

GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM MINAS GERAIS NOS ANOS DE 1990: QUEM SÃO SEUS SUJEITOS?

*Fernanda Motta de Paula Resende
Marcelo Soares Pereira da Silva*

RESUMO: O presente trabalho apresenta alguns dos resultados da pesquisa desenvolvida dentro do Projeto Gestão da Escola: novos paradigmas, novos atores. Esse projeto tem como objetivo investigar e analisar o perfil dos dirigentes escolares da rede pública de ensino em Minas Gerais, tendo em vista as mudanças ocorridas nas formas de provimento desse cargo no contexto das políticas educacionais implementadas ao longo dos anos de 1990.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Gestão escolar. Políticas educacionais.

ABSTRACT: This paper shows some results of research developed base don school management project: new paragon, new actors. This project aims to, investigate and to analyse the school manager profile of public education in Minas Gerais, look on occured changes in how to spring the school manager occupation on the educational politic context add over the years 1990.

KEY WORD: Professional education. School management. Educational politcs.

Gestão da escola: algumas marcas

Inúmeros estudos têm evidenciado que importantes mudanças vêm ocorrendo no campo da gestão da educação e da escola. Com efeito, já na segunda metade dos anos de 1980 e ao longo dos anos de 1990, vários sistemas de ensino implementaram em suas escolas mecanismos considerados como definidores da democratização da gestão da escola pública. Dentre esses mecanismos, pelo menos três merecem destaque. O primeiro deles, refere-se aos processos de escolha dos dirigentes escolares. Em vários estados da federação foram implantados processos

em que a participação da comunidade, na escolha dos dirigentes, era um dos momentos mais importantes.

Em pesquisa realizada por Dourado e Costa (1998) evidenciou-se que de 48 Secretarias de Educação que responderam a um questionário proposto, 64,5% optaram por alguma forma de “eleição”. Por sua vez, o princípio da democratização da gestão escolar era sempre reafirmado como princípio básico na maioria dessas experiências.

Concomitantemente, em nome da gestão democrática da escola, houve um alargamento na institucionalização dos Conselhos Escolares ou Colegiados Escolares que, em sua maioria, assumiram funções de caráter consultivo e deliberativo nos assuntos referentes à organização da escola e dos processos de trabalho pedagógico desenvolvidos no interior da escola. Na verdade, experiências de organização desses Conselhos, tiveram início ainda na segunda metade dos anos de 1980, mas incrementaram-se a partir da aprovação da Lei nº 9.394/96 que, ao definir *as normas da gestão democrática do ensino público*, estabeleceu como princípio básico “a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes” (art. 14, inciso II).

Nesse mesmo artigo, em seu inciso I, ficou definido outro princípio básico para a democratização da gestão da escola, que prevê “a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da escola”. Ao lado de Paro (2001), é possível reconhecer que a previsão na legislação maior da educação brasileira de elementos como os conselhos escolares e a construção do projeto pedagógico da escola são dimensões importantes em seu processo de democratização. Entrementes, é preciso reconhecer, também, que a introdução de elementos como esses, decorre das lutas históricas dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, em seu movimento organizado.

Com efeito, o debate em torno desses três elementos centrais na democratização da gestão da educação e da escola - eleições para dirigentes, criação dos conselhos de escola e construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola - apareciam de forma bastante clara nos diferentes movimentos organizativos dos educadores ao longo dos anos de 1980 e 1990. Como bem demonstra Cunha (1991), Paro (1996a), Souza (2001), Mendonça (2000) e Pompermayer (1987), dentre outros, esses elementos se faziam presentes de forma recorrente nas lutas e na organização sindical desses trabalhadores, nas associações científicas, nos congressos, seminários e debates realizados nos últimos 20 anos no campo educacional.

Caminhos da democratização da escola nas Gerais

Ainda na primeira metade dos anos de 1980, Minas Gerais implantou os Colegiados Escolares, apresentados à época como um dos canais para se viabilizar a ação colegiada e a participação da comunidade na vida da escola. Essa experiência deixou de ser enfatizada nas políticas educacionais a partir dos anos de 1987. Retomada a partir de 1991, porém no contexto de implantação do Gerenciamento da Qualidade Total da Educação (GQTE) e em nome da busca de uma maior eficiência e eficácia do trabalho escolar.

Com efeito, como explica Gentili e Silva (1996), no contexto da *retórica neoliberal em educação*, o discurso em defesa da qualidade, assim como dos princípios da democratização, da participação, da autonomia e da descentralização, foi assimilado pelos setores dominantes ligados ao grande capital e refuncionalizado sob a perspectiva do mercado e do esvaziamento do Estado enquanto responsável pela condução das políticas sociais, dentre elas as do campo da educação.

Assim como ocorrera com os Colegiados Escolares, também houve uma resignificação do debate em torno da construção projeto político-pedagógico, num processo em que houve um gradual desaparecimento e esvaziamento da palavra e da dimensão *política* desse projeto, ao mesmo tempo em que foi dado a ele um caráter mais instrumental e organizacional, sob a perspectiva do modelo de planejamento estratégico utilizado em diferentes setores da produção. Não se falava mais em plano global da escola, e sim em Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Do mesmo modo, o projeto político-pedagógico da escola passou a focalizar apenas o aspecto pedagógico, sendo que muitas vezes era apresentado como sinônimo ou como parte integrante do PDE.

Outra importante mudança no campo da gestão da educação e da escola em Minas Gerais foi a regulamentação do artigo 216 da Constituição Estadual, que implantou a seleção competitiva interna (Secon) como forma de provimento do cargo de diretor de escola.

Em 1991, a Secretaria de Estado da Educação regulamentou a Secon prevendo que ela se desenvolveria em três etapas. A primeira consistia da avaliação da capacidade administrativa dos candidatos ao cargo do diretor de escola. Para essa avaliação, estes candidatos eram submetidos a uma prova de conhecimentos sobre legislação de ensino e procedimentos administrativos e teriam que alcançar uma pontuação mínima de 60 pontos, o que daria o direito de passar para as etapas

subseqüentes. A segunda etapa consistia da avaliação do *curriculum vitae* dos candidatos aprovados, todavia esta etapa não tinha caráter eliminatório. Por último, na terceira etapa, era avaliada a *capacidade de liderança dos candidatos*. Nessa fase acontecia o processo de escolha com a participação da comunidade escolar, estando previsto que esses candidatos deveriam elaborar e apresentar suas propostas de trabalho a essa comunidade, que posteriormente, por meio de uma “eleição”, escolheria o novo dirigente escolar.

Nos anos de 1993, 1996 e 1999, a escolha dos dirigentes escolares em Minas deu-se por meio da Secon. No entanto, nessa última versão, uma importante mudança foi introduzida com a supressão da primeira etapa, ou seja, da prova de conhecimentos gerais, tendo em vista decisão judicial tomada a esse respeito.

Como se observa, a institucionalização da seleção competitiva interna, como mecanismo para escolha do dirigente escolar em Minas Gerais, criou o que tem sido definido como um sistema *misto* dessa escolha. Ou seja, um sistema em que se leva em conta a competência técnica para o cargo, avaliada por meio das provas de conhecimentos e títulos; e a competência política, avaliada por meio da eleição.

Mais uma vez, defronta-se aqui com um processo de resignificação de importantes lutas e conquistas dos trabalhadores em educação e da sociedade em geral, em favor da democratização da escola. No contexto dessa resignificação, tem-se, novamente, um esvaziamento da dimensão política dessas lutas e conquistas com a subordinação das mesmas à dimensão técnica, gerencial. Esta é, na verdade, mais uma das características que as políticas educacionais neoliberais carregam, especialmente quando acompanhadas do ideário do modelo da Gerência da Qualidade Total em Educação.

Passadas mais de uma década do início dessas experiências, é fundamental que se multiplique os estudos a elas relacionados, de modo a se apreender os avanços, as mudanças e os desafios que elas têm produzido no cotidiano escolar e nos sujeitos que constroem essa escola. É precisamente um olhar sobre esses sujeitos que o presente estudo se propõe a fazer. Quem são os dirigentes escolares que hoje participam da construção da escola pública? Qual sua formação? Que princípios de gestão escolar se fazem mais presentes entre esses sujeitos?

Na busca de respostas a questões como essas foi realizado na região do Triângulo Mineiro, Alto do Paranaíba e Noroeste de Minas Gerais um levantamento de dados junto aos diretores de 39 escolas públicas da

rede estadual, de 17 cidades diferentes³. Na seleção das escolas procurou-se assegurar a diversidade das instituições que compõem essa região, tendo sido atingidas escolas tanto da zona rural quanto da zona urbana, bem como unidades de pequeno porte (até 300 alunos), médio porte (301 a 600 alunos) e de grande porte (acima de 600 alunos).

Para coleta dos dados, foi aplicado um questionário cujas questões abordavam duas dimensões básicas para se delinear o perfil dos dirigentes escolares. Uma primeira dimensão refere-se a dados relativos ao perfil acadêmico-profissional, como: faixa etária, tempo de atuação no magistério e de exercício do cargo de diretor escolar, sexo, formação profissional, principais área de atuação e decisão do diretor. De outra parte, uma segunda dimensão, refere-se às concepções de gestão presentes entre os diretores de escolas públicas de Minas Gerais. Nesse sentido, foram propostas questões que abordavam os seguintes aspectos: principais áreas de decisão/atuação do diretor de escola; aspectos que devem ser considerados prioritários na gestão da escola; processos de tomada de decisão; relação escola-comunidade; relações de trabalho e interpessoais na escola e projeto político-pedagógico e sua construção.

Gestão da escola e seus sujeitos em Minas Gerais

Os dados levantados oferecem elementos importantes para análises sobre esses sujeitos da educação, ao mesmo tempo em que apontam para outros aspectos que podem ser investigados em estudos futuros.

No que se refere à faixa etária, constatou-se que 57,9% dos respondentes encontram-se numa faixa acima de 42 anos, distribuídos da seguinte forma: entre 54 e 59 anos, 7,9%; entre 48 e 53 anos, 13,2% e entre 42 e 47 anos, 36,8%. De outra parte, verificou-se que 42,1% estão numa faixa entre 23 e 41 anos, sendo que a maioria situa-se na faixa entre 36 a 41 anos, sendo 34,2%. O restante está assim distribuído: entre 30 e 35 anos, 5,3% e entre 23 e 29 anos, 2,6%.

Aqui cabe um primeiro registro: fica evidente que o cargo de dirigente escolar tem sido assumido por profissionais acima de trinta anos (97,4%),

³ O presente estudo desenvolveu-se articulado e vinculado a um projeto integrado de pesquisa realizada em Minas Gerais, envolvendo outras regiões do estado. Estão sintetizados aqui somente os dados da região acima especificada, ou seja, Triângulo Mineiro, Alto do Paranaíba e Noroeste de Minas Gerais.

sendo que uma parcela significativa encontra-se na faixa entre 36 e 47 anos (71%). Esses dados iniciais indicam que o cargo de diretor escolar tem sido ocupado por educadores com um grau de maturidade e de experiência profissionais mais sólidos.

Esse indício é confirmado quando debruçamo-nos sobre os dados referentes à experiência profissional. A Tabela 1 abaixo sintetiza esses dados:

Tempo de Magistério

Tempo de Magistério	%
Até 3 anos	0
4 a 7 anos	2,6%
8 a 11 anos	5,3%
12 a 15 anos	18,4%
16 a 19 anos	23,7%
20 a 23 anos	26,3%
24 a 27 anos	18,4%
28 anos ou mais	5,3%

Tabela 1

Como é possível observar, 73,7% dos sujeitos pesquisados atuam no magistério há mais de 15 anos. Se o olhar for ampliado para mais uma faixa de tempo, ou seja, para aqueles que atuam na área da educação há mais de 12 anos, tem-se um total de 92,1% dos diretores de escolas. Desse modo, confirma-se que a função de dirigente escolar vem sendo assumida por profissionais há mais tempo no magistério e também com uma faixa etária mais elevada.

Complementando essa análise, chama atenção dois outros aspectos. O primeiro refere-se ao fato de que, até o momento, é significativamente pequena a participação, como diretor de escola, daqueles que ingressaram no magistério há menos de 12 anos, ou seja, exatamente no período em que foi implantado, em Minas Gerais, um processo de escolha do dirigente escolar que tem, como uma de suas etapas, a participação da comunidade. Esses casos somam 7,9%. De outra parte, tem-se que 50% dos dirigentes escolares investigados têm mais de vinte anos de magistério, o que significa que são profissionais que acompanharam boa parte das lutas dos trabalhadores em educação pela democratização da escola e, dentro

dessa democratização, a luta pela participação da comunidade na escolha dos dirigentes escolar.

É preciso estar atento a dados como esses, que podem estar apontando para diferentes perspectivas no campo da gestão da educação. Com efeito, os profissionais que há menos tempo atuam na área, apresentam uma inserção significativamente menor como dirigente escolar, precisamente quando esse dirigente passa a ser escolhido com a participação da comunidade. Isso pode contribuir para tornar mais vulneráveis experiências como essas, as quais muitas vezes, podem ser revertidas a partir dos interesses das forças políticas que chegam ao poder executivo de determinado estado ou município.

De outra parte, esses mesmos dados podem indicar que aqueles que participaram mais ativamente das lutas pela democratização da gestão da escola pública estão, agora, tendo seu reconhecimento pela comunidade escolar, o que explicaria o fato de 50% dos diretores pesquisados terem mais de 20 anos de magistério.

Há de se considerar que situações como essas podem contribuir para a manutenção de estruturas e práticas administrativas e gestoriais, muitas vezes marcadas por uma cultura assentada na conservação de modelos e processos há muito tempo questionados pelos profissionais da educação em suas lutas.

Outro dado que pode traduzir uma relativa continuidade nessas estruturas e práticas refere-se ao fato de uma parcela significativa, 44,7% dos diretores, estar no exercício do cargo pelo segundo mandato, ou seja, há mais de 3 anos, como demonstra a Tabela 2:

Tempo de atuação como diretor

Tempo de atuação como diretor	%
Menos de 1 ano	7,9
2 a 3 anos	47,4
Mais de 3 anos	44,7

Tabela 2

É preciso considerar também que experiências que trazem o componente da participação da comunidade nos processos de gestão e organização da escola são relativamente recentes e marcadas por diversas

contradições. No caso de Minas Gerais, por exemplo, é fundamental estar atento a pelo menos dois aspectos centrais nessas experiências.

Como se demonstrou há pouco, nos anos de 1990, mais precisamente no período entre 1990 e 1998, as políticas educacionais implementadas nas Gerais carregavam as marcas do modelo da Gerência da Qualidade Total transposto para o campo da educação, especialmente no que se refere à gestão da escola. Nesse contexto, a participação preconizada nas diretrizes governamentais assumiu dimensões e características bem distintas da participação pela qual lutavam os educadores mineiros ao longo dos anos 1980. Aqui, a participação almejada definia-se pelo exercício da cidadania e pela construção de uma sociedade e uma escola mais democrática, aberta, plural, justa e igualitária. Na GQTE a participação era justificada e apresentada como estratégia para tornar a escola mais e eficaz, uma vez que os “clientes” estariam acompanhando de forma mais próxima à gestão da escola e interviriam de forma mais imediata para que essa escola viesse a atender suas necessidades e demandas. Escola de qualidade era, pois, definida como a que atendesse às expectativas e satisfação de seus clientes, e, por sua vez, uma escola verdadeiramente democrática seria a de qualidade.

Tem-se, desse modo, um processo de (re) significação, não só da participação da comunidade na vida da escola, que assume um caráter predominantemente instrumental, funcional, mas também a própria idéia de qualidade e democracia subordinada aos princípios da eficácia do trabalho ali desenvolvido. A lógica empresarial é, assim, mais uma vez transposta para a organização do trabalho na escola.

Essa (re)significação de conceitos e bandeiras ajuda, inclusive, a compreender o formato que assumiu a regulamentação da seleção competitiva interna em Minas Gerais. Nas duas primeiras experiências, nessa seleção competitiva, estavam previstas duas etapas, sendo a primeira constando de uma prova para avaliação da competência técnica; e a segunda da avaliação dos títulos e da avaliação da capacidade de liderança. Essa última avaliação seria realizada por meio da consulta à comunidade, de uma eleição entre os melhores classificados na primeira etapa. Mesmo quando essa etapa deixou de acontecer, a avaliação de títulos precedia à eleição.

Com efeito, o modelo de “eleição” de diretores de escola implantada em Minas, ainda que tenha se constituído num avanço em relação à forma como se dava a escolha desses diretores em períodos anteriores – quando, em sua maioria, essa escolha era por indicação política – ficou longe de

assumir a forma pela qual lutavam os trabalhadores da educação nos anos de 1980, no contexto de construção de uma nova escola, em uma nova sociedade. Com efeito, a eleição do dirigente escolar era pensada e afirmada como uma das mudanças, dentre outras tantas, que precisavam ocorrer para que se avançasse na democratização da gestão da escola.

Retomando aos dados levantados, observou-se que a maioria dos dirigentes escolares é do sexo feminino (83,8%) e um pouco mais da metade – 58,3% – é de graduados em cursos de licenciatura de áreas específicas de conhecimento, sendo que 38,9% têm formação na área da pedagogia. Ainda em relação à escolaridade, constatou-se que 71,1% dos diretores pesquisados possuem pós-graduação, todos em nível de cursos de especialização.

Esses dados remetem-nos aos cursos de formação dos profissionais da educação. É bastante significativo, por um lado, perceber que as mudanças na forma de provimento do cargo de diretor de escola coloca em cena novos atores nesse setor dentro a escola. Os licenciados em áreas específicas, além de terem o processo ensino-aprendizagem como um de seus campos de ação dentro da escola, passaram a voltar seu olhar e sua prática para o campo da gestão e organização dos processos de trabalho dessa escola. Certamente, se essa nova realidade é mais um dos resultados das lutas dos trabalhadores em educação, por sua vez, apresenta também novos desafios para formação inicial desses profissionais. Fica evidente a necessidade de que tais cursos – tanto as licenciaturas quanto a própria pedagogia – trazem a temática da gestão da educação e da escola como um eixo central dessa formação.

Sem dúvida, na medida em que se luta pela democratização da educação e que um dos pilares dessa democratização reside exatamente no fato dos sujeitos que fazem essa educação assumirem sua gestão, torna-se urgente levar esse debate e seu estudo para o processo de formação desses sujeitos. Para tanto, não basta aumentar a carga horária de disciplinas como Estrutura e Funcionamento do Ensino, Política Educacional ou algo similar. É preciso ir além. É preciso que a compreensão da escola como espaço social, em que determinadas práticas e relações de trabalho se estruturam e se desenvolvem engendradas pelos determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais, passe a permear toda a formação dos licenciados, sejam aqueles que atuarão na educação infantil e séries iniciais, sejam das áreas específicas.

Dois outros aspectos vêm reforçar a necessidade de mudanças na

perspectiva aqui apontada. O primeiro já indicado acima, reside no fato de mais de 70% dos diretores pesquisados terem buscado algum curso de especialização. Quem sabe essa procura não esteja relacionada às lacunas existentes na formação inicial desses profissionais. É claro que não se pode deixar de reconhecer que, por certo, um fator que muito contribuiu para essa procura está localizado no plano de carreira do magistério de Minas Gerais, que prevê vantagens salariais para aqueles que possuem pós-graduação.

O segundo aspecto que evidencia a necessidade de que a formação do profissional da educação seja repensada considerando os elementos levantados há pouco, reside na centralidade que determinadas dimensões do trabalho escolar têm assumido no trabalho do dirigente escolar.

Questionados sobre a ordem de prioridade que determinadas áreas de atuação e decisão têm assumido no trabalho do diretor, encontramos os seguintes resultados encontrados foram os seguintes:

Prioridades quanto a áreas de atuação e decisão do Diretor

Ordem	Áreas de atuação e decisão				
	Financeira	Relações Interpessoais	Disciplina	Pedagógica	Secretaria
1ª	16,6%	35%	8,2%	23,7%	16,6%
2ª	13,5%	17,7%	27,2%	26,2%	15,3%
3ª	15,6%	13,8%	37%	23,5%	10,1%
4ª	25,1%	17,9%	13,2%	17,2%	26,6%
5ª	29,2%	16,1%	14,2%	9,2%	31,3%

Tabela 03

É importante registrar, também, que tem se evidenciado mudanças significativas nas posturas e concepções dos dirigentes escolares. Nesse sentido ressalte-se, por exemplo, a centralidade que assumem, em ordem de importância, as temáticas referentes aos relacionamentos interpessoais (48,6%) e à organização pedagógica da escola – (35,1%) como áreas de atuação prioritária para o diretor de escola.

Por sua vez, a compreensão de que no processo de construção do projeto político-pedagógico a realidade social em que a escola insere deve

ser o ponto de partida foi assinalada por 68,4%, seguida, mais uma vez, dos aspetos pedagógicos da organização escolar – 36,8%. Essa preocupação com o contexto mais amplo que engendra e determina a escola e os processos e práticas que ali se desenvolvem é reforçada quando 63,9% reafirmam a necessidade de se ter consciência desse contexto e de seu significado.

Procurou-se investigar, ainda, entre os dirigentes escolares, quais elementos eram importantes para se alcançar uma boa gestão escolar. Quando questionados, por exemplo, sobre a freqüência com que o diretor, autoridade máxima na escola, deve centralizar as decisões nessa escola, 73,7% dos entrevistados responderam que nunca, enquanto 15,8% responderam que pouco freqüentemente.

Em seguida, questionados sobre que tipo de ambiente, de atmosfera, o diretor deve propiciar aos sujeitos da escola, 94,7% responderam que nunca se deve alimentar o clima de disputa e competitividade interna. No lado oposto, quando questionados acerca da freqüência com que o diretor deve buscar o diálogo na construção do projeto político-pedagógico da escola, novamente 94,7% responderam que sempre ou muito freqüentemente. Nesse mesmo patamar situou-se o percentual de dirigentes escolares que entendem que o diretor deve buscar a participação da comunidade nos processos de tomada de decisão na escola.

Aspectos relativos à atuação docente

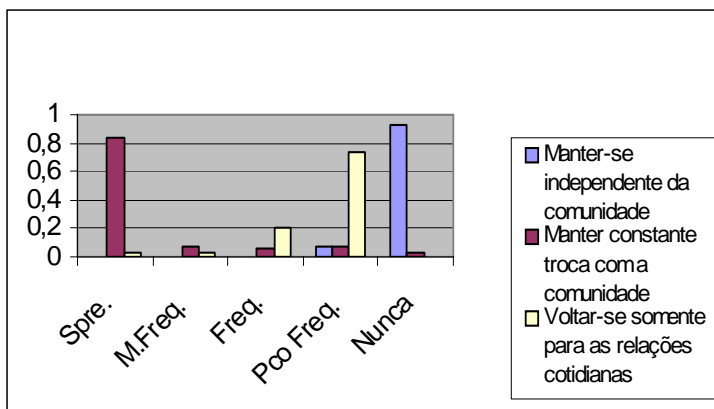


Gráfico 1

Está demonstrado a preocupação que visa um bom relacionamento entre gestor escolar e comunidade, baseado em uma relação de articulação e integração entre essas duas entidades.

Em boa medida, essa preocupação está reiterada em um outro momento da pesquisa, quando, no campo das relações, procurou-se levantar com que freqüência determinadas questões que deviam estar presentes na postura e na prática do gestor escolar. Os gráficos que seguem evidenciam de forma bastante clara esse posicionamento. Vejamos o Gráfico 2:

Postura do Diretor

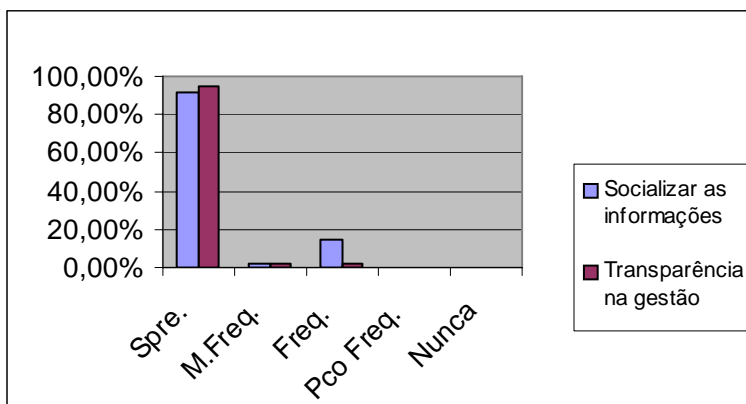


Gráfico 2

Fica evidente a preocupação por parte dos dirigentes escolares com a construção de uma gestão mais aberta, transparente e comprometida com a comunidade.

Considerações finais

Como se observa, esses são dados importantes que indicam mudanças significativas entre os atuais dirigentes escolares. Se os dados iniciais apontavam para um perfil de dirigente que poderia tender ao conformismo e manutenção do *status quo*, de outra parte, os elementos colocados por último evidenciam que existe também a possibilidade de profundas transformações estarem ocorrendo.

Com efeito, a rápida análise aqui desenvolvida evidencia que, na luta

pela democratização da gestão escola pública, ao mesmo tempo em que nos defrontamos com um processo de assimilação e recuperação de várias bandeiras dessas lutas; podemos perceber, igualmente, uma perspectiva mais coletiva e a compreensão mais ampliada da escola e de sua organização. Cumpre, pois, avançar nessas lutas e nos estudos que debruçam sobre elas, de modo a consolidarmos suas bandeiras na direção de se avançar na perspectiva da emancipação dos homens e mulheres, rumo a uma sociedade e educação mais justa, igualitária e verdadeiramente democrática.

Além disso, os dados informam, também, que mudanças significativas têm ocorrido no campo da cultura escolar - termo utilizado aqui como sinônimo de cultura da escola, e que envolve diferentes elementos e dimensões dessa escola: os valores, as crenças e pressupostos, as normas, as comunicações, as histórias, mitos, os heróis, os símbolos, os ritos, rituais, cerimônias, os tabus, que permeiam e definem as relações que se constroem e reconstroem no interior da escola. Com efeito, a escola define-se não apenas pelas normas que a rege, ou pela estrutura física em que se situa, mas, principalmente, pelas relações sociais que ali se desenvolvem e pelos determinantes socioculturais que a engendram. Estudos como esse nos possibilitam apreender que, apesar de muito termos por avançar nas lutas em direção a uma educação e uma escola verdadeiramente democrática, importantes conquistas já foram alcançadas.

Conflitos e contradições permanecem no interior de muitas escolas. E talvez, o desafio a ser enfrentado agora é o de, nesse processo de mudança da escola, de sua organização, de sua estrutura, de sua cultura, começarmos a compreendê-la como contradição, e não com visões e posturas idealistas que pretenderem uma escola homogênea e uniforme.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e sociedade no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: Flacso do Brasil, 1991.

DOURADO, L. F. e COSTA, M. *Escolha de dirigentes escolares no Brasil*. Relatório final de pesquisa. Brasília: Anpae, 1998.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos-velhos problemas. *Revista Brasileira de Política e Administração*, v. 13, n. 1, Porto Alegre: Anpae, jan./jun. 1997, p. 7-18.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.

MATTOS, Maria José V. Marinho de & PEREZ, José Roberto Rus. A reforma educacional de Minas Gerais: promoção da autonomia escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 17, n. 2. Porto Alegre: ANPAE, jul./dez. 2001, p. 187-200.

MARQUES Mara Rúbia Alves. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des)qualificação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 17, n. 2. Porto Alegre: ANPAE, jul./dez. 2001, p. 201-217.

MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonilismo na educação brasileira*. Campinas: Unicamp/FE, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, V. H. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papyrus, 1996a.

_____. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1986b.

_____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

POMPERMAYER, M. J. (Org.). *Movimentos sociais em Minas Gerais: emergência e perspectivas*. Belo Horizonte: UFMG, 1987.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *Repensando a organização do trabalho pedagógico*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1993.

_____. *Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)*. 1999. Tese (Doutorado em Administração e Supervisão Escolar). - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *O diretor de escola: análise crítica e reflexões sobre sua formação e atuação*. *Revista Brasileira de Política e Administração*, v. 18, n. 1. Porto Alegre: Anpae, jan./jun. 2002, p. 67-78.

SOUZA, S. A. de. *Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?* São Paulo: Xamã, 2001.