A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil

The production of knowledge and the teaching of educational management in Brazil

La producción del conocimiento y la enseñanza de la gestión educativa en el Brasil

---

ÂNGELO RICARDO DE SOUZA

Resumo: O artigo discute conhecimentos no campo da gestão educacional, apresentando pontos de vista sobre a (in)existência de um corpo teórico próprio no campo. As primeiras conclusões mostram que a teoria no campo não se articula de maneira apropriada com as razões práticas dos sujeitos que atuam na gestão educacional. O trabalho ainda apresenta uma breve avaliação sobre a produção científica brasileira no campo, cotejando-a com o processo do ensino e da formação de professores e dirigentes escolares/educacionais. O estudo aponta a importância da pesquisa científica nos processos de formação inicial e continuada de professores e dirigentes escolares.

Palavras-chave: gestão educacional; gestão escolar; ensino em gestão educacional/escolar

Abstract: The article discusses knowledge developments in educational management, presenting different points of view on the (non)existence of a theoretical body in the field. Preliminary conclusions show that the theoretical developments in the field do not adequately relate with the practical reasons of the professionals in educational management. The paper also presents a brief evaluation of the Brazilian scientific production in the field, relating it to the teaching process and training of school and educational administrators. Finally, the study highlights the importance of scientific research in teacher and principal training processes.

Keywords: educational management; school management; the teaching of educational and school management

Resumen: El artículo discute conocimientos en el ámbito de la gestión de la educación, presentando diferentes puntos de vista sobre la (in)existencia de un cuerpo teórico en el campo. Los resultados iniciales muestran que la teoría en el campo no está articulada de manera adecuada con las razones prácticas que mueven las personas que trabajan en la gestión de la educación. El trabajo también presenta una breve evaluación de la producción científica brasileña en el campo, cotejándola con el proceso de la enseñanza y de la formación de los profesores y directores de escuela y de la educación. El estudio concluye mostrando la importancia de la investigación científica en los procesos de formación inicial y continua de los profesores y dirigentes escolares

Palabras clave: gestión de la educación; gestión de la escuela; enseñanza en el campo de la gestión de la educación y la escuela

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a existência e constituição de conhecimentos próprios do campo (BOURDIEU, 2004) da gestão educacional. Trata-se de um campo caracterizado marcadamente por ser o espaço pelo qual a política educacional opera, por onde o poder se executa (SOUZA, 2007a). E possui também um amplo espectro de conteúdos, haja vista a lista de temas tratados em trabalhos produzidos nesta área (SOUZA, 2006; SOUZA, 2007a; SANDER, 2007). As dificuldades para a conformação dos conhecimentos próprios deste campo articulam-se à problemática do ensino desses mesmos conhecimentos. O trabalho, então, coloca em debate as questões do conhecimento próprio e do ensino do campo da gestão educacional. Trata-se de um estudo com vistas a problematizar aspectos importantes do campo para que os seus profissionais e pesquisadores voltem-se à reflexão sobre a natureza e constituição do objeto com o qual lidam cotidianamente.

Para efeitos de organização do artigo, o leitor encontra três tópicos a seguir: o primeiro deles discute a noção de campo de conhecimento e da existência ou não de conhecimentos próprios da gestão educacional. Na segunda parte, apresentam-se as principais tendências na produção do conhecimento em gestão educacional no Brasil. E, por fim, a terceira parte do texto apresenta alguns dos problemas afeitos ao ensino do campo. Esses tópicos são cotejados nos últimos parágrafos do texto, quando se apresentam as considerações finais, que apontam para a necessidade da constituição de novas formas de ensino privilegiando a formação para a investigação dos problemas educacionais.

OS CONHECIMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL

A escola clássica¹ da administração educacional no Brasil reconhecia positivamente um campo específico da administração geral, responsável pela condução dos processos administrativos próprios da educação e da escola, como sendo seu campo de conhecimento. Para esta escola, os conhecimentos da administração educacional partiam fortemente do domínio das técnicas administrativas a serem adotadas no universo escolar e nos sistemas de ensino. A escola crítica surgiu justamente na contraposição desta identificação da administração educacional com a administração geral de empresas e, mesmo que de maneira menos enfática que a escola anterior, dá indícios de que compreende a condução política e pedagógica da escola e da educação

---

¹ As expressões “Escola Clássica” e “Escola Crítica” (esta citada mais adiante) se referem aos estudos do período inicial até os anos 1970 e aos estudos do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, respectivamente. Não se trata de nomenclaturas consagradas, especialmente porque parece que ainda está para ser produzido um estado da arte que dê conta de melhor avaliar e, se necessário, classificar a produção do campo (SOUZA, 2006).

como os objetivos de onde emergiria um campo de conhecimento da administração educacional.

O *National Policy Board for Educational Administration*, instituição estadunidense que se assemelha a um conselho profissional responsável pela definição e acompanhamento da atuação profissional dos dirigentes escolares, fez em 1989 um relatório acerca do campo do conhecimento da gestão educacional e o resumiu em sete áreas centrais: 1) influências sociais e culturais no processo de escolarização; 2) processos de ensino-aprendizagem e qualidade escolar; 3) teoria organizacional; 4) metodologias de estudos organizacionais e análises políticas; 5) liderança e processos de gestão e funções; 6) estudos políticos e políticas educacionais e 7) dimensões morais e éticas da escolarização (NATIONAL, 2000, p. 5-7).

Em contraposição, Donmoyer, Imber e Scheurich (1995) organizaram uma obra com o intuito de aprofundar esta questão, levantando as diversas perspectivas acerca da compreensão do campo de conhecimento da administração educacional. E apontam suas concepções de que “qualquer esforço para desenvolver um campo de conhecimento na gestão educacional tende a ser problemático por razões epistemológicas e práticas” (1995, p. 3). No que se refere às razões epistemológicas, os autores afirmam que compreender o que é o conhecimento implica em reconhecer as marcas próprias do processo de produção (e do pesquisador) deste conhecimento, isto é, não há uma neutralidade axiológica na definição de um dado campo de conhecimento. De outro lado, os problemas que eles denominam de pragmáticos emergem do reconhecimento de que há um saber prático do campo que não é tratado pelos pesquisadores nas universidades e que é fundamental no cotidiano do trabalho. A intersecção entre esses dois problemas reforça a necessidade de se preocupar mais com a definição de campo da gestão educacional e a própria noção de campo de conhecimentos.

Campo de conhecimento próprio de uma dada área remete à idéia de um cânon que todos os sujeitos atuantes naquela área não poderiam deixar de conhecer (SCHEURICH, 1995, p. 18). O problema é que aquilo que alguns pesquisadores ou dirigentes poderiam considerar como importante de ser conhecido não é necessariamente o mesmo que outros poderiam considerar, pois as bases teóricas e, conseqüentemente, a própria compreensão da natureza, dos problemas, da função da gestão educacional, a partir das quais cada um olha para o objeto, são um tanto diversas. Com base nisto, Scheurich afirma que não há justificativa aceitável que embase a idéia de um campo próprio e único de conhecimentos para a gestão educacional (1995, p. 20-21). Se a noção de campo próprio de conhecimentos para o autor, não é possível, então ele não é menos crítico em relação à compreensão do campo profissional do gestor na educação (seja escolar, seja na gestão de sistemas de ensino). Para o autor, a importância dada ao campo próprio de conhecimento de uma dada profissão está na justificativa que ele dá à profissão. Todavia, no caso da educação, Scheurich afirma que

o público em geral está muito menos preocupado sobre a estatura da gestão escolar, (...), do que com o sucesso das escolas públicas. Nossa maior responsabilidade é ampliar e melhorar as condições das escolas públicas, (...) nas quais nosso fracasso é bastante óbvio cotidianamente. (...) o público irá reconhecer nossa profissão com mais respeito que imaginamos se nós investirmos a nossa liderança no compromisso com o sucesso de todas as crianças, independente de classe, etnia ou gênero (SCHEURICH, 1995, p. 25-26).

Outros autores seguem este mesmo raciocínio. Littrell e Foster (1995) afirmam que não faz muito sentido a idéia de um campo próprio, padronizado e aceitável de conhecimentos sobre a gestão educacional (1995, p. 32), basicamente por duas razões. A primeira delas se vincula à constatação de que os gestores na educação agem, comumente, baseados em seu bom senso, ou ainda, a partir de um senso prático acerca do que é correto para ser efetivado, o qual emerge da experiência e não da teoria. A segunda razão é, na verdade, um compósito de argumentos, segundo os quais, dentre outros aspectos, o conhecimento não é universal e é produzido em contextos específicos para fins específicos; o que é considerado conhecimento emerge sempre de relações de poder na sociedade; o que quer dizer que a idéia de conhecimento próprio e padronizado de um dado campo sempre é suscetível a interpretações e compreensões diversas. Esses autores também afirmam que há um forte mito em favor da defesa da necessidade de administradores que não condiz com as reais necessidades sociais acerca deles e, certamente, do seu possível campo de conhecimentos.

Observando a questão de ponto de vista diametralmente oposto, Sapre (2002) avalia como fundamental a contribuição da administração para o campo da gestão educacional, pois o campo de conhecimentos com o qual a administração lida tem se tornado presente em todos os espaços mundiais, a ponto de que as instituições “tanto públicas como privadas estão tentando adquirir e aplicar este corpo de conhecimentos e habilidades no esforço de melhorar seus resultados” (SAPRE, 2002, p. 101). E isto torna a administração a ciência, junto com a área da informática, que mais cresce em todo o ensino superior mundial. Se bem que este crescimento é causa e efeito ao mesmo tempo daquilo que Morley e Rassool (2000) chamam de novo gerencialismo, um conjunto de idéias das denominadas novas teorias da administração voltadas, no caso da educação, ao movimento de incremento da eficiência escolar. Esta obsessão pelos resultados traz para a gestão educacional/escolar, novamente, a cobrança comparativa ao modelo da empresa produtiva, naquilo que os autores citados chamam de “japonização” da educação, em analogia aos modelos produtivos e organizacionais adotados em empresas do Japão.

A perspectiva apresentada por Sapre, assim como pelos autores do período clássico no Brasil, aproxima a gestão educacional das teorias da administração e, pelo menos em parte, a afasta de uma compreensão mais política da organização escolar.

Esta concepção mais política parece ser o veio marcante da produção do conhecimento no campo da gestão educacional no Brasil nos últimos 30 anos, como veremos a seguir.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A produção do conhecimento em gestão educacional apresenta um câmbio significativo na virada dos anos 1970 para os 1980. O pensamento dominante até aquele momento no campo articulava a gestão educacional, então tratada como administração educacional, a uma base teórica e conceitual da administração geral.² Há diversos estudos que destacam tal associação (SANDER, 1984) e a criticam (PARO, 1988; FÉLIX, 1984).

Em torno de 1980, a produção no campo prioriza a crítica aos estudos mais clássicos e àquela associação entre a gestão educacional e a gestão da empresa capitalista, bem como à origem estadunidense, portanto exógena, dos estudos do campo no Brasil (GONÇALVES, 1980).

A partir de então, os estudos ganharam um novo olhar, mais crítico à (política da) educação. A administração converte-se em gestão. A hipótese que levantamos para explicar esta mudança é a de que os estudiosos do campo passaram a observar a face política da gestão educacional/escolar com prioridade e mais atenção; com receio da identificação dos seus trabalhos com uma perspectiva mais tecnocrática e conservadora e, neste sentido, contrária à direção apontada pelos estudos mais críticos, deixaram de utilizar o termo administração educacional pela sua associação com a área da administração geral de empresas. Passaram ao uso preferencial de gestão educacional, o que poderia destacar a concepção mais politizada na investigação e mesmo na constituição do campo.

De qualquer forma, é importante frisar que a produção do período pós-1980 tratou de diversas questões no campo da gestão educacional; quando cotejada esta produção toda com os períodos anteriores, é possível destacar a ênfase dada aos trabalhos que versam sobre a gestão democrática, temática praticamente surgida neste período (SANDER, 2007; SOUZA, 2006 e 2007a). Este tema converte-se no epicentro da produção do conhecimento no campo a partir dos anos de 1980.

Outro aspecto importante aponta que os temas priorizados a partir de 1980 foram discutidos de forma mais próxima às realidades escolares, tanto quanto é

---

² Há exceções dentre os autores do período anterior a 1970 no trato dessas questões e mesmo razões as mais diversas para tal associação, especialmente considerando o contexto cambiante em que os estudos foram produzidos. De qualquer sorte, Anísio Teixeira parece ser a grande exceção, isto é, trata-se de um autor que se dedicou também ao campo da gestão educacional (dentre tantos objetos), mas não o fez com aquela abordagem.

possível ser verificado. Isto, contudo, não significou modificações sentidas nos rumos do pensamento sobre a gestão educacional neste período, pois parecem ainda fortes as marcas deixadas pelos estudos do período anterior. A impressão que se tem é que a pesquisa na área da gestão educacional no Brasil caminhou, no princípio, pela trilha dos reclames pela sua profissionalização e adoção de paradigmas técnicos advindos da teoria geral da administração de empresa e da importação da teoria da administração escolar norte-americana (entre os anos de 1930 e 1970); passou pelas preocupações mais pedagógicas; enfrentou criticamente os problemas decorrentes daquelas importações teóricas; e perspectivou um futuro mais democrático para as escolas públicas no que tange à sua gestão, a partir de 1980.

Contudo, este suposto *por-vir* parece ainda não vingado, tanto na investigação científica como no ensino. Há, em parte considerável da produção, um compasso de espera por novas teorias, por trabalhos que apontem novos rumos. Enquanto isto, a pesquisa caminha, embora mais próxima, é verdade, dos casos empíricos, relatando alguns bem (ou mal) sucedido caso de democratização da gestão educacional e, muitas vezes, prescrevendo as formas pelas quais as escolas e sistemas de ensino devem se orientar para alcançarem aquele *por-vir*. Essa preocupação sobre o que a escola e a educação devem fazer para resolver os seus problemas de gestão parece inata aos estudos sobre a temática, pois o campo da administração (em geral) quase sempre se caracterizou por migrar da prática à teoria, e desta para aquela (FÉLIX, 1984), pois via de regra esteve articulado com o funcionamento prático das instituições (LITTRELL e FOSTER, 1995). As soluções para os problemas da gestão escolar/educacional continuam desconhecidas. Problemas, contudo, já são mais bem conhecidos e isto se deve ao acúmulo resultante da ampliação de estudos, de objetos de estudo e pelas novas abordagens desses problemas de pesquisa. Entretanto, o conhecimento destes problemas parece residir ainda predominantemente no mundo acadêmico, pois na prática social das escolas e sistemas de ensino ainda encontramos muito experimentalismo.

O ENSINO DA GESTÃO EDUCACIONAL

O surgimento das eleições para diretores de escola nos anos 1980 reverberou no ensino da gestão educacional. Como e o que ensinar/formar a um professor que assumiu a função de dirigente escolar sem ter os conhecimentos técnicos da gestão escolar? A primeira resposta é simples e direta: técnicas de gestão ensinadas em cursos de formação continuada ofertados antes ou durante a gestão dos novos diretores.

Contudo, a avaliação mais preliminar indica que aqueles professores não formados em gestão educacional, isto é, educadores que assumiram a função dirigente sem a base de conhecimentos tida como própria do campo e que também não tiveram acesso a ela durante o tempo em que estavam na direção, não se saíram nem melhor nem pior no desempenho profissional do que os diretores concursados

ou especializados tecnicamente na função. Isto se coaduna com a concepção de Littrell e Foster (1995), como vimos, que afirmam que o (in)sucesso na condução da política escolar/educacional depende mais de outras variáveis do que a formação propriamente dita.

Essa percepção também colocou um problema na compreensão do próprio campo de conhecimentos e, conseqüentemente, no ensino destes conhecimentos: para que ensinar técnicas de planejamento e gestão para professores que assumiam a direção escolar, se os resultados do trabalho daqueles que não possuíam tais conhecimentos não eram exatamente diversos daqueles que os possuíam?

Essa não é uma questão simples, pois ainda há grande controvérsia sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na função de dirigente escolar e educacional.

O fim das habilitações de administração educacional/escolar em muitos cursos de pedagogia, país afora, acrescenta tempero a este caldo, pois se passou a promover uma formação mais generalizada aos estudantes de pedagogia e a gestão da escola e dos sistemas de ensino acabou se tornando uma disciplina ou mesmo apenas um conteúdo dentro de algumas disciplinas. É certo que isto também se articula às formas de provimento da função de dirigente educacional/escolar no Brasil todo. Quase metade das escolas públicas brasileiras tem os seus dirigentes providos através de alguma forma de indicação e outro tanto através de alguma forma de eleição, restando pouquíssimas escolas cujo provimento se dá mediante concurso público (SOUZA, 2007b). Ora, nenhum dos dois primeiros métodos sugere que a função de dirigente escolar seja uma função técnica. Ao contrário, ainda que reconheçam a importância do diretor ser um professor, ambos definem o cargo/função como algo eminentemente político. Se há poucas redes públicas no país nas quais o diretor é considerado um cargo técnico, haverá também pouca demanda de formação inicial técnica para esta função. O fim da habilitação em administração escolar/educacional, portanto, pode também ser explicada por este viés.

O que não está esclarecida é a reclamação constante de falta de formação técnica para os diretores escolares. Esta reclamação se apresenta em praticamente todas as redes de ensino, independente das formas de suprir a função. Também é uma reclamação dos próprios dirigentes escolares, que diversas vezes se encontram no fazer cotidiano das suas funções, impactados com desafios inéditos. Muitos crêem que cursos técnicos dariam o suporte necessário e suficiente. Necessário sim, mas não suficiente.

Esses cursos são importantes e necessários, porque lidam com a praticidade do campo. Além disso, há uma dimensão técnica presente na função do gestor escolar/educacional e que não é tratada (nem mesmo há consenso sobre se é possível de ser tratada) nos cursos de formação inicial. Essas questões, dentre outras, são afeitas à organização da escola no contexto social e cultural do seu entorno; legislação educacional local; tarefas administrativas próprias de determinados sistemas/redes de ensino.

Esta formação, contudo, não é suficiente. Porque compreendemos que a função de dirigente escolar/educacional é uma função eminentemente política e, como tal, não é por meio de uma formação técnico-administrativa que as qualidades elogiáveis em um bom sujeito político, como a disposição ao diálogo e à democracia e a capacidade de liderança, serão erigidas. Isto quer dizer que a gestão educacional/escolar não pode ser estudada? Ou melhor, e mais especificamente, significa que não se pode ensinar a ser um gestor escolar/educacional? Não, a questão é o conteúdo do curso.

Nos programas de formação do gestor escolar/educacional falta-nos uma formação política, voltada a elucidar a sua própria função social de dirigentes públicos, demonstrando a serviço de que(m) o gestor se posiciona. Nesta medida, os conhecimentos sobre as relações de poder e a importância da sua socialização e da democracia, bem como sobre os direitos educacionais, são fundamentais no ensino do campo da gestão educacional.

Ademais, tanto nos cursos de formação de professores, como nos cursos de formação de gestores (inicial ou continuada), parece existir uma forte ênfase no *dever ser*. Este caráter normativo na formação docente e, conseqüentemente, na formação do gestor educacional, é bastante presente e tem se colocado de uma forma muito vinculada à idéia de apresentação de manuais, ou seja, de métodos/metodologias padronizados/as para a solução de questões dadas.

O problema maior não reside nesses cursos afirmarem como os educadores e dirigentes devem se comportar e agir a fim de resolver os problemas. A questão central, além da formação política, está na falta de uma formação que ajude os sujeitos da educação a identificar os problemas e suas origens e, em especial e a partir dali, a dominarem as ferramentas adequadas para a busca de solução daqueles problemas. Falta-nos um ensino investigativo. É curioso porque o fazer pedagógico (e aqui se inclui o fazer do diretor) é, por natureza, criador. Todavia, se as pessoas que operam a educação – nas salas de aula, direções escolares, administração dos sistemas de ensino – não se dedicarem a conhecer bem os seus problemas, se não se debruçarem em descobrir o que causa os problemas com os quais se deparam todos os dias, é pouco provável que venham a dar conta de superá-los, mesmo com toda a capacidade criadora. O máximo que teremos serão escolas e salas de aula transformando-se em laboratórios de experimentação, nos quais as mais diferentes (e criativas!) experiências de gestão escolar/educacional terão lugar, sem contudo se efetivar a qualidade educacional: resultado desejado na superação daqueles problemas.

A avaliação da escola e da educação, parece-nos, tem a contribuir para a superação desse quadro. Uma vez que o ensino da organização e gestão da escola/educação consiga focar-se, por um lado, na avaliação da história, da conjuntura, do contexto e da política educacional e, por outro lado, nos processos pedagógicos e resultados educacionais, sempre ancorado na natureza pedagógica da escola/sistema

educativo, é possível a constituição de processos mais adequados e de maior qualidade na formação inicial e continuada no campo da gestão educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão educacional não tem um campo de conhecimentos próprio e não parece ruim que não o tenha, pois ela é uma espécie de amálgama de conhecimentos que advém de campos um tanto diversos, como a política e a educação.

Não parece possível pensar a gestão sem se pensar a política, uma vez que a natureza política da gestão educacional se expressa nas relações mais imediatas e cotidianas, nas quais a disputa e/ou socialização do poder está centralmente localizada.

A produção de conhecimentos no campo da gestão educacional no Brasil é crescente, mas também parece haver alguma dificuldade em se definir adequadamente o que é e o que não é objeto do campo. Dada a permeabilidade do campo e a sua origem poliepistêmica, muitos objetos acabam vindo compor os focos de investigação na gestão educacional.

O ensino sofre as conseqüências disto tudo. De um lado, a falta de identificação da teoria do campo. De outro, a falta de identidade. O que ensinar aos professores e gestores sobre a gestão educacional? A saída parece ser a proposição de um ensino mais investigativo, voltado a auxiliar os educadores a pensarem os problemas educacionais brasileiros contemporâneos e as suas interfaces e origens com a política e a cultura. A apropriação desse domínio poderá potencializar a ação educativa do professor e do dirigente, pois somente faz sentido falar em técnicas de gestão e planejamento educacional quando se tem domínio sobre a função social da educação e dos educadores, destacadamente sobre o seu papel político e cultural.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- DONMOYER, R.; IMBER, M.; SCHEURICH, J. J. *The knowledge base in educational administration: multiples perspectives*. Albany/EUA: State University of New York, 1995.
- FÉLIX, M. F. C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- GONÇALVES, M. D. S. *Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional*. Dissertação de mestrado (Educação). Curitiba: UFPR, 1980.
- LITTRELL, J.; FOSTER, W. The myth of a knowledge base in educational administration. In: DONMOYER, R.; IMBER, M.; SCHEURICH, J. J. *The knowledge base in educational administration: multiples perspectives*. Albany: State University of New York, 1995.
- MORLEY, L.; RASSOOL, N. School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education. *Journal of Education Policy*. Londres, v. 15, n. 2, p. 169-183, 2000.

NATIONAL Policy Board for Educational Administration. *Knowledge base report*. NPBA: 1989.

PARO, V. *Administração Escolar: introdução crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SANDER, B. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira, 1984.

_____. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 3, set-dez/2007.

SAPRE, P. Realizing the potential of education management in India. *Educational Management & Administration*, v. 30, n. 1, p. 101-108. Londres: Sage Publications, 2002.

SCHEURICH, J. J. The knowledge base in Educational Administration: postpositivist reflections. In: DONMOYER, R.; IMBER, M.; SCHEURICH, J. J. *The knowledge base in educational administration: multiples perspectives*. Albany: State University of New York, 1995.

SOUZA, A. R. Os caminhos da produção científica sobre a Gestão Escolar no Brasil. *Revista de Política e Administração da Educação*, v. 22, n. 1, jan-jun/2006.

_____. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. Tese de doutorado (Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2007a.

_____. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. *XXX Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED*. Caxambú, 2007b. (disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3334--Int.pdf>>).

✉ **ÂNGELO RICARDO DE SOUZA** é professor e pesquisador do Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR; doutor em educação (PUC-SP). E-mail: angelo@ufpr.br.

*Recebido em abril de 2008.
Aprovado em outubro de 2008.*