

GESTÃO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE CAPACITAÇÃO

Maria José Viana Marinho de Mattos *

Resumo: Embora haja inúmeros relatos de experiências relacionadas com a avaliação de implementação de políticas públicas educacionais, são poucos os estudos que se preocupam em analisar os resultados de um programa de capacitação de docentes no contexto de uma política educacional. É esta análise que pretendemos fazer: avaliar o sucesso ou fracasso de um programa de capacitação de docentes realizado no âmbito escolar, numa abordagem interdisciplinar, num contexto de gestão democrática. Este artigo está dividido desta forma: primeiramente apresenta os princípios teóricos de embasamento da política educacional de Minas Gerais, os princípios neoliberais. A seguir, apresenta recortes da reforma educacional do estado de Minas Gerais no que se referem ao projeto pedagógico e autonomia. Mais adiante, avalia a trajetória de uma ação do projeto pedagógico, ponto de origem do programa de capacitação de docentes. Finalmente, identifica alguns problemas e desafios nesse processo, possibilitando reflexão sobre a ampliação do espaço de decisão da escola na produção do conhecimento.

Palavras-chave: Política pública educacional; capacitação de docentes; projeto pedagógico; autonomia escolar; gestão educacional.

Abstract: Although there are innumerable reports of experiences related to evaluation of implementation of educational public politics, only a few of them are concerned about analysing the results of a teachers' capacitation program in a context of an educational politics. This is the analysis that we intend to do: to evaluate the success or the failure of a teachers' capacitation program that took place in a scholastic circuit, in an interdisciplinary approach, in a democratic management context. This article is divided this way: firstly, the text presents the theoretical principles of the educational politics of Minas Gerais, the neoliberalist principles. Secondly, there are pieces of the educational reform of the Minas Gerais state which concern about the pedagogic project and autonomy. Farther, it evaluates the path of an action of the pedagogic project, the origin point of this teachers' capacitation program. Finally, it identifies a few problems and challenges in this process, making possible the reflection about the enlargement of the space of the decisions at the school in the production of knowledge.

Descriptors: Educational public policy; teachers' continuing education; pedagogical project; pedagogical autonomy; school management.

Introdução

A reflexão sobre educação nas últimas décadas, inevitavelmente, passa pelo caminho da história. Porém, quando se pretende refletir sobre política educacional no Brasil, não há

como abandonar as conquistas que este campo teve nos últimos anos e, muito menos, as dificuldades que ainda enfrentamos.

* Profª da PUC/MG – câmpus de Poços de Caldas

Tudo indica que continuaremos convivendo com diferentes tempos: enquanto alguns irão colher os frutos provenientes dos mais recentes avanços tecnológicos e científicos, outros estarão implementando ações contidas em reformas de ensino, em busca de melhoria de nossas escolas, e outros, ainda, estarão mergulhados em cenários obscuros. Esses últimos, sem direito à educação formal, a saneamento básico e aos meios de comunicação, ou seja, sem condições mínimas de sobrevivência.

Hoje, os profissionais que atuam na área educacional convivem com essas situações e também com novos paradigmas embutidos nas reformas educacionais das últimas décadas. Entre esses, o neoliberalismo é o que mais se discute.

Há alguns termos que são as palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino ao mercado, incorporação de técnicas e linguagens da informática e da comunicação, pesquisas práticas, produtividade, desenvolvimento de competências exigidas pelo mercado, descentralização e privatização.

Como resposta a essa problemática tem surgido uma proliferação de cursos e experiências na tentativa de responder às expectativas de governos, principalmente estaduais, no que se refere à implementação de política educacional visando melhorar o desempenho das escolas.

Através do presente trabalho pretendemos mais do que relatar a trajetória de um programa de capacitação de docentes, atuantes em escolas públicas e particulares de diferentes níveis de ensino, no período de 1992 a 1994, pretendemos também avaliá-la. O curso foi objeto de discussão e aprovação do colegiado da escola e coordenado pela diretora da mesma.

Essa experiência é uma das ações do projeto pedagógico prevista no conjunto de medidas do programa de reforma educacional do Estado de Minas Gerais – “Promoção da Autonomia Escolar em Minas Gerais”. Essa política de educação, base de orientação às escolas estaduais, tem o projeto pedagógico como estratégia para melhorar o desempenho da escola, ou seja, a principal possibilidade de construção do projeto pedagógico passa pela relativa autonomia da

escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade organizando seu trabalho pedagógico. “Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (Nóvoa, 1992, p. 24).

O grupo de professores participante optou pela metodologia da pesquisa por acreditar que o questionamento da prática ao lado da teoria possibilita conhecer e intervir.

...conhecer é a forma mais competente de intervir, a pesquisa incorpora necessariamente a prática ao lado da teoria, assumindo marca política do início até o fim (Demo, 1997, p. 7).

Os objetivos deste programa de capacitação são: a) discutir as proposições e as limitações de uma ação do projeto pedagógico priorizada pelo colegiado escolar e desenvolvida no âmbito da escola; b) refletir sobre o conteúdo, o contexto e os resultados de uma ação que tem como objetivo básico contribuir para a melhoria do desempenho de docentes a partir de discussões de temáticas voltadas à prática escolar; c) avaliar se os propósitos, estratégias e execução do programa foram realizados segundo as definições previamente estabelecidas.

Pressupostos teóricos

Analisando os princípios da reforma educacional de Minas Gerais, implementada a partir de 1991, e o Parecer nº 1.132/97 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais aprovado em 13-11-97, percebemos que os pontos fundamentais deste sistema de ensino são: a elaboração da proposta pedagógica concebida, possibilitando o fortalecimento da escola, a construção de sua identidade e de sua autonomia; a verificação do desempenho escolar; o fortalecimento da direção da escola; a capacitação e aperfeiçoamento do pessoal envolvido no processo educativo e a integração com os municípios.

É uma proposta inovadora formulada numa tendência neoliberal, defendida e ao mesmo tempo refutada por intelectuais e educadores.

Sendo assim, neste momento do texto priorizamos expor algumas categorias defendidas pelos clássicos neoliberais Hayek, Rose e Milton Friedman e que são observadas no texto da proposta educacional de Minas Gerais.

O livro *Caminho da servidão*, de Hayek, publicado em 1944, passou a ser considerado como obra clássica sobre os males do dirigismo econômico, que leva inevitavelmente à servidão, isto é, à escravidão do indivíduo pelo Estado. Segundo o autor, a democracia é essencialmente um meio, uma intervenção útil para salvaguardar a paz interna e a liberdade individual. A liberdade econômica constitui o requisito prévio de qualquer outra liberdade.

Para ele, o papel do Estado se resume ao disciplinamento da ordem econômica para combater os excessos da livre concorrência, e pela criação dos chamados mercados concorrenciais, isso porque a vida econômica é regida por uma ordem natural formada a partir das livres concorrências.

Friedman em seu livro *Capitalismo e Liberdade* (1962) defende a questão da liberdade. O governo deve agir como um meio, um instrumento, e seu objetivo deve ser limitado em proteger nossa liberdade contra os inimigos, preservar a lei e a ordem, reforçar os contratos privados e promover mercados competitivos. Para os liberais e neoliberais limitar a ação assistencial do Estado é essencial.

O autor defende estratégias e sugestões que poderiam ser alteradas na área educacional, segundo a concepção que ele tem de educação: mercadoria.

As categorias tratadas no decorrer do livro pelo autor são: os efeitos laterais produzidos pela educação; a exigência de um nível mínimo de instrução pelo governo; a privatização dos serviços educacionais; a qualidade de ensino; o plano de cupom para os ensinos primário e secundário; bolsa de estudos para os universitários; e enfatiza que se o estudante se tornar produtivo, será compensado numa sociedade de empresa livre, recebendo pagamentos por seus serviços, mais elevados do que em outras circunstâncias.

Em outra obra clássica, *Liberdade para escolher* (1979), Milton & Rose Friedman avaliam propostas defendidas no livro anterior, entre elas o plano de cupom, sempre tentando argumentar que o ensino de qualidade está relacionado com o mercado livre; que as famílias devem ter direito à escolha de escolas para seus filhos através do plano de cupom e que as subvenções destinadas à educação devem ser repassadas aos indivíduos e não às instituições.

Esta exposição dos pontos que elegemos como relevantes nos princípios defendidos pelos clássicos neoliberais em relação à Educação objetiva auxiliar a discussão desta parte do trabalho, sem querer reduzir a importância dessas obras.

Não podemos perder de vista dois argumentos: o primeiro é que esses princípios, abordados anteriormente, foram defendidos para a sociedade norte-americana, em contextos históricos diferenciados, e o segundo é que não temos como objetivo transpor essas idéias à educação brasileira sem uma reflexão profunda.

Temos como objetivo sim, explicitar que muitas dessas categorias estão presentes na proposta educacional de Minas Gerais. Entre elas: a redução do papel assistencialista do Estado; a descentralização; a transferência do poder de decisão do Estado para a comunidade escolar; o fortalecimento das instituições escolares; a qualidade de ensino; o compromisso da família com o processo educacional; a competitividade e a equidade.

O projeto pedagógico no contexto da política educacional de Minas Gerais

Com a crise do Estado de Bem-Estar (Welfare State) e a repercussão de seus aspectos de forma diferenciada em países mundialmente reconhecidos como desenvolvidos e em países do Terceiro Mundo, sobretudo da América Latina, iniciou-se um processo de mudança nas políticas sociais.

Nesse processo, não há como negar que o padrão produtivo do mercado apresenta novos desafios, tais como as exigências na

formação da mão-de-obra mais qualificada e a produtividade. Com o processo da globalização da economia a educação formal quer mudar seu perfil: será que a escola acompanha essas mudanças?

O que percebemos é que entre possíveis alternativas estão as reformas na área educacional, e no eixo dessas reformas muitos teóricos e educadores defendem a melhoria da gestão do sistema e uma das formas de efetivá-la é a descentralização.

O tipo mais freqüente de reforma na área educacional, na década de 80 e princípio da década de 90, tem sido a tentativa de reduzir os gastos do governo central, a descentralização das decisões e, conseqüentemente, mudar a gestão educacional.

Segundo Carnoy e Castro, "... este tipo de reforma tem se elevado em vários países da América Latina nos anos 70 e 80, principalmente na Argentina, Chile, Colômbia, e está se difundindo para outros países como por exemplo, El Salvador, México, Nicarágua e Peru".

No Brasil, a reforma educativa de Minas Gerais está sendo considerada um modelo nacional e diferenciada de outras reformas na área educacional porque tem um enfoque múltiplo, pois trata simultaneamente de atender questões administrativas, financeiras e pedagógicas.

O documento referência que contém a política educacional "Promoção da Autonomia Escolar em Minas Gerais" foi publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Ensino Fundamental, através do Informativo MAI do estado de Minas Gerais. Analisando esse documento que contém na íntegra a proposta da equipe de governo para a área educacional percebemos que fatores, tais como a má gestão dos recursos financeiros, o baixo desempenho da escola pública estadual, os altos índices de repetência e de evasão são sintomas atribuídos a uma política centralizadora e representam sinais do fracasso do sistema. Segundo os formuladores desta política

Para romper a inércia e a ineficiência do sistema, é preciso, mais do que dinheiro, vontade, esforço, competência e compro-

misso do governo, dos profissionais do ensino, dos pais, dos alunos, de toda a sociedade (Informativo MAI, p. 70).

A importância dessa colocação justifica-se na medida em que queremos ressaltar que o processo de formação das políticas pode ser visto como um diálogo entre intenções e ações, isto é, um processo contínuo de reflexão para dentro e ação para fora.

Hoppe, Van de Graaf e Van Dijk (1985) classificam as fases das políticas em: *construção da agenda; elaboração do projeto; adoção do projeto; implementação; avaliação e reajuste.*

Eles ressaltam que as fases de formulação e implementação constituem dois momentos importantes na formação das políticas, sendo diferentes processos e com diferentes funções sociais. As duas fases, portanto, são distintas, sendo que a de implementação caracteriza-se por mostrar resultados, que servem de ensinamentos aos formuladores.

Nesse sentido, a nosso ver, a abordagem dos resultados de implementação de uma política pública requer uma contextualização: o teórico permite identificar o embasamento da política educacional e a avaliação da implementação permite analisar os resultados da política.

Com essas considerações entendemos que na formulação da política educacional de Minas Gerais, a equipe de governo assumiu compromissos com o aluno, a família, os profissionais do ensino e a escola e elaborou programas relacionados com as ações priorizadas: autonomia da escola em todos os aspectos – administrativo, financeiro e pedagógico; fortalecimento da direção da escola, através da liderança do diretor e da participação de um colegiado que representa a comunidade; capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação; avaliação da escola e integração com os municípios.

Um dos pontos altos da reforma educacional a que nos referimos é a autonomia escolar que no texto original é definida como "a transferência do poder de decisão do Estado para a comunidade escolar". Centro da ação educativa e espaço onde se desenvolve o processo de

ensino-aprendizagem, a escola precisa de autonomia para decidir sobre as diferentes questões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Na seqüência explicitamos conceitos de autonomia com o objetivo de complementar este estudo:

A autonomia é uma das condições para que a escola possa ser democrática e participativa. É um processo permanente de ajustes e de solução de conflitos, só viáveis em uma escola que detenha o controle de seu funcionamento. É difícil imaginar uma escola que seja democrática e participativa sem ser autônoma (Documento da SEE/MG, 1993).

O Parecer nº 1.132/97, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do estado de Minas Gerais, em 13-11-97 dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei 9.394/97. Vejamos um fragmento extraído do texto original sobre a proposta pedagógica e o processo de autonomia da escola.

A elaboração da proposta pedagógica – mecanismo importante de gestão democrática – passa pela reflexão coletiva dos princípios básicos que fundamentam as definições: das finalidades da escola, da estrutura organizacional, das relações de trabalho, da relação aluno/professor, dos processos de decisão, do tempo escolar, da organização dos alunos, dos conteúdos curriculares, dos procedimentos didáticos, da linha metodológica da ação pedagógica, das estratégias de trabalho, de avaliação e de recuperação... a proposta pedagógica assim concebida poderá contribuir para o fortalecimento da escola e para a construção de sua identidade e de sua autonomia (*Jornal Minas Gerais*, 21-11-97, p. 5).

Esse fragmento selecionado revela, com bastante clareza, que a organização da educação básica está fundamentada nos princípios da autonomia, flexibilidade e liberdade como meios necessários ao resgate dos compromissos da escola e dos educadores com uma aprendizagem de qualidade.

As considerações confirmam os princípios defendidos pela Reforma Educacional do

estado de Minas Gerais, mesmo com as devidas adequações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/97.

Outros educadores e intelectuais referem-se ao termo autonomia e o definem como uma estratégia de reorganização da escola e como condição para que a escola melhore sua qualidade de ensino.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino requer como condição indispensável o maior grau de decisão possível sobre dois dos principais insumos necessários à sua organização: dinheiro e pessoal. Sendo esses dois fatores os que definem quem efetivamente tem poder de comando em qualquer instituição, é perfeitamente explicável que as burocracias centralizadas do ensino resistam e apresentem muitos obstáculos em delegar competência às escolas em matéria de finanças e pessoal.

Na verdade, a real inversão de poder do sistema de ensino só vai ocorrer se essa delegação se efetivar. Sem ela, a autonomia da escola será uma proposta vazia. Nenhuma instituição pode ter identidade, iniciativa e projeto se não detiver controle sobre seus próprios recursos e equipe (Mello, 1994, p. 143).

Percebemos que no Brasil essa discussão sobre autonomia vem crescendo e que diversas unidades da federação vêm implementando experiências no sentido da ampliação do espaço de decisão da escola e que a dimensão e as condições políticas e administrativas em cada estado e as prioridades têm levado a níveis e estratégias diferenciadas de atuação.

Porém, essas iniciativas estão relacionadas com essas mudanças de padrão de gestão e que têm implicações muito mais amplas e profundas do que pode parecer à primeira vista.

Retomando o raciocínio anterior, a reforma educacional de Minas Gerais reconhece que a autonomia é um processo crescente, gradual e que essa meta será atingida através de um conjunto de diretrizes, nomeadas como prioridades citadas anteriormente, acompanhadas de um processo de avaliação interna dos setores da escola e de uma avaliação externa do desempenho dos alunos.

Do exposto até aqui compreendemos que um conjunto de ações propostas numa política educacional pode atender ou não às metas definidas pelos implementadores dessa política.

O que nos interessa ressaltar neste momento que antecede o relato da experiência é reafirmar que o sucesso ou não de uma política depende de uma série de fatores e que é necessária uma perfeita interação entre formuladores, implementadores e público-alvo.

Avaliando uma ação do Projeto Pedagógico

Avaliar uma ação desenvolvida num contexto de política estadual é complexo. Porém, quando se propõe refletir sobre uma experiência numa gestão colegiada torna-se necessário estudar o alicerce básico do processo que é o colegiado da escola.

O colegiado escolar é uma forma de organizar a participação dos vários segmentos da comunidade escolar, representados pelos pais, alunos, professores e profissionais da educação. Algumas experiências em Minas Gerais com a implantação do colegiado escolar mostram que o maior envolvimento dos pais tende a: a) aumentar a resposta dos educadores; b) aumentar a confiança das famílias na escola; c) promover maior aproximação entre professores e pais, pais e filhos, diretores e comunidade; captar sugestões inovadoras para melhorar a qualidade do ensino.

Este projeto de pesquisa “Metodologia de Educação Interdisciplinar” concretizou-se dentro dessa proposta de colegiado escolar, através de um convênio firmado entre a Escola Estadual Prof. Arlindo Pereira, de Poços de Caldas, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e NIMEC/Unicamp, envolvendo professores da educação básica de escolas públicas e particulares, tendo como ponto comum “atuação em sala de aula”.

As formas metodológicas utilizadas nas diversas pesquisas, privilegiando as análises qualitativas, permitem uma ação-reflexão da prática pedagógica, com um cronograma de atividades voltado à análise da prática, ten-

do como suporte a teoria e a intervenção do pesquisador no grupo pesquisado.

A escolha do método não depende de considerações técnicas: cada método corresponde a um tipo de abordagem, a uma representação da realidade social e por conseguinte à escolha do pesquisador ao privilegiar um certo tipo de conduta (Touraine, 1982, p. 36).

Nos dois anos, as atividades se desenvolveram integrando estudos, leituras, resenhas, discussões, pesquisa bibliográfica e de campo e elaboração de monografia.

Da tematização geral “Metodologia de Educação Interdisciplinar” definiram-se cinco subgrupos, tendo como eixo a ESCOLA; com as temáticas: a) *A construção do conhecimento popular e a escola*, um estudo histórico etnográfico da presença da cultura e das crenças no desenvolvimento dos conteúdos curriculares; foram mapeadas as matrizes históricas, geográficas, antropológicas e econômicas da cultura dos moradores de um bairro considerado “popular”; b) *A preservação ambiental*, esta pesquisa desenvolveu-se a partir do instrumental teórico-prático da Educação Ambiental e da Ecologia: o objeto desta pesquisa é o grau de participação e interferência dos moradores e dos alunos da única escola ali inserida, em relação à preservação do meio ambiente como espaço turístico; c) *Motivações que concorrem com a escola*, esta pesquisa priorizou um grupo de alunos de uma escola pública, na faixa etária de 13 a 16 anos, tendo como temática os interesses e motivações que concorrem com a escola, utilizando o instrumental da psicologia e seus desdobramentos na educação; d) *Mulher*, este estudo num enfoque histórico, antropológico observou a configuração do perfil feminino numa escola pública; a amostra se concentrou na subjetividade de condutas e posturas de alunas, na faixa etária de 13 a 16 anos, diante dos conteúdos curriculares que supostamente priorizam o papel masculino; e) *A escola noturna: dificuldades e soluções*, este estudo de caso teve como amostragem um grupo de alunos trabalhadores da zona rural: o objeto de estudo é o confronto entre valo-

res da sobrevivência desses alunos e valores transmitidos pelos conteúdos da escola, neste caso a escola pública.

A confluência dos cinco grupos de pesquisadores ocorria mensalmente com o objetivo de discutir a condução dos trabalhos, o que permitiu que cada pesquisa alimentasse não apenas o próprio grupo mas também criasse uma dinâmica de interação e reciprocidade. Nestes grupos, duas questões são importantes: tomar distância em relação à prática e produzir interpretações gerais da prática.

Interpretar questões da prática escolar, do cotidiano escolar é complexo e essa complexidade está presente o tempo todo nos relatos das observações e nos dados coletados através dos instrumentos utilizados. Mas a indagação relevante sempre esteve presente: quais são as contribuições significativas que os atores envolvidos nesse projeto poderiam acrescentar à prática escolar?

Desafios, conclusões e interrogantes

Ao final de dois anos, com um certificado de curso de especialização, podemos nos aproximar de algumas conclusões e de alguns interrogantes.

A formação continuada dos profissionais da educação possibilita melhorar a competência do docente e também “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica” (Veiga e Carvalho, 1994, p.51).

Com o objetivo de organizar este item optamos por enumerar as colocações finais.

1- O colegiado escolar abre um espaço de discussão, porém conciliar interesses dos participantes com os interesses do grupo (pais, professores, alunos e funcionários) que não integra o colegiado naquele momento é tarefa que exige mediação;

2- Não querendo generalizar, a implementação de uma ação de política educacional não requer somente autonomia de decisão. É necessário, entre outras questões, manter um nível de “motivação”

mais ou menos constante no grupo que está participando, sem o qual não há continuidade;

3- Um momento complexo é afastar-se da problemática do cotidiano escolar e ao mesmo tempo discutir e avaliar questões pertencentes a esse cotidiano – os atores do processo podem interferir na avaliação dos resultados;

4- Outro desafio é a dicotomia teoria-prática; há momentos que a teoria fundamenta a discussão da prática e, em outros, observa-se o senso comum;

5- Nessa experiência, especificamente, observa-se um distanciamento entre o grupo que está engajado no projeto, do grupo que não está participando do mesmo. Há uma pergunta que sempre acompanhou esta ação: o grupo que não se envolveu, por razões diversas, pode interferir nos resultados de avaliação de implementação de uma política educacional?

6- Um ponto significativo dessa experiência é a relação de aprendizagem entre professor-pesquisador e alunos. Em todas as pesquisas desenvolvidas houve envolvimento de alunos e percebemos uma crescente construção de conhecimento;

7- O grau de satisfação dos professores em relação a essa ação foi de 87% de conceito “muito bom”, todavia não há como avaliar a continuidade desse processo e nem os resultados de melhoria do ensino, no contexto onde esses professores estão inseridos;

8- Não houve acompanhamento dessa experiência por parte dos órgãos, hierarquicamente superiores à escola. O interesse foi manifestado no final do projeto, talvez em busca de resultados concretos;

9- Uma lição é comum: do grupo iniciante de cinquenta e seis professores

inscritos, trinta e um deles conseguiram vencer os desafios e hoje, na sua maioria, se destacando profissionalmente. Acreditamos que o sucesso de uma política se avalia com o tempo, pela competência de se relacionar com o cotidiano.

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade. (...) É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (Heller, 1972, p. 18).

Referências Bibliográficas

- Castro, C. M. & Oliveira, J.B. (1991). Educação por onde começar? In: MEC/PNUD (orgs), *Encontro sobre melhoria da gestão e da qualidade da educação básica no Brasil*. Brasília.
- Demo, P. (1997). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- Friedman, M. (1977). *Capitalismo e liberdade*. S.P.: Artenova.
- Friedman, M & R. (1979). *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro: Record.
- Hayek, A. F. (1977). *O caminho da servidão*. Porto Alegre: Globo.
- Heller, A. (1992). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hoppe, G; Henk, V; Dijk, V. A. (1985). *Implementation as design problem. Problem tractability, policy theory and feasibility testing*. Paper presented at the IPSA session on "Policy implementation and policy evaluation". Paris.
- MEC-Secretaria de Ensino Fundamental (1993). *Promoção da autonomia escolar em Minas Gerais*, Informativo MAI do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Mello, G. N. (1994). *Cidadania e competitividade-desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Touraine, A. (1982). A intervenção sociológica. *Novos Estudos*, vol.1, pp. 36-45, jul.
- Veiga, I.P.A. e Carvalho, M. H. (1994). "A formação de profissionais de educação". In: MEC. *Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília.