

Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008)

School management, school autonomy and school boards: the production of theses and dissertations (2000-2008)

Gestión escolar, autonomía escolar y consejos escolares: la producción de tesis y disertaciones (2000-2008)

ÂNGELA MARIA MARTINS
VANDRÉ GOMES DA SILVA

Resumo: Este artigo é parte integrante de um estudo do estado da arte sobre a gestão da escola pública, sua autonomia e o funcionamento de seus órgãos colegiados, com base na produção acadêmica das teses e dissertações, eventos e artigos de revistas científicas classificadas no Qualis/Capes/Ministério da Educação no período 2000-2008. Nesse contexto, o artigo constitui recolha da produção e contribuição discente no período em questão, a partir de 406 teses e dissertações realizadas dos cursos de pós-graduação sobre a gestão de escolas, órgãos colegiados e de seu papel na constituição da autonomia escolar.

Palavras-chave: gestão de escola; autonomia escolar; conselhos escolares; estado da arte.

Abstract: This article is part of a broader state of the art study on Brazilian public school management, school autonomy and their collegiate organization, based on the academic production of graduate theses and dissertations, conference papers, and articles of journals registered at the Ministry of Education from 2000 through 2008. In this context, the paper analyses the production and contribution of 406 graduate theses and dissertations on public school management and school boards and their role in the formation of school autonomy.

Keywords: school management; school autonomy; school boards; state of the art.

Resumen: Este artículo es parte de un estudio del estado del conocimiento sobre la gestión de la escuela pública brasileña, su autonomía y el funcionamiento de sus consejos escolares, con base de la producción de tesis y disertaciones, trabajos de eventos y artículos de revistas científicas clasificadas en el Qualis/Capes/Ministerio de Educación, del 2000 al 2008. En ese contexto, el trabajo analiza la producción y contribución de los alumnos de postgrado a partir de 406 tesis y disertaciones sobre la gestión de las escuelas y los órganos colegiados y su papel en la formación de la autonomía escolar.

Palabras clave: gestión escolar; autonomía escolar; consejos escolares; estado del arte.

INTRODUÇÃO

A literatura que examina as questões que afetam a gestão, a autonomia e os colegiados de escolas públicas, no Brasil, de modo geral, discute os marcos legais que orientam as redes de ensino na efetivação de mecanismos democráticos de gestão, desde a LDB n. 9394/1996, com vistas a defender a ampliação da participação de pais, alunos e professores nas decisões que envolvem a elaboração de projetos pedagógicos e demais programas que possam melhorar a qualidade do ensino ofertado. A par dessas questões, a literatura discute, ainda, de que forma as relações entre direção, vice-direção, professores, coordenadores pedagógicos, pais e alunos afetam as possibilidades e os limites dos processos de construção da autonomia pedagógica, financeira e administrativa de unidades escolares.

Entretanto, a implementação do conjunto legal e normativo que regulamenta a gestão e a organização escolar pode se transformar num ritual de cumprimento de normas burocráticas, resultando numa tensão que dificulta à escola reconstruir sua dinâmica de funcionamento configurada por uma cultura singular. Os educadores têm sido, permanentemente, instados a se adaptarem rapidamente às mudanças impostas pela reorganização do mundo do trabalho, da cultura e da política, numa velocidade que, invariavelmente, lhes possibilita pouco espaço de tempo para refletir sobre as mudanças propostas e (re) construir seu percurso profissional.

Nesse contexto, é imprescindível analisar as questões que afetam a gestão e a autonomia escolares como um processo complexo. Ao elaborar as diretrizes políticas para a educação, o executivo estabelece metas cujo sucesso dependerá do grau de adesão formal, de compreensão ou de convencimento dos atores alocados no interior dos órgãos responsáveis pela implementação dos programas de governo. Invariavelmente, há um apelo aos profissionais da educação para que se convençam de que os programas e projetos propostos são coerentes com as demandas da sociedade e deles próprios. A expectativa, sempre, é de que a qualidade do ensino ofertado melhore. Para que isso ocorra, no entanto, espera-se que os quadros do magistério apresentem um desempenho diferenciado, autônomo e capaz de solucionar os problemas que afetam a escola, abrindo-se para a comunidade. Porém, não basta aprender novas técnicas ou apenas frequentar alguns cursos de capacitação para compreender, introjetar novos referenciais teórico-metodológicos e, sobretudo, transformá-los em práticas criativas de construção do cotidiano (MARTINS, 2002a).

Nesse sentido, este artigo dá continuidade e aprofunda um dos aspectos abordados em pesquisa anterior,¹ relativo à análise do campo de tensão constituído

¹ A pesquisa intitulada “Educação Profissional de nível médio: construção de um novo perfil?”, foi financiada pela FAPESP e dela participaram as pesquisadoras Dra. Angela Maria Martins (Fundação Carlos Chagas), a Dra. Dagmar Zibas (Fundação Carlos Chagas) e Dra. Maria Sylvania Simões Bueno (Unesp/Marília). O aspecto relativo ao funcionamento dos órgãos colegiados em escolas técnicas foi abordado por Martins (2008).

no contexto escolar entre direção, vice-direção, professores, coordenadores pedagógicos, pais e alunos quando reunidos em colegiados e reuniões pedagógicas coletivas. No referido estudo foram verificadas as seguintes questões: a gestão da escola e o processo de construção da autonomia pedagógica, financeira e administrativa de escolas técnicas com base na análise de suas relações com os órgãos centrais (grau e nível de autonomia na organização curricular; financiamento); as relações entre direção, pais, docentes e alunos; as relações entre professores e alunos; o funcionamento dos colegiados escolares; as parcerias; a avaliação externa realizada sobre a gestão; as opiniões de professores e alunos sobre o que é um bom diretor; as opiniões da direção sobre o que é um bom aluno e um bom professor (MARTINS; ZIBAS; BUENO, 2007).

Assim, elaborou-se um Estado da Arte² que sistematizou a produção científica realizada entre 2000-2008, em torno do tema da gestão, autonomia e do funcionamento de órgãos colegiados, na tentativa de contribuir com a divulgação dos trabalhos de pesquisadores brasileiros que se dedicam a refletir sobre a unidade escolar. Estruturou-se um banco de dados (utilizando-se o programa livre da Unesco, *Winisis*), com 753 fontes documentais. O levantamento foi realizado com base no banco de teses da Capes, em artigos de periódicos da área de ciências humanas e sociais e anais de eventos e permitiu sistematizar os estudos com a preocupação de mapear: Quais regiões do país concentram maior número de estudos sobre o tema? Quais são os focos de interesses das investigações? Em torno de quais categorias essas pesquisas poderiam ser agrupadas? Predominam estudos empíricos ou teóricos? Quais as perspectivas metodológicas utilizadas? As pesquisas esclarecem os procedimentos adotados? Em resumo, o levantamento buscou compreender e identificar de que forma os estudiosos de políticas públicas vêm analisando a gestão de escolas, os órgãos colegiados e seu papel na constituição da autonomia escolar.

² O estudo foi financiado pela FAPESP, desenvolvido no âmbito do departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e coordenado por Ângela Maria Martins. Participaram como pesquisadores convidados os professores doutores Cleiton de Oliveira, da Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP e Donaldo Bello de Souza, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, de 2009 a 2010. Participaram, ainda, como documentalistas, os professores doutores Valéria Virgínia Lopes, Vandrê Gomes da Silva e Marialva Rossi Tavares. Este texto é versão completamente modificada do artigo que integra o livro “Estado da Arte – gestão, autonomia da escola pública e órgãos colegiados (2000-2008)”, editado pela Liber Editora. Agradecemos a participação de Carlos Girón na sistematização dos dados e a Miriam Bizzochi, estatística da Fundação Carlos, na elaboração de gráficos e tabelas. Maria da Graça Vieira foi a responsável pela implantação do banco de dados no site da biblioteca. Os descritores originais do banco de dados não favoreciam aos pesquisadores a localização dos estudos sobre o tema. Assim, procedeu-se à elaboração de um vocabulário controlado para facilitar e refinar os mecanismos de busca no referido banco. Disponível em <<http://www.fcc.org.br>>.

PROCEDIMENTOS DA COLETA DE TESES E DISSERTAÇÕES

O levantamento foi realizado utilizando-se o banco de teses da Capes com base nas seguintes palavras de acesso: gestão; gestão escolar; gestão democrática; direção de escola; administração escolar; autonomia; autonomia escolar; financiamento escolar; projeto pedagógico; projeto político-pedagógico; conselhos escolares; participação dos pais. A pesquisa das dissertações e teses foi realizada exclusivamente em meio eletrônico (*internet*), cobrindo o período compreendido entre os anos 2000 e 2008, resultando em um total de 406 trabalhos catalogados. Esse período foi escolhido porque se considerou como referência o levantamento coordenado por Regina Vinhaes Gracindo e Lauro Wittmann intitulado *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*, publicado em 2001 e, em 2009 – término do levantamento – as teses estavam disponíveis no banco da Capes até o ano de 2008.

Portanto, a primeira etapa do levantamento foi realizada a partir de consultas ao banco de teses *online* da Capes.³ Tal escolha se justifica em função da primazia dos serviços realizados por essa agência – em especial, quanto ao seu papel no acesso e divulgação da produção científica, coordenação da avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e periódicos nacionais –, pautados no aperfeiçoamento crescente dos padrões de excelência e maior produtividade dos programas de mestrado e doutorado brasileiros. Além disso, destaca-se a abrangência das informações presentes em uma mesma fonte. Segundo descrição disponível,⁴ essa ferramenta abarca “resumos de mais de 366 mil teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras a partir de 1987”. O banco de teses e dissertações da Capes permite uma pesquisa diversificada e/ou alternativa por autor, assunto e instituição e oferece como filtros de busca o ano da defesa dos trabalhos pesquisados e seu nível/modalidade (mestrado, doutorado ou profissionalizante). O levantamento realizado partiu da utilização do campo referente ao assunto – especificado no item “todas as palavras”⁵ – e tendo como filtro o ano de defesa (a partir de 2000).

Inicialmente, as palavras de acesso foram utilizadas individualmente – o que se verificou, na maior parte dos casos, procedimento demasiadamente amplo e indiscriminado, tendo em vista o foco da pesquisa. Em seguida, a busca foi realizada a partir do cruzamento das palavras de acesso em um mesmo descritor, diminuindo e ao mesmo tempo precisando o levantamento. É importante destacar a recorrência

³ Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 6 set. 2009.

⁴ Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>>. Acesso em 2 nov. 2009.

⁵ Os termos de pesquisa “autor”, “assunto” e “instituição” permitem, além da especificação denominada “todas as palavras”, as opções “qualquer uma das palavras” e “expressão exata”. Nossa opção pela especificação mencionada se deu em função da enorme amplitude ou o recorte notadamente excludente dessas outras especificações, tendo em vista um levantamento mais preciso dos trabalhos pertinentes ao foco da pesquisa.

de um mesmo trabalho em diferentes listagens de palavras-chaves e suas combinações, o que demandou cuidado redobrado na incorporação dos itens pesquisados e selecionados. Até essa etapa foram encontrados 372 trabalhos.

Entretanto, nesse primeiro levantamento, foram verificados alguns problemas no acesso ao banco de dados da Capes pouco favoráveis à pretensão exaustiva da pesquisa a ser feita e também quanto ao detalhamento das informações disponíveis. Alguns dos trabalhos selecionados não dispunham, por exemplo, de determinadas informações importantes ou mesmo fundamentais como: resumo, área de conhecimento, palavras-chave. Vale aqui a ressalva de que as informações disponibilizadas são de responsabilidade das instituições que coordenam os programas de pós-graduação e não da própria Capes. Ademais, a ferramenta de acesso apresentou lacunas na medida em que algumas teses e dissertações (de conhecimento do grupo de pesquisadores) – e que estariam inevitavelmente no escopo das palavras de acesso até então utilizadas – não apareceram nas listagens realizadas até aquele momento.

A fim de dirimir eventuais problemas nesse sentido foi adotado um segundo procedimento: o levantamento dos grupos de pesquisa relacionados ao tema do estudo e seus respectivos membros expoentes na condição de orientadores de teses e dissertações de programas de pós-graduação avaliados pela Capes. Foram acessados os currículos desses pesquisadores, disponibilizados na *Plataforma Lattes*,⁶ e confrontadas as dissertações e teses – declaradas por seus orientadores e de potencial interesse para a pesquisa – com os trabalhos que já haviam sido selecionados. Nos casos de trabalhos ainda não selecionados, procedeu-se a uma nova busca no banco de dados da Capes, agora pelo nome do autor do trabalho. Esse novo procedimento permitiu a identificação de mais 34 teses e dissertações que não puderam ser detectadas na primeira etapa de busca, o que indica o cuidado redobrado que se deve adotar para obter informações seguras no que diz respeito a essas fontes documentais.

ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

O levantamento realizado no conjunto das 406 referências selecionadas, como aponta o Gráfico 1, indica claramente a predominância das dissertações de mestrado com 340 produções (84%), seguidas das teses, com 56 (14%) e mestrados profissionalizantes apresentando 10 produções discentes (2%). A essa diferença pode-se atribuir a própria configuração dos cursos de pós-graduação nacionais, em especial relativos à área da educação, cuja oferta preponderante se volta a programas de mestrado.

Destaca-se também a realização de estudos voltados à análise da gestão da escola pública em mestrados profissionalizantes multidisciplinares.

⁶ Disponível em <<http://lattes.cnpq.br>>. Acesso em 13 nov. 2009.

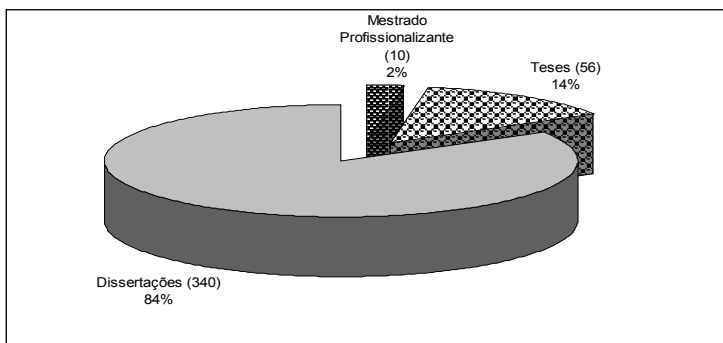


Gráfico 1 – Distribuição de trabalhos discentes por modalidade, no período de 2000 a 2008
 Fonte: MEC/CAPES. Dados sistematizados pelos autores.

Conforme aponta a Tabela 1, em relação às dissertações de mestrado e mestrados profissionalizantes especificamente, percebe-se uma diminuição nessa diferença devido à maior distribuição de programas de mestrado pelas regiões do país, ainda que sua concentração prepondera na região sudeste com 162 trabalhos (47%), seguidas das regiões centro oeste e sul, ambas com 17%, (58 e 57 trabalhos, respectivamente), o nordeste com 50 trabalhos (15%) e a região norte com apenas 13 dissertações (4%).

Em relação às teses, destaca-se a expressiva predominância das referências na região sudeste com 41 trabalhos (73%), seguida da região nordeste com 14 trabalhos (25%) e região centro-oeste com apenas 1 tese catalogada (2%). Curiosamente, não foram encontradas na região sul teses que abordem o eixo temático desta investigação, segundo a perspectiva e procedimentos de busca adotados. É possível que algumas das incongruências verificadas no banco de teses da CAPES – conforme destacado anteriormente – contribuam para que o tema em pauta não tenha sido detectado. Acrescente-se, também, a possibilidade de existência de certo tipo de abordagem mais geral e indiscriminada da gestão e autonomia escolar, realizadas a partir de uma visão ampla da execução da política educacional em seus níveis federal, estadual e municipal, o que colocaria o escopo do presente estudo em segundo plano, destituído de interesse específico.

Conforme aponta a Tabela 2, no caso das dissertações, o ano de menor incidência de referência foi 2001 com 22 trabalhos (7%) e a maior produção ocorreu em 2007, abrangendo 49 produções, perfazendo 14% do total. Em relação à incidência da produção de teses por ano, conforme a mesma tabela, verifica-se uma maior variabilidade entre a menor incidência em 2008 com apenas 3 trabalhos (5%) e o ano de 2006 com 9 trabalhos publicados, equivalentes a 16% dessa fonte documental. Contudo, o universo restrito de 56 trabalhos não permite enxergar uma sensível diferença em termos absolutos.

TABELA 1
**Número de trabalhos discentes por origem regional
segundo o nível de pesquisa 2000-2008**

Região	Produção Discente						Total	
	Teses		Dissertações		Mest. Profis.			
Sudeste	41	73%	162	47%	3	30%	206	51%
Centro-Oeste	1	2%	58	17%	-	-	59	15%
Sul	-	-	57	17%	-	-	57	14%
Nordeste	14	25%	50	15%	7	70%	71	17%
Norte	-	-	13	4%	-	-	13	3%
Total	56	100 %	340	100%	10	100%	406	100%

Fonte: MEC/CAPES. Dados sistematizados pelos autores.

TABELA 2
Distribuição de trabalhos discentes por ano de produção – 2000-2008

Ano	Dissertações		Teses		Mest. Prof.		Total	
2000	32	9%	8	14%	-	-	40	10%
2001	22	7%	5	9%	-	-	27	7%
2002	41	12%	6	11%	-	-	47	12%
2003	40	12%	6	11%	1	10%	47	12%
2004	39	12%	7	12%	-	-	46	11%
2005	37	11%	7	13%	1	10%	45	11%
2006	42	12%	9	16%	1	10%	52	13%
2007	49	14%	5	9%	4	40%	58	14%
2008	38	11%	3	5%	3	30%	44	11%
Total	340	100%	56	100%	10	100%	406	100%

Fonte: MEC/CAPES. Dados sistematizados pelos autores.

De modo geral, a incidência total das teses e dissertações descrita na Tabela 2 apresenta uma produção regular e constante, com destaque para o ano de 2007, mais produtivo com 14% das referências (58 trabalhos) e o ano de 2001, em que a produção chegou a seu patamar mais baixo dentro do período em análise, com 7%,

somando 27 dos trabalhos selecionados. Essa flutuação, em que pese uma produção aparentemente constante em meio ao escopo desse levantamento, não permite apontar uma ou mais causas determinantes. Conforme aponta o Gráfico 2, aproximadamente 69% das produções discentes selecionadas no período foram produzidas no âmbito de instituições públicas de ensino e 31% por instituições particulares.

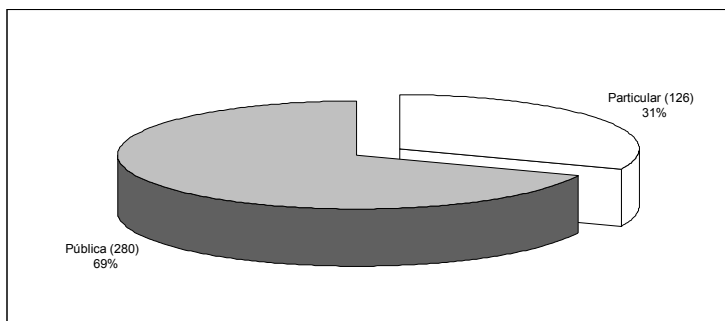


Gráfico 2 – Distribuição dos trabalhos discentes por dependência administrativa – 2000-2008

Fonte: MEC/CAPES. Dados sistematizados pelos autores.

O total⁷ de trabalhos no período em pauta em relação às suas respectivas universidades foi agrupado segundo o volume de sua produção, como aponta o Gráfico 3: 12 instituições (15%) produziram dez ou mais trabalhos no período analisado; em segundo lugar, 18 universidades (23%) produziram de cinco a nove trabalhos e, por fim, 48 (62%) instituições produziram até quatro trabalhos.

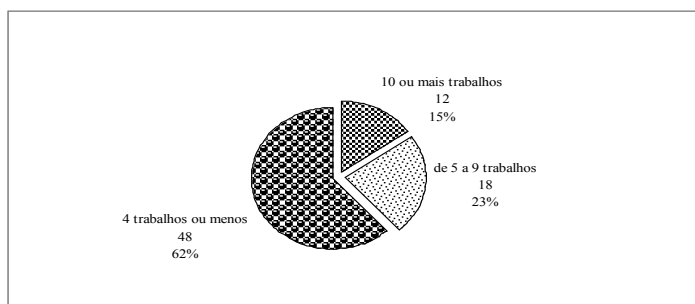


Gráfico 3 – Produção das instituições quanto ao número de trabalhos discentes – 2000-2008

Fonte: MEC/CAPES. Dados sistematizados pelos autores.

⁷ A lista total das universidades encontra-se no banco de dados disponível em <<http://www.fcc.org.br>>.

A Tabela 3, a seguir, apresenta a lista de universidades com a maior incidência da produção discente. Esse grupo concentra 45% da produção total de teses e dissertações (182 trabalhos) em 12 universidades, das quais apenas duas são universidades privadas. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entidade comunitária e confessional, apresenta 24 trabalhos (6%) da produção total do período analisado, contudo, a concentração de universidades públicas que reúnem 11 ou mais produções é majoritária.

TABELA 3
Distribuição dos trabalhos discentes por instituição de ensino.
Instituições com 10 trabalhos ou mais – 2000-2008

Instituição	Nº	%
PUC DE São Paulo	24	6%
USP	19	5%
UNESP / Marília	18	4%
Univ. Est. de Campinas	17	4%
Univ. de Brasília	17	4%
Univ. Cat. de Brasília	15	4%
Unesp / Araraquara	15	4%
Univ. Fed. de São Carlos	12	3%
Univ. Fed. de Mato Grosso	12	3%
Univ. Fed. de Rio Grande do Norte	11	3%
Univ. Fed. de Uberlândia	11	3%
Univ. Fed. de Bahia	11	3%
Total	182	45%

Fonte: MEC/CAPES. Dados sistematizados pelos autores.

As categorias empregadas na classificação das teses e dissertações como aponta o Gráfico 4, indicam a predominância de trabalhos voltados às relações e práticas escolares, com 174 (42%) das produções, seguida de perto pelo agrupamento de trabalhos em torno de programas e projetos contanto com 161 referências (40%). Com menor incidência aparecem as categorias espaços e canais de participação intra-escolar com 59 trabalhos (15%) e teorias e conceitos somando apenas 12 trabalhos (3%). A seguir descreve-se o foco de conteúdo dos trabalhos em cada categoria considerando-se a limitação dos dados disponíveis de trabalhos selecionados por meio do banco de dados da Capes, baseados em resumos.

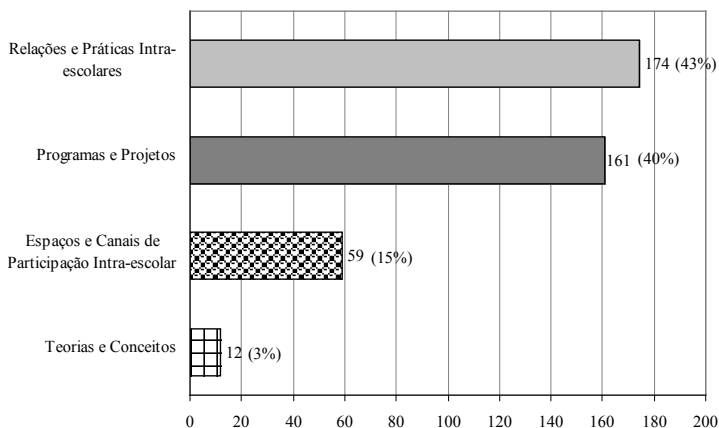


Gráfico 4 – Distribuição dos trabalhos discentes por categoria de análise – 2000-2008

Fonte: MEC/CAPES. Dados sistematizados pelos autores.

RELAÇÕES E PRÁTICAS INTRAESCOLARES

Essa categoria temática caracteriza-se pelo exame de diversas dimensões que marcam o trabalho, a organização e as relações humanas vivenciadas e praticadas no cotidiano escolar presentes num total de 174 produções discentes (42%). Especificamente, estão compreendidos nessa categoria 62 trabalhos referentes à subcategoria “processos de gestão”, o que inclui uma diversidade de pesquisas que lançam mão da expressão “gestão democrática da educação” e correlatos como categoria de análise – e, não raro, como objeto empírico claramente identificável – a fim de detectar as relações de poder na organização escolar, procedimentos administrativos e suas repercussões, articulação entre níveis e instâncias de participação na escola. Já a subcategoria “projeto político pedagógico da escola” – denominação comumente usada que pode conter diversas questões tratadas sob a ótica ou aspiração de um projeto comum –, reuniu 42 trabalhos.

Também ganham destaque a subcategoria “Relação entre atores escolares”, compreendendo 25 trabalhos que se voltam aos processos de comunicação, negociação e participação marcados pela pluralidade e presença de diversos atores escolares como professores, gestores, funcionários, pais e alunos; e, também, 39 produções caracterizadas pela subcategoria “Atuação das equipes de gestão ou do gestor”, cujos estudos focam a centralidade e importância da atuação desses profissionais – aí incluída a figura de coordenadores pedagógicos e outros agentes institucionais como supervisores de ensino – na condução do cotidiano escolar ou sua localização na gestão e organização da escola.

Por fim, os descritores da subcategoria “Avaliação institucional” incluem práticas institucionais – feitas de forma participativa ou não – voltadas à avaliação

de resultados e/ou práticas escolares na gestão escolar, contando com 4 trabalhos; e as atividades caracterizadas na subcategoria “Planejamento educacional” somam apenas 2 trabalhos, direcionados à especificação de processos decisórios de caráter institucional.

PROGRAMAS E PROJETOS GOVERNAMENTAIS E NÃO GOVERNAMENTAIS

Aqui estão reunidos os trabalhos que se voltam para análise da legislação e da gestão de políticas educacionais e sistemas de ensino em âmbito federal, estadual ou municipal e suas repercussões nas unidades escolares, com 161 fontes (40%). Também aborda a atuação e gestão escolar de entidades privadas – como escolas cooperativas –, em especial, quando vinculadas de alguma forma à administração pública.

Essa categoria tem como subcategorias “Provimento do cargo de diretor” – compreendendo processos eletivos e indicações – reunindo 8 trabalhos; “Financiamento escolar”, com 13 trabalhos; “Programas de reorganização física, pedagógica, administrativa e financeira das escolas” – como por exemplo PDE (Programa de Desenvolvimento da Escola), Programa Escola da Família, Escola Cidadã, dentre outros – que somam 35 produções.

A subcategoria “Formação e capacitação de gestores escolares” surge como foco principal em 6 produções e a “Parceria público-privada na gestão escolar” – incluindo aqui as escolas cooperativas – somam 16 trabalhos. Já a subcategoria “Análise de reformas e políticas educacionais”, cuja discussão se volta para seu impacto em unidades educacionais, apresentou um maior número de trabalhos selecionados, 72. Sob uma perspectiva mais específica, outras subcategorias relativas ao impacto de medidas de ordem política na gestão escolar foram classificadas a partir dos reflexos da “Municipalização do ensino” na unidade escolar, com 2 incidências; os aspectos e reflexos referentes à subcategoria “Conjunto legal e normativo”, com 9 incidências; e, finalmente, a subcategoria “Avaliação de sistemas escolares” contendo apenas um trabalho selecionado.

ESPAÇOS E CANAIS DE PARTICIPAÇÃO INTRAESCOLAR

Nessa categoria, foram selecionados 59 trabalhos (15%) que explicitam como ponto de partida a análise do funcionamento dos canais institucionais de representação escolar, sobretudo, como objeto pelo qual se discutem as possibilidades e limites da gestão – comumente denominada “gestão democrática” – em escolas públicas. Os estudos têm como subcategorias analíticas o funcionamento institucional e contornos políticos do “Conselho escolar” e “Colegiados escolares”, com 54 trabalhos, totalizando expressiva produção sob essa perspectiva; a subcategoria “Conselhos de

classe”, com 2 produções; e por fim a “Associação de pais e mestres – APM” e o “Grêmio estudantil”, ambas contando com apenas um trabalho cada.

TEORIAS E CONCEITOS

Nesta categoria encontra-se um total de 12 produções (3%). Em 10 desses trabalhos, seus descritores de conteúdo podem ser reunidos na subcategoria “Análise de caráter conceitual e/ou argumentativo”, exclusivamente, isto é, não lançam mão de estudos empíricos e seu foco se volta tanto a trabalhos de cunho teórico quanto ao debate de questões em torno da administração educacional, organização e autonomia escolar. Nessa categoria também estão incluídas 2 produções pautadas na revisão de literatura em torno da gestão e autonomia das escolas comumente chamadas “Estado da arte”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que permeiam o processo de organização, gestão, constituição e exercício da autonomia escolar têm sido examinadas em diferentes estudos com perspectivas de abordagem diversas entre si (PARO, 1996, 2007; ADRIÃO, 2001; FREITAS, 2000; GADOTTI, 1990; MARTINS, 2001; 2002a). Entretanto, têm em comum a ênfase nas mudanças propostas e implementadas após o fim do regime militar, a partir de meados dos anos 1980 e assinalam a distância existente entre as diretrizes de governo e o que efetivamente ocorre nos processos de sua operacionalização nas redes de escolas, tendo em vista a ausência de sustentabilidade financeira, administrativa e pedagógica por parte das esferas executivas em face da ampliação das demandas que recaem sobre as unidades, professores e equipes de direção.

Saliente-se que Sander (2007), ao discutir a genealogia do conhecimento da administração da educação no Brasil e recortar a produção em dois períodos – colonial e republicano –, sublinha que, do período colonial até o início do século XX, predomina o enfoque jurídico, herança da colonização europeia. Fortemente marcada pela tradição do direito romano (dedutivo e prescritivo), o pensamento administrativo educacional brasileiro apenas se abriu a outras tendências a partir de fins do século XIX, com a influência do direito anglo-americano, mais experimental e indutivo. No que tange ao período republicano, o autor analisa as quatro fases – organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural – que predominam nos estudos mais contemporâneos nesse campo, enfatizando que em nenhum momento histórico alguma das vertentes tenha conquistado predomínio, sobrepondo-se. Da mesma forma – até o presente momento – nenhuma perspectiva teórico-metodológica se sobrepõe a outra, tendo sido mais comum a verificação de equívocos conceituais.

Contudo, as questões que afetam a “gestão democrática nas e/ou das escolas” ainda aparecem fortemente vinculadas à ideia de que na prática, a teoria (ou a

lei) é outra... Efetivamente, o conjunto legal se ampliou no Brasil desde o processo de redemocratização e tensiona as relações entre os órgãos centrais e as redes de escolas, consagrando a tradição brasileira de legislar sobre todas as ações societárias. Nesse sentido, todos os mecanismos que pudessem ampliar o exercício da autonomia bem como as formas de participação da comunidade no âmbito escolar foram regulamentados a partir da LDB n. 9394/1996, gerando um processo ambivalente: instituindo princípios democráticos e simultaneamente engessando as possibilidades de ampliação da autonomia escolar. A referida lei estabeleceu apenas duas diretrizes essenciais: a participação da comunidade e dos profissionais da educação nos conselhos escolares (ou equivalentes) e na elaboração do projeto pedagógico, bem como a promoção de graus de autonomia nas unidades escolares, remetendo aos sistemas de ensino a regulamentação própria para sua concretização. A escolha de dirigentes escolares, por exemplo (não abordada na LDB), é feita de diferentes formas por estados e municípios, configurando um mosaico que se reflete nos estudos da área. Em algumas pesquisas a eleição de diretores escolares é invocada como condição *sine qua non* para a democratização da gestão escolar e, em outros casos, aparece como mecanismo de manipulação por parte de interesses locais. Essa mesma bipolaridade pode ser encontrada na discussão sobre os conselhos escolares.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, ao realizar mapeamento de funcionamento dos Conselhos Escolares em âmbito nacional, aponta que a pluralidade encontrada em sua organização nos diferentes estados brasileiros dificulta a análise de suas competências, pois grande parte deles não está organizada propriamente como conselho, porém, como entidade jurídica (com independência executora) para driblar a necessidade de administrar verbas tais como as que são vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE (BRASIL, 2004). O documento assinala que dos cento e um sistemas de ensino analisados, poucos “adotam a figura do Conselho Escolar no sentido propriamente dito, como colegiado deliberativo, consultivo, fiscal e mobilizador, inserido na estrutura de gestão da escola e regulamentado em seu Regimento (...)”, acrescentando que as informações difusas sobre o funcionamento dos conselhos não esclarecem, inclusive, a opção pela terminologia “conselho escolar” ou “conselho de escola”, sendo que a escolha recairia sobre um determinado conceito, pois seus significados possuem origens diferentes (BRASIL, 2004, p. 41).⁸

Esta ausência de definição se reflete em boa parte dos estudos analisados nesta pesquisa e não apenas no que se refere aos conselhos escolares. De qualquer forma, os termos “gestão democrática”, “gestão participativa” e “autonomia escolar”

⁸ O documento esclarece que na área de educação, o termo que consta na LDB é “conselho escolar”, o que remete à necessária distinção das demais ações governamentais no campo social. Entretanto, o termo “conselho de escola” estaria relacionado aos conselhos de fábrica e aos movimentos autogestionários, o que colocaria este colegiado em função semelhante de autogestão.

são polissêmicos e optar por uma definição ou uma vertente de interpretação em torno dessas questões não é tarefa simples.

O próprio conceito de autonomia⁹ – construído historicamente por diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuraram as sociedades ao longo de sua trajetória – pode ter seu significado desvendado no âmbito do pensamento histórico, político e filosófico. Na literatura acadêmica o conceito aparece, em alguns casos, vinculado à ideia de participação social e, em outros, relacionado à ideia de ampliação da participação política no que tange a questões de descentralização e desconcentração de poder. Estas duas últimas noções foram largamente assimiladas pelas teorias de administração de empresas e de escolas (MOTTA, 1979; 1984).

Entretanto, quando se toma por objeto de estudo a gestão escolar invariavelmente, nos últimos tempos, esta discussão tem sido associada à ideia de qualidade do ensino ofertado pela escola pública abordada com base em duas visões. A primeira enfatiza a análise das diretrizes das agendas de governo e de programas implementados, ressaltando algumas de suas principais consequências: a ampliação de más condições de salário e de trabalho dos docentes e diretores; a ausência de investimentos suficientes para recursos de infraestrutura física e humana; a ampliação da participação de segmentos da sociedade civil e de novos atores sociais na sustentabilidade das escolas, com a respectiva retração de recursos públicos, apenas para citar os mais recorrentes. Essa perspectiva de análise – quando lança mão estritamente de documentos e fontes oficiais sem a realização de pesquisas de campo – pode justificar a qualidade duvidosa do ensino ofertado pela escola pública, com seus altos índices de evasão/repetência, colocando ênfase na má política praticada por gestores ao não estabelecerem uma agenda mais coerente e adequada às necessidades do alunado e/ou dos profissionais da área. A segunda visão diz respeito à análise dos índices de exclusão praticados pela escola em função dos profissionais que nela atuam, apontados geralmente como preconceituosos, pouco afeitos a relações democráticas de trabalho, etc. Nesta direção, o conservadorismo e a precariedade existente nos cursos de formação inicial bem como a ausência de programas sólidos de formação continuada são apontados como elementos que dificultam a realização de um trabalho pedagógico coerente com as práticas culturais da maioria pobre que frequenta os bancos escolares (MARTINS, 2001).

Ambas as visões, muitas vezes, aparecem como perspectivas excludentes que enfatizam ora o desempenho do Estado na área – com forte predominância de análise do conjunto legal e normativo ou tomando como referência central os aspectos jurídicos das reformas da educação – e ora, a escola que colabora para a manutenção de índices alarmantes de repetência e pouco sucesso na aprendizagem dos alunos, cujos profissionais não estão preparados para ensinar. Superar esta visão dicotômica é fundamental para a ampliação da compreensão dos variados aspectos

⁹ Parte destas ideias foi discutida em Martins (2002b).

que interferem na implementação das políticas educacionais com vistas a aprofundar a análise sobre o que ocorre no espaço de tensão constituído entre a formulação da agenda de governo para a área e o que se materializa no âmbito das redes de escolas. Contudo, esse movimento não é tarefa fácil e isso se reflete na produção discente analisada, apesar dos limites impostos pelo modelo de resumo constante no banco de teses da Capes.

Entretanto, na tentativa de superar uma visão dicotômica sobre o funcionamento da escola pública e sua gestão, verifica-se uma sobreposição de perspectivas teórico-metodológicas constatada em parte dos resumos, que se complica quando, na sequência, são citados procedimentos de coleta que não correspondem às metodologias indicadas. Esse aspecto está mais presente na categoria “Relações e práticas intraescolares”, caracterizada pelo exame de diversas dimensões que marcam o trabalho, a organização e as relações humanas vivenciadas e praticadas no cotidiano escolar presentes num total de 174 produções discentes (42%). Aqui chama a atenção a grande quantidade de trabalhos agrupados na subcategoria “Processos de gestão”, congregando uma variedade de pesquisas que lançam mão de expressões genéricas tais como “gestão democrática”, “gestão participativa”, “autonomia escolar” como categorias de análise e/ou como objeto empírico claramente identificável. Outra subcategoria que chama a atenção foi agrupada sob a denominação “Projeto político pedagógico da escola”, contendo questões que tratam da necessidade de a escola elaborar e implementar um projeto coletivo que congregue todos os interesses que se relacionam naquele espaço, geralmente abordados de forma difusa.

Em segundo lugar estão os estudos dedicados a examinar a legislação e aspectos de gestão de políticas educacionais, programas e projetos de sistemas de ensino em âmbito federal, estadual ou municipal e suas repercussões nas unidades escolares, com 161 fontes (40%). As questões que afetam o provimento do cargo de diretor, as formas de financiamento escolar, as parcerias público-privado, os programas de reorganização física, pedagógica, administrativa e financeira das escolas (Programa de Desenvolvimento da Escola; Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa Escola da Família, Escola Cidadã, dentre outros) são abordados levando-se em conta suas repercussões na gestão escolar. Predomina, entretanto, a subcategoria “Análise de reformas e políticas educacionais”, cuja discussão se volta para seu impacto em unidades educacionais, tomando como base ou ponto de partida, sobretudo, o escopo jurídico e normativo. Ao que tudo indica, permanece uma forte tradição de se lançar mão da análise de condicionantes legais com base no formalismo, o que pode indicar, na área, a dificuldade de se romper com a “discrepância entre lei e realidade” (SANDER, 2007, p. 19).

Por fim, ressalte-se que chama a atenção a pouca incidência de estudos em torno dos órgãos colegiados, canais legítimos de representação no espaço escolar (apenas 59 trabalhos, 15%), um dos principais focos de preocupação no início deste levantamento. A possibilidade de constituição da autonomia nas

escolas e da participação dos atores escolares nos mecanismos de representação escolar só pode ser entendida tendo como pano de fundo o contexto político contemporâneo.

Na supressão da bipolaridade entre regimes democráticos representativos e regimes autoritários não representativos – originada no contexto político internacional após os anos de 1980 –, emergiu o redirecionamento das análises sobre a diferenciação de participação e vivência dos cidadãos em sistemas políticos democráticos que apresentam diferentes qualidades. No cenário político contemporâneo vive-se um paradoxo. Tomando-se a ideia iluminista de sociedade civil participativa (que prevalece até os momentos atuais) – transformada, porém, em *slogan*, usada em sentido *lato* – esta indica um espaço analítico (descrita como vasta área entre a esfera privada, a economia e o estado), e uma prática associativa (miríade de organizações que se organizam e se dissolvem autonomamente) (GINSBORG, 2008, p. 59). Não se pode, porém, tomar a expressão (altamente normativa), *de per se*. Podem-se atribuir à sociedade civil um bom número de ambições: promove a difusão ao invés da concentração de poder; indica meios pacíficos ao invés de violentos; atua para promover igualdade de gênero e de equidade social; constrói solidariedades horizontais e não verticais; estimula a prática de tolerância (entre raças, em respeito às opções sexuais, etc.); estimula o debate e a autonomia ao invés do conformismo e do silêncio omissivo (GINSBORG, 2008).

Contudo, com o deslocamento da democracia representativa a várias esferas da sociedade civil e a promoção dos governos locais, dos conselhos de bairros e de fábricas, dos conselhos de escolas, da ampliação da participação de pais nas escolas, configurou-se a ampliação democrática de diversos níveis e instâncias da sociedade. Porém, “a montanha pariu um rato” (GINSBORG, 2008, p. 66), e até o presente momento, não sabemos o que fazer com ele. Esse cenário explica a ausência, talvez, de certa clareza verificada em parte das pesquisas que se dedicam a examinar o tema – limitando-se, em alguns casos, a repetir *slogans* e modelos teóricos que se encaixam nas mais diversas realidades.

Nesse sentido, a incipiente produção focada nos órgãos colegiados pode indicar um campo de tensão diante desse quadro político-institucional. Os impasses da política educacional e a perplexidade dos profissionais que atuam na área frente à ausência de efetivação de mecanismos que transformem em realidade os princípios democráticos defendidos por amplos segmentos em defesa da escola pública de qualidade para todos, têm sido os elementos que vêm impactando as investigações nesse campo.

Finalmente, os estudos agrupados na categoria “Teorias e conceitos” perfazem um total de 12 produções (3%) apenas, cujos descritores de conteúdo giram em torno de discussões de caráter argumentativo sobre a administração educacional, a organização e a autonomia escolar; portanto, esta não tem sido a vertente mais explorada nas teses e dissertações.

Outra questão detectada diz respeito a certo equívoco na citação de referências bibliográficas tomadas como referenciais teóricos. Constatou-se, ainda, que muitos autores lançam mão de escolas de pensamento tais como o materialismo dialético, a Escola de Frankfurt e a fenomenologia, sem estabelecer relações entre essas grandes perspectivas e a elucidação de questões que afetam a gestão escolar. Não foram poucos os resumos em que uma dada perspectiva de análise de caráter amplo e geral se converte em um tipo de explicação inequívoca dos elementos condicionantes da gestão escolar, para além de suas características peculiares ou de outros aspectos que escapem a um quadro categórico e/ou teórico mais amplo. Não raro, a gestão escolar – para além de sua complexidade interna e suas dimensões e condicionantes institucionais – costuma ser vista como simples reflexo de tendências políticas atuais. O risco aqui é o da abstração de determinados aspectos e condições de trabalho peculiares de escolas e sistemas de ensino, relegando-as a um plano secundário, ou pior, simplesmente desconsiderando-as por completo. Por exemplo, em relação a possíveis impactos e/ou repercussões que as avaliações institucionais ou em larga escala venham promovendo nas escolas praticamente não há estudos; entretanto, são inúmeros os trabalhos que tangenciam apenas essa questão, focando a discussão na centralidade que a avaliação ocupa nas reformas recentes dos sistemas de ensino, sem lançar mão de dados empíricos.

Ainda que a produção de conhecimento no campo da política educacional não deva perder de vista o contexto social e político mais amplo e seus reflexos mais ou menos explícitos nas unidades escolares, verificou-se em parte dos trabalhos sobre gestão e autonomia escolar¹⁰ – e de forma especial no conjunto de teses e dissertações – uma aparente diminuição de interesse na própria realidade escolar passível de ser descrita e analisada.

Em suma, no período (2000-2008) predominam trabalhos discentes que se utilizam de abordagens metodológicas qualitativas com ênfase em estudos de caso, diversas técnicas de coletas de dados aplicadas a diferentes atores escolares, sem nenhuma explicitação acerca dos cruzamentos realizados, sugerindo que os dados podem ter sido analisados de forma desagregada, não havendo necessidade, portanto, de pluralidade de instrumentos e de múltiplos entrevistados pertencentes a segmentos diferentes dentro da escola (pais; alunos; professores; direção; coordenação).

Não se pode deixar de considerar que alguns dos equívocos apontados – aliados ao predomínio de abordagem qualitativa e à utilização de um discurso repetitivo – podem ser devidos ao conjunto de fatores que configuram o escopo dos programas de pós-graduação atualmente. Nesse sentido, das 406 fontes, 56 apenas (14%) dizem respeito a teses e 340 (84%) são dissertações de mestrado realizadas em curto espaço de tempo, em alguns casos sem financiamento ou com apoio, em outros

¹⁰ Para uma visão geral dos dados do Estado da Arte, acessar <<http://www.fcc.org.br>>.

casos, de secretarias de educação¹¹ e da concessão de bolsas individuais de agências de fomento. Tais características não favorecem a implementação de pesquisas quantitativas e/ou qualitativas com desenhos metodológicos mais substantivos, integradas como subprojetos a investigações de maior escopo e implementados por grupos de pesquisa, o que vem gerando a prevalência de estudos de caso sem considerações balizadas acerca das questões que afetam a gestão e autonomia da escola pública.

De qualquer forma, é preciso salientar que a história dos estudos em política educacional está relacionada à teoria das escolhas racionais com vistas a melhorar os serviços públicos e estatais, sobretudo no período pós II Guerra Mundial, quando as teorias do capital humano e os princípios das democracias liberais definiam os caminhos a serem desenhados pelas investigações. Esta visão utópica das possibilidades da educação e os equívocos que cercavam a noção racional e linear da política – quando se acreditava que as ações e programas de governo seriam desenvolvidos exatamente da maneira como haviam sido formulados, promovendo o progresso social – deu lugar a um pessimismo generalizado e a uma visão crítica sobre as contribuições da educação para a constituição de sociedades mais justas e desenvolvidas. Entretanto, a pouca permeabilidade dessa subárea frente ao pensamento constituído no âmbito das demais ciências sociais e humanas, transformou teorias em *slogans* (OZGA, 2000), comprometendo muitas das análises realizadas. Embora esse panorama venha sendo modificado gradativamente no cenário contemporâneo, ainda perduram os usos das teorias como peças de encaixe para sustentação de pontos de vista que não encontram respaldo na realidade das redes de escola.¹²

Contudo, as investigações encetadas após os anos de 1990 reacenderam o debate sobre a necessidade de se analisar a implementação de políticas públicas de educação, colocando no centro das preocupações, novamente, a ideia da igualdade e de como a educação pode ser promotora de equidade social. Desta vez, porém, muitas dessas investigações mostram-se preocupadas em desvendar o que efetivamente ocorre nas escolas, com ênfase na responsabilidade de professores e diretores sobre os resultados alcançados.

Uma perspectiva que vem sendo utilizada, nesse aspecto, é a análise da eficácia escolar, baseada em três eixos: fatores escolares (lideranças fortes e democráticas; ambiente escolar favorável ao desenvolvimento de boas relações de trabalho e de aprendizagem; clima; recursos e materiais; trabalho em equipe; etc.); fatores da sala (qualidade das salas; relação professor-aluno; planejamento docente; metodologias e recursos didáticos; expectativas de sucesso escolar e avaliação permanente do progresso dos alunos); fatores associados ao pessoal docente (qualificação; formação continuada; condições de trabalho; estabilidade e experiência; relações professor-aluno).¹³

¹¹ Como é o caso do estado de São Paulo.

¹² Algumas destas ideias foram desenvolvidas em Martins (2010).

¹³ Adaptado de TORRECILLA (2008, p. 479).

Este modelo *top-down* parte do pressuposto que se o modelo de escola formal é adequado, o ensino e a aprendizagem serão bem sucedidos (OZGA, 2000). Esta discussão ainda permanece e está longe de responder às questões insistentes que aparecem em estudos dessa subárea: por que algumas escolas apresentam bons índices de desempenho de alunos e outras não? O que faz com que determinados professores e diretores consigam mobilizar recursos para implementar um ensino de qualidade e outros não? O que faz com que determinados diretores consigam implementar mecanismos democráticos de gestão e outros não? A simples mensuração de resultados e/ou de dados escolares não responde à complexidade dos processos educativos, cujas características são singulares: as unidades escolares e as práticas que ali se desenrolam são permeadas por incertezas, inseguranças e visões de mundo constituídas ao longo das trajetórias profissionais que se defrontam, ainda, com as variáveis das famílias e das comunidades que convivem nesse espaço.

Suprimir ou não considerar o contexto específico das unidades escolares na análise da gestão é, de certa forma e até certo ponto, recuperar a noção da política na base do *top-down* para o bem e para o mal: quando os estudiosos se identificam com diretrizes de agendas de governo, os dados suportam uma visão bastante otimista em relação à efetivação de uma gestão democrática e quando isso não ocorre, há uma correlação direta entre os macro-condicionantes das políticas educacionais e ausência de mecanismos democráticos de gestão. Seria preciso levar em consideração, antes de mais nada, que – submetidas ao escopo normativo – as escolas acabam por configurar um campo de disputas expressas ou dissimuladas e, como em qualquer outra organização, as pessoas e os grupos reúnem-se em torno de interesses imediatos ou que se podem materializar em curto prazo de tempo, particularmente quando diretrizes legais de mudanças são preconizadas pelos órgãos centrais.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. *Autonomia monitorada como eixo de mudança*: padrões de gestão do ensino paulista (1995-1998). 2001. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. In: *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília, 2004.
- FREITAS, K. S. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.
- GADOTTI, M. *Escola cidadã*: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1990.
- GINSBORG, Paul. *A democracia que não há*. Lisboa: Teorema, 2008.
- MARTINS, A. M. Autonomia outorgada? Uma avaliação da política educacional no Estado de São Paulo (1995/1999). *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, p. 415-443, 2001.

- _____. *Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. *Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. Cadernos de Pesquisa*: publicação da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 15, n. 115, p. 207-232, 2002b.
- _____. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. *Revista Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, p. 195-206, 2008.
- _____. Estudos em políticas educacionais: uma discussão metodológica. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino (Org.). *Políticas educacionais: questões para reflexão*. Porto Alegre: Redes editora, 2010, p. 21-48.
- MARTINS, Ângela Maria; ZIBAS, Dagmar; BUENO, Maria Sylvia. *Educação profissional de nível médio: construção de um novo perfil? Relatório Final*. São Paulo: FCC/FAPESP, 2007, mimeo, 234 p.
- MOTTA, Fernando C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 10, n. 2, p. 199-206, jul./dez. 1984.
- _____. As organizações burocráticas e a sociedade. *Educação e Sociedade*, v. 1, n. 4, p. 63-78, set. 1979.
- OZGA, J. *Investigação sobre Políticas Educacionais*. Porto: Porto Editora, 2000.
- PARO, Victor. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1996
- _____. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.
- SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil – genealogia do conhecimento*. Brasília: Líber Livro, 2007.
- TORRECILLA, F. J. M. Um Panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar – origem e trajetórias*. Belo Horizonte. Editora da UFMG, 2008, p. 466-481.
- WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 259-272.

📍 ANGELA MARIA MARTINS é doutora em educação pela Unicamp, com pós-doutoramento pela Universidade de Lisboa, é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Mestrado da Universidade Cidade de São Paulo. E-mail: ange.martins@uol.com.br.

📍 VANDRÉ GOMES DA SILVA é doutor em Educação pela USP e pesquisador da Fundação Carlos Chagas. E-mail: vandregs@ig.com.br.

*Recebido em junho de 2010.
Aprovado em julho de 2010.*