competição por escolas públicas – pensando a ecologia do quase-mercado escolar*. ANPOCS, GT Educação e Sociedade, 2009.
- DOMINGUES, J. M. Instituições Formais, Cidadania e Solidariedade Complexa. *Lua Nova*, São Paulo, 66: 9-22, 2006
- FONTOURA, M. M.. Política e Acção Pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Ninho, 21(12), PP. 5-31, 2008.
- KRAWCZYK, N. R. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 797-815, set/dez.2008.
- LESSARD, C. Regulação. In : OLIVEIRA, D.A. ; DUARTE, A.M.C. ; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte. UFMG/Faculade de Educação, 2010. CDROM.
- MAROY C., Une comparaison des formes de régulation intermédiaire dans cinq pays européens. In: Dutercq Yves ed., *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.
- MAROY C. *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presse Universitaire de France, 2006.
- MAROY, C. Régulation des systèmes éducatifs. In : ZANTEN, A. V. (Direction). *Dictionnaire de L'éducation*. France : Quadrige/Puf, 2008, p. 574-578. Tradução: Marisa R. T. Duarte.
- MAROY, C. Regulação dos Sistemas Educativos. In : OLIVEIRA, D.A. ; DUARTE, A.M.C. ; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte. UFMG/Faculade de Educação, 2010. CDROM.
- OLIVEIRA, D. A. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, J. V. A. de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: 10 anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 97-112.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, D.A. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Conseqüências para os Trabalhadores Docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial – Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 44, p. 209-227, dez. 2006.