

## GESTÃO DEMOCRÁTICA: REPERCUSSÕES NA IDENTIDADE E PROFISSÃO DOS DIRETORES ESCOLARES

Érica Rocha Sarubi  
*Mestranda em Educação FaE/UFMG*

### Resumo

Nos últimos anos, muitas mudanças vêm ocorrendo na gestão das escolas públicas no Brasil, trazendo um novo perfil ao diretor escolar. O presente texto tem como objetivo discutir as mudanças na identidade e profissão dos diretores das escolas públicas brasileiras, decorrentes principalmente da adoção do princípio constitucional da gestão democrática. Busca-se identificar e analisar alterações que o trabalho do diretor vêm sofrendo com a nova regulação das políticas educacionais, trazendo conseqüências para a gestão escolar e o trabalho docente.

**Palavras-Chave:** Gestão democrática; trabalho docente; política educacional; diretor; identidade.

Este trabalho pretende analisar os reflexos da gestão democrática do ensino público no Brasil na identidade e profissão dos diretores escolares da rede pública de ensino de Minas Gerais.

O princípio de gestão democrática do ensino público, expresso no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988, é reafirmado no artigo 3º, inciso VIII da LDB 9694/96, e ampliado no artigo 12, inciso VI; no artigo 13, incisos I e VI e no artigo 14. Essa determinação vem trazendo desafios e mudanças significativas na organização e administração escolar, bem como conseqüências para o trabalho dos profissionais da escola. O trabalho docente não se restringe mais à sala de aula, abrangendo outras atividades como participação na gestão, na elaboração de projetos, planejamento e discussões coletivas da avaliação, entre outras. E ao diretor, cabe promover esses instrumentos de participação dos docentes e da comunidade escolar. A forma de provimento do cargo de diretor também vêm sofrendo modificações principalmente com a adoção de eleições diretas e a constituição de colegiados. Em vez de indicações políticas e concursos, agora os próprios professores podem candidatar-se ao cargo.

Nesse contexto, este trabalho propõe discutir as mudanças na identidade e profissão dos diretores das escolas públicas brasileiras, decorrentes principalmente da adoção do princípio constitucional da gestão democrática. Busca-se identificar e analisar as mudanças que vêm ocorrendo no trabalho do diretor escolar e como ele vem realizando o seu trabalho diante das reformas vivenciadas na educação.

## **A GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DIRETORES ESCOLARES**

A partir do final da década de 1970, a sociedade brasileira vivenciou um processo de luta pela redemocratização do país, que culminou, em 1985, com a transição do regime militar para o regime civil. Nesse período, a sociedade procurou se reorganizar, buscando resgatar o Estado de Direito, ou seja, a recomposição dos direitos civis e políticos, retirados durante o período militar.

O movimento dos trabalhadores da educação destaca-se nesse período. Na pauta dos debates levantados, estavam a qualidade da educação pública e a democratização do ensino. Havia iniciativas de formulação e implementação de políticas educacionais com tendência a incorporar os interesses populares, como também o desenvolvimento de políticas voltadas para a democratização da educação brasileira.

A década de 1980 foi um período de abertura política, com conquistas democráticas para a sociedade brasileira e a educação pública. A Constituição Federal de 1988 refletiu a pressão da sociedade civil, que reivindicava um país democrático. Ela incorpora a gestão democrática do ensino público, no inciso VI do artigo 206, define a sua gratuidade em todos os níveis de ensino e a coloca como um dever do Estado e da família, reafirmando assim o caráter público da educação. Ao estabelecer a gestão democrática como um princípio, a Carta Magna institucionaliza práticas já existentes de participação e descentralização em muitos sistemas de ensino público<sup>1</sup>.

O princípio da gestão democrática foi incorporado também nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas dos municípios e foi regulamentado, em parte, no artigo 14 da LDB 9394/96, que determina que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão

---

<sup>1</sup> Como exemplos dessas experiências democráticas, podemos citar: Boa Esperança (ES), Lages (SC) e Piracicaba (SP), nos anos 70 e as experiências dos governos estaduais nos anos 80. Ver Mendonça, 2000.

democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas particularidades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, as escolas públicas mobilizam-se para atender ao ordenamento legal, através da criação de mecanismos e instrumentos de participação e de democratização da administração escolar. Diversas ações são empregadas no sentido de construir uma gestão democrática, originando uma variedade de experiências no campo educacional. Estudos revelam que a escolha de dirigentes através de eleição é a forma mais identificada e adotada como um instrumento da gestão democrática<sup>2</sup>.

Essa busca em atender ao princípio constitucional levou a transformações no âmbito da organização e gestão das escolas. Historicamente, o campo da administração escolar buscou embasamento na teoria geral da Administração. Pode-se dizer que até os anos 1980, a gestão da educação recebeu forte influência dos modelos empresariais, caracterizando-se por formas racionais, técnicas e mecânicas, baseadas na concepção taylorista e faylorista, separando o planejamento da execução, reforçados pela lógica técnico-burocrática. Mas essa forma de organização foi superada por novas formas de gestão, a gestão democrática, que propicia o debate, a tomada de decisão coletiva, a administração de conflitos, fazendo da participação efetiva de todos seu principal componente. A gestão democrática contrapõe-se à burocracia e ao autoritarismo da administração escolar, socializando o poder e incentivando a participação da comunidade em um processo de construção permanente, um fazer coletivo constante.

A gestão democrática expressa um movimento recente de renovação educacional no Brasil, em contraposição à concepção centralizadora e burocrática até então existente. Entre as conseqüências desse movimento, destacam-se a implantação dos conselhos ou colegiados escolares, a eleição direta de diretores, a elaboração do Projeto Pedagógico, a existência de agremiações, assembléias, reuniões coletivas de trabalho, entre outros.

Essas mudanças trouxeram novas exigências para o trabalho dos profissionais da escola, inclusive os que encontram-se na direção escolar. Novos desafios foram sendo colocados aos diretores. Por exemplo, o princípio da gestão democrática traz a descentralização do ensino público e aponta novas formas de organização e administração das escola e do sistema. Mas essa descentralização foi configurando-se numa descentralização das questões administrativas, com o repasse de questões que antes eram tratadas pelos órgãos centrais do sistema de educação (Secretarias Municipais, Estaduais e MEC) para a escola. Pode-se citar que em algumas redes (pois nem todas apresentarão as mesmas características), esse repasse se configurou em tarefas como: elaboração de orçamento e prestação de contas da escola que devem ser submetidas ao colegiado, controle de pessoal, compra de merenda, autonomia para executar pequenos reparos nas dependências da escola, entre outras. Contudo, esse repasse de tarefas não veio acompanhado de uma infra-estrutura adequada, sobrecarregando então o diretor escolar e resultando em um envolvimento quase absoluto nessas tarefas. Ou seja, a direção precisa deixar que parte do seu tempo seja absorvido por essas novas demandas, reduzindo assim sua atuação em projetos e questões pedagógicas.

Em relação à jornada de trabalho, muitos diretores não possuem controle sobre o seu tempo, trabalhando sem planejamento e buscando responder ao imediatismo das

<sup>2</sup> Ver Oliveira (2004), Melo (2001), Bordignon e Gracindo (2001).

demandas que lhes são apresentadas. A dificuldade em responder às exigências trazidas pela nova legislação e também as requeridas pela comunidade, agora mais participativa, geram sentimentos de impotência nos diretores. Segundo Oliveira (2002), está ocorrendo uma sobrecarga administrativa sem uma correspondência das condições materiais da escola, absorvendo o diretor nessas tarefas e, conseqüentemente, intensificando o seu trabalho. O diretor passou a trabalhar mais e também a ter maiores responsabilidades com a escola.

A descentralização, apesar de resultar em maior autonomia das escolas, “teve como contrapartida uma sobrecarga de trabalho administrativo sem a real correspondência em termos de condições de infra-estrutura nos estabelecimentos de ensino. Sob o argumento da necessidade de conferir maior autonomia às unidades escolares, os órgãos centrais do sistema acabaram por delegar às escolas muitas das suas rotinas administrativas”. (Ibdem, p. 130)

Nesse sentido, o princípio constitucional da gestão democrática, apesar de representar uma conquista para a sociedade brasileira, trouxe também novas exigências para a escola. A forma de provimento ao cargo de diretor escolar sofreu modificações: em alguns estados e municípios, esse processo é realizado via escolha direta pela comunidade. A ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) publicou, em 1998, uma pesquisa realizada por Luiz Fernandes Dourado e Messias Costa, durante os anos de 1996 e 1997, junto às secretarias estaduais e municipais das capitais brasileiras, sobre as diferentes formas de provimento da função de diretor de escola existentes, conforme quadro abaixo:

#### **Modalidade de provimento ao cargo/função de Diretor de escola, segundo secretarias de educação na unidades e nas capitais:**

<b>Modalidades de provimento</b>	<b>%</b>
Eleição	31,2
Livre indicação por parte de uma autoridade	23,0
Concurso Público	2,1
Modalidade mista: eleição com concurso público	4,2
Modalidade mista: eleição com plano de trabalho	18,7
Modalidade mista: concurso público e designação	2,1
Modalidade mista: currículo mais entrevista	2,1
Modalidade mista: eleição mais livre indicação	6,2
Eleição mais provas escritas	4,2
Outra modalidade	6,2

Fonte: Relatório Final de Pesquisa: “Escolha de dirigentes escolares”, ANPAE, 1998.

A pesquisa mostrou que a maioria das secretarias de educação vêm adotando a modalidade eleição, pura ou mista. O voto universal é o mais usado (60%) e para quase a metade dos casos (51,6%), apenas professores e da mesma escola podem candidatar-se. Outro destaque é para o mecanismo do colégio eleitoral, adotado por 90,3% das escolas em que há eleições. Esse colégio eleitoral normalmente é composto por professores, alunos, funcionários, especialistas e pais ou responsáveis. A pesquisa registrou que em geral há uma exigência mínima de tempo de lotação na escola para o professor participar da eleição como candidato. Em relação ao tempo de existência da modalidade eleição, das 31

secretarias que informaram haver eleições, 15 secretarias adotam esta modalidade há menos de 05 anos e 27 secretarias adotam há 10 anos ou menos.

Outro dado da pesquisa que merece ser destacado refere-se à titulação mínima exigida para o provimento do cargo de diretor:

#### **Titulação mínima exigida para o provimento do cargo/função de Diretor de Escola:**

<b>Titulação exigida</b>	<b>%</b>
Habilitação em Magistério	47,9
Habilitação em Administração Escolar	6,2
Qualquer habilitação pedagógica	12,5
Licenciatura Plena em qualquer área	16,7
Licenciatura Curta em qualquer área	2,1
Licenciatura Plena e Curta em qualquer área	4,2
Magistério e Licenciatura Plena	4,2
Outra e Pós-Graduação	6,2

Fonte: Relatório Final de Pesquisa: “Escolha de dirigentes escolares”, ANPAE, 1998.

A exigência de habilitação de magistério como titulação mínima é uma exigência da maioria das secretarias (48%).

Tais mudanças no modo de provimento do cargo do diretor escolar trouxeram novos desafios aos diretores e aos profissionais da educação, como também incômodos e reações. Com a adoção das eleições diretas, em algumas redes de ensino, os professores que tenham pelo menos dois anos de trabalho na escola podem candidatar-se a diretor escolar. Essa novidade trouxe exigências para sua formação e desafios para sua identidade suscitando muitos debates. Qual titulação deve ser exigida para o provimento do cargo de diretor escolar? Qualquer professor, independente de sua habilitação, poderia ocupar o cargo? Sendo assim, um licenciado em Educação Física estaria capacitado a exercer essa função? O professor deverá ter um tempo mínimo de atuação na escola para candidatar-se à função de diretor? E como fica a habilitação em Administração Escolar oferecida pelos cursos de Pedagogia? Frente às mudanças que vêm ocorrendo na gestão das escolas públicas brasileiras, qual deve ser o perfil do diretor escolar? Que capacidades/habilidades mínimas devem ser exigidas para o preenchimento do cargo?

Nas escolas que passaram a realizar eleições diretas, podemos considerar o perfil do diretor escolar passou a sofrer mudanças. Enquanto nos anos 1960 e 1970 o diretor de escola era chamado a desempenhar funções administrativas, comparadas às do administrador de empresas, buscando compatibilizar a formação escolar com os interesses do capitalismo, preservando a divisão do trabalho manual e intelectual que caracteriza o modo de produção capitalista, hoje, o diretor de escola é convocado a assumir seu papel político frente aos desafios demandados pelo seu cargo. E esses desafios são grandes, pois o diretor deve cumprir o seu papel de articulador entre as diretrizes políticas emanadas dos órgãos centrais e a realidade escolar. Essas mudanças são identificadas como “resultado de alterações significativas na rotina administrativa das escolas, a partir das medidas descentralizadoras na gestão educacional por parte do Estado e da União, sobrecarregando o diretor” (Oliveira, 2002, p. 134).

Nesse contexto, quem são os diretores eleitos a partir da gestão democrática? Em que condições realizam o seu trabalho? Como essas políticas e reformas influenciam o seu trabalho? Como definem suas competências e responsabilidades? Como concebem seu

próprio trabalho? Essas são algumas questões que precisam ser pesquisadas, para entendermos as demandas para esse profissional atualmente.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA E REGULAÇÃO EDUCACIONAL: REPERCUSSÕES SOBRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

As mudanças no trabalho do diretor, principalmente as advindas das eleições diretas, são reflexos de muitas reformas que vêm acontecendo no Brasil e na América Latina e que repercutem no campo da gestão escolar, determinando uma reestruturação do trabalho docente e das funções do diretor.

Além de uma importante mudança, o que pode estar acontecendo no perfil do diretor trazida pelas eleições diretas (os professores podem candidatar-se ao cargo de direção), atualmente o diretor deve agir de acordo com os princípios da gestão democrática, ter popularidade junto à comunidade, possibilitar o trabalho coletivo, entre outros. Ou seja, as demandas de trabalho têm aumentado e, por conseqüência, sobrecarregando o diretor.

A formação de diretores também vem sofrendo modificações para atender ao novo perfil trazido pelo movimento de democratização da educação. Segundo Oliveira,

*Em meio à crítica que rejeitava totalmente a formação técnica que privilegia métodos e instrumentos de trabalho, os cursos de Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, se viram diante de um esvaziamento numérico (a demanda dos alunos de Pedagogia por essa habilitação nos estados onde realiza-se eleição direta para diretores de escola teve uma queda sensível) e de conteúdo programático. (2002, p. 138)*

Ainda em relação à formação do diretor, destaca-se as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN's), que trouxeram muitos debates entre os estudantes e profissionais da educação. Tais diretrizes foram aprovadas em 15 de maio de 2006, por resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 1996, o MEC montou uma comissão para a formulação das diretrizes para o curso de Pedagogia, que ficaram prontas em 1998 e foram homologadas em 2006. Nesse intervalo, entidades representativas dos docentes (FORUNDIR, ANPED, CEDES e ANFOPE) mobilizaram-se, enviando ao MEC suas propostas. As diretrizes foram aprovadas na 22ª versão do projeto.

As novas diretrizes consolidam a atuação do pedagogo no sistema educacional. Elas tornam os licenciados aptos para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além de contemplar matérias pedagógicas dos cursos normal de nível médio e da educação profissional. Até então, o curso capacitava os profissionais para desempenhar, além do papel de professor, as funções de supervisão, orientação, administração e inspeção escolar e outras mais recentes.

As DCN's ensejaram grandes discussões entre profissionais da educação e estudantes. Por um lado, argumenta-se que as diretrizes institucionalizam práticas que já existem no mercado de trabalho. Muitas mudanças vêm ocorrendo no sistema educacional brasileiro, sobretudo a partir da gestão democrática. Como já comentado, com as eleições diretas, não é mais o especialista, o pedagogo, que ocupará a função de diretor, e sim, o professor, que findo o mandato, retornará para a sala de aula. Dessa forma, perde-se o

sentido em manter as tradicionais habilitações nos cursos de Pedagogia, como a em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar.

Por outro lado, argumenta-se que as diretrizes buscam diminuir o tempo de formação e restringem o curso de Pedagogia à docência, desaparecendo assim a função do pedagogo historicamente construída. Isso levaria a uma outra preocupação: o Curso Normal Superior, que se igualaria com o curso de Pedagogia, uma vez que esse se restringiria à docência.

Alguns pesquisadores defendem que as diretrizes ampliam as atividades do pedagogo, que passa a atuar como professor, gestor e pesquisador. Já os estudantes mostram-se resistentes, alegando que com as novas diretrizes, perderiam a exclusividade para atuar na gestão de instituições e de sistemas de ensino, em cargos de direção escolar, coordenação pedagógica e supervisão de ensino. Defendem que assim, as diretrizes estariam limitando sua atuação profissional, restringindo o mercado de trabalho.

As discussões a respeito das DCN's continuam, e os estudantes até definiram, no ENEPE (Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia) o dia 20 de setembro como um dia nacional de luta contra as DCN's.

Na verdade, o debate sobre as Diretrizes se inserem na discussão das orientações políticas e diretrizes da formação de professores para a Educação Básica, não podendo, portanto, serem aprovadas fora deste contexto. Esta formulação corresponde a uma expectativa histórica dos educadores de construir uma política nacional de formação e, em seu interior, um sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação.

Diante do exposto, surgem algumas questões: em que medida as Diretrizes têm respondido às mudanças na gestão da escola e ao movimento de gestão democrática? Os cursos de formação de professores e de Pedagogia, com as Diretrizes, tendem a adequar seu currículo para atender a essa nova realidade, ou seja, considerando as mudanças na organização e na gestão escolar, onde o professor não fica restrito apenas ao seu trabalho em sala de aula, mas participa do planejamento, da elaboração do projeto pedagógico e de reuniões coletivas e até da direção escolar?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já mencionado, o Brasil assistiu na última década a reformas educacionais que trouxeram mudanças para os trabalhadores docentes. Essas reformas caracterizam-se por uma nova regulação das políticas educacionais, refletindo na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. (Oliveira, 2004).

Para Ball (2002) os processos de reforma vividos nas últimas décadas são processos de re-regulação, ou seja, o estabelecimento de uma nova forma de controle, e não o seu abandono pelo Estado, como sugere as reformas ao darem aos gestores e organizações maior liberdade nas decisões operacionais. O Estado mantém uma regulação, menos visível, mais liberal e auto-regulada. O autor denomina esse processo de re-regulação porque passa pela subjetividade dos sujeitos: a internalização das tarefas, dos deveres: quanto mais internalizada, menos necessário é o controle, a inspeção, pois os próprios indivíduos se auto-responsabilizam pelo seu desempenho e também pelo desempenho da instituição.

Portanto, poderíamos afirmar que estamos diante de uma contradição, um processo dialético, pois ao mesmo tempo em que as reformas educacionais da década de 1990 e a

gestão democrática do ensino público trazem elementos como descentralização e autonomia que também encontramos presente nessa nova forma de regulação.

Ainda em relação às reformas, estão presentes conceitos de produtividade, eficiência e excelência, estratégias de gestão que incentivam o voluntariado e o comunitarismo, excesso de funções que a escola vai assumindo e o professor tem que responder, chegando a desempenhar funções diversas, como assistente social ou psicólogo, por exemplo. Aqui, vale lembrar do surgimento da cultura de desempenho, abordada por Santos (2004): a cultura de desempenho das escolas e professores vem surgindo em diversos países, onde a avaliação é feita tomando-se como referência tecnologias de auditoria utilizada em sistema de testes e inspeção. São novas políticas públicas no campo educacional que vêm influenciando a criação de novos interesses e valores no trabalho docente. No caso da cultura do desempenho, os professores vão assumindo a responsabilidade pelos problemas ligados ao seu trabalho (é a auto-responsabilização, a que se refere Ball), pois o seu desempenho será medido pelos resultados dos alunos nos testes. Essas mudanças trazem tanto conseqüências para a saúde dos docentes como levam à sua desqualificação e desvalorização: “As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (Oliveira, 2004, p. 1132).

Tardif e LeVasseur (2004), analisando a realidade dos Estados Unidos e da província do Quebec, no Canadá, afirmam que o “surgimento de novos modos de gestão dos sistemas escolares num contexto de crise orçamentária dos Estados e de neoliberalismo pôde levar a uma desprofissionalização ou proletarização de certos serviços oferecidos aos alunos e à emergência de um modelo comercial na educação que incide diretamente sobre a divisão do trabalho nas escolas assim como sobre o crescimento do trabalho técnico nas escolas”. (p. 1278). Os autores referem-se aos efetivos técnicos, que correspondem a um pessoal menos qualificado que os docentes e que os profissionais não-docentes, oferecendo serviços aos alunos que apresentam dificuldades variadas nas aprendizagens e comportamentos.

Enquanto no Brasil assiste-se a um acúmulo de funções por parte do professor, nos Estados Unidos e Quebec, embora por meios diferentes, há um aumento de profissionais técnicos nos sistemas educativos. Apesar de realidades diferentes, ambos relacionam-se com a profissão docente, sua desprofissionalização ou proletarização.

Lüdke e Boing (2004) também discutem a desvalorização e a precarização do trabalho docente no Brasil, mas sob o enfoque das mudanças no trabalho dos professores, como a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e satisfação no magistério, fatores que influenciam diretamente na precarização do trabalho docente. Segundo as autoras, a decadência do salário tem forte impacto na dignidade e no respeito de uma categoria profissional. Esse talvez seja o aspecto mais básico e decisivo com relação ao processo de declínio da ocupação docente, principalmente porque essa defasagem se torna pública, pela mídia e meios de comunicação.

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, a inadequação ou até mesmo ausência de planos de cargos e salários em alguns casos, a perda de garantias trabalhistas devida aos processos de reforma do Aparelho de Estado, entre outros, têm contribuído para a precariedade do trabalho docente.

Em relação aos diretores, a forma de provimento do cargo de diretor escolar não define, mas interfere no exercício dessa função, mudando assim também o perfil do diretor. Hoje, eles não possuem mais controle do seu tempo, trabalham sem planejamento por ter

que responder a demandas imediatistas que lhe são apresentadas (Oliveira, 2002). Muitas vezes, não conseguem responder às demandas da nova legislação, da comunidade, do envolvimento dos professores na gestão escolar, que juntamente com outros fatores, vêm intensificando o trabalho do diretor, que passa a trabalhar mais e com maiores responsabilidades.

Nesse contexto, são muitas as mudanças no trabalho de professores e diretores que, na maioria das vezes, caminha rumo à sua precarização e desprofissionalização. Fica assim evidente a contradição acima mencionada, da nova regulação das políticas educacionais e da gestão democrática, que trazem conseqüências para a gestão escolar e o trabalho docente.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ANFOPE. Manifesto de Brasília. Disponível em <[http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/ANFOPE\\_CARTA\\_ESPECIFICA\\_BRASILIA.doc](http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/ANFOPE_CARTA_ESPECIFICA_BRASILIA.doc)> 2005.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga (Portugal): Universidade do Minho, v.15, n.2, 2002.

BORDIGNON, Genuino e GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C., AGUIAR, M.A.S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 25ed. São Paulo: Saraiva. 2000.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: ANPAE, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_; HORTA, José S. Bahia e BRITO, Vera L. Alves de. *Medo à Liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes e COSTA, Messias. *Escolha de dirigentes escolares no Brasil: Relatório Final de Pesquisa..* Série Estudos e Pesquisas, nº 04. Brasília: ANPAE, 1998.

LEVASSEUR, Louis e TARDIF, Maurice. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas e sociedades ocidentais. In: *Revista Educação e Sociedade, Vol. 25, nº 89, set/dez 2004, p. 1275-1297*.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: *Revista Educação e Sociedade, Vol. 25, nº 89, set/dez 2004, p. 1159-1180*. MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

MELO, Maria Tereza Leitão. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N.S.C., AGUIAR, M.A.S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na Educação Brasileira*. Campinas, FE/UNICAMP, 2000.

\_\_\_\_\_. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. In: *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 75, 2001, p. 84-108.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N.S.C. e AGUIAR, M.A.S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A. e ROSAR, M.F.F. (Orgs.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Revista Educação e Sociedade*, Vol. 25, nº 89, set/dez 2004, p. 1127-1144.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: *Revista Educação e Sociedade*, Vol. 25, nº 89, set/dez 2004, p. 1203-1225.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: *Revista Educação e Sociedade*, Vol. 25, nº 89, set/dez 2004, p. 1145-1157.