

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA
(PDE/FUNDESCOLA) E A AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR**

Isabel Ana de Moraes

**Goiânia
2002**

Isabel Ana de Moraes

**O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA
(PDE/FUNDESCOLA) E A AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à
Universidade Católica de Goiás
para obtenção do título de
Mestre em Educação, sob a
orientação da Prof^a Dr^a Marília
Gouvea Miranda.

**Goiânia
2002**

Esta dissertação foi orientada, avaliada e aprovada pela Comissão de Dissertação da candidata e aceita como parte dos requisitos da Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Políticas e Gestão da Educação

Área de Conhecimento

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE/FUNDESCOLA) E A AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR

Isabel Ana de Moraes

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Departamento

Comissão:

Prof^a. Dr^a. MARÍLIA GOUVEA MIRANDA

Orientadora

Prof^a Dr^a. MARIA DE ARAÚJO NEPOMUCENO

Prof. Dr. LUIZ FERNANDES DOURADO

Data

Não, não tenho
caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito
de caminhar.

(Thiago de Mello)

Dedicatória

Aos meus pais, José e Flocena.

Aos meus sobrinhos, Amanda, Lorena e Marcelo.

Aos meus irmãos, Olga Maria e Ildebrando.

Ao meu cunhado, Divino.

Aos meus amigos

Agradecimentos

À professora Marília Gouvea Miranda, que soube aliar amizade e paciência na condução do trabalho de orientação e nos momentos de desafio, mostrou-se sempre segura e sábia.

Aos professores Maria de Araújo Nepomuceno e Luiz Fernandes Dourado, que se dispuseram a participar da qualificação e da defesa.

Aos professores do Programa do Mestrado em Educação, com os quais tive a oportunidade de estudar: Iria Brzeznski, Maria Esperança F. Carneiro, José Carlos Libâneo, José Ternes, Marília Gouveia Miranda, Maurides B. de M. Filha de Oliveira.

À professora Elianda F. Arantes Tiballi, Coordenadora do Mestrado em Educação.

À Luzia G. de Almeida, Secretária do Mestrado em Educação.

À professora Zélia de Souza Pereira, pela revisão.

À Emiliana Maria Silva Lima de Paula (Milu), à Maria das Dores Bastos (Dorinha), à Maria da Glória Cabral (Glorinha) Maria Lívia, amigas e colaboradoras.

Às colegas de Assessoria Técnica, Iraci Fidélis de Oliveira Feitosa e Maria Abadia Amaral, Débora, Maria Celme e Sueli, pelo incentivo.

Ao pessoal da CGE e COEP/FUNDESCOLA, pelo apoio e colaboração.

Aos meus familiares e amigos, incentivadores deste trabalho, de quem muitas vezes fui forçada a privar da companhia.

Lista de Siglas

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BRA	Brasil
CGE	Coordenação de Gestão Escolar
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
COEP	Coordenação Estadual Executiva do Projeto
DGP	Direção Geral do Projeto
EC	Emenda Constitucional
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
GAE	Gerência de Apoio à Escola
GDE	Grupo de Desenvolvimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOIP	Manual de Operação e Implementação do Projeto
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não-Governamental
OREACLC	Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Projeto de Melhoria da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PAPED	Programa de Expansão da Educação Profissional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual da Educação
SE	Secretaria da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZAP	Zona de Atendimento Prioritário

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
Cap. I- Autonomia e descentralização na reforma da educação brasileira.....	18
Cap. II - O Programa FUNDESCOLA e O Plano de Desenvolvimento da Escola.....	34
Cap. III. A questão da autonomia na perspectiva dos educadores envolvidos no PDE.....	48
Considerações Finais.....	79
.Referências Bibliográficas.....	84
ANEXOS.....	94

Resumo

A pesquisa pretende discutir a noção de autonomia na administração escolar sustentada pelo Plano de Desenvolvimento da Escola, componente do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), compreendendo as novas significações que as questões da descentralização, da autonomia e da participação tomam nas atuais políticas públicas. Busca-se constatar a concepção que os educadores envolvidos no PDE (diretores, coordenadores do PDE, líderes de objetivos e professores) têm de autonomia e de que forma a implementação deste plano possibilitou, ou não, ampliar o exercício de autonomia da escola pública estadual de Goiás. Verificou-se que o PDE concebido como política educacional pela forma como dirige e realiza as ações de elaboração e implementação, pode ser entendido como indutor de um modelo de gestão que encontra, na prática, dificuldade em materializar a democratização da gestão escolar e, conseqüentemente, promover a autonomia e a participação.

Abstract

The research intend to discuss the notion of autonomy on the school administration supported by school development Plan which is a component of school development fund (FUNDESCOLA), understanding the new meanings that decentralization, autonomy and participation issues have taken part into the current public politics. It has searched to prove the conception that the educators involved in PDE (directors, coordinators of PDE, leaders and teachers) have autonomy and it has seen how the plan implementation has facilitated, or not, to enlarge the exercise of school autonomy. It has verified that PDE, how it was conceived as an educational politics, and how it has been driven become true the elaboration and implementation actions which can be understood as an administration inductor model that finds out, in the practice, difficulty to materialize the democratization of school administration and consequently, to promote the autonomy and participation of it.

Introdução

Ao longo dos anos de atuação na educação pública sempre estive intrigada com o descompasso existente entre o discurso contido nos documentos norteadores das políticas educacionais e aquilo que, de fato, é materializado na prática. Participei muitas vezes da implantação de projetos que, a despeito dos recursos financeiros e humanos investidos, tiveram grande repercussão inicial, mas que, na verdade, não provocaram as mudanças propostas e caíram no esquecimento. Orientada por essa preocupação optei por investigar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), um dos componentes do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) - programa do Ministério da Educação (MEC), desenvolvido com a parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, financiado com recursos federais e de empréstimo junto ao Banco Mundial (BM)-Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e faz parte da agenda das políticas educacionais do governo federal. O FUNDESCOLA se propõe a melhorar o desempenho do ensino fundamental regular em Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), microrregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes aos municípios mais populosos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Projeto BRA/98/11: 28).

Segundo Sobrinho (2001:16), um dos idealizadores da metodologia e co-autor do Manual de elaboração do PDE, há princípios fundamentais que delineiam todo o processo de elaboração e implementação desse plano, tais como: trabalho em equipe envolvendo a equipe escolar, pais e alunos; metodologia de implementação (elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação) com etapas, objetivos, roteiros bem definidos e uma lógica a ser seguida (a passagem de uma etapa para outra depende da observância de todos os pressupostos da anterior); decisões fundamentadas em fatos e dados; capacitação da equipe escolar para elaborar o PDE;

disponibilidade de recursos financeiros; e apoio técnico específico a cada escola.

De acordo com Xavier e Sobrinho (1999:19), o plano é um processo gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino. O PDE define o que é a escola, o que ela almeja fazer, aonde pretende chegar, de que maneira e com quais recursos. O PDE subdivide-se em visão estratégica e plano de suporte estratégico. Na visão estratégica a escola identifica os valores, a visão de futuro, a missão e os objetivos estratégicos. No plano de suporte estratégico a escola define, com base nos objetivos, as estratégias, as metas e os respectivos planos de ação. O objetivo é aperfeiçoar a gestão escolar e melhorar a qualidade do ensino.

No estado de Goiás iniciou-se a implementação do PDE em 1998/99, na ZAP 1, como experiência piloto, abrangendo a Capital e sete municípios do entorno em 33 (trinta e três) escolas estaduais e 34 (trinta e quatro) escolas municipais, tomando-se por base uma clientela mínima de 200 alunos. A previsão é que sejam universalizadas, até o ano 2002 com a metodologia do PDE, 100% das escolas estaduais que atendam 100 alunos ou um número superior.

Como assessora técnica contratada pelo FUNDESCOLA acompanhei todo o processo da implementação do PDE nas escolas estaduais e municipais da ZAP 1 no estado de Goiás e como capacitadora da metodologia do plano nos demais estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Os objetivos deste estudo consistem em discutir a noção de autonomia na gestão escolar, sustentada pelo PDE/FUNDESCOLA, compreendendo as novas significações que a questão da autonomia toma nas atuais políticas públicas.

O movimento por maior liberdade de ação e autonomia da escola pública vem de longo tempo desde os anos 30, sendo revitalizado no engajamento das lutas e reivindicações desencadeadas na década de 80, em defesa da escola pública democrática. Depois da promulgação da Constituição de 1988, esta questão acabou ficando mais nos documentos do que na prática, vindo à tona nos anos 90, resgatada pelo consenso que se estabeleceu em

torno das reformas e das políticas públicas de educação, entre os organismos unilaterais e o governo. Nesse cenário, o discurso da descentralização, da autonomia e da participação serviu como pano de fundo para a discussão sobre a democratização da educação brasileira. Ter autonomia pressupõe que a escola tenha condições concretas para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos e articulados com os interesses da comunidade escolar e local. Isso significa que a escola deve ter seu espaço de decisão ampliado e, valendo-se de ações compartilhadas, seus planos e projetos pensados e executados coletivamente. A autonomia da escola resulta na sua capacidade de tomar decisões, de construir regras próprias, de gerir o próprio destino, porém, considerando sempre a relatividade dessa condição, por fazer parte de um sistema. Assim, a autonomia não é uma situação plena, soberana, é uma outorga que pode vir a ser conquistadas.

No atual contexto de discussão e de luta pela democratização da escola pública, de crescente busca de autonomia, há um descompasso entre o discurso das políticas públicas de educação e a prática. De um lado, busca-se a autonomia da escola, mediante maior espaço de decisão, de participação. De outro, busca-se viabilizar essa condição. No entanto, a descentralização, por exemplo, ainda não passou da retórica, já que, nos moldes em que tem acontecido a transferência de poder de decisão dos níveis mais elevados para os menos elevados da hierarquia, esse procedimento tem-se caracterizado mais como um processo de desconcentração de tarefas e não propriamente de descentralização de poder.

A investigação realizou-se em duas fases que se desenvolveram de forma concomitante. Na primeira fase fez-se a pesquisa bibliográfica e documental mediante estudos dos documentos referentes ao FUNDESCOLA e PDE, especificamente, como também sobre as reformas do Estado e do ensino no período analisado. Na segunda fase exercitou-se a coleta de dados junto aos diretores, coordenadores do PDE, os líderes de objetivos¹ e professores das escolas envolvidas no programa, utilizando-se de questionários e entrevistas.

¹ LÍDERES DE OBJETIVOS: pessoas indicadas para coordenar as atividades relacionadas a cada objetivo estratégico definido no PDE. Haverá tantos

Para a elaboração dos questionários e dos roteiros de entrevistas partiu-se dos instrumentos do Relatório Final, ano 2000, da pesquisa sobre o PDE elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no que diz respeito à caracterização geral, ao nível de escolaridade, formação continuada e experiência profissional dos sujeitos. Para verificar como os sujeitos (diretores, coordenadores do PDE, líderes de objetivos e professores) avaliam a ação do PDE no processo de autonomia das escolas em estudo. Para tanto, foram organizadas e elaboradas questões específicas utilizando-se itens originais² e itens adaptados³ do documento citado. Como os líderes de objetivos, participantes deste estudo, são geralmente professores atuantes em sala de aula foi-lhes aplicado o mesmo questionário destinado aos professores, porém, com indicadores próprios daquela categoria de sujeitos investigados. Os questionários foram compostos de dois campos de variáveis: um referente à caracterização dos sujeitos, como: sexo, idade, situação socioeconômica (estado civil, número de filhos, salário, condições de moradia, carga horária de trabalho semanal), nível de escolaridade, formação continuada, experiência profissional, indicação para o cargo, satisfação quanto à profissão escolhida e condições de trabalho e outro referente aos aspectos associados à implantação do PDE na escola, tendo como eixo as categorias: autonomia, participação e descentralização. Com relação às entrevistas, o procedimento foi o mesmo adotado com a aplicação dos questionários. Utilizaram-se⁴ itens dos originais da mesma fonte dos questionários, itens adaptados⁵ e itens elaborados. As entrevistas foram

líderes de objetivos quantos forem os objetivos estratégicos que a escola decidir alcançar. Nas escolas pesquisadas são professores atuantes em sala de aula.

²Itens originais utilizados: 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, e 14 (do questionário do diretor); 1, 5, 6, 7, 9, 10, e 11 (do questionário do coordenador do PDE); 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 15, e 16 (do questionário do professor).

³ Itens adaptados: 6 e 7 (do questionário do diretor); 2, 3, 4, e 8 (do questionário do coordenador do PDE); 2, 7, 8, e 12 (do questionário do professor).

⁴ Itens originais utilizados: 1, 2 e 3 (entrevista do diretor); 1, 2 e 3 (entrevista do coordenador do PDE); 1, 2, 3, 4 (entrevista do líder de objetivo).

⁵ Itens adaptados: 7 (entrevista do diretor); 5 (entrevista do líder de objetivo). Dos originais das entrevistas foram utilizados os itens referentes ao levantamento de expectativas quanto à função e vida profissional. Isto foi feito para todas as categorias de função, ou seja, diretores, coordenadores e líderes de objetivos.

estruturadas com questões relativas à implantação do PDE na escola, com foco na autonomia da escola e no processo de participação.

Os dados foram coletados, no turno matutino, em cinco escolas estaduais de Goiânia que atenderam aos seguintes critérios: iniciaram no PDE no ano de 1998, como experiência piloto, e não houve interrupção de financiamento do FUNDESCOLA no período de 1998 a 2000. A opção pelo turno matutino deveu-se ao fato de concentrar-se nesse período o maior número de turmas e funcionar de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. Em cada escola deveriam ser abordados os diretores, os coordenadores do PDE, os líderes de objetivos e alguns professores. Do total de cinco coordenadoras, uma, por motivo não justificado, não contribuiu, outra, na ocasião em que foi feita a coleta de dados, estava em regência de sala de aula e com a função de coordenação do PDE suspensa. Para envolver professores de todas as turmas e não selecioná-los de forma aleatória foram sorteados dois professores de cada turma de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. De cada dupla sorteada, apenas um dos professores respondeu ao questionário, o segundo ficou para eventual substituição.

Quadro I: Demonstrativo de escolas e sujeitos envolvidos na pesquisa

ESCOLA	DIRETOR	COORD. PDE	L. OBJETIVOS	PROFESSOR
A	01	-	01	07
B	01	-	02	04
C	01	01	03	06
D	01	01	03	06
E	01	01	02	07
TOTAL	05	03	11	30

Realizou-se a coleta dos dados nos meses de novembro e dezembro do ano 2000, em três momentos: Primeiro, fez-se contato inicial “in loco” com os sujeitos relacionados para cada escola selecionada, com o objetivo de expor-lhes a finalidade do estudo, os critérios adotados para a seleção das escolas e dos próprios sujeitos como também solicitar ao diretor a

permissão para realizar o trabalho. Segundo, iniciou-se a coleta de dados com a distribuição dos questionários durante breve reunião em cada escola com os sujeitos envolvidos, quando foram agendadas as entrevistas. Nas escolas **A** e **B** os sujeitos envolvidos na coleta de dados (diretores, coordenadores do PDE, líderes de objetivos e professores) das escolas estudadas estavam com tempo disponível naquele momento, o que tornou possível aguardar o preenchimento dos questionários e o recolhimento no final do turno. Nas escolas **C**, **D** e **E**, pela não disponibilidade de tempo dos servidores naquele momento, distribuíram-se os questionários e recolheram-nos no dia seguinte, ocasião em que se realizaram as entrevistas agendadas. No terceiro momento realizaram-se as entrevistas agendadas com os diretores, coordenadores e líderes de objetivos, no turno matutino, no horário das oito às onze horas.

A reação de todos os servidores (aqui, chamados sujeitos) foi favorável a responder aos instrumentos da pesquisa, exceto uma das coordenadoras que se recusou a participar, sem justificativa. Alguns não se mostraram motivados, mas a maioria dos professores se colocou à disposição. Um dos diretores estava muito tenso, provavelmente porque a entrevista se realizou no período em que a escola estava em movimentação para a eleição ao cargo de diretor. Embora nem um dos professores sorteados tenha se recusando a responder ao questionário, 50% deixaram de responder a algumas questões referentes à descentralização e 47%, sobre a autonomia da escola.

Esta dissertação compõe-se de três capítulos. No primeiro, intitulado “Autonomia e descentralização na reforma da educação brasileira”, far-se-á uma abordagem crítica da emergência do enfoque neoliberal nas políticas públicas. Mostrará ainda a concepção de escola dentro do espírito da racionalidade economicista em que se esvazia o consenso democrático de que a educação é um bem público e direito de todos. Será discutida também a questão da centralização, da descentralização, da autonomia e da participação.

O segundo capítulo, cujo título é “O Programa FUNDESCOLA e o PDE”, tratar-se-á da conceituação do programa e sua relação com o MEC. Discorrer-se-á sobre sua área de abrangência, objetivos, estrutura para funcionamento, projetos, acordos e investimento e eixo central de atuação. Dessa forma, pretender-se-á apresentar uma visão geral sobre o

FUNDESCOLA e situar o PDE neste programa, além de informar a respeito da sua relação com Estado, municípios e modalidade de financiamento. O capítulo encerrar-se-á com a abordagem do PDE em Goiás, da implantação à universalização.

No terceiro capítulo, que se intitula “A questão da autonomia na perspectiva dos educadores envolvidos no PDE”, tratar-se-á da discussão em torno da temática centralização/descentralização, gestão educacional, gestão democrática, valendo-se dos fundamentos na Constituição Federal de 1988 e LDE nº 9.394/96, bem como conceituar autonomia, compreendendo a concepção de escola autônoma do ponto de vista dos sujeitos pesquisados.

CAPÍTULO I

AUTONOMIA E DESCENTRALIZAÇÃO NA REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nas últimas três décadas do século XX os processos políticos em curso no mundo capitalista foram pontuados pela emergência e pela hegemonia do enfoque neoliberal.

O neoliberalismo pode ser compreendido como uma concepção política que defende os interesses do mercado. Trata-se de “um complexo processo de construção de poder” implementado como estratégia de poder em dois sentidos articulados: por intermédio de um conjunto de reformas concretas efetivadas em vários campos (incluindo a educação) e por intermédio da proposição de “estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise,” visando construir um consenso sobre a adequação e a necessidade destas reformas como único caminho possível de ser trilhado na atualidade (Gentili, 1996, p.9).

Para o neoliberalismo, o mercado é o eixo das relações sociais. As relações estabelecidas no âmbito do mercado são comparadas às constituídas em um jogo, no qual só existem regras que precisam ser respeitadas. Assim, as intervenções que possam ameaçar ou alterar a relação de suposta igualdade daqueles que entram na disputa. Por isso, os neoliberais condenam a intervenção estatal por considerarem que o Estado, tomando o partido de uns, poderia prejudicar outros, provocando desequilíbrio no jogo (Bianchetti, 1996: 87). Para os neoliberais, o mercado age com imparcialidade nas relações sociais, colocando cada um no lugar que lhe compete, logo:

As políticas sociais, dentro da concepção neoliberal, não devem ser promovidas pelo Estado, já que isso significa um desequilíbrio nas condições dos indivíduos, um aumento de gastos que levaria novamente à crise fiscal e uma intervenção no âmbito das decisões privadas que afetaria a liberdade individual (Bianchetti, 1996:111).

Na modernidade, o Estado fundamentado na ideologia liberal, serviu convenientemente aos interesses da burguesia emergente, tratando o homem como indivíduo detentor de pleno domínio sobre seu destino e proprietário de tudo aquilo que conseguisse acumular. Dessa forma, em uma sociedade de interesses antagônicos o Estado acaba por camuflar as desigualdades, fazendo acreditar que a partir do momento em que os indivíduos são colocados com direitos iguais desaparecem as oposições entre capital e trabalho, dominante e dominado, capitalista e trabalhador, uma vez que ambos são submetidos às mesmas regras sociais (Portela, 2000:6-7). A autora afirma:

O Estado liberal, aparentemente, apresenta-se como Estado de todos e acima das classes, fazendo-se necessário ao monopólio da racionalidade capitalista. Para que as relações entre capital e trabalho, dentro da sociedade capitalista, não apareçam como conflitantes estas são colocadas como realizadas entre indivíduos isolados, livres e iguais. Isso impede que no plano do direito, no plano político, no plano educacional ou no plano econômico, por exemplo, as desigualdades sociais se expressem como tais (2000:7).

No Brasil, a partir da década de 70, após o golpe civil-militar, o Estado cresceu, ampliou sua área de abrangência, atentando mais para as questões de ordem econômica em detrimento das sociais. Nessa direção, priorizou investimentos em hidrelétricas, telecomunicações e, na produção industrial, em setores estratégicos para a segurança nacional, como: siderurgia, petroquímica, material bélico, metalurgia, garantindo, com isso, o funcionamento da produção e da economia de mercado em todos os seus aspectos. À medida que o Estado concentra sua atenção nas questões de ordem econômica, paralelamente deixa de atender às reivindicações das classes trabalhadoras que, organizadas em sindicatos, lutam para alterar a relação de forças existentes. (Gama, 1997: 27-28).

Na reforma constitucional, as lutas das classes trabalhadoras contribuíram para que fosse sancionada a Constituição de 1988, denominada de Constituição Cidadã. Essa Constituição foi promulgada em um contexto político de retorno à democracia, ampliando e assegurando diversos direitos sociais e políticos reivindicados pelos trabalhadores, embora bastante distantes das reivindicações que lhes deram origem (Oliveira, 2000:79). Mesmo sendo uma Constituição, denominada por Florestan Fernandes de Constituição Inacabada, não deixou, certamente, de interferir nos interesses neoliberais articulados com os interesses da economia de mercado, competitiva e globalizada. Diante do novo paradigma produtivo emergente, o mundo é levado a modificar-se e a ajustar-se à nova dinâmica do capital. A idéia mais defendida no plano da ideologia neoliberal, veiculada por intermédio da mídia, particularmente, a televisão, é a “de que não há nenhuma outra alternativa para o mundo a não ser a de ajustar-se à reestruturação produtiva promovida pela globalização excludente”. Para tanto, recorrem à desregulamentação, à descentralização/autonomia e à privatização (Frigotto, 1996: 84). A desregulamentação refere-se à redução de leis que garantam direitos sociais, implicando em importantes perdas de garantias trabalhistas anteriormente asseguradas. Conforme Frigotto:

Trata-se de deixar o mercado livre para ser o grande regulador das relações sociais. Como consequência, postula-se o Estado Mínimo, cujo significado concreto não é necessariamente de um Estado pequeno, mas um Estado articulador e financiador da reestruturação produtiva, na lógica do ajustamento controlado pelo mercado (1996:85).

Nesse processo, a descentralização e a autonomia complementam a desregulamentação resultando na transferência para o âmbito estadual e municipal de responsabilidades que antes eram da União. Este procedimento implica a transferência do fundo público à iniciativa privada, culminando na privatização de setores estratégicos do governo; como: energia elétrica, petróleo, telecomunicações, minérios dentre outros (Frigotto, 1996:85).

O neoliberalismo é favorável a uma nova ordem internacional que postule a liberdade total do mercado. A postura neoliberal é de não interferência do Estado no direito de livre escolha que as pessoas (aqui tidas

como consumidoras de educação) devem realizar no mercado escolar (Gentili, 1996:28-29). Defendem arduamente a transferência para a iniciativa privada das áreas de prestação de serviços, em especial, a educação, alegando que o Estado é incompetente para gerir o bem comum. Dessa forma, atribuem ao Estado a culpa pela crise e pelo fracasso do ensino público. Por isso, o Estado deve reduzir sua atuação, desobrigando-se da educação em nome da qualidade, eficiência, eficácia e produtividade – condições requeridas pelo mercado, pelo capitalismo (Gama, 1997:29). Consoante o discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para funcionar como mercadoria na dinâmica do mercado.

O neoliberalismo, segundo Marrach (1996), parece propor para a educação um tecnicismo reformado, isto é, um neotecnicismo, convertendo os problemas sociais em problemas econômicos, políticos e culturais referentes à educação em questões técnicas de gestão.

A escola ideal deve ter uma gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias em curto prazo (Marrach, 1996:54-55).

A nova LDB, em seu Art. 2º, dispõe que a educação é dever do Estado e da família, o que significa diminuir a competência do Estado. Nesse sentido, a educação passa então a ser dever também da família que, com recursos próprios e liberdade, compra no mercado educacional os níveis de competência, eficiência e competitividade que deseja para os filhos (Gama, 1997:29). Unindo tudo isto ao discurso veiculado na sociedade e atribuindo a crise da educação à incompetência do próprio Estado de gerenciar sua política educacional, percebe-se a intenção (às vezes sutil) de desestatização da mesma. Nessa perspectiva, passa a existir um mercado educacional competitivo regulado pela maior ou menor demanda de seus usuários (Gama, 1997: 29).

Por conseguinte, o indivíduo que tem condições econômicas e financeiras favoráveis compra a mercadoria educacional, ou seja, a educação de suposta boa qualidade para os filhos. Aquele que não as tem contenta com

a de última qualidade, ou fica definitivamente excluído. Ao tratar os alunos como clientes e o ensino como mercadoria, gerindo a escola como se gere uma empresa, a educação torna-se mais excludente, o que reforça muito as desigualdades sociais. A política do governo federal de defesa da equidade no acesso e permanência dos alunos oriundos das classes populares ao ensino de boa qualidade converte-se em retórica. Tal conversão ocorre na medida em que coloca a escola num mercado livre, fortalecendo o princípio da seletividade, derrubando por terra a idéia de escola comum para todos, sem distinção de credo, raça e classe social. Aqui vale o questionamento de Sacristán (1999:238) sobre o mercado educacional: “Por que triunfa a metáfora do mercado e a idéia simplista de que a possibilidade de escolher a escola melhora a qualidade da educação?”. Para o autor, esta é uma forma de usar um argumento mais ameno para ocultar os problemas das escolas e suas causas, assim como a degradação social e moral.

Na racionalidade economicista é dado um poder exacerbado ao mercado, chegando a desestabilizar o consenso democrático de que a educação seja um bem público e direito de todos, um serviço prestado fundamentalmente pelo Estado (Sacristán, 1999:240). Na opinião do autor:

Com a visão da educação por meio da metáfora de mercado, esta (o currículo, os métodos, etc.) passaria a ser uma mercadoria a mais que, como qualquer outro artigo ou serviço, tem um preço e é comprado ou vendido; os alunos tornam-se consumidores de produtos, os pais decidem aonde ir para comprar, os professores são agentes que dispensam o serviço solicitado pelos clientes, e os administradores são os árbitros de todo esse jogo para que funcione corretamente. Um jogo que tem uma regra, uma ordem, uma lógica, alguns interesses e uma linguagem: busca da excelência, inovação, competitividade, controle de resultados, eficácia, melhoria das qualificações, venda de serviços, habilidades, círculos de qualidade, escolas eficazes (1999:240).

Concebida como um bem econômico no jogo do mercado, a educação baseia-se na lei da oferta e da demanda, mediante a qual só os melhores clientes têm as melhores escolas. Nesse contexto, os empresários do ensino, incentivados pelo governo e com garantias asseguradas na LDB nº 9.394/96 de liberdade de ensino para a iniciativa privada, têm aumentado suas

redes de escolas e cursos. Com isso, passou a existir um mercado competitivo regulado pela demanda dos usuários sob a retórica neoliberal veiculando na sociedade o mito da qualidade superior da escola privada.

O neoliberalismo defende a possibilidade de conquistar sem “falsas promessas” uma educação de qualidade e vinculada às necessidades do mundo moderno. Por isso, as instituições escolares devem funcionar como empresas produtivas de serviços educacionais (Gentili, 1996:28). Convive-se hoje com a alegação de que a qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelo Estado é incompatível com as exigências de eficiência, eficácia e produtividade colocadas de imediato pela economia globalizada de mercado. Tudo isso e mais são evidências de que o processo de redução da esfera pública é, propositadamente, em favor da maximização da esfera privada (Gama, 1997:29).

No mundo de mercado globalizado, com o avanço da tecnologia e da informação, a educação passa a ser debatida como pré-requisito para preparar o trabalhador que responda ao desafio do sistema produtivo, com o novo perfil de qualificação que atenda aos supostos requisitos que este sistema reclama, como: a escolaridade básica, a capacidade de adaptação a situações novas, a compreensão de tarefas e funções complexas, a capacidade de abstração e de tratar informações.

Segundo Kuenzer (1998:38), “evidentemente essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo de formação de trabalhadores, caso elas fossem para todos, o que na realidade não ocorre”. Pesquisas nessa área sustentam que, na verdade, o que existe é uma polarização das competências. De um lado, aqueles (cada vez menos) que tiveram a oportunidade de passar por uma formação científico-tecnológica e, de outro, aqueles precariamente educados, mas que ainda estão incluídos no mercado, responsáveis, cada vez mais, por trabalhos precários. Esta situação acaba gerando uma estratificação entre os trabalhadores. Completamente fora das possibilidades de produção e consumo estão os excluídos, cujo quantitativo aumenta a cada dia em razão do processo de acumulação capitalista (Kuenzer, 1998: 38). Nesse sentido, o discurso neoliberal afirma ser possível reestabelecer os postos de trabalho que foram fechados com a revolução

tecnológica. Para tanto, prega a necessidade da reclassificação, da reengenharia e de mais formação, argumentando que a educação tem um papel estratégico para a preparação da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Diante dessa realidade, Marrach argumenta:

Em que pese o fato de a escola ser cada vez mais necessária para preparar profissionais para o mercado de trabalho, é preciso perguntar: e quanto aos excluídos do mundo do trabalho, que papel caberá à escola senão a de tornar-se uma espécie de babá de futuros desempregados? (1996: 53).

Para o exercício da cidadania o homem necessita de, pelo menos, um mínimo de educação formal adquirida mediante o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, que lhe é garantido constitucionalmente para que possa usufruir daquilo a que tem direito na sociedade, pois, a escola deve estar voltada para a atualização histórica das novas gerações. Como lhe é impossível dar conta de todo o saber produzido historicamente, precisa selecionar dentre a gama de saber produzido o que é mais importante para a formação do cidadão para que ele possa viver bem. A escola não deve privilegiar apenas a questão econômica nem tão pouco ser a culpada pela ausência de ascensão social, com a alegação de que os seus egressos não estão preparados de acordo com as exigências do mercado para a força de trabalho e, portanto, sem condições de ascenderem socialmente. Pensando assim, parece imputar à escola a responsabilidade de criar os empregos que o sistema produtivo não cria, passando a ilusão de que há emprego para todos que tiverem formação que responda às exigências do modelo capitalista de produção. O número de vagas oferecido para quem possui nível acadêmico mais elevado é relativamente insignificante comparado à população desempregada. (Paro, 2001:20-25). Para o autor:

É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função *educativa* global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo

dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade (2001:25).

As reformas e políticas educacionais são orientadas pelos organismos internacionais, a saber: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe (OREALC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, notadamente, pelo Banco Mundial (BM). Estes organismos recomendam o enxugamento do Estado e o redirecionamento estratégico da política educacional com o objetivo de deslocar o centro do sistema educacional para a escola, entendido como mudança de foco, do nível central para o local, isto é, da administração-meio para a organização-fim. Esta é a idéia geradora da descentralização.

As reformas educacionais desencadeadas nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 90, têm como eixo central a democratização da gestão da educação mediante um modelo forjado no bojo das políticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais, com ênfase à descentralização, à autonomia e participação. No contexto destas reformas a descentralização é o carro-chefe das políticas educacionais orientadas pelo BM para os países em desenvolvimento. Coraggio afirma:

Aparentemente, espera-se da descentralização que em cada distrito ou estabelecimento sejam adotadas, com melhor conhecimento das condições locais, as combinações de insumos educativos mais eficientes; mas também se espera uma redução da capacidade dos interesses tradicionais (sindicatos de professores e burocratas do governo central, associações de estudantes universitários, as elites beneficiadas pelos subsídios indiscriminados) para incidir na política educativa (1999:100).

A idéia de descentralização recomendada pelo BM pode ser considerada como um indicativo de desobrigação do Estado para com a educação que transfere esta incumbência para a esfera da comunidade local. Segundo Fonseca (2000:6), a “estratégia” de descentralização orientada pelo (BIRD), em 1995, resultou em duas conseqüências. A primeira diz respeito à participação da comunidade na condução do processo escolar como forma de garantir-lhe autonomia e compartilhar o custo do ensino. A segunda refere-se à

diversificação do ensino, adequando-o às peculiaridades locais. Assim, conforme a autora: "...vista deste ângulo, a descentralização contribui para a política de recuperação de custos e para a redução do papel do Estado na oferta dos serviços educacionais" (2000: 6). Nesse sentido, a descentralização resulta na transferência de encargos de uma instância a outra, a saber, da administração central ou regional para a local, como um mecanismo para desobrigar o Estado da sua responsabilidade para com a educação, privatizando-a mediante o jogo que se estabelece entre escola pública e comunidade local. São implementadas ações que mobilizam trabalhos voluntários pela participação em campanhas promovidas para angariar recursos financeiros, prestação de serviços de manutenção e conservação da estrutura física da escola, entre outros, como o Programa Amigos da Escola. A participação dos pais e da comunidade é vista, pois, mais como um mecanismo facilitador do desempenho da escola (mormente em termos econômicos) que uma relação de mútuos benefícios entre escola/família e escola/comunidade (Torres, 1998:135-137).

O simples deslocamento dos serviços do nível central para a escola não é garantia da transferência de atribuições à mesma (Aguilar; Alloufa, 1998: 14). Faz-se necessário descentralizar a decisão e ter autonomia para tanto, evitando que a administração central assuma o papel de fim, transformando a escola em meio, em especial para justificar a existência de sua estrutura burocrática e a alocação de recursos para sustentá-la.

No Brasil o ponto de partida, o marco legal e filosófico das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 80, são a Constituição Federal de 1988 e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, esta realizada em Jontien, na Tailândia, em março de 1990, e a Declaração de Nova Delhi, assinada em dezembro de 1993 cujas diretrizes foram consubstanciadas na nova LDB nº 9.394/96, a Emenda Constitucional nº 14/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424/96, a reorganização e a redefinição das competências do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Plano Nacional de Educação (PNE/2000) (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000:90).

Valendo-se da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a educação voltou a fazer parte das agendas nacionais e internacionais como tema central das reformas políticas e econômicas. Da Conferência de Jontien e da Declaração de Nova Delhi⁶ resultaram os compromissos entre os países membros, sob a orientação dos organismos internacionais UNESCO, UNICEF, PNUD e BM, que, posteriormente transformaram-se em metas nos Planos Decenais de Educação para Todos, dos países signatários. O compromisso fundamental foi o de universalizar com ética, equidade e qualidade a educação básica. No Brasil, o compromisso de universalizar o ensino fundamental está na Constituição de 1988. Sua meta é elevar a 94%, no mínimo, a cobertura educacional do ensino fundamental até o ano de 2003 (Castro, 1999:7).

As reformas educacionais dos anos 90 no contexto brasileiro buscaram redimensionar a polaridade centralização/descentralização. Sobre o processo de centralização/descentralização no Brasil, Oliveira a afirma:

No Brasil, no que diz respeito à descentralização, sua manifestação mais evidente é a Emenda Constitucional nº14 (EC14/96), que estabelece o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, regulamentado pela Lei 9.424/96. Sua principal característica é permitir o “desembarque” da União do financiamento deste nível de ensino com recursos orçamentários, transferindo esta responsabilidade para Estados, Distrito Federal e Municípios (2000:77-78).

Para o autor supracitado, o FUNDEF incorpora o cerne das iniciativas políticas em implementação em termos de educação, reformula alguns artigos da Constituição Federal, como por exemplo, o artigo 211, sem alterar o *caput* original, modifica os dois primeiros parágrafos e acrescenta dois novos, dando-lhe outra redação, como:

§1º. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

⁶ Assinada pelos países participantes: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

§2º.Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§3º.Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino Fundamental e Médio.

§4º. Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

A alteração introduzida no artigo 211 delimita o que cabe aos Municípios, aos Estados e ao Distrito Federal. Insere a função redistributiva e supletiva da União em um patamar secundário em relação a Estados e Municípios. A mesma secundarização da União, divisão de responsabilidades para com a educação básica, aparece na nova redação do caput do artigo 6º dos Atos das Disposições Transitórias (Oliveira, 2000:86).

O autor acima mencionado refere-se também ao artigo 60 como uma “obra prima” do ilusionismo jurídico-político, porque, ao mesmo tempo em que aumentam de 50% para 60% os percentuais de recursos a serem aplicados no ensino fundamental por parte dos Estados, Distrito Federal e Municípios não se colocam no mesmo patamar as responsabilidades da União, o que demonstra deixar em segundo plano a responsabilidade em relação aos outros entes federados (Oliveira, 2000:86). Esta parece ser uma estratégia para isentar o governo federal da obrigatoriedade para com o ensino fundamental, disfarçada por detrás da política de descentralização por ele desencadeada:

Assim, o prodígio das iniciativas políticas tomadas em 1996 consiste em o governo federal se desobrigar de gastar com o Ensino Fundamental utilizando recursos orçamentários, aumentar a responsabilidade dos demais entes federados e conseguir passar-se por um governo que prioriza este nível de ensino. Trata-se de uma hábil manobra política que seria impossível sem a convivência da mídia. Isto revela uma faceta da estratégia de implementação dessas reformas, a utilização de formas bastante agressivas da propaganda das medidas adotadas e a preocupação em garantir a “adesão” dos meios de comunicação (Oliveira, 2000:87).

Consoante Shiroma, Moraes e Evangelista (2000:52), a correlação de forças da década de 80 em torno da política educacional serviu de base para a correlação de forças estabelecidas nos anos 90. As autoras

afirmam que nos novos consensos houve apropriação do conteúdo das políticas da década anterior e que, além da apropriação, houve ressignificação de certos termos, praticamente adulterados. Por exemplo: capacitação de professores traduzida por profissionalização, participação da sociedade civil por articulação com empresários e Organizações Não Governamentais (ONGs), descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado, autonomia como liberdade de captação de recursos, igualdade como equidade, cidadania crítica como cidadania produtiva, formação do cidadão como atendimento ao cliente, a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e ,finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. Para a tarefa de estabelecer o novo consenso, o governo contou com a contribuição e a participação de intelectuais, membros de organizações de empresários e de centrais de trabalhadores.

Na década de 90 a prioridade foi assegurar o acesso e a permanência do aluno na escola. Para tanto, foram implementados os programas: "Acorda Brasil! Tá na Hora da Escola"; "Aceleração da Aprendizagem"; "Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª séries" e "Bolsa-Escola". No plano do financiamento foram implementados os programas: "Dinheiro Direto na Escola"; "Programa Renda Mínima"; "Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)"; "Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)" e o "Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)". Com relação à adoção de tecnologias de informação e comunicação foram implementados os programas: "TV Escola"; "Programa Nacional de Informática na Educação (PROINF)"; "Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância (PAPED)" e "Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior". No que se refere à avaliação, foram implementados: o "Censo Escolar", o "Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)", o "Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)" e o "Exame Nacional de Cursos (ENC)". No campo da gestão, promove a "Municipalização", o programa de "Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC", o Programa de "Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental" e os programas focalizados em grupos específicos: "Educação de Jovens e Adultos" e "Educação Indígena"

(Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000:88-89). A centralização da avaliação do sistema, outro pólo do processo, o governo federal, por intermédio de uma ciranda de procedimentos, mantém-na e aumenta-a por meio de organismos como SAEB, ENEM e ENC. Tais organismos avaliam os resultados do ensino ministrado nas escolas públicas mediante exames padronizados e colocam à disposição do usuário os resultados obtidos que servem de matriz para a dinâmica de funcionamento da escola, dentro da lógica do mercado, num processo de competição e ao mesmo tempo, de exclusão. Dessa forma, o governo, estrategicamente, passa à concepção de um novo padrão de controle que substitui o controle direto proporcionando ao centro do sistema capacidade de indicação de políticas (Oliveira, 2000:78).

Preconiza-se para o Estado, numa estratégia sutil, a desobrigação da educação pública que, constitucionalmente, é de sua competência, usando o mecanismo descentralização como política educacional de democratização da educação e tendo como pano de fundo a autonomia da escola e a participação da família e da comunidade. Como dizem Gadotti e Romão (2000:45), “a autonomia pode ser usada, por exemplo, como álibi pelo Estado neoliberal para não investir em educação”. A autonomia não deve ser confundida com desobrigação pela educação básica que é obrigação do Estado. A autonomia consiste em a escola ser o espaço de liberdade para a tomada de decisões coletivas valendo-se da participação efetiva da comunidade escolar e local sobre o que lhe diz respeito, como: formulação e execução do projeto educativo. Na escola autônoma a participação deve ser consciente e de interesse coletivo e não permitida, direcionada, funcionando como mecanismo de adesão manipulada àquilo que está definido e que necessita apenas de respaldo para ser operacionalizado.

A autonomia altera a estrutura do sistema, fortalece a escola e descentraliza para ela atribuições das esferas administrativas (Neves, 1996: 120). A autora afirma que “autonomia não é, por conseguinte, privatizar a educação, como temem alguns e desejam outros, mas colocar seu foco exatamente onde ela acontece: na escola” (1996: 121). Segundo Barroso:

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo,

se a autonomia pressupõe liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a "independência". A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras (1998:16):

A escola não é uma ilha. É uma organização social e por esta razão está envolvida numa gama de relações, de interesses e de influências. E, ainda, diz Barroso:

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a dos pais, ou a dos gestores. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local (1998; 17).

Assim, a autonomia pode ser entendida como um mecanismo de articulação e regulação das relações estabelecidas entre a escola e seu contexto interno e externo. A forma como isso ocorre, se dá é administração, é atribuição da gestão. Autonomia significa a possibilidade de a escola ser o centro das decisões, de poder traçar seus rumos, buscar seus caminhos, criar condições de vir a ser o que almeja, ter garantia de recursos materiais, humanos e financeiros para ter condições de realizar seus anseios. Autonomia da escola não se restringe às leis e normas que lhe outorga a liberdade (restrita, limitada) de tomar certas decisões e realizar certas atribuições que lhe são desconcentradas da administração central. É mais que uma diretriz, um mandamento da LDB. É ter condições de tomar decisões e responder por elas, ter os meios necessários para a materialização dessas decisões, sem perder de vista a ética, o profissionalismo, a responsabilidade, para não se transformar em instrumento de privilégio e exclusão, agindo arbitrariamente, em prejuízo do exercício democrático.

Apesar de, no contexto da reforma do Estado, ter ganhado força a defesa do livre mercado, da abertura econômica, da privatização de órgãos públicos e das reformas administrativa, tributária, previdenciária e financeira, é a descentralização que ocupa lugar e destaque na agenda das mudanças do

Estado, definido um paradigma nos moldes neoliberais para a ação estatal. Neste contexto, o Estado assume a determinação de modernizar suas estruturas e seus mecanismos de controle em nome da eficiência e da eficácia na prestação de seus serviços (Neto; Almeida, 2000:35). A descentralização, como assinalam os autores, nem sempre funciona como elemento estimulador da democratização da ação estatal, mas, sim, como um eficiente instrumento de controle dos gastos públicos.

Apesar do tratamento superficial com que a LDB nº 9.394 de 1996 aborda a questão da gestão democrática da educação, esta é estabelecida como um dos princípios que devem reger o ensino público. A referida lei determina também que as normas para o desenvolvimento deste modelo de gestão devem, primeiro, estar em acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola como também a participação das comunidades escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes (Bordignon; Gracindo, 2000: 148).

A centralização das decisões criou, ao longo da história, uma situação de dependência na escola desestimulando a iniciativa, a criatividade e a inovação. No modelo de gestão autoritária, centralizadora, de cultura piramidal, as relações são tomadas apenas de forma vertical de cima para a base. Neste sentido, Bordignon e Gracindo afirmam:

A verticalidade das relações se assenta no princípio de autoridade do chefe e estabelece o clima propício às relações autoritárias, de dominação e subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passivos na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes de seu tempo (2000:151).

Os sistemas de ensino lidam cada vez mais com situações complexas, com a diversidade de perfis sociais de alunos e professores. Nessa situação, uma estrutura burocrática, altamente centralizadora, torna-se inoperante (Bruno, 1997:40). Diante disso, a autora afirma:

Faz-se necessária a descentralização administrativa, inclusive dos recursos financeiros, o que confere maior autonomia às unidades escolares, permitindo a elas maior capacidade de

adaptação às condições locais, sem riscos de alterações substantivas ou perturbações indesejadas em todo o sistema. (1997:40)

A gestão democrática da escola implica a participação intensa e constante dos diferentes segmentos da comunidade escolar e da comunidade local nos processos decisórios, no compartilhar das responsabilidades, na articulação de interesses comuns. A escola pública é uma conquista da comunidade, é um direito e não apenas um aparelho burocrático do Estado. Desse modo, a ação da comunidade, exercida pelos seus representantes, deve ir além de fiscalizadora dos serviços que a escola presta. Implica, outrossim, em participar da sua gestão democraticamente, de forma compartilhada (Gadotti; Romão, 2000:35).

A gestão democrática é uma nova maneira de administrar a escola, compartilhando o poder na diversidade, muitas vezes até com divergências de opiniões e com pluralidade de idéias. É democrática porque, mesmo na diversidade de opiniões e idéias, as decisões da maioria são assumidas como decisões coletivas, tomadas em favor da escola como um todo. Almeja-se aqui saber se o discurso em torno da gestão democrática, assumido em projetos e programas como o FUNDESOLA, materializa-se em medidas que consigam efetivamente fomentar uma administração participativa e democrática.

CAPÍTULO II

O FUNDESCOLA E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA

Ao longo das últimas décadas o eixo principal das diretrizes norteadoras das políticas educacionais brasileiras tem sido a democratização do ensino público, priorizando a universalização e a melhoria do ensino fundamental e da gestão da educação. Nesse sentido, o governo federal, por intermédio do MEC tem estabelecido parcerias entre estados e municípios mediante convênios e acordos para a implementação de programas educacionais, contando, ainda, com financiamento de organismos internacionais. Um dos programas é denominado de Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) que faz parte da agenda das políticas educacionais desde o final da década de 90. Segundo consta no Projeto BRA/98/11: 28, o FUNDESCOLA é um programa coordenado pelo Ministério da Educação, co-financiado pelo BM/BIRD e elaborado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. O programa estabelece um conjunto de ações destinadas ao ensino público fundamental regular em Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), microrregiões definidas pelo IBGE, com base na Resolução nº 51, de 31 de julho de 1989, dos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, tendo como premissa os princípios de equidade, efetividade e complementaridade. O princípio da equidade, consolidado constitucionalmente, defende a igualdade de oportunidades de educação para todos, com ética e qualidade, por meio do processo de universalização da educação básica. Além de constitucional, a equidade é um compromisso assumido pelos países membro que participaram da Conferência de Jomtien realizada em 1990.

De acordo com o FUNDESCOLA a igualdade de oportunidades é concretizada em dois momentos: primeiro, na identificação dos contextos de

ação em que se cruzam critérios de equidade horizontal (atingindo o maior número de alunos possível, é concedida igualdade a todos) e equidade vertical (dar mais àqueles que necessitam mais), e segundo, na aplicação de padrões mínimos de funcionamento das escolas. O princípio da efetividade refere-se à melhoria de desempenho pela conjugação dos critérios de eficiência (realizar o máximo com o mínimo de meios) e eficácia (realizar a coisa certa, atuando nas causas fundamentais dos processos).

O princípio de complementaridade refere-se ao desenvolvimento de ações integradas com outros programas governamentais na área da educação. Nesse sentido, o FUNDESCOLA pretende que sua ação seja efetivada de forma complementar à legislação e às políticas nacionais vigentes para o ensino fundamental. Para tanto, delinea como meta dotar as escolas e os sistemas educacionais de condições para viabilizar ações e tomar decisões efetivamente, para promover a real integração dos sistemas estadual e municipal, reforçando o papel da escola e sua relação com a comunidade, concentrando esforços na melhoria do ensino público.

De acordo com o Projeto BRA/98/11: 38, o objetivo primordial do FUNDESCOLA é melhorar o desempenho no que concerne ao ensino fundamental nas três regiões beneficiadas, o que contribuirá para ampliar o acesso dos alunos à escola; melhorar o desempenho da escola como um todo (salas de aula e resultados educacionais), como também aprimorar a gestão das escolas e das secretarias de educação estaduais e municipais. Além deste objetivo, o Programa FUNDESCOLA tem outros objetivos imediatos (Projeto BRA/98/11: 29), tais como: a)-aprimorar a capacidade gerencial de técnicos e decisores no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação; b)-aprimorar a capacidade operacional de técnicos envolvidos na execução do Programa FUNDESCOLA; c)-prover professores, alunos e comunidade envolvida, de formação e informação essenciais à melhoria do rendimento escolar; e d)-fornecer subsídios técnicos ao processo de adequação das escolas.

As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste foram selecionadas segundo o Projeto, levando-se em consideração, sobretudo, a comprovação do déficit educacional em relação à média brasileira. Tal comparação teria conduzido o governo federal a adotar medidas estratégicas para reduzir a

lacuna entre estas e as demais regiões brasileiras valendo-se do Programa FUNDESCOLA. Para tanto, o Programa propôs-se a investir US\$ 1 bilhão e 300 milhões no período de 1998 a 2003 no ensino fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Desse montante, US\$ 650 milhões são correspondentes à contrapartida do governo brasileiro no Acordo de Empréstimo firmado com o BM/BIRD. O recurso da contrapartida brasileira é oriundo, basicamente, da Quota Federal/Salário Educação, gerenciado pelo FNDE e US\$ 650 milhões são resultados de três Acordos de Empréstimos tomados pelo governo brasileiro junto ao BM/BIRD, em de 07 de junho de 1998, conforme Projeto BRA/98/11 - Programa de Desenvolvimento da Escola/FUNDESCOLA. Estes Acordos de Empréstimos dão origem a três projetos distintos com cronograma de desembolso para cada um, conforme o Quadro II:

Quadro II: DEMONSTRATIVO DE DESEMBOLSO POR PROJETO, PERÍODO, RECURSOS E REGIÕES

Projeto	Período	Recursos (US\$ MILHÕES)	Regiões
FUNDESCOLA I	1998 a 2000	125	Norte e Centro-Oeste
FUNDESCOLA II	1999 a 2002	600	Norte, Nordeste e Centro- Oeste
FUNDESCOLA III	2001 a 2003	575	Norte, Nordeste e Centro- Oeste

Fonte: FUNDESCOLA/MEC/BM/98..

O FUNDESCOLA I, a primeira etapa do Programa, iniciada em 1998 e concluída no ano 2000, financiada no valor de US\$ 125 milhões, sendo 50% pelo governo brasileiro e 50% pelo empréstimo tomado do BM/BRD, abrangeu, nesse período, as regiões Norte (07 Estados) e Centro-Oeste (03 Estados), atendendo a ZAP 1 (microrregiões das respectivas capitais, beneficiando 80 municípios)⁷ com a implementação de todos os componentes

⁷ A opção pelas microrregiões das capitais deu-se pelos motivos: a) maior concentração da população do estado nas microrregiões; b) maiores déficits

do Programa FUNDESCOLA, exceto construções de escolas, embora realizando todas as tarefas de planejamento para dimensionamento e especificação das novas escolas que serão construídas nas etapas seguintes. Mesmo fazendo parte da área de abrangência do Programa FUNDESCOLA na implementação da primeira etapa – FUNDESCOLA I, a região Nordeste não foi atendida por ser beneficiada, no mesmo período, com o Projeto Educação Básica para o Nordeste/Projeto BRA/95/013.

Não era necessária a conclusão de um projeto para iniciar o subsequente, conforme Quadro II. Assim, o Projeto FUNDESCOLA II – segunda etapa do Programa, iniciou-se em 1999, período, ainda, de implementação do FUNDESCOLA I. Sua implementação tem previsão para um período de 05 anos, com abrangência nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Para o período de 1999/2000 foram incluídos 101 municípios da ZAP 2 das regiões Norte e Centro-Oeste e 66 municípios da ZAP1 do Nordeste (Normas para o financiamento de projetos educacionais no âmbito do FUNDESCOLA/FNDE, 2000: 5).

Os recursos disponíveis para o financiamento das ações do FUNDESCOLA II no valor de US\$ 600 milhões, oriundos do Segundo Acordo de Empréstimo realizado entre o Brasil e o BM/BIRD, obedecem ao mesmo processo *cost sharing* (recursos compartilhados) utilizado no FUNDESCOLA I, ou seja, 50% pelo governo brasileiro e 50% pelo empréstimo feito junto ao BM/BIRD. Nessa etapa, além de dar continuidade às atividades do FUNDESCOLA I, o FUNDESCOLA II financiará não apenas ações⁸ na jurisdição das ZAP das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e ações de apoio a programas do MEC⁹, em nível nacional, mas também, projetos piloto a

de atendimento; e c) capacidade de implementação do projeto nos níveis estadual e municipal, dadas as condições dos quadros técnicos e outras facilidades. Ver Manual de Operações e Implementação do Projeto (MOIP), V. 1, julho de 1998: 15.

⁸ Ações, programas e projetos: Projeto de Adequação de Prédios Escolares (PAPE); Equipamento/Mobiliário para Escolas; Equipamento/Mobiliário para Escola Construída; Construção de Escola; Projeto de Melhoria da Escola (PME); Desenvolvimento Institucional e Apoio a Programas do MEC (Normas para Financiamento de Projetos Educacionais no âmbito do Programa FUNDESCOLA/mec/fnde, 2000: 11).

⁹ Ações inerentes aos programas: Escola Ativa, Proformação e Implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ações desenvolvidas pelo INEP para

serem implantados em locais especiais, como: áreas de remanescentes de quilombos, assentamentos rurais e comunidades indígenas. Todas as ações a serem financiadas deverão estar em acordo com a política do MEC para o ensino fundamental como também com o Fórum¹⁰ instituído em cada ZAP.

Na seqüência, estava previsto o projeto FUNDESCOLA III, terceira etapa, que tratará das mesmas atividades do FUNDESCOLA II, contudo, abrangerá outras microrregiões, ainda a serem definidas, assim como previsão de início e término, conforme Quadro II – Demonstrativo de Desembolso por Projeto, Período, Recursos e Regiões.

Os recursos financeiros do Projeto FUNDESCOLA III são originados do terceiro Acordo de Empréstimo no valor de US\$ 575 milhões, dentro das mesmas normas e condições de *cost sharing* dos projetos I e II.

De conformidade com o Projeto BRA/98/11, para o funcionamento do FUNDESCOLA o tomador (governo brasileiro) deve criar uma unidade de coordenação denominada Direção Geral do Programa (DGP) com as responsabilidades, estrutura e funções indicadas no MOIP e funcionários qualificados apropriadamente e em número adequado, para, durante o processo de implementação do Programa, cooperar com o MEC na coordenação global e, conseqüentemente, na realização como também preparar o Programa Anual e de Implementação (submetendo-o à aprovação do BM), manter um Sistema de Planejamento e Acompanhamento (SPA)¹¹ e proporcionar treinamento e suporte técnico à Coordenação Estadual Executiva do Projeto (COEP) e ao Grupo de Desenvolvimento da Escola (GDE). Deve contar, ainda, com uma unidade de coordenação denominada Direção Geral do Projeto FUNDESCOLA (DGP) e com suas respectivas coordenações, sendo

o Sistema Nacional de Avaliação Educacional (SAEB) e Informações Educacionais (IED).

¹⁰ Fórum (Fórum Microrregional) – grupo composto pelos Prefeitos da ZAP, Secretário Estadual da Educação e representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O Fórum serve como instrumento de planejamento intermunicipal. Relaciona-se, fundamentalmente, em termos políticos com a Direção Geral do Projeto (DGP) no acordo de empréstimo. O Fórum é a instância política em nível microrregional, responsável pela integração do planejamento das ações do Estado e dos municípios.

¹¹ SPA – Sistema de Planejamento e Acompanhamento informatizado, com função estratégica de informação e compatibilização de dados e execução do Projeto.

uma responsável por todo o processo do PDE, a Coordenação de Gestão Educacional (CGE). Em cada estado destas regiões foi criada uma estrutura técnico-operacional para dar sustentação ao processo de elaboração e implementação do PDE. Esta estrutura é composta de uma Coordenação Executiva do Projeto e suas respectivas gerências, sendo uma responsável pelo PDE, Gerência de Apoio à Escola. Em cada secretaria municipal de educação é constituído o Grupo de Desenvolvimento da Escola (GDE) e, nas subsecretarias de educação, a Tutoria. Para dar assistência técnica e monitorar as escolas estaduais e municipais envolvidas no PDE há o Assessor Técnico contratado pela DGP, conforme normas constantes na Série Documentos I, FUNDESCOLA/MEC, Brasília/DF, 1998: 11

Para a realização global do Projeto, o tomador (governo brasileiro) firma um acordo por intermédio do Ministério da Educação com cada estado e município participante, chamados Acordos de Participação. Nesses acordos são estabelecidas as responsabilidades globais do Estado e municípios participantes na execução das atividades exigidas. A COEP é estabelecida no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de cada Unidade Federada envolvida no FUNDESCOLA, a responsável pelo gerenciamento da implementação e acompanhamento do Projeto na jurisdição do Estado. Para implantar o Projeto FUNDESCOLA na Unidade Federada é necessária a adesão do governo estadual e dos prefeitos participantes que formam as ZAP, mediante um Acordo de Participação firmado com o MEC, para fixar os compromissos e responsabilidades de cada parte acordante.

Em cada ZAP é realizado o Fórum instituído para a condução do planejamento, momento em que as necessidades educacionais da microrregião são identificadas e priorizadas de conformidade com a disponibilidade dos recursos locais, para cada ano, ao mesmo tempo em que as ações a serem financiadas pelo FUNDESCOLA são propostas. De acordo com a orientação política do Programa, tanto as ações financiadas como as não financiadas devem estar efetivamente direcionadas para a melhoria dos processos administrativos e pedagógicos que contribuem para elevar o nível qualitativo do processo de ensino aprendizagem.

Segundo Xavier e Sobrinho (1999:19)¹², o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um processo gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino, elaborado de forma participativa, com o envolvimento da comunidade escolar. De acordo com a metodologia, este processo deveria acontecer mediante a realização de reuniões com todos os segmentos da comunidade escolar, ou seja, com os professores, servidores administrativos, pais e alunos. Para Sobrinho (2001:15), em O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Gestão Escolar no Brasil, o primeiro como instrumento de planejamento implica organização, trabalho conjunto, análise de fatos e dados, definição de função e atribuição, execução, acompanhamento e avaliação. Como produto da escola, apresenta seus valores, missão, visão de futuro, objetivos estratégicos, estratégias, metas e ações. De acordo com a matriz contida no Manual¹³, o plano compõe-se de duas partes: visão estratégica (valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos) e plano de suporte estratégico (estratégias, metas e plano de ação).

O processo de elaboração e implementação do PDE desdobra-se em cinco etapas: preparação, análise situacional (diagnóstico), definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico, execução e o acompanhamento/controle. Para a elaboração e implementação do PDE, as secretarias estaduais e municipais de educação são preparadas para atuar como agentes articuladores, facilitadores, avaliadores e monitores desse processo. Os recursos financeiros são repassados diretamente à escola, via Projeto de Melhoria de Escola, que, após aprovação do PDE, é elaborado pela escola, contendo as metas e as ações que necessitam de financiamento para a sua execução. Há três modalidades de financiamento do PME, dependendo do estágio em que a escola estiver. A primeira modalidade é a implantação e corresponde ao primeiro ano de financiamento com 100% do FUNDESCOLA; a segunda modalidade é a expansão, corresponde ao primeiro ano com o financiamento de 70% pelo FUNDESCOLA e 30% pelo Estado ou município e

¹² Autores do Manual Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) – Documento norteador da metodologia.

¹³ Manual “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”, Brasília: Programa FUNDESCOLA, 1999: 21-22.

a terceira é a consolidação I e II. A consolidação I corresponde ao segundo ano de financiamento com 50% pelo FUNDESCOLA e 50% pelo Estado ou município. A consolidação II e III corresponde ao terceiro ano e quatro anos de financiamento com 30% pelo FUNDESCOLA e 70% pelo Estado ou município. A partir daí o financiamento passará a ser de 100% com recursos estadual ou municipal. Verifica-se, conseqüentemente, que à medida que a escola é consolidada, Estados e municípios iriam assumindo o financiamento do PDE/PME e, conseqüentemente, o FUNDESCOLA vai progressivamente diminuindo a cota de financiamento. O repasse de recursos para financiar as ações é realizado mediante procedimentos estabelecidos pelo FNDE/MEC. Para efetivar a transferência de recursos oriundos do Programa FUNDESCOLA diretamente às escolas são celebrados convênios com o Estado e os municípios.

Para a elaboração e implementação do PDE é criada toda uma estrutura, conforme figura 1, composta de Grupo de Sistematização¹⁴, Comitê Estratégico¹⁵, Coordenador do PDE¹⁶, Líderes de Objetivos Estratégicos¹⁷, Gerentes das Metas de Melhoria¹⁸ e Equipe dos Planos de Ação¹⁹.

Nesse processo, a primeira atividade que envolve toda a comunidade escolar para tomar uma decisão conjunta diz respeito à adesão à sua metodologia. Nesse momento é decidido se a escola adere ou não ao PDE. No caso da coletividade decidir pela adesão, o diretor assina a “carta de adesão” que é encaminhada à Gerência de Apoio à Escola (GAE). No caso de não adesão, o procedimento é o mesmo, ao invés da carta, encaminha-se um

¹⁴ GRUPO DE SISTEMATIZAÇÃO – equipe composta pela liderança formal da escola (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador, secretário) e um ou dois representante dos professores.

¹⁵ COMITÊ ESTRATÉGICO – composto pelo grupo de sistematização e pelo colegiado escolar (quando existir), representantes dos professores, dos pais e dos alunos (quando não existe colegiado).

¹⁶ COORDENADOR DO PDE – membro do grupo de sistematização, indicado pelo diretor da escola, com aprovação do grupo.

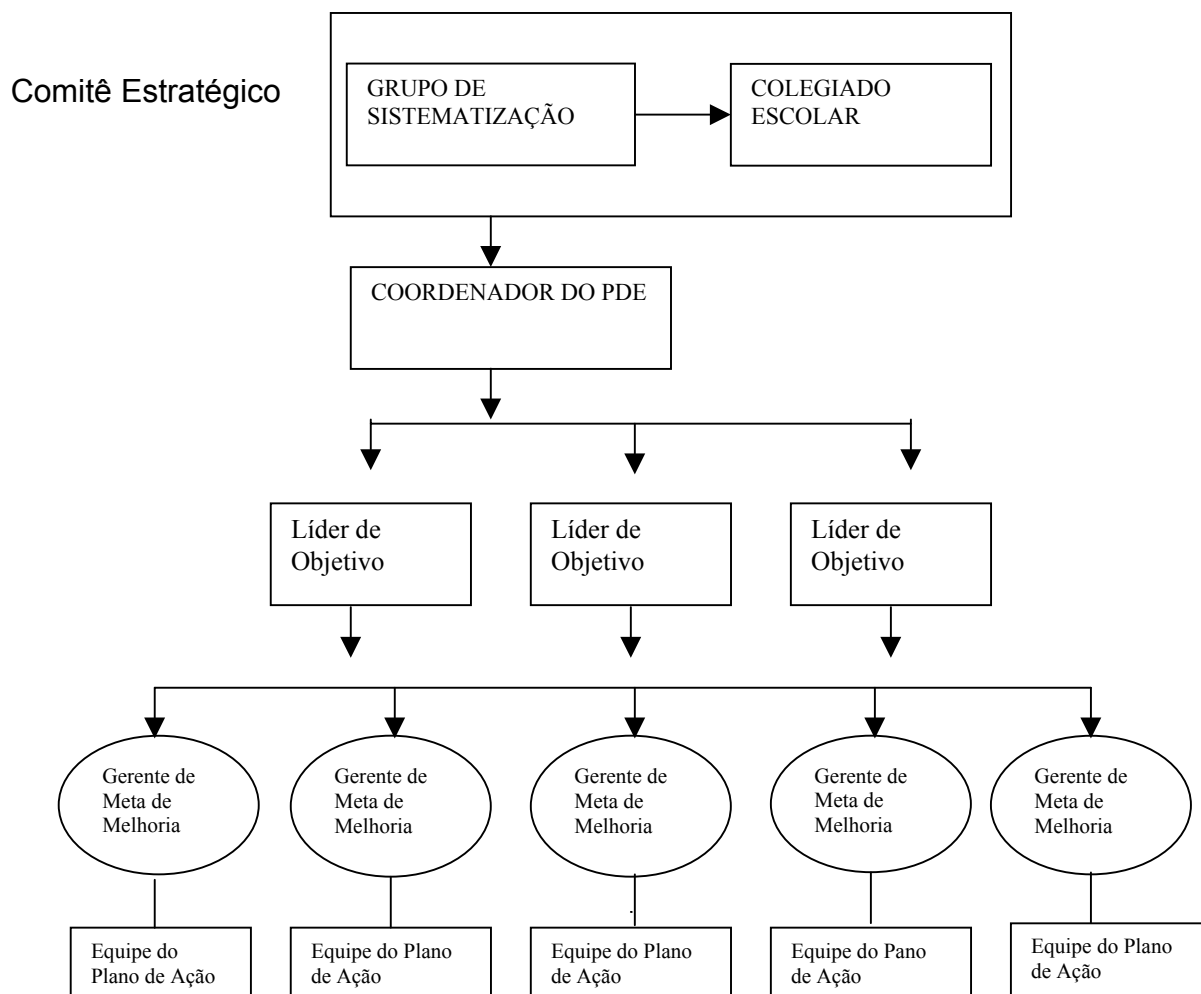
¹⁷ LÍDERES DE OBJETIVOS – pessoas indicadas pelo grupo de sistematização para coordenar as atividades relacionadas a cada objetivo estratégico definido no PDE.

¹⁸ GERENTES DE METAS DE MELHORIA – pessoas indicadas pelo grupo de sistematização e pelos líderes de objetivos para gerenciar a execução das metas de melhoria que o PDE da escola estabelecer.

¹⁹ EQUIPE DOS PLANOS DE AÇÃO – cada plano de ação tem uma equipe composta por pessoas indicadas pelos gerentes das metas de melhoria, em acordo com os líderes de objetivos, para atuar no respectivo plano de ação.

ofício comunicando da decisão. Apesar dessa abertura, as escolas estaduais em Goiás, não tiveram escolha. Foram obrigadas a participar do programa. Essa atitude autoritária afronta a democratização e inibe a autonomia da escola o que evidencia, portanto, um descompasso entre o discurso democratizante do sistema e o autoritarismo vivenciado na prática, no momento de materializar esse discurso.

Figura 1



Fonte: Manual Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola/FUNDESCOLA/98

No segundo ano de implementação do PDE, em dezenove (19) estados envolvidos no Programa FUNDESCOLA foi realizada uma avaliação do desempenho da escola no que se refere à execução do seu primeiro PDE. Assim, no estado de Goiás, no ano de 1999, as 67 escolas-piloto que iniciaram no programa no ano de 1998 foram avaliadas de acordo com critérios estabelecidos pela Coordenação de Gestão Escolar da Direção Geral do

Projeto FUNDESCOLA, como condição para receber financiamento para o ano 2000, denominado, naquele momento, de *Premiação*. Das 67 escolas avaliadas, 42 foram premiadas (20 estaduais e 22 municipais) e contempladas com financiamento, e 25, consideradas com desempenho insatisfatório, não receberam financiamento. As escolas não premiadas em 1999 foram reintegradas ao programa no final do ano 2000, recebendo o financiamento no ano 2001.

O Plano de Desenvolvimento da Escola no estado de Goiás

Nas últimas décadas a educação pública do estado de Goiás, em sua trajetória de desenvolvimento, passou por momentos considerados significativos, com envolvimento não só da área educacional, mas de outros segmentos da sociedade. Dentre os momentos, o de maior mobilização, não só da comunidade escolar mas também da sociedade civil, para discutir e refletir sobre a escola aconteceu, de forma coletiva, por ocasião da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos durante o ano de 1993 e início de 1994. Contou com a participação de 1973 escolas. O outro momento, unido ao primeiro e reforçado pela nova LDB nº 9.394/96, foi a realização no início de 1997 do programa de capacitação de 1.200 coordenadores pedagógicos para a elaboração do projeto político-pedagógico das escolas públicas estaduais. Foi promovido pela Secretaria Estadual da Educação em parceria com o MEC cuja diretriz de ação foi a de desenvolver um trabalho de forma coletiva e participativa. No primeiro momento foram evidenciados nos relatórios das escolas públicas alguns aspectos problemáticos estreitamente ligados à gestão escolar e à prática docente, conforme constam nos Anais da CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS realizada em Brasília (1994: 131-153):

- a) sistema fechado de gestão escolar;
- b) centralização administrativa;
- c) falta de iniciativa da escola na busca de sua autonomia;
- d) isolamento da escola;
- e) falta de autonomia, pedagógica, administrativa e financeira da escola;

- f) falta de preparo dos diretores que na maioria das vezes impedem ou dificultam as mudanças na escola;
- g) falta de preparação do professor para responder à especificidade e diversidade da demanda escolar.
- h) descontinuidade das políticas educacionais;
- i) interferência político-partidária na escola;
- j) aulas monótonas e métodos tradicionais;
- l) ensino cansativo e desinteressante;
- m) conteúdos curriculares que não correspondem às verdadeiras expectativas de vida dos alunos;
- n) alto índice de evasão e de reprovação (na maioria das vezes, resultante da prática exercida no cotidiano da sala de aula);
- o) alto índice de distorção idade-série);
- p) processo de avaliação repressor, desestimulador e arbitrário;

No estado de Goiás, o PDE teve início em 1998 em escolas da rede oficial a partir de 200 alunos. A secretaria estadual de educação pretende universalizar a metodologia do PDE em 100% das escolas estaduais com mais de 100 alunos até o ano 2002, conforme meta estabelecida no Plano Geral da Secretaria Estadual da Educação. Todo o processo de implementação da universalização (exceto ZAP 1 e 2) será de inteira competência da Unidade Federada, contando com parceria (restrita) do FUNDESCOLA no que se refere à assessoria /consultoria na capacitação de técnicos e liderança escolar e no fornecimento do material de apoio instrucional.

Para o financiamento da universalização do PDE no estado de Goiás (incluindo as ZAP 1 e 2), o governo estadual conta com os recursos oriundos dos programas federais: “Dinheiro Direto na Escola – PDDE/FNDE” e “Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA” e do programa estadual: “Dinheiro Direto na Escola/PROESCOLA” - Lei nº 13.666, de 27 de julho de 2000 e a Resolução 001, de 28 de agosto de 2000.

Para a implementação do Projeto FUNDESCOLA no estado de Goiás, conforme documentos específicos, foram firmados entre o Estado, os municípios participantes e o MEC quatro Acordos de Participação. O primeiro com vigência no período de 24 de junho de 1998 a 24 de junho de 2001 – Projeto FUNDESCOLA I para a ZAP 1 – Goiânia e entorno, que beneficia 17 (dezessete) municípios²⁰. O segundo acordo, para o período de 28 de outubro

²⁰ Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Goianópolis, Nerópolis, Abadia de Goiás, Bela Vista, Hidrolândia, Leopoldo de Bulhões, Santo Antônio de Goiás,

de 1999 a 27 de outubro de 2002 - Projeto FUNDESCOLA I, beneficia 20 municípios da ZAP 2, entorno do Distrito Federal²¹ O terceiro acordo, para o período de 08 de outubro de 1999 a 07 de outubro de 2004, também destinado à ZAP 1. O quarto Acordo, para o período de 28 de outubro de 1999 a 27 de outubro de 2004 – Projeto FUNDESCOLA II, destinado à ZAP 2 do entorno do Distrito Federal. No primeiro momento, no biênio 1998/1999, incluindo estado e municípios, iniciou-se a implantação e implementação do PDE em sessenta e sete escolas da ZAP 1, como experiência piloto em escolas a partir de 200 alunos, sendo 33 (trinta e três) estaduais e 34 (trinta e quatro) municipais. No segundo biênio 1999/2000, o número de escolas envolvidas no PDE chegou ao quantitativo de 311, 240 na ZAP 1 e 71 na ZAP 2. No terceiro momento, biênio 2000/2001, esse número atingiu o patamar de 567 escolas, 398 na ZAP 1 e 169 na ZAP 2, com financiamento do FUNDESCOLA e contrapartida do Estado e municípios.

Com estas medidas, o governo estadual estabeleceu como política educacional para o Estado de Goiás a universalização da metodologia do PDE nas escolas estaduais com mais de 100 alunos nos 242 (duzentos e quarenta e dois) municípios, abrangendo 771 (setecentos e setenta e uma) escolas, com início previsto para o ano 2001. Ao todo, incluindo as ZAP 1 (447 escolas), ZAP 2 (246 escolas) e o restante do Estado (771), foram previstas 1464 escolas envolvidas com a metodologia do PDE, até o ano 2002, conforme Quadro III a seguir:

Trindade, Terezópolis, Senador Canedo, Goianira, Bonfinópolis, Caldasinha e Guapo.

²¹ Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso, Vila Boa e Vila Propício.

**Quadro III: DEMONSTRATIVO DA EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PDE NO PERÍODO DE 1998-2002
ZAP I, ZAP II E UNIVERSALIZAÇÃO**

ZAP	PERÍODO	FASE	Nº DE ESCOLAS
ZAP 1	1998/1999	IMPLANTAÇÃO	67
ZAP 2	1999/2000	IMPLANTAÇÃO	71
ZAP 1	1999/2000	IMPLANTAÇÃO	131
ZAP 2	2000/2001	EXPANSÃO	91
ZAP 1	2000/2001	EXPANSÃO	200
ZAP 2	2001/2002	EXPANSÃO	84
ZAP 1	2001/2002	EXPANSÃO	49
UNIVERSALIZAÇÃO FINANCIAMENTO PELO PROESCOLA	2001/2002	IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO	771
TOTAL			1464

FONTE: COEP/GAE/2000

Com relação à adoção da metodologia do PDE como política de planejamento da escola, vários municípios goianos, aproximadamente em torno de onze, fora da área de abrangência da ZAP 1 e da ZAP 2, a exemplo do Estado, estão se mobilizando, nesse sentido, a partir do ano de 2002.

Segundo princípios norteadores do FUNDESCOLA/PDE, a principal razão do “foco” na escola é a de que a qualidade de ensino e a melhoria do desempenho escolar são decorrentes de processos que acontecem no âmbito escolar e, não, na administração central. As secretarias de educação estaduais e municipais são instâncias responsáveis pela viabilização de condições materiais e legais de funcionamento das escolas de organização do sistema de ensino. Há processos que se desenvolvem dentro da escola que devem ser gerenciados por ela própria e não pelas secretarias de educação. “As escolas se diferenciam pelos processos que organizam e desenvolvem. Eles fazem a diferença” (Xavier; Plank; Sobrinho, 1997: 198-199).

De conformidade com os princípios acima, o PDE tem por finalidades estabelecer ações que coloquem a escola como “foco” central de atuação das secretarias de educação estaduais e municipais, promover o processo de desenvolvimento da escola, definir o aluno como foco da escola, isto é, da gestão escolar, garantir a transferência de recursos diretamente às escolas e promover a parceria escola/comunidade. Nesse processo, compete à escola, participativamente, e com envolvimento da comunidade escolar, liderar, direcionar e coordenar em parceria com a comunidade local todas as fases de elaboração e implementação do PDE.

Nessa perspectiva, a concepção de autonomia defendida no PDE, pelo menos no discurso que orienta sua elaboração e implementação nas escolas, compreende um processo participativo. Este processo deve envolver todos os segmentos da comunidade escolar, com maior poder de decisão da escola para resolver sua problemática cotidiana e buscar caminhos alternativos que visem melhorar seu desempenho e, conseqüentemente, dos alunos, além de planejar seu futuro e realizar suas aspirações e, enfim, para ter o controle de seu funcionamento. Para tanto, são apontadas algumas medidas que os sistemas de ensino devem tomar para garantir a autonomia da escola, como: criação de colegiado, ou conselhos escolares, transferência de recursos financeiros diretamente às escolas (aqui entendida como descentralização) e a escolha de diretores, seja por eleição, seja por seleção, comprometidos com o sucesso da escola e dos alunos.

CAPÍTULO III

A QUESTÃO DA AUTONOMIA NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES ENVOLVIDOS NO PDE

Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram diretores, coordenadores do PDE, líderes de objetivos e professores de cinco escolas estaduais de Goiânia, localizadas em diferentes regiões e envolvidas no programa FUNDESCOLA desde o ano de 1998. A escola **A** está localizada na região oeste, as escolas **B**, **C**, **E** na região norte e a escola **D**, na região sul, todas na zona urbana. As duas primeiras estão na periferia urbana. As escolas **B** e **C** ficam localizadas em uma área onde vivem pessoas com baixo poder aquisitivo e há elevado índice de violência. As áreas onde estão localizadas as escolas **A**, **D** e **E** são ocupadas por pessoas de poder aquisitivo variado.

As demandas nestas escolas são feitas por alunos de baixo poder aquisitivo oriundos não só da comunidade, mas também dos bairros adjacentes.

Todas as escolas guardam semelhança entre si em termos de infra-estrutura (condições de funcionamento), composição da equipe escolar e clientela atendida, conforme Quadro IV. Podem ser consideradas de médio para grande porte, de acordo com a tipologia adotada pela Secretaria da Educação Estadual, que classifica o porte das escolas de acordo com o número de alunos matriculados. Todas as escolas oferecem ensino fundamental e médio. São bem conceituadas pela comunidade onde estão localizadas e funcionam há mais de 15 anos. A escola **A** apresenta experiência diferenciada das demais em termos de oferta de cursos. Ministrou até o ano de 1999 o curso técnico em magistério, desativado no ano 2000.

QUADRO IV: DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE ALUNOS E DE PESSOAL DAS ESCOLAS PESQUISADAS

ESCOLA	Nº de Alunos		Pessoal Docente		Pessoal Técnico-Administrativo					
	Ens. Fund.	Ens. Médio	Lic. Plena	S/Lic.	Diretor	Coord. Pedag.	Coord. Geral	Coord. Turno	Secr.	Apoio Adm.
ESCOLA A	786	115	19	13	01	03	01	-	01	32
ESCOLA B	585	630	06	22	01	03	-	03	01	14
ESCOLA C	1020	480	09	33	01	02	01	03	01	27
ESCOLA D	705	1995	70	08	01	03	01	03	01	45
ESCOLA E	1160	726	59	15	01	03	01	03	01	30

Fonte: Escolas pesquisadas

À época do levantamento de dados, ano 2000, em nem uma das escolas havia Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, ou equivalentes. Porém, em todas havia Caixa Escolar como Unidade Executora dos recursos financeiros transferidos diretamente à escola.

No contexto deste estudo indaga-se: quem são esses sujeitos investigados, que ocupam as funções de diretor, coordenador do PDE, líder de objetivo e professor?

1 – DIRETORES

Dos cinco diretores das escolas pesquisadas, quatro são do sexo feminino. Com relação à idade, os diretores estão na faixa etária de 36 a 55 anos, predominando a faixa etária acima de 40 anos. Todos são casados, têm boas condições de moradia, possuem televisão a cores e vídeo cassete, todos possuem automóvel; três têm computador e dois contam com empregada doméstica trabalhando todos os dias.

Quanto ao nível de escolaridade, observa-se que um dos diretores cursou apenas o nível médio em área alheia ao curso de magistério, dois cursaram nível superior em Pedagogia, um, licenciatura em Letras e um em Geografia, três dos cinco diretores possuem pós-graduação Lato Sensu em Educação. Indagados se haviam participado de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos, três diretores responderam afirmativamente, e dois, negativamente.

Quanto ao tempo de trabalho na educação, três dos cinco diretores estão na faixa de 21 a 25 anos, um está na de 11 a 25 anos e um na de 16 a 20 anos. Três diretores afirmaram que há menos de cinco anos exercem a função de diretor e dois exercem-na em um período de cinco a dez anos. Como diretor da escola pesquisada, três dirigem-na há menos de dois anos e os outros dois, de cinco a dez anos. Questionados sobre como assumiram a direção da escola, quatro diretores responderam que isso aconteceu por indicação da equipe escolar e um, por indicação política. No estado de Goiás, até a época da realização desta pesquisa (novembro de 2000), havia mais de 15 anos que não se realizava eleição para o cargo de diretor de escola pública estadual. A ocupação do cargo acontecia por indicação política e a critério do titular da Pasta da Educação.

Quanto à carga horária de trabalho na atual escola, os diretores foram unânimes em responder que trabalham mais de quarenta horas semanais. Indagados sobre o nível de satisfação profissional, três diretores estão satisfeitos e os outros dois, parcialmente satisfeitos. A respeito das condições de trabalho, um diretor respondeu que “são muito boas” e quatro responderam que “são boas.”

Quanto ao estilo de gestão vivenciado nas escolas, todos os diretores afirmaram que administram de forma democrática, participativa, que as decisões são tomadas em conjunto e a comunicação das informações ocorre com transparência. Mediante depoimentos dos diretores, os procedimentos utilizados na administração das escolas pesquisadas não são apenas resultado da implementação do PDE. Antes, segundo quatro dos cinco diretores, já trabalhavam de forma democrática, envolviam a equipe escolar nas decisões da escola. Todos afirmaram que sua gestão é democrática, apesar das dificuldades encontradas nas relações sociointeracionais da equipe escolar, como expressa o diretor **A**: “A maior dificuldade são os profissionais que resistem a mudanças”. Segundo o diretor **D**, o maior entrave é com relação ao quadro de professores, pela ausência de compromisso profissional. “Eu não posso generalizar, mas ainda existe. É uma batalha muito grande para que eles tenham pontualidade, mais compromisso com a qualidade do ensino. Não é assim uma coisa alarmante, mas ainda existe”. O diretor **C** disse que não sabia

que a forma como administrava a escola denominava-se gestão democrática participativa.

2 - COORDENADORES DO PDE

A coordenação do PDE é atribuída a um servidor da equipe escolar, professor ou não, que exerce, ou não, a função de coordenador pedagógico, ou outra função. Suas atribuições consistem em secretariar o grupo de sistematização e coordenar as ações de elaboração, execução, acompanhamento e controle do PDE.

Dentre as coordenadoras pesquisadas, uma é pedagoga; uma, licenciada em Letras e outra, curso superior em Teologia e cursa Pedagogia. Apenas duas possuem pós-graduação Lacto-Sensu em Educação, duas possuem computador, todas residem em casa própria e possuem televisão a cores, vídeo cassete e automóvel. Nos últimos dois anos, as três coordenadoras pesquisadas afirmaram ter passado por atividades de formação continuada tais como: cursos de atualização, palestras, seminários, simpósios, entre outras.

Quanto à experiência profissional, as coordenadoras contam com mais de 10 anos de trabalho na educação, uma há menos de 05 anos exerce a função, duas exercem-na por um período de 05 a 10 anos, na atual escola. Das três coordenadoras, uma assumiu a coordenação por indicação da equipe escolar e duas, por indicação do diretor. Destas últimas, uma disse que, ao chegar à escola esta enfrentava muitas dificuldades de natureza administrativa e pedagógica não havendo servidor interessado em assumir a função, por isso passou a exercê-la.

A respeito de como se sentem em relação à profissão, uma das coordenadoras afirmou que está satisfeita e as outras duas responderam que estão parcialmente satisfeitas. Quanto às condições de trabalho e carga horária semanal, todas responderam que são boas. Uma das coordenadoras trabalha trinta horas semanais e duas trabalham quarenta horas.

3 - LÍDERES DE OBJETIVOS

A função do líder de objetivo é exercida por um servidor da escola, normalmente por um professor, com acúmulo da função de regência e a liderança de um objetivo estratégico do PDE. Sua atribuição consiste em coordenar as atividades relacionadas a cada objetivo estratégico estabelecido no PDE. Do total de onze, um está na faixa etária de 21 a 25 anos; três, de 26 a 30 anos; um, de 36 a 40 anos; três, de 41 a 45 anos; dois, de 46 a 50 anos e um, de 51 a 55 anos. Sete líderes de objetivos são casados e quatro são solteiros.

Ao serem interrogados se haviam passado por atividades de formação continuada, três informaram que não e oito informaram que sim, três deles fizeram três atividades de formação continuada nos últimos dois anos. Quanto à experiência profissional, dos líderes de objetivos, apenas um tem menos de 02 anos na profissão, quatro têm de 2 a 5; dois, de 6 a 10 anos; três, de 11 a 15 anos; e um mais de 20 anos. Apenas um líder de objetivos trabalha na atual escola há menos de dois anos. Sete trabalham de 2 a 5 anos e três, de seis a 10 anos. Indagados se exerciam outra atividade profissional além do magistério e em quantas unidades trabalhavam como professores, nove responderam que não exerciam, dois informaram que são técnicos em contabilidade e funcionários da administração municipal.

Com relação à indicação para a função, todos foram unânimes em afirmar que foram indicados pelo Grupo de Sistematização de cada uma das escolas. Ao analisar as respostas a respeito de como se sentem sendo professores, constatou-se que quatro estão satisfeitos; quatro, parcialmente satisfeitos; um, insatisfeito e dois, muito insatisfeitos.

Quanto à situação socioeconômica dos líderes de objetivos, verificou-se que onde eles residem há infra-estrutura de saneamento e eletricidade e apenas um reside onde não tem asfalto, um não possui rádio e dois não possuem vídeo cassete.

Quanto à escolaridade, sete líderes de objetivos possuem licenciatura plena com pós-graduação Lacto-Sensu em Educação, um cursou mestrado, dois cursaram Direito e um, ensino médio (magistério). A respeito das condições de trabalho, sete líderes de objetivos responderam que são regulares; três, que são boas e um, que são muito boas.

4 - PROFESSORES

Do total de trinta professores pesquisados, vinte e três pertencem ao sexo feminino e sete ao sexo masculino. Quanto à idade, os professores estão na faixa etária entre 21 a 55 anos, predominando a faixa etária de 26 a 40 anos. Quanto ao estado civil, vinte e um professores são casados, cinco são solteiros, um viúvo, um divorciado e dois estão na categoria outro. No que concerne ao nível salarial, apenas um tem salário na faixa de R\$ 1.201,00 a R\$ 1.300,00, os demais estão entre as faixas de R\$ 300,00 a R\$ 1.000,00. Quanto às condições de moradia, a maioria reside onde há infraestrutura de saneamento, eletricidade e asfalto, dois não tem televisão a cores, quatro não possuem automóvel, seis não possuem geladeira, oito não têm aparelho de vídeo cassete e dez não têm computador.

Quanto à escolaridade dos professores que atuam nas escolas que fazem parte do universo deste estudo, sete cursaram ensino médio (magistério); cinco ensino superior em pedagogia; doze, licenciatura; dez têm pós-graduação Lato Sensu em Educação e um, pós-graduação Stricto Sensu em Educação, mestrado. Constatou-se ainda que dois professores cursaram o nível médio e três, ensino superior em áreas alheias ao magistério, o que demonstra que, além da carência de políticas de incentivo à qualificação profissional, há outro agravante, existem em escolas públicas estaduais da capital do Estado de Goiás, professores leigos atuando em sala de aula. Apesar do quantitativo de professores com pós-graduação, o percentual, não atinge 50% com cursos especialização e apenas 3%, com mestrado.

Indagados se haviam feito atividades de formação continuada nos últimos dois anos e quais foram as três mais importantes, oito professores responderam que não fizeram e vinte e dois informaram que sim. Do total de vinte e dois professores que passaram por atividades de formação continuada nos últimos dois anos, oito professores fizeram neste período apenas uma atividade; oito, duas e sete fizeram três. Dentre as três atividades, quando não todas, uma ou duas são assessorias ou palestras e não cursos. Esta situação pode ser um indicador de que sem plano de carreira e salários com que

valorizem, de fato, o magistério e a formação continuada, não há incentivo para que os educadores se empenhem neste sentido. O que tem havido ao longo da história da educação são divergências constantes entre o governo e os educadores, estes lutam para preservar algumas conquistas resultadas de lutas e que lhes são tiradas pelo governo, em satisfação às exigências do Estado Mínimo, que desprestigia cada vez mais esta categoria de trabalhadores.

Desse modo, para que formação continuada? E onde está a autonomia do professor em relação à formação continuada, se o que lhe é proporcionado pelo sistema, como: “Um Salto para o Futuro”, “TV Escola, e “Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação “, por exemplo, não correspondem às suas necessidades e preferências? Em relação à experiência profissional, a maioria dos professores têm-na por um período de dois há mais de vinte anos de magistério: seis, na faixa de 2 a 5 anos , dez, 6 a10 anos; nove, 11 a 15 anos; dois, 16 a 20 anos; e três há mais de vinte anos. Apenas dois atuam há menos de dois anos em sala de aula, os demais têm experiência de dois a mais de vinte anos em regência, isto evidencia que a maioria dos professores das escolas pesquisadas têm, especialmente, experiência em de sala de aula. Com relação ao tempo que trabalham na atual escola, os dados demonstraram que apenas cinco professores estão há menos de dois anos, os demais estão na escola por um período de dois anos a mais de vinte anos.

Questionados sobre o número de unidades escolares em que trabalham como professores e se exercem outra profissão além do magistério, treze (aproximadamente 50%) responderam que trabalham em duas; dois, em três; cinco professores exercem outra profissão além do magistério. Estes e os demais indicadores, como: salário, condições de moradia, não da maioria, mas de alguns e carga horária de trabalho semanal colocam em evidência a realidade profissional destes servidores.

Solicitados a informar como se sentem como professores e como são as condições de trabalho, um sente-se muito satisfeito, a maioria, ou seja, dezenove professores sentem-se parcialmente satisfeitos; quatro; insatisfeitos; seis, satisfeitos. Quanto às condições de trabalho, dezesseis professores indicaram que são regulares; na opinião de dez, são boas e de

quatro, são muito boas. Desse modo, a maioria dos professores tem restrições em relação à profissão e às condições em que é exercida.

A Constituição promulgada em 1988 (art. 206, VI), a LDB, Lei nº 9.394/96 (art. 3º, VIII) e as diretrizes políticas do MEC pregam a democratização do ensino público, como também, a questão da democratização da gestão da escola cujo processo concretiza-se sobretudo pela via da autonomia e da participação. Assim, o instrumento que cria a base legal para a autonomia da escola e a participação da comunidade é a referida Constituição que instituiu o princípio da gestão democrática do ensino (Gadotti; Romão, 2000: 44).

Os artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB, Lei nº 9.394/96 estabelecem os princípios da participação e da autonomia no processo de democratização da escola pública, o que deve acontecer com a participação dos profissionais da educação na elaboração a proposta pedagógica da escola e a comunidade escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes. Nesse processo, a ênfase é dada à participação coletiva e à autonomia da escola. Segundo diretrizes norteadoras do PDE, com este plano a escola ganha autonomia para projetar o seu futuro, definir o que fazer e como fazer para elevar a qualidade de seus serviços e garantir o melhor desempenho dos alunos.

Para Bof; Marra e Sobrinho (1999:9), *“o PDE é um guia que instrumentaliza a escola para exercitar sua autonomia na resolução de seus problemas e na realização de suas aspirações”*.

Sobre o questionamento se a escola está mais autônoma para projetar seu futuro com a implementação do PDE, os cinco diretores pesquisados responderam que sim, mas ressaltaram que a autonomia ainda é restrita, uma vez que há questões que necessitam ser discutidas e redimensionadas e que, apesar do PDE ter suas limitações, é possível definir as atribuições de cada segmento da escola tendo em vista à melhoria do seu desempenho. Para um diretor, a autonomia restringe-se à aplicação dos recursos financeiros que são colocados à disposição da escola.

Indagadas sobre a questão acima, três coordenadoras argumentaram que as escolas obtiveram mais recursos, se organizaram

melhor, que o PDE conceda-lhes liberdade para gerir de acordo com suas necessidades e corrigir os erros, podendo elaborar o plano dentro do contexto real da escola e com a participação e definição da equipe escolar.

E, ainda, sobre a questão, dentre onze líderes de objetivos, um respondeu negativamente a respeito de a escola ter mais autonomia para projetar seu futuro com a implantação do PDE. Segundo o servidor, “*a escola só tem autonomia para comprar alguns materiais*” (L.O.B2). Os demais responderam que sim, porém, definiram a autonomia para projetar o futuro da escola sob diferentes enfoques. Para uns, aumentou a autonomia na gestão dos recursos financeiros. A escola pode ampliar os projetos, tem mais liberdade para definir e aplicar os recursos financeiros que lhe são destinados. Para outros, a escola tem mais autonomia nas decisões administrativas e pedagógicas, pode definir seu plano dentro das prioridades.

Quanto aos professores, três não se manifestaram e três responderam negativamente, estes disseram que a escola não ganhou mais autonomia com a implantação do PDE. Dentre estes, um justificou sua posição: “*Não, só tem serviço e não resolve nada, a escola continua a mesma*” (Professor D1). Dos demais professores, vinte e quatro responderam afirmativamente, porém, dois destes não apresentaram justificativas. Dentre os aspectos de maior incidência estão: em primeiro lugar, maior disponibilidade de recursos financeiros para a escola e a liberdade para aplicá-los de acordo com suas necessidades. Os depoimentos a seguir justificam o posicionamento dos professores neste sentido:

Com os recursos financeiros a escola pode e tem adquirido materiais pedagógicos que auxiliam a enriquecer as aulas (Professor A3).

Com o PDE a escola tem verbas para realizar projetos que visam à melhoria da escola (Professor B2).

Através da ajuda financeira, a escola pode adquirir o que é necessário para a melhoria do processo educacional (Professor B3).

A escola, tendo recursos poderá atender melhor, suas necessidades financeiras (Professor C3).

Houve maiores possibilidades de trabalho através da verba oferecida, além do trabalho ser participativo e democrático (Professor C4).

Segundo lugar, a liberdade de a escola planejar e executar as ações de acordo com sua realidade e necessidades. Para justificar, os professores afirmaram:

A escola pode planejar e executar as ações de acordo com a realidade da clientela atendida, pois cada escola tem uma realidade diferente e o PDE possibilita planejar e executar os projetos de acordo com a nossa realidade (Professor A4).

O PDE proporciona a oportunidade de elaborar objetivos, metas e ações de acordo com a realidade da escola (Professor B4).

Podemos, na medida do possível, atender às necessidades da escola (Professor D4).

Em terceiro lugar, a questão de a escola ter mais condições e liberdade para organizar e realizar reuniões e atividades, inclusive de reforço, cursos de capacitação, liberdade ao professor para escolher o que realmente atenda às suas necessidades. Nesse sentido, afirmaram:

Tudo é feito através de um projeto que a equipe escolar tem a liberdade de promover (Professor B1).

Teve mais liberdade de realizar atividade de reforço e em questões de cursos, tivemos liberdade do professor poder escolher o que realmente atende às suas necessidades (Professor C6).

Vinte e quatro professores também ligam o fato de a escola ter conseguido mais autonomia com a implantação do PDE pela possibilidade de maior disponibilidade de recursos financeiros aliados à liberdade de poder aplicá-los de acordo com suas prioridades; liberdade para planejar e executar suas ações de acordo com a realidade da clientela, dentre outros benefícios.

Diante do posicionamento da maioria dos educadores no que concerne a mais autonomia da escola com a implementação do PDE, é consenso o entendimento de autonomia como: mais recursos financeiros

disponíveis e liberdade para aplicá-los; liberdade para planejar e executar projetos e planos. Talvez seja pelo fato de ser esta a realidade hoje vivenciada na escola, já que, como estratégia do governo o que é enviado diretamente são os recursos financeiros descentralizados, via programa “Dinheiro Direto na Escola”. Como o PDE faz parte da política de liberação de recursos diretamente à escola, além de ser elaborado e executado por ela, justifica-se, mesmo com certas restrições, a posição dos diretores e coordenadores, que colocam em evidência os aspectos financeiros em detrimento dos aspectos pedagógicos e dos administrativos. Quanto ao questionamento se a escola tem mais autonomia com a implementação do PDE para tomar decisões na resolução de seus entraves e realização de suas aspirações, um dos diretores não respondeu e um respondeu que não. Justificou sua resposta com o depoimento:

Estamos constantemente buscando respostas nas esferas superiores para os questionamentos, problemas e impasses surgidos na escola, temendo represálias até mesmo pelas atitudes conscientes que tomamos (Diretor B).

Ainda tem coisas que a gente projeta e que esbarra na questão burocrática. Por exemplo, a parada pedagógica. A escola não pode parar. Não tem autonomia para fazer essa parada. Se a escola pára, você fica com medo de ser repreendido (Diretor B).

Os demais, ou seja, três diretores responderam afirmativamente, asseverando que o PDE propicia condições e que graças ao projeto a escola pode tomar decisões sobre os cursos de capacitação para professores, como também realizar reuniões com os pais e a equipe escolar a fim de recuperar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Os diretores afirmaram que as decisões para amenizar os entraves e realizar as aspirações da escola são tomadas de forma coletiva, com a maior número de sujeitos da equipe escolar. O posicionamento é assim justificado:

Podemos decidir sobre os cursos de capacitação para os professores, promover reuniões de pais com a equipe escolar para recuperar os alunos com dificuldade de aprendizagem, graças ao PDE (Diretor A).

As decisões são tomadas coletivamente, faço um esforço enorme para que isso aconteça (Diretor A).

Na medida do possível, as decisões para resolver os problemas que a escola enfrenta e para alcançar seus objetivos e metas, são tomadas de forma coletiva, por turno, dada a dificuldade de reunir todos os turnos em um mesmo horário para tomar uma decisão (Diretor B).

Tento tomar as decisões ouvindo a maior número de pessoas da equipe escolar, para buscar soluções para os problemas ou para realizar algo que a escola esteja precisando (Diretor C).

As decisões quando tomadas de forma coletiva são vistas como garantia de que serão respeitadas pelos setores da administração centralizada. Esta é uma característica de escola autônoma. Os depoimentos dos diretores confirmam:

Os problemas são resolvidos em conjunto, com as decisões tomadas com toda a equipe escolar, mesmo com as pessoas que trabalham em outros lugares (Diretor D).

As decisões são tomadas de forma coletiva, reunindo e ouvindo as pessoas, por turno, valorizando as sugestões das pessoas, sua participação, até as críticas são bem-vindas (Diretor E).

Sobre a questão relativa à autonomia no que concerne à tomada de decisões para solucionar os entraves e realizar as aspirações da escola, uma coordenadora se omitiu e duas disseram que a escola tem autonomia para acatar as decisões que são tomadas coletivamente, tanto para resolver os problemas como para planejar as ações. Nesse sentido, afirmaram:

Normalmente as decisões, para buscar solução para os problemas e realizar os objetivos da escola, são tomadas de forma coletiva (Coordenador C).

A escola tem autonomia para planejar as ações de acordo com suas necessidades e com as decisões tomadas coletivamente (Coordenador D)

A escola tem buscado resolver seus problemas de forma coletiva (Coordenador E).

Indagados sobre a questão acima, dentre onze líderes de objetivos, um não respondeu, dois disseram que a escola não tem autonomia no que diz respeito à tomada de decisões, conforme seus depoimentos:

A escola não decide, só obedece (L. Objetivo B1).

Autonomia a gente não tem. Tudo que a gente faz tem que ficar pedindo bênção para todo mundo (L. Objetivo B2).

O PDE ajudou a gente na questão de compra de material. Mas autonomia nós não temos, nós não somos autônomos. Nem dentro do PDE nós somos autônomos. Nós não temos autonomia para decidir nada (L. Objetivo B2).

Nove líderes de objetivos responderam afirmativamente à questão asseverando que com o PDE a escola realiza suas aspirações, define suas metas e ações. Com os recursos financeiros que são viabilizados investe naquilo que lhe parecer prioritário. Isto pode ser verificado mediante os depoimentos a seguir:

A escola tem mais autonomia para resolver seus problemas internos (L. Objetivo A1).

Sim, porque a escola investe naquilo que acredita que é prioridade para ela e para a comunidade (L. Objetivo C2).

A escola tem autonomia para definir suas metas de ações, para atingir seus objetivos (L: Objetivo D1).

Com relação ao PDE, a escola é quem vai trabalhar. A escola definiu tudo por si mesma. Nós não tivemos interferência, a escola definiu sozinha, acho que isso é autonomia (L. Objetivo D3).

Quanto à escola ter autonomia para tomar decisões sobre a resolução de seus entraves e a realização de seus objetivos, quatorze professores afirmaram que a escola tem, dez não opinaram e seis responderam negativamente:

Apesar de termos autonomia para tomar algumas decisões, ainda há intervenção da SE, impedindo que a escola realize algumas prioridades (Professor A4).

Não, porque a SE ainda tolhe muito os movimentos da escola (Professor A5).

Muitas decisões chegam prontas da SE e a escola as acata (Professor E4).

As decisões são tomadas sempre respeitando as diretrizes já traçadas pela SE (Professor E3).

Para quatorze professores que responderam afirmativamente, a autonomia para tomar decisões advém de os recursos do PDE poderem ser aplicados naquilo que a escola considera prioritário. A escola pode planejar, adquirir materiais didáticos, contratar serviços para a realização de cursos de capacitação para professores e funcionários, a comunidade escolar pode discutir as prioridades e caminhos, inserir nos projetos da escola a solução para suas dificuldades. O posicionamento dos professores pode ser confirmado mediante os seguintes depoimentos:

Os recursos vindos da SE já têm suas finalidades específicas, os recursos do PDE não, podem ser aplicados no que a escola considera prioritário (Professor A1).

Dentro do nosso projeto estão inseridas as soluções para os problemas da escola (Professor C2).

Tivemos a oportunidade de escolher os livros literários (Professor C3).

Com base nos depoimentos favoráveis de parte expressiva dos professores, afirma-se que com o PDE a escola toma decisões para solucionar os problemas e realizar as aspirações. Pode definir suas metas e ações e com os recursos financeiros investe naquilo que acredita ser prioritário à comunidade. No entanto, houve posições contrárias, dez professores disseram que a escola não decide, só obedece; e tudo que pretende realizar necessita da permissão de representantes das esferas superiores e, apesar de a escola tomar algumas decisões, estas são sempre em respeitando às diretrizes da SE, cabendo a ela apenas acatá-las. Além disso, ao serem questionados se, além do PDE/PME, a escola recebe diretamente recursos financeiros de outras fontes e como são aplicados, cinco diretores afirmaram que os recursos financeiros são transferidos pela SEE, e pelo MEC, por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola²². Como afirmaram os diretores, outros recursos financeiros destinados à escola são aplicados no atendimento às necessidades básicas, emergenciais, antes, prioritárias, como: pequenos reparos, aquisição de materiais permanentes, de limpeza e de apoio pedagógico, capacitação de professores e de servidores técnico-

administrativos e de acordo com a finalidade do programa que é possibilitar o custeio de despesas, conforme art. 2º da Resolução FNDE, nº 3, de 04 de março de 1997, tais como: aquisição de material permanente, manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar, aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, avaliação da aprendizagem, implementação de projetos pedagógicos e desenvolvimento de atividades educacionais diversas.

Constata-se que antes do PDE a escola recebia recursos em sua conta bancária desde o ano de 1995, por via do FNDE, com as finalidades já descritas neste trabalho, conforme documento denominado Dinheiro na Escola: procedimentos operacionais MEC/FNDE/97, que antecedeu ao atual PDDE. O montante de recursos oriundos do PDDE liberado às escolas públicas estaduais e municipais é equivalente ao do PDE/PME, calculado pelo quantitativo de alunos matriculados no ensino fundamental, de acordo com o senso escolar.

Ao analisar o posicionamento dos diretores, coordenadores, líderes de objetivos e professores quando questionados o que se têm verificado é uma maior participação dos pais e da comunidade nas decisões da escola, tomando-se por base a implementação do PDE, há divergências. Para uns tem havido maior participação, para outros, a participação é parcial e há aqueles que afirmaram que não há participação.

Dos cinco diretores que se posicionaram, três afirmaram que há mais participação dos pais:

Os pais quase não vinham à escola. Com a implantação do PDE tem pais que já estão vindo. O PDE trouxe o envolvimento dos pais na escola (Diretor A).

A coordenadora recebe uma média de dez a quinze pais por dia. Eles vêm à escola além das reuniões (Diretor D).

A participação dos pais tem sido muito boa. Não temos hoje problemas com a participação dos pais. Cada vez mais os pais têm participado dos eventos da escola e mesmo do seu dia-a-dia (Diretor E).

²² Instituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE pela Medida provisória nº 1.784, datada de 14 de dezembro de 1998.

Um diretor tem a seguinte opinião a respeito da questão da participação dos pais na escola:

A participação dos pais não é efetiva, é parcial, muito parcial, mas é participação (Diretor C).

Os diretores não mencionaram a comunidade, o que evidencia que as ações da escola nesse sentido ainda são apenas destinadas aos pais, sendo, pois, restritas e segmentadas. A concepção que a maioria dos servidores das escolas tem a respeito da participação dos pais, ainda se restringe à ida à escola apenas para participar de eventos e de reuniões, especialmente resolver problemas dos filhos. Prevalece a cultura de isolar a escola da comunidade. Essa não é aberta à comunidade para a utilização do seu “espaço” como recomenda a política de integração escola e comunidade, muito menos, para que a segunda participe da gestão da primeira e compartilhe o poder nela instalado. A questão sobre a participação é cultural, tanto em termos da escola como da comunidade, isto justifica o pouco interesse e dificuldades concernentes à implantação do Conselho Escolar com alegação pela falta de tempo e desinteresse dos pais, mesmo sendo esse instituído oficialmente pela SEE a partir do ano 2000, como nesses depoimentos:

Já é o segundo ano que a escola tenta implantar o Conselho Escolar e não consegue. Este ano, a escola já realizou quatro ou seis reuniões de pais e equipe escolar e não dá quorum. A escola não conseguiu ainda prender a atenção dos pais nesta questão. Conta com a participação dos pais só na entrega dos resultados e quando são chamados para resolver problemas dos filhos (Diretor B).

Na hora de escolher um membro representante dos pais, do turno matutino é uma dificuldade, é um jogo de empurra, empurra. Aquele que é escolhido, que é registrado o nome dele na Ata, coloca o endereço, o telefone, na hora que liga ele não aparece, diz que está para o serviço (Diretor B).

O professor trabalha normalmente três períodos, ainda vem no final da semana? O tempo, a carga horária do professor, eu acho que isso muitas vezes é o que causa impacto negativo, gera conflito, gera dificuldades de participação em ações colegiadas e coletivas (Coordenador D).

Nesse sentido, Paro (2001:85) chama a atenção para a necessidade de se buscar meios a fim de conquistar os pais para participarem do Conselho Escolar, o que não acontece levando em razão a vários fatores no cotidiano da vida das pessoas que inibem, dificultam a participação, como:

A falta de tempo para participarem na escola, em virtude da vida dura que levam; a falta de locais e horários para que os representantes no conselho possam se reunir com seus pares para levantarem e discutirem problemas para serem tratados nas reuniões; a timidez e a falta de “jeito” a participação e até a dificuldade de falar em público e de expressarem adequadamente suas idéias; a baixa auto-estima e a pouca convicção de que sua participação é importante trará resultados positivos (Paro, 2001:85-86).

A questão da participação é um aprendizado político tanto para os pais como para a escola como um todo. Nesse processo pedagógico trabalha-se a importância, as vantagens, a ética, a cidadania. É uma construção coletiva e uma conquista. Sendo aprendizado, sendo construção, conquista demanda tempo, estratégias e, notadamente, prática.

Quanto aos coordenadores, todos se posicionaram deixando claro que a participação dos pais e da comunidade é, ainda, incipiente. A alegação mais freqüente é a falta de tempo para a participação e envolvimento, mas, apesar das dificuldades, tem melhorado gradativamente. Esta posição é justificada nos depoimentos a seguir:

Com o PDE a escola trabalha em parceria com os pais e comunidade (Coordenador D).

Os demais justificaram sua posição nos depoimentos a seguir:

No primeiro ano de PDE houve mais interesse e participação dos pais e da comunidade, neste segundo ano, deixou mais a desejar (Coordenador B).

É um processo que está iniciando, temos muitas dificuldades (Coordenador C).

A participação dos pais e da comunidade tem melhorado gradualmente, mas ainda não chegamos ao desejado (Coordenador E).

Sobre esta questão há posições antagônicas entre os líderes de objetivos. A maioria afirmou que com implantação do PDE houve maior participação dos pais, alunos e professores. Na opinião há grande interação da comunidade com a escola; os pais são participativos e freqüentam-na o que tem melhorado muito; a escola tem procurado demonstrar a importância da participação, tem recebido os pais e a comunidade, com abertura, dando-lhes condições de envolvimento. Esse posicionamento é justificado nos depoimentos:

Com a implantação do PDE eu pude perceber que houve uma maior participação dos pais, dos alunos e dos professores. Nós estamos percebendo que está havendo investimento na escola e isso atrai a comunidade (L. Objetivo B1).

Há grande interação da comunidade com a escola e ao mesmo tempo preocupação dos pais com a formação dos filhos (L. Objetivo D1).

Nos últimos anos tem crescido a participação dos pais e da comunidade nesta escola (L. Objetivo E1).

A escola recebe bem a comunidade, com total abertura para participação e envolvimento (L. Objetivo C2).

Por outro lado, há líderes de objetivos que discordaram da posição anterior, afirmaram que os pais continuam “aparecendo” de vez em quando, que a participação desses e da comunidade é reduzida e morosa. Em tom um pouco irônico, um dos líderes de objetivo referiu-se à participação dos pais e da comunidade como:

Timidamente melhor que antes. Progresso! (L. Objetivo C3).

A comunidade não participa, portanto, não tem como avaliar a postura da escola” (L. Objetivo B2).

Quanto aos professores, indagados a respeito da questão acima, apenas dois não se posicionaram. Para a maioria, dezesseis professores, a participação dos pais e da comunidade é pequena, insignificante, não existe, precisa melhorar. Nesse sentido, o posicionamento dos professores pode ser percebido pelos depoimentos:

Pouca participação dos pais e da comunidade na escola (Professor A2).

Muito precária a participação dos pais e da comunidade na escola (Professor A3).

A participação tem sido pouca, pois os pais e a comunidade não se interessam muito em participar (Professor B2).

Os pais quase não vêm à escola, quando vem é por solicitação para reuniões, ou para tratar de assuntos referentes aos seus filhos (Professor B3).

Baixa participação, apesar dos esforços dos profissionais que trabalham nesta instituição, para envolver a comunidade nas atividades aqui realizadas, principalmente após a implantação do PDE (Professor C1).

De forma lenta, pois os próprios pais não se preocupam em participar (Professor D4).

Não percebo participação efetiva dos pais e da comunidade aqui na escola (Professor E1).

Para quatorze professores, o processo de participação dos pais melhorou e tem ocorrido de forma democrática e prazerosa, cresce gradativamente, sendo classificada como boa a participação. Os professores ressaltaram que o PDE favorece, mediante a metodologia a saída da rotina das simples reuniões para o envolvimento da comunidade oferecendo-lhe palestras e momentos de lazer. Assim, esta posição pode ser verificada nos depoimentos:

De forma democrática e prazerosa. A escola tem buscado os pais e a comunidade para ajudar a resolver os problemas encontrados e tem procurado sugestões dos mesmos para fazer com que as escolas melhorem sempre mais (Professor A6).

A escola procurou ter uma boa relação com os pais e buscou a participação deles de forma efetiva (Professor A7).

Tem sido mais freqüente a participação dos pais, através de reuniões, palestras e outros eventos (Professor C4).

Bem melhor do que antes, quando não havia o PDE, através deste programa houve mais interesse (Professor C4).

Nesse processo, consoante posicionamento dos sujeitos pesquisados, a escola tem recebido a participação da comunidade normalmente como também dos pais.

Para Neves, *“a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se define numa relação de interação social”* (1996:97), Na escola essa interação ocorre no processo de democratização da gestão, de participação dos pais e da comunidade. Essa participação pode-se dar mediante representação da comunidade em organismos, como: Conselho Escolar ou equivalente, cuja abrangência é a de acompanhar, fiscalizar todo o funcionamento da escola e promover a participação e o envolvimento da comunidade. Tais ações objetivam elevar o nível qualitativo do ensino com a concentração de esforços para que a comunidade tenha compromisso com a ação educacional.

A análise dos depoimentos dos vários sujeitos sobre a participação dos pais e da comunidade nas decisões da escola após a implementação do PDE mostrou que há divergências de opiniões. Para uns, tem havido maior participação, envolvimento e interação comunidade/escola, entretanto a alegação mais freqüente é a de que, embora a escola esteja aberta à participação, não existe disponibilidade de tempo e, com isso, as pessoas não participam e não se envolvem com as atividades. Se a equipe escolar como também a comunidade participar das atividades e das decisões, simplesmente por obrigação, não haverá compromisso, o que pode acontecer é considerar a ação uma tarefa. A participação que gera compromisso é realizada num processo de troca, com igualdade de oportunidades, com base em decisão pessoal e não como cumprimento de uma tarefa forçada pelo poder de alguém. É um ato espontâneo (Bordignon; Gracindo, 2000: 170). Para os autores, participação requer o sentido de construção de algo que pertence a todos e que tem a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que dele advém (2000: 171).

A participação da comunidade como exercício solidário e de cooperação com a escola é salutar, porém, quando é praticada como uma forma de desobrigar o Estado da sua responsabilidade pela manutenção da escola é uma exploração, e até, uma forma de privatizar a educação, sob a

alegação de que sem o aporte comunitário a gestão da escola pública é incompetente para gerir um processo de ensino de qualidade. Assim, a participação como exercício legítimo da democracia é um ato cidadão. Nesse sentido, não se trata de diminuir a responsabilidade estatal, mas de valorizá-la como instrumento de agregação de interesses em torno de um objetivo comum, a escola. Vale dizer que, pela prática, a concepção de que a escola pertence geralmente a quem dela se beneficia, no caso, a comunidade, ainda é nova dentre os defensores da escola pública. A participação como exercício democrático ainda não é cultura nem no interior da escola nem na comunidade. A idéia reinante é a de que a escola pública é do governo ou do diretor, e sendo do governo ou do diretor, não é da população. O entendimento é o de que o Estado é a pessoa do governador e a Secretaria da Educação, a pessoa da secretária. Se a escola e seus objetivos pertencem ao (a) diretor (a), ao governo, não há porque os professores, os funcionários, os agentes da comunidade se sentirem comprometidos com ela (Bordignon; Gracindo, 2000: 171).

Quando os educadores falam que necessitam da colaboração dos pais na escola, é necessário questionar: Que tipo de ajuda é essa? Que tipo de participação é esse? É comum vivenciar na escola uma prática de participação dos pais na prestação de serviços braçais como, por exemplo: limpeza do pátio, reparo em telhados, reparo na rede elétrica, na rede hidráulica e outros da mesma natureza. Pode-se entender isso como uma forma de barateamento da educação para o Estado, que lhe tira a responsabilidade pelos serviços básicos de manutenção e conservação da escola para garantir seu funcionamento. Negar a importância, o significado da prática da participação, do trabalho coletivo na efetivação da democratização da escola pública é negar a sua própria função social. Não há dúvidas de que essa prática ainda está no plano das intenções, existindo no sistema alguns casos isolados de efetiva participação.

Vale ressaltar que em nem uma das cinco escolas, até a época da realização da pesquisa, havia Conselho Escolar estruturado e funcionando. O que havia era apenas a Caixa Escolar com função de unidade executora e finalidade específica de execução financeira dos recursos

repassados à escola, sem intervir na gestão administrativa e pedagógica. Com o Conselho Escolar a escola estará mais sujeita aos questionamentos, à avaliação interna e externa, à prestação de contas aos seus usuários, uma vez que a participação é mais efetiva e abrangente. A participação de outras atividades da escola, além das atividades de regência, tem, a cada dia constituído um desafio para o educador que Ele esbarra em uma série de fatores que, de uma forma ou de outra, inviabilizam a prática da participação. Das cinco escolas pesquisadas, vinte e cinco professores, (média de 83%), trabalham em mais de uma unidade escolar, dificultando a dedicação de um tempo à ação coletiva. Tudo isso aliado à falta de tempo e de incentivo para o professor dedicar-se à formação continuada e refletir sobre sua prática.

Questionados sobre o que foi descentralizado para a escola com a implementação do PDE, dos cinco diretores, um não se manifestou, um afirmou que a escola passou a ter mais autonomia em alguns aspectos, como: elaboração do calendário e regimento. Em seus depoimentos, os diretores informaram o que foi descentralizado para a escola:

Hoje, a Delegacia Metropolitana está propondo uma abertura maior para a escola. Abertura pra fazer seu calendário (Diretor A).

A SE tem dado um pouco mais de autonomia para a escola. Cada escola elaborou seu próprio Regimento (Diretor A).

A SE tem dado um pouco mais de autonomia para a escola. Cada escola elaborou seu próprio Regimento (Diretor B).

A escola tem mais autonomia para aplicação dos recursos financeiros destinados a ela (Diretor B).

Autonomia no que se refere ao planejamento dos gastos dos recursos financeiros. A escola decide em que gastar e como gastar (Diretor E).

Os depoimentos acima são, na verdade, exemplos de autonomia concedida, decretada à escola, aquilo que os setores da administração central e regional julgam poder ser pensado, planejado e executado por ela, principalmente os processos que eram gerenciados na administração centralizada, como: calendário escolar, regimento, planos e projetos educativos para financiamento, agora foram desconcentrados para a

escola, permanecendo centralizado o poder de decidir sobre eles uma vez que a aprovação dos resultados desses processos é de competência dos setores da administração central e regional. A respeito da questão, dois coordenadores apontaram a aplicação de recursos financeiros, as atividades de formação continuada, a elaboração do calendário e do regimento escolar, a aquisição de material como ações descentralizadas para a escola, como confirmam os depoimentos a seguir:

Eu vejo autonomia até na questão dos cursos, porque vem uma verba, a direção com a equipe escolar tem condições de procurar a melhor, o que está precisando, o que é mais urgente para a escola, antes os cursos eram definidos pela SE (Líder de objetivo A).

Aquisição de material que o professor precisa. Então você já tem como planejar isso, já é autonomia. É possível para nós trazeremos uma psicóloga para dar uma palestra para os pais que tem dificuldades de relacionamento com os filhos, como já aconteceu. Então, aí você percebe que tem uma mudança e que tem uma perspectiva de autonomia que realmente pode mudar o contexto da escola (Coordenador D).

Apesar da posição de dois coordenadores, um opinou que é um sonho pensar em maior autonomia além da concedida pelo PDE. É a sua opinião:

Pelo menos o PDE está mostrando o caminho, está despertando para a condição de escola autônoma (Coordenador E).

A autonomia foi concedida à escola desde o ano de 1995, anterior à implementação do PDE, com o processo de transferência direta de recursos federais e com a implementação do projeto político pedagógico a partir do ano de 1997, após a promulgação da LDB em dezembro do ano de 1996. Em resposta ao questionamento sobre o que foi descentralizado para a escola com a implantação do PDE, três líderes de objetivos disseram ter sido os financiamentos e projetos. Afirmaram que a escola tem liberdade de decidir e definir sobre os cursos de capacitação e aquisição de material. Um líder de objetivo se manifestou mediante a afirmação:

Com o PDE foi descentralizado parte das decisões, possibilitando à escola a se organizar da maneira que lhe

competete, adequando à sua realidade, para atingir suas metas (L. Objetivo C3).

Quinze professores (50%) do total pesquisado não se manifestaram a respeito do assunto questionado e quinze manifestaram-se justificando que diminuiu a burocracia e a escola ganhou mais autonomia para planejar e executar os planos, resolver os entraves, adquirir materiais pedagógicos, definir cursos para os professores, liberdade para trabalhar com a participação da comunidade. A seguir, observa-se nos depoimentos dos professores esta posição:

A escola ganhou mais autonomia para resolver suas pendências internas (Professor A1).

A aquisição de bens para a escola e a decisão sobre cursos de aperfeiçoamento para os professores e pessoal administrativo (Professor C1).

O plano da escola passou a ser pensado pela própria comunidade escolar (Professor C5).

A escola tem liberdade de trabalhar com a participação da comunidade, não trabalha sozinha como antes (Professor C6).

Apesar de 50% dos professores terem afirmado que não há burocracia em relação a determinadas decisões referentes à escola e esta poder realizar certas atividades que antes eram privilégio dos órgãos da administração centralizada. Os outros 50% dos professores, a maioria das escolas **D** e **E** refutaram a posição, justificando que nada foi descentralizado para a escola, que há interferência da administração centralizada nas decisões da escola. Alegaram que é necessário solicitar autorização para tudo. Um professor ironizou: “Muito serviço e pouco dinheiro, mais muito pouco dinheiro mesmo”.

Esta postura é justificada pelos depoimentos:

Quase nada, pois a metropolitana não deixa de interferir nas decisões da direção, pois tudo que se faz é com a autorização dela. (Professor B1).

Não, a escola tem que seguir sempre o que é determinado pela SE (Professor C2).

Não, a escola segue sempre as ordens da metropolitana e da SE (Professor C4).

Alguns professores afirmaram que foram descentralizados para a escola os processos que eram tramitados na administração centralizada a escola passou a ter mais autonomia em alguns aspectos, como: elaboração do calendário e regimento, planejamento para aplicação dos recursos financeiros a ela destinados, elaboração e execução dos projetos e liberdade para trabalhar com a participação da comunidade.

Com relação ao calendário os diretores foram unânimes em demonstrar o desapontamento em razão do que ocorreu no final do ano 2000, quando, após a escola ter divulgado o calendário de matrículas para a comunidade, teve que desconsiderá-lo por ordem da SEE decidiu, sem consultar a escola, não apenas informatizar o processo de matrículas, mas também terceirizá-lo. Os diretores revelaram-se extremamente ressentidos com a decisão. Tal procedimento enquadra-se mais nas características do processo de desconcentração do que no de descentralização, uma vez que não foi descentralizado o poder para tomar de decisão sobre a respectiva autonomia. A desconcentração implica a delegação da competência sem deslocamento do poder decisório e a descentralização compreende a distribuição do poder e dos espaços do exercício do poder e redistribuição dos meios para o exercício do poder (Neto e Almeida, 2000:44). O que aconteceu às escolas com relação ao calendário de matrícula foi uma delegação de competências para a escola elaborá-lo, mas não a delegação de poder. A simples descentralização não garante a democratização, da mesma forma que a descentralização de recursos ou simplesmente a transferência de recursos diretamente à escola não garante sua autonomia; dada sua complexidade, esta depende de outras áreas (Lück, 2000:20). Para a autora: *“A autonomia não se resume à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas”* (2000:21).

Graças à despolitização de vários educadores, a escola não percebe o que está implícito nas políticas que lhe dizem respeito. Não importa a ideologia e, sim, aquilo que vem resolver suas necessidades imediatas, em

especial no que concerne aos recursos financeiros. Nesse sentido, a implantação do PDE pode representar-lhe autonomia em alguns aspectos e, em outros, não.

Indagados sobre como tomaram conhecimento do PDE e como aconteceu o envolvimento da escola, os cinco diretores afirmaram que não foram informados nem consultados se tinham, ou não, interesse em participar. Nos depoimentos abaixo é possível a comprovação:

Fiquei sabendo quando fui convocada para o curso de uma semana no Papillon Hotel. Deveria levar um professor e o coordenador pedagógico (Diretor A).

Quando a Delegacia Metropolitana telefonou para a escola, avisando que a escola havia sido escolhida para fazer o curso no Papillon Hotel. Até então, nós não sabíamos de nada (Diretor B).

Foi quando a Delegacia Metropolitana telefonou para a escola e falou: olha, tem um projeto novo e a sua escola foi sorteada para participar dele. Não adianta você não querer, você vai ter que participar, você não pode desistir. Você me arruma um professor, um coordenador para participar desse projeto. O curso vai ser dia tal, semana tal. Não tive tempo, nem o direito de dizer, não (Diretor C).

Foi em 1998, quando uma funcionária da Delegacia Metropolitana me chamou e falou que a minha escola havia sido contemplada com o PDE e que a gente ia ser avaliada, passar por um curso, para ver se iria ser aprovada ou não (Diretor D).

Foi durante o curso de capacitação para elaborar o PDE (Diretor E).

Valendo-se da análise do posicionamento dos diretores, coordenadores, líderes de objetivos e professores, sobre a concepção de escola autônoma dois diretores não se manifestaram, três manifestaram-se com os depoimentos:

É aquela que traça suas metas e tem autonomia para alcançá-las (Diretor B).

É aquela que pode opinar sobre seu calendário. Pode discutir com os alunos qual o calendário melhor, qual a matriz curricular

melhor para seus alunos, qual o conteúdo melhor. A gente tem isso, mas é um pouco camuflado (Diretor D).

É a que toma decisões por conta própria e administra seu próprio destino (Diretor E).

A respeito desta questão três coordenadores deixaram explícito nos depoimentos que os elementos base da escola autônoma são a liberdade e a responsabilidade.

Escola autônoma é a escola que a gente tem liberdade, mas liberdade com responsabilidade, onde todos falam a mesma linguagem, têm o mesmo interesse (Coordenador C).

É a que pode tomar suas próprias decisões, planejar suas ações e executá-las com liberdade (Coordenador D).

É a que tem liberdade de planejar e executar suas ações. As decisões são tomadas em âmbito escolar, sem a interferência da SE, da Delegacia de Ensino (Coordenador E).

Do total de onze líderes de objetivos, dez elegeram a liberdade e a responsabilidade como elementos fundamentais a uma escola autônoma:

A escola para ser autônoma tem que, antes de tudo, ser responsável, ciente dos seus atos (L. Objetivo A1).

Ter autonomia é, acima de tudo, ter responsabilidade. Então, a escola autônoma tem responsabilidade de prestar contas à comunidade escolar, aos pais, à sociedade em geral (L. Objetivo B1).

É uma escola que toma decisões sem ter que tomar bênção para a SE, para a Delegacia de Ensino, que tem liberdade de ação (L. Objetivo C1).

É uma escola que tem a liberdade para escolher seus projetos, decidir sobre os investimentos e escolher diretamente seu gestor (L. Objetivo C).

Uma escola livre para tomar decisões de acordo com a realidade e em cumprimento à legislação vigente (L. Objetivo D2).

Um dos líderes de objetivos resumiu em seu depoimento a concepção de escola autônoma:

Escola autônoma deve ter liberdade com responsabilidade, agir dentro do limite da lei e não à sua revelia (L. Objetivo E1).

Do total de trinta professores participantes da pesquisa, quatorze não se manifestaram sobre a concepção de escola autônoma. Do total de sete professores da escola **A** nem um apresentou sua opinião. O número de professores que não se manifestaram variou de dois a três por escola. Para os demais 50% dos professores, a concepção de escola autônoma está definida. Para eles, é a escola que toma a maioria das decisões sem pedir autorização ao escalão superior. É a escola que toma decisões na resolução de seus problemas sem pensar que as soluções para isto venham prontas e acabadas. Para estes educadores a “diretriz” da escola autônoma está na maneira de tomar decisões.

Os depoimentos seguintes confirmam o ponto de vista a respeito da concepção de escola com maior autonomia:

É a escola onde todos participam dependendo de uma função ou não. (Professor C2).

É a escola que tem autonomia para buscar soluções e mudanças (Professor D2).

Uma escola que possa resolver seus problemas no que se refere aos professores, aos alunos e aos funcionários sem interferência da Delegacia de Ensino ou da (Professor D3).

Escola autônoma é aquela que traça seu calendário dentro da sua realidade, da realidade da sua clientela (Professor E3).

Uma escola, de certa forma, livre para contemplar suas necessidades mais urgentes. (Professor E4).

É a que tem liberdade de planejar seus recursos financeiros de acordo com suas necessidade.(Professor E5).

O que aqui se coloca em discussão não é apenas a concepção de escola autônoma, mas, sobretudo, se as escolas pesquisadas têm mais, ou não têm autonomia com a implementação do PDE. Para a maioria dos educadores pesquisados, escola autônoma é a escola participativa, democrática, que tem liberdade de ação, liberdade para buscar soluções e mudanças, age em comum acordo com sua comunidade, gerencia sem interferência da SEE e sem burocracias. Contudo, apesar deste entendimento, desta concepção por grande percentual dos educadores pesquisados, que

afirmaram que, com a implementação do PDE, a escola passou a vivenciar tal situação, há aqueles que têm posição contrária e assim emitem o ponto de vista afirmando que a autonomia é restrita, que não houve maior autonomia, que essa se limita à liberação de recursos financeiros diretamente à escola. Alegaram que nada foi descentralizado para a escola, que ainda há muita interferência da administração centralizada nas decisões. Nesse caso, mesmo que a escola possa desenvolver processos que eram elaborados na administração centralizada ou na regional, a atitude é mais de efetivação de procedimentos de desconcentração do que de descentralização e de autonomia uma vez que não é delegado poder para decidir sobre eles. Sabe-se que a autonomia da escola não é plena nem soberana, mesmo porque os sujeitos que nela atuam também não o são. O que existe é um grau maior ou menor de autonomia e, conseqüentemente, de poder. Essa autonomia, esse poder é sempre relativo. Um indivíduo pode ter mais autonomia em relação a um determinado aspecto e menos em relação a outro, depende da situação, das circunstâncias.

A noção de autonomia é inerente à idéia de poder. Nesse sentido afirma Silva:

Desse modo, a unidade escolar é autônoma quando tiver poder de criar e /ou escolher livremente suas normas de conduta. Esse poder de criação e escolha exerce-se evidentemente, também pela capacidade de recusa de normas heterônomas julgadas não-convenientes. O ser autônomo tem como contrapartida o dever de ser responsável (1996:59).

Apesar de a escola tomar algumas decisões, estas são sempre em respeito às diretrizes traçadas por instâncias da administração centralizada, cabendo-lhe apenas a tarefa de executá-las. Esta é uma característica da centralização, do autoritarismo e da autocracia. Dessa forma, a escola não tem autonomia. Pode adquirir alguns materiais e não todos de que necessita, portanto, só pode o que a matriz do PDE permite. Nesse sentido, mesmo havendo insatisfação a respeito das normas estabelecidas, os envolvidos cumprem-nas mesmo sob protesto. Isto, de certa forma, relaciona-se como uma "autonomia" funcional por delegação política, uma "autonomia" como técnica de gestão que articula o centro e as periferias (neste caso,

administração centralizada e escolas) então acaba despolitizando e ao mesmo tempo instrumentalizando aquelas margens de autonomia conceptual num processo de recentralização política (Lima, 2001:151).

O fato de a escola, com a implementação do PDE, ter a possibilidade de conseguir mais recursos financeiros, liberdade para definir como aplicá-los e ampliar seus projetos não significa que tenha mais autonomia. Isto não é um fato novo já que antes da implementação do PDE podia agir dessa maneira. Esse entendimento reforça a idéia defendida pelos organismos internacionais, notadamente pelo BM, que orientam as políticas educacionais no sentido de priorizar os insumos como: acervo para biblioteca, materiais de apoio pedagógico, equipamentos, recursos tecnológicos e secundarizar a formação do educador quando muito lhe oportuniza capacitação em serviço como forma de barateamento deste investimento. Com a implementação do PDE, muitos interesses se entrecruzam com relação à autonomia da escola. Na verdade, a escola transforma-se em um campo de forças, de influências internas e externas, onde são envolvidos o governo e seus representantes, os professores, a administração, os alunos, os pais e outros membros da sociedade civil (Barroso, 1996: 185-186). À medida que a escola consegue o equilíbrio destas forças e interesses, administra e integra as forças e interesses que se entrecruzam em seu interior, conquista e constrói autonomia.

Uma vez implementado o PDE, caberia perguntar aos educadores diretamente envolvidos na consolidação desse processo na escola (diretores, coordenadores do PDE, líderes de objetivos e professores) como avaliam as possibilidades de ampliação do exercício da autonomia da escola, mediante uma metodologia de planejamento que visa possibilitar um trabalho participativo, com o envolvimento de toda a comunidade escolar e a definição do que fazer e como fazer para melhorar seu desempenho e a qualidade do ensino que ministra.

Considerações Finais

Conforme anunciado na Introdução, o objetivo deste estudo/investigação é discutir a noção de autonomia na gestão escolar sustentada pelo PDE/FUNDESCOLA; compreendendo as novas significações que a questão da autonomia toma nas atuais políticas públicas e verificando como efetivamente a escola pública estadual de Goiás avalia as implicações deste programa para seu processo de autonomia.

Assim, ao término deste estudo, vale ressaltar que a concepção que os sujeitos pesquisados têm de escola autônoma tem aproximação com os conceitos de autonomia apresentados neste trabalho. Para eles, escola autônoma é aquela que tem poder de decidir sobre suas metas e objetivos; elabora e executa seus planos e projetos; toma decisão por conta própria e de forma democrática, onde todos participam nas decisões, inclusive na escolha de seu dirigente. Apesar dos sujeitos pesquisados terem essa concepção, para eles o fato da escola receber os recursos financeiros advindos do PDE e poder gastá-los de acordo com suas prioridades, mesmo com certas restrições, é vista por eles como mais autonomia para a escola. No entanto, a autonomia com a implementação do PDE, da forma como está sendo conduzido e executado, não avançou além da já concedida através do processo de transferência direta de recursos financeiros do governo federal para a escola, iniciado em 1995, consolidado na Resolução do FNDE nº 3, de 04 de março de 1997 e com a implementação do projeto político pedagógico nas escolas estaduais de Goiás a partir de 1997, após a promulgação da LDE em dezembro de 1996.

Aqui vale dizer que a transferência dos recursos do PDDE não está condicionada, até o momento, à elaboração e aprovação de um plano antes da sua liberação como no caso do PDE. Assim, a sua utilização é menos burocratizada, a escola tem mais liberdade de ação para gastá-lo, embora,

ambos façam parte da política de descentralização do governo. Diferente do PDDE, o PDE não financia ações de manutenção da rotina do cotidiano escolar. Portanto, dar “liberdade” para a escola gastar os recursos que lhe são transferidos diretamente não é prerrogativa apenas do PDE.

Dessa forma, a autonomia que a escola tem de poder elaborar seus planos e projetos educacionais, adquirir material didático, equipamento, contratar serviços para realização de cursos para professores e funcionários, decidir suas prioridades e caminhos não é prerrogativa apenas do PDE. Outros programas proporcionam a s mesmas condições que o PDE, até com maior autonomia, com maior abertura, dando maior flexibilidade para a escola inserir nos seus planos e projetos as soluções para atender suas necessidades consideradas básicas para o seu funcionamento. Vale aqui dizer que tudo isso é conquista da escola pública conseguida através de lutas empreendidas e reivindicações feitas ao longo da história da educação brasileira.

Vale ressaltar que o PDE como instrumento de planejamento estratégico da escola, pela forma como conduz e realiza as ações de elaboração e implementação coloca-se na condição de indutor e não determinante da política de democratização da gestão escolar e de seus conseqüentes, descentralização, autonomia e participação. Desse modo, o PDE é um mecanismo que possibilita a materialização das diretrizes políticas de gestão estabelecidas na Constituição/88 e LDB/96. Ele pode ser um instrumento que a escola pode usar para operacionalizar a autonomia concedida que lhe é concedida e estabelecida nestes marcos legais. Embora, em Goiânia, ele não conseguiu, até o momento desta pesquisa, mobilizar a escola para a implementação do Conselho Escolar que não garante, mas é um mecanismo legítimo de democratização da gestão escolar, e conseqüentemente, de autonomia.

Quanto à descentralização como política pública não é usada como elemento de consolidação democrática como parece ser. É um elemento de redução da abrangência do Estado neoliberal, desobrigando-o da responsabilidade pela manutenção da educação básica. Por detrás do discurso da descentralização está o Estado como incentivador do envolvimento da comunidade na escola pública, buscando sua participação muito mais como

parceira nos encargos da educação do que na sua gestão. Daí surgem “Os amigos da escola”, “Os padrinhos da escola”, “Os parceiros da escola” prestando serviços voluntários que na realidade, são relativos a manutenção da escola e, portanto, de competência do Estado, acabam sendo um elemento indutor da privatização da educação mediante o trabalho voluntário.

Num processo democrático, mesmo com a rigidez técnica do planejamento, a participação deve ir além da ritualização mecânica da postura puramente voltada para a racionalidade da técnica. Se a democratização é um ato de aprendizagem coletiva, a participação deixa de ser mecânica, instituída, para ser dinâmica, espontânea e construtiva. O PDE, o Projeto Político Pedagógico, ou outros planos e projetos educativos, pode não estar dando conta disso, devido à própria cultura da organização escolar cujo modelo de gestão é herdado de um sistema educacional centralizador e autoritário. É como afirma Mendonça (2001:92):

Enquanto as áreas centrais das administrações não abrirem mão do dirigismo, reduzindo a influência excessiva que exercem sobre a escola, os discursos favoráveis à descentralização, à autonomia e à valorização das unidades de ponta dos sistemas, como referência das políticas públicas, continuarão a ser peças de retórica. Apesar de todos os fatores e mecanismos de gestão democrática do ensino público convergirem para a autonomia da escola, esta ainda tem desempenhado um papel periférico nos sistemas.

Os depoimentos a seguir são exemplos de como as decisões são tomadas para resolver os problemas e realizar as aspirações da escola:

Estamos constantemente buscando respostas nas esferas superiores para os questionamentos, problemas e impasses surgidos na escola, temendo represália até mesmo pelas atitudes conscientes que tomamos (Diretor B).

Ainda tem coisas que a gente projeta e que esbarra na questão burocrática. Por exemplo, a parada pedagógica. A escola não pode parar. Não tem autonomia para fazer essa parada. Se a escola pára, você fica com medo de ser repreendida (Diretor B).

Nesses depoimentos fica evidente o grau elementar de autonomia da escola, para tomar decisões no que lhe diz respeito e o autoritarismo que, apesar do discurso democratizante, ainda prevalece no sistema, nas esferas superiores. As decisões continuam sendo tomadas de

cima para baixo, porque a estrutura é piramidal e a escola está na base dessa pirâmide, com as decisões tomadas vertical e não horizontalmente.

A própria forma como a escola foi informada sobre o seu envolvimento no PDE, no início da sua implantação, demonstra o autoritarismo da Secretaria da Educação e a incoerência entre o discurso dos autores e dos responsáveis pela sua implementação em nível nacional e a postura de setor da administração regional da Secretaria da Educação, quando da sua implantação em 1998. No processo de elaboração e implementação do PDE, a primeira atividade que envolve toda a comunidade escolar para tomar uma decisão conjunta diz respeito à adesão à sua metodologia. Nesse momento é decidido se a escola adere ou não ao PDE, como já aconteceu com escola municipal de Goiânia. Caso o coletivo decida pela adesão, o diretor assina a “carta de adesão” que é encaminhada à Gerência de Apoio à Escola. No caso de não adesão, o procedimento é o mesmo, no lugar da carta encaminha-se um ofício comunicando a decisão. Mesmo com essa abertura por parte do programa FUNDESCOLA, a escola poder optar por aderir, ou não ao PDE, as escolas estaduais não tiveram essa oportunidade. Foram obrigadas a participar. Essa atitude autoritária afronta a democratização e inibe a autonomia da escola. Evidenciando, portanto, um descompasso entre o discurso das políticas de democratização do sistema educacional e o seu autoritarismo vivenciado na prática, no momento de materialização desse discurso.

Para Xavier; Plank e Sobrinho, “escola autônoma, pressupõe poder de decidir sobre assuntos ou questões que se apresentam no dia-a-dia e que dizem respeito ao alcance de sua missão”. Para estes autores: “autonomia implica ter espaço para definir e seguir seu próprio rumo, respeitando a legislação em vigor” (1997: 202). Estes autores afirmam que a gestão autônoma de uma escola tem por objetivo:

Fazer com que a escola responda por suas ações, seus objetivos e resultados alcançados; torna a escola responsável pelas decisões sobre a organização de suas atividades; permitir que a escola seja mais sensível às demandas da comunidade; permitir melhor qualidade da escola e do ensino. A escola autônoma deve ter espaço para decidir sobre as áreas administrativa, financeira e pedagógica (1997:202).

A autonomia da escola é uma conseqüência de um processo em que tanto o sistema mantenedor como a própria instituição escolar caminham juntos. Nessa trajetória tanto a administração central como a escola se prepara para a autonomia. A administração centralizada se prepara para ir perdendo os plenos poderes e prerrogativas, para ir delegando responsabilidades, para ir modificando seus mecanismos de controle, para ir permitindo que o outro tome decisões sobre seu destino. Da parte da escola, esta se prepara para ir assumindo novas responsabilidades, para ir tomando decisões cada vez mais complexas a respeito do seu cotidiano, de seus planos para o futuro, de suas relações internas e externas (Lopes, 1996: 50). Nesse sentido, Lopes afirma que “a autonomia passa obrigatoriamente pela consciência crítica das partes, pela fixação de metas de crescimento pessoal e organizacional. Ser autônomo implica ter responsabilidades pelos acertos e erros, prestar contas do que faz” (1996: 50).

Sem negar a importância e o significado do exercício da participação coletiva no cotidiano escolar, mas levando em consideração as condições de trabalho, a política de valorização do educador, o modelo de gestão da escola pública em Goiás, que não é diferente nos demais estados brasileiros, vale indagar: com qual coletivo de professores se pode contar na escola pública para participar das decisões e elaboração do projeto educativo da escola? Que concepção os educadores têm de escola autônoma?

Para o modelo de gestão educacional existente, autoritário, autocrático e centralizador, salvo algumas ações de natureza democrática empreendidas nesse momento de transição entre a velha e a nova ordem na gestão da educação em Goiás, pois, permanecer com a caixa escolar é mais conveniente do que dar abertura a implementação de estratégias mais democráticas, como: conselho escolar ou similar, com atuação mais abrangente. O conselho escolar é o órgão máximo da direção escolar. Como órgão representante da comunidade escolar exerce um papel fundamental nas relações internas da escola e na relação escola/comunidade.

Embora o conselho escolar e outros organismos de ação colegiada não sejam garantia de gestão democrática, pelo menos é o mecanismo propício a isso. A gestão colegiada, partilhada não é uma cultura

da escola pública em Goiás, que acostumada a uma gestão autoritária, centralizadora não reconheceu ainda no conselho a possibilidade de contribuição para a melhoria do desempenho da escola na prestação de serviços à sociedade.

Enfim, se o que se busca com este modelo de planejamento que está sendo implementado na escola pública for apenas a eficiência da gestão administrativa, financeira e pedagógica, desprovida da emancipação política dos sujeitos, dessa forma cabe concluir que o PDE pode ser entendido como um instrumento indutor de uma gestão que possibilita, na prática, a escola materializar a autonomia e a participação no limite concedido por via da Constituição Federal/88 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 e não no sentido pleno de uma autonomia construída, participativa, democrática.

No entanto, se a concepção de autonomia que se pretende fomentar for orientada pela emancipação política dos sujeitos, as possibilidades do PDE como instrumento que conduza a essa emancipação estão, ainda, em futuro remoto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria Ângela; ALLOUFA, Jomária M. de Lima. **Formação de Administradores da Educação no Brasil**: Relatório final da Pesquisa-Série Estudos e Pesquisa n.2, Brasília, ANPDE, 1998.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas-SP, Autores Associados, 1997.

BARROSO, João. (org.) **O Estudo da Escola**. Portugal, Porto Editora, 1996.

BARROSO, João e PINHAL, João (orgs.). **A administração da educação: os caminhos da descentralização**. Lisboa: Colibri, 1996.

BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, SEPE, 1999.

BELLONI, Isaura. MAGALHÃES, Heitor de Souza, COSTA Luiza da **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000- (Coleção Questões da Nossa Época; v.75).

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BOF, Alvana; MARRA, Fátima e SOBRINHO, José Amaral. **Plano de Desenvolvimento da Escola**: conceito, estrutura e prática, Brasília, 1999, (FUNDESCOLA MRC/ BIRD - Série Documentos).

BORDINGNON, Genuíno e GRAINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola in FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectiva e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação/FNDE. **Dinheiro Direto na Escola: procedimentos operacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. **Plano de Desenvolvimento da Escola/Relatório Final**, Brasília DF, 2000.

BRASI. Senado Federal. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 9.394/96**: Brasília, 1997.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996: Brasília, 1997.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1998.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**: Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, R. Portela de. (orgs.) **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2000.

CASTRO, Cláudio de Moura & CARNOY, Martin.(orgs.). **Como anda a reforma na América Latina**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Educação para o Século XXI**: O desafio da Qualidade e da Equidade. Brasília, DF: INEP, 1999a. .

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Situação da Educação Básica no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 1999b.

COELHO, Ildu Moreira. Autonomia da escola, gestão democrática e educação para a cidadania. In: **Tendência de Desenvolvimento e de Mudança da Educação Básica**: Os consensos e as mudanças recentes na educação Básica do Brasil. Módulo II, Secretaria de Educação de Goiás/Coordenadoria de Gestão Escolar, 1999.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1994, Brasília. DF. **Anais**, Brasília DF. MEC/SEF. 1994.1254 p.

CONSED. **Políticas públicas de qualidade na educação básica**, Brasília, 1996. 224 p (Série Seminários).

CONSED. **Gestão Educacional**: Tendências e Perspectivas, São Paulo: Cenpec, 1999 (Série Seminários).

CORAGGIO, Luis José. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de percepção? In: TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jore; HDDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1998.

COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Descentralização da Educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo, Cortez, 1999.

DALMAS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola**. 5ed.Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

DOCUMENTO de Projeto BRA/98/11: **Plano de Desenvolvimento da Escola/FUNDESCOLA**, Brasília. DF, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, M. Ângela da S. (orgs.) **Gestão da Educação: impasse, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, M. Ângela da S. (orgs.) **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim. A administração das escolas no Portugal democrático. In. **Autonomia, gestão e avaliação das escolas**. Lisboa: Edições ASA, 1999.

FONSECA, Dirce M. da. (org.). **Administração Educação: um compromisso democrático**. Campinas. SP: Papyrus, 1994 (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FONSECA, Marília. A formação do professor na ótica internacional. In. **O Banco Mundial e as políticas de formação docente**, Rio de Janeiro, 2000.(Painel apresentado no X ENDIPE).

FONSECA, Marília A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília. **Dimensões do Projeto, Político-Pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas. SP: Papyrus, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista.** 5ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 2ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo. **Escola S/A**, Brasília. DF.CNTE, 1996.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** 3ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã).

GAMA, Zacarias Jaegger. LDB ou o Avanço da Ideologia Neoliberal sobre a Educação Brasileira. **REVISTA BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL**, Rio de Janeiro: ABT, v.25, n.134/135, Jan./Fev./Mar./Abr. 1997.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo na educação e em outras instituições.** Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo A.A.e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas.** 7ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1999.

GENTILI, Pablo A.A.e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola SA quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília. DF: CNTE, 1996. p. 28-49.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996-(Coleção Questões da Nossa Época; v.61).

GUIA DE CONSULTA PARA O PROGRAMA DE APOIO AOS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO/PRASEM. Brasília.DF: Projeto Nordeste, 1997.

GUSSO, D. Arthur. **Plano nacional de Educação para Todos** – para uma nova matriz de políticas públicas de educação. Em Aberto/INEP; Brasília. DF, 1994.

GUTIERREZ, Luis Gustavo e CATANI, Afranio Mendes. **Participação e Gestão escolar:** Conceitos e potencialidades. São Paulo: Cortez, 1998.

KLINSBERG, Bernardo. **Repensando o Estado para o Desenvolvimento Social:** Superando dogmas, São Paulo: Cortez, 1998.

KRAWCZK, Nora, CAMPOS, M.M. e Sérgio HADDAD. (orgs.). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI:** Reformas em Debate. São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, M. Julieta C. Calazans; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil.** 4ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão.In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p.33-57.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. Goiânia: Edição do Autor, 2000.

LIMÂ, Licínio C. **A escola como uma organização educativa.** Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Vera Lúcia. Uma questão de Opinião: Autonomia depende de quê?: **Revista do Professor**. Porto Alegre/RS, V12.n.45, p.50, jan./mar. 1996.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar** e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. Em Aberto, Brasília/DF, v.17. n.72 fev/jun. 2000.

MANUAL DE ORIENTAÇÃO DO FUNDEF/Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério, Brasília.DF, 1998.

MARRACH, Sonia. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI, Paulo (org). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDOÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista Quadrimestral de ciências da educação**/ Centro de Estudos de Ciência da Educação (CEDES). Campinas , 75, p.84-108, agosto de 2001.

MOIP/Manual de Operação e Implementação do Projeto – **Orientações Gerais/FUNDESCOLA**, Brasília. DF, 1998.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: Ilma Passos A. Veiga. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 1996.

NÓVOA, António (coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Tradução Cândida Espanha; Maria Isabel; Castro Pereira; José Antonio Sousa Tavares 2ed. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis RJ.Vozes. 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira. Capitalismo, Liberalismo e Educação: o Paradigma da **Eficiência e da Qualidade e Paradigma da Qualidade**. In Inter ação – Revista da FCULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG.V.19,n,1/2, Jan./dez./1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Mendes Afrânio e OLIVEIRA, Romualdo Portela (org). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2000. p.77-94.

OTO, A. Coelho. **Planejamento Estratégico** Para a Melhoria da Qualidade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

PARO, Henrique. **Gestão Democrática da Educação Pública**. 2ed. São Paulo; Ática, 1998.

PARO, Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 8ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PARO, Henrique. **Por dentro da Escola Pública**. 2ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PARO, Henrique **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PORTELA, Josania Lima. **Relação: Educação, Trabalho e Cidadania**. Caxambu: 23^a.Reunião Anual, ANPED/2000.

PROJETO EDUCAÇÃO BÁSICA para o Nordeste/Projeto BRA/95/013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Reformas educacionais: utopia, retórica e prática.**In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo. **Escola S.A.** Brasília/DF: CNTE, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno **Poderes Instáveis em Educação.** Poro Alegre, Artes Médicas, 1999.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento.** São Paulo: Autores Associados, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, M.C. Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

SILVA, Jair Militão da. **A Autonomia da Escola Pública.** 3ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

SILVA, T.T. **O projeto educacional na nova direita e a retórica da qualidade total.** In: SILVA, T.T. & GENTILI, Pablo. **Escola S.A,** Brasília. DF: CNTE, 1996.

SILVA JÚNIOR, C.A. **A escola Pública como local de trabalho.** 2ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOBRINHO, José Amaral. **Gestão Escolar: Colocando os Pingos nos "is".** (Coleção de Textos): Brasília.DF, 1999.

SOBRINHO, José Amaral. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Gestão Escolar no Brasil: Situação atual e perspectivas.**FUNDESCOLA/MEC, Brasília. DF, 2001.

TOMMASI, Livia de; Warde M.J. e HADDA, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento Participativo na escola: um desafio ao educador**. São Paulo: EPU, 1986.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro Veiga. (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola** uma construção possível. 2ed. São Paulo: Papirus, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga & RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs.) ESCOLA: **Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas. SP: Papirus, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola: **Função Social, Gestão e Política**. In: FERREIRA, Naura Syria . São Paulo: Cortez, 1999.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME: **Project Budget Document** (Documento de Projeto BRA/98/11)-Programa de Desenvolvimento da Escola FUNDESCOLA, Brasília. DF, 1998.

XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição; SOBRINHO, José Amaral. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília. DF: Projeto Nordeste/FUNDESCOLA/MEC, 1998.

XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição; PLANK, David; SOBRINHO, José Amaral. Escola Eficaz, escola de qualidade: novos paradigmas para a gestão da escola. In **Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação/PRASEM**, Brasília. DF: projeto Nordeste, 1997.

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTA DO DIRETOR

Levantamento de Expectativas

1-O que o (a) levou a ser diretor (a)?

2-Quais as principais dificuldades que enfrenta na sua vida profissional?

3-O que caracteriza seu estilo de gestão?

ENTREVISTA

1-Quando e como é que você ouviu falar do PDE pela primeira vez? Como esta escola se envolveu nele?

2-Como foi feita a implantação do PDE aqui na escola?

3-Esta escola realizava alguma forma de planejamento antes do PDE? Em caso positivo, como era feito e quem dele participava?

4-Existe diferença entre elaborar o PPP e o PDE?

5- como as decisões são tomadas nesta escola depois d a implantação do PDE?

6-Quais as maiores dificuldades que você apontaria na implantação e implementação do PDE nesta escola?

7-Que mudanças você percebeu nesta escola com a implementação do PDE?

8-Com a implementação do PDE:

a) Como tem se dado o processo de participação de pais e outras pessoas da comunidade na escola?

b) Como a escola tem recebido a participação da comunidade na sua escola?

9-Você e tem percebido se o PDE está proporcionando mais autonomia à escola? Como? Exemplifique.

10-Além do que você já citou, que tipo de autonomia você gostaria que a escola tivesse? Como diretor (a) como você pensa uma escola autônoma? Diante disso, o PDE contribuiu ou não para que isso se concretizasse?

11-O que é autonomia para a escola? Como você vê a postura da escola com relação à autonomia? Ela está preparada para ser autônoma? Em que sentido?

12-Que tipo de responsabilidades uma escola autônoma tem, do seu ponto de vista?

13-Esta escola tem procurado conquistar sua autonomia?

14-Quais as críticas que você faz ao PDE?

ANEXO II**ENTREVISTA DO COORDENADOR DO PDE****Levantamento de Expectativas**

1-O que a (o) levou a ser coordenador do PDE?

2-Quais as principais dificuldades que enfrenta na sua vida profissional?

3-O que caracteriza seu estilo de trabalho?

ENTREVISTA

1-Quando e como é que você ouviu falar do PDE pela primeira vez? Como sua escola se envolveu no PDE?

2-Como foi feita a implantação do PDE aqui na escola?

3-Esta escola realizava alguma forma de planejamento antes do PDE? Em caso positivo, como era feito e quem dele participava?

4-Como as decisões são tomadas na escola depois da implementação do PDE?

5-Existe diferença entre planejar, ou elaborar o PPP e o PDE?

6-Quais as maiores dificuldades que você apontaria na implantação e implementação do PDE nesta escola?

7-Que mudanças você percebeu nesta escola com a implantação do PDE?

8-Você tem percebido se o PDE está proporcionando maior autonomia à escola? Como? Exemplifique.

9-Você como Coordenadora como você pensa uma autônoma?

10-Você tem percebido se o PDE está proporcionando maior autonomia?

Como? Exemplifique.

11-Na sua opinião, que tipo de responsabilidade a escola autônoma tem? O PDE contribuiu para isso?

12-quais as críticas que você faz ao PDE?

ANEXO III

ENTREVISTA DO LÍDER DE OBJETIVO

Levantamento de Expectativas

1-O que o (a) levou a ser líder de objetivo?

2-Quais as principais dificuldades que enfrenta na sua vida profissional?

3-O que caracteriza seu estilo de gestão?

ENTREVISTA

1-Quando e como é que você ouviu falar do PDE pela primeira vez?

2-Esta escola realizava algum planejamento antes do PDE? Em caso afirmativo, como era feito e quem dele participava?

3-Como foi feita a implantação do PDE aqui na escola?

4-Quais as maiores dificuldades, que você apontaria na implantação e implementação do PDE nesta escola?

5-Que mudanças você percebeu nesta escola com a implantação do PDE?

6-Como as decisões são tomadas na escola depois da implantação do PDE?

7-Você tem percebido se o PDE está proporcionando maior autonomia à escola? Como? Exemplifique:

8-Como você vê e pensa uma escola autônoma?

9-Na sua opinião, que tipo de responsabilidade a escola autônoma tem?

10-Quais as críticas que você faz ao PDE?

ANEXO IV**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**

1-Sexo:

a) masculino ()

b) feminino ()

2-Quantos anos você tem?

a)18 a 20 ()

f) 41 a 45 ()

b)21 a 25 ()

g) 46 a..50 ()

c)26 a 30 ()

h) 51 a 55 ()

d)31 a 35 ()

i) 56 a 60 ()

e)36 a 40 ()

j) mais de 60 anos

3-qual seu estado civil?

a) solteiro ()

b).casado ()

c).viúvo ()

d).separado ()

e).outro ()

4-Onde você mora existe:

a) água encanado () sim () não

b) eletricidade () sim () não

c) calçamento () sim () não

5-A lista a seguir apresenta vários itens. Leia e marque, em cada linha, quantos existem no lugar onde você mora.

a) rádio	0	1	2	3	4	5	6
b) televisão a cores	0	1	2	3	4	5	6
c)automóvel	0	1	2	3	4	5	6
d)geladeira	0	1	2	3	4	5	6
e)aparelho de vídeo cassete	0	1	2	3	4	5	6
f) computador	0	1	2	3	4	5	6

6-Último nível de escolaridade completo:

- a) ensino médio (Magistério)
- b) ensino médio (outros)
- c) ensino superior (Pedagogia)
- d) ensino superior (Licenciatura)
- e) ensino superior (outros)
- f) pós-graduação (Especialização)
- g) pós-graduação (Mestrado)
- h) pós-graduação (Doutorado)

7-Você passou por alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos? Quantas?

- a) sim () b) não ()
- () uma
- () duas
- () três
- () mais de três

8-Há quantos anos você trabalha em Educação?

- a) Menos de 05 anos
- b) De 05 a 10 anos
- c) De 11 a 15 anos
- d) De 16 a 20 anos
- e) De 21 a 25 anos
- f) De 26 a 30 anos
- g)Mais de 30 anos

9-Desse, durante quantos anos você exerceu função de direção?

- a) Menos de 05 anos
- b) De 05 a 10 anos
- c).De 11 a 15 anos
- d) De 16 a 20 anos
- e) De 21 a 25 anos
- f) De 26 a 30 anos
- g) Mais de 30 anos

10- Há quantos anos você é diretor desta escola?

- a) Menos de 05 anos
- b) De 05 a 10 anos
- c) De 11 a 15 anos
- d) De 16 a 20 anos
- e) De 21 a 25 anos
- f) De 26 a 30 anos
- g) Mais de 30 anos

11-Como você assumiu a direção desta escola?

- a) eleição
- b) indicação da equipe escolar
- c) indicação política
- d) outros

12-Qual a sua carga horária de trabalho nesta escola?

- a) 20 horas semanais
- b) 30 horas semanais
- c).40 horas semanais
- d) Mais de 40 horas semanais

13-como você se sente sendo diretor?

- a) Satisfeito
- b) Parcialmente satisfeito

- c) Insatisfeito
- d) Muito satisfeito.
- e) Não sabe

14-Como são suas condições de trabalho?

- a) Muito boas ()
- b) Boas ()
- c) Regulares ()
- d) Ruins ()
- e) Muito ruins ()

15-Além do PDE/PME, a escola recebeu diretamente recursos financeiros:

- a) Da Secretaria da Educação ()
- b) Do MEC ()
- c) De outras instituições ()
- d) De outras fontes ()

16-Como a escola aplica os recursos financeiros a ela destinados?

17-Com a implementação do PDE, a escola ganhou mais autonomia para:

- a) projetar seu futuro () Sim () Não () Por que

b) tomar decisões na resolução dos seus problemas e na realização de suas aspirações

- () Sim () Não () Por que

18- O que foi descentralizado administração centralizada para a escola com a implementação do PDE?

19-Nesta escola tem:

- a) Conselho Escolar () Sim () Não
- c) Caixa Escolar () Sim () Não
- d) Associação de Pais e Mestres () Sim () Não

20-Qual a participação desse(s) organismo(s) no processo de implementação do PDE na escola?

21-Com a implantação do PDE na escola, sua gestão se modificou?

() Sim

() Não

Por que

ANEXO V

QUESTIONÁRIO DO COORDENADOR DO PDE

1-Sexo:

- a) masculino ()
 b) feminino ()

2-Quantos anos você tem?

- | | |
|------------------|--------------------|
| a)18 a 20 () | f) 41 a 45 () |
| b)21 a 25 () | g) 46 a 50. (...) |
| c)26 a 30 () | h) 51 a 55 () |
| d)31 a 35 () | i) 56 a 60 () |
| e)36 a 40..(...) | j) mais de 60 anos |

3-Último nível de escolaridade completo:

- a) ensino médio (Magistério)
 b) ensino médio (outros)
 c) ensino superior (Pedagogia)
 d) ensino superior (Licenciatura)
 e) ensino superior (outros)
 f) pós-graduação (Especialização)
 g) pós-graduação (Mestrado)
 h) pós-graduação (Doutorado)

4-A lista a seguir apresenta vários itens. Leia e marque, em cada linha, quantos existem no lugar onde você mora.

- | | |
|----------------------|---------------|
| a) rádio | 0 1 2 3 4 5 6 |
| b) televisão a cores | 0 1 2 3 4 5 6 |
| c)automóvel | 0 1 2 3 4 5 6 |
| d)geladeira | 0 1 2 3 4 5 6 |

e) aparelho de vídeo cassete	0	1	2	3	4	5	6
f) computador	0	1	2	3	4	5	6

5-Você passou por alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos? Quantas?

a) sim () b) não ()

() uma

() duas

() três

() mais de três

6-Há quantos anos você trabalha em Educação?

a) Menos de 05 anos

b) De 05 a 10 anos

c) De 11 a 15 anos

d) De 16 a 20 anos

e) De 21 a 25 anos

f) De 26 a 30 anos

g) Mais de 30 anos

7-Desse, durante quantos anos você exerceu função de coordenação?

a) Menos de 05 anos

b) De 05 a 10 anos

c).De 11 a 15 anos

d) De 16 a 20 anos

e) De 21 a 25 anos

f) De 26 a 30 anos

g) Mais de 30 anos

8- Há quantos anos você é coordenador desta escola?

a) Menos de 05 anos

b) De 05 a 10 anos

c) De 11 a 15 anos

- d) De 16 a 20 anos
- e) De 21 a 25 anos
- f) De 26 a 30 anos
- g) Mais de 30 anos

9-Como você assumiu a coordenação desta escola?

- a) indicação da equipe escolar
- b) indicação do diretor
- c) indicação política
- d) outros

10-Qual a sua carga horária de trabalho nesta escola?

- a) 20 horas semanais
- b) 30 horas semanais
- c).40 horas semanais
- d) Mais de 40 horas semanais

11-como você se sente sendo coordenador?

- a) Satisfeito
- b) Parcialmente satisfeito
- c) Insatisfeito
- d) Muito satisfeito.
- e) Não sabe

12-Como são suas condições de trabalho?

- a) Muito boas
- b) Boas
- c) Regulares
- d) Ruins
- e) Muito ruins

12-Com a implantação do PDE:

a) Como tem se dado o processo de participação dos pais e de comunidade na escola?

b) Como a escola tem recebido a participação da comunidade na gestão escolar?

14-Com a implementação do PDE, a escola tem mais autonomia para:

a) projetar seu futuro ()Sim ()Não () Por que

b) tomar decisões na resolução dos seus problemas e na realização de suas aspirações

() Sim () Não () Por que

15- O que foi descentralizado da administração centralizada para a escola com a implementação do PDE?

ANEXO VI**QUESTIONÁRIO DO LÍDER DE OBJETIVO**

1-Sexo:

- a) masculino ()
- b) feminino ()

2-Quantos anos você tem?

- a)18 a 20 ()
- b)21 a 25 ()
- c)26 a 30 ()
- d)31 a 35 ()
- e)36 a 40 ()
- f) 41 a 45 ()
- g) 46 a 50 ()
- h) 51 a 55 ()
- i) 56 a 60 ()
- j) mais de 60 anos

3-qual seu estado civil?

- a) solteiro ()
- b).casado ()
- c).viúvo ()
- d).separado ()
- e).outro ()

4-Onde você mora existe:

- a).saneamento () sim () não
- b) eletricidade () sim () não
- c)asfalto () sim () não

5-A lista a seguir apresenta vários itens. Leia e marque, em cada linha, que quantos existem no lugar onde você mora.

- a) rádio 0 1 2 3 4 5 6
- b) televisão a cores 0 1 2 3 4 5 6

c) automóvel	0	1	2	3	4	5	6
d) geladeira	0	1	2	3	4	5	6
e) geladeira	0	1	2	3	4	5	6
f) aparelho de vídeo cassete	0	1	2	3	4	5	6
g) computador	0	1	2	3	4	5	6

6-Último nível de escolaridade completo:

- a) ensino médio (Magistério)
- b) ensino médio (outros)
- c) ensino superior (Pedagogia)
- d) ensino superior (Licenciatura)
- e) ensino superior (outros)
- f) pós-graduação (Especialização)
- g) pós-graduação (Mestrado)
- h) pós-graduação (Doutorado)

7-Você passou por alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos? Quantas?

- a) sim () b) não ()
- () uma
- () duas
- () três
- () mais de três

8-Há quantos anos você é professor?

- a) Menos de 02 anos
- b) De 02 a 05 anos
- c) De 06 a 10 anos
- d) De 11 a 15 anos
- e) De 16 a 25 anos
- f) Mais de 20 anos

9-13-Em quantos lugares você trabalha como professor?

- a) Só em um lugar ()
- b) Em dois lugares ()
- c) Em três lugares ()
- d) Em quatro ou mais lugares ()

10-Qual é o seu salário bruto como professor

14-Você exerce outra atividade profissional além do magistério?

- a) () Sim
- b) () Não

Qual?

12- Há quantos anos você é líder de objetivo desta escola?

- a) Menos de 01 ano
- f) De 01 a 02 anos

13-como você se sente sendo líder de objetivo

- a) Satisfeito ()
- b) Parcialmente satisfeito ()
- c) Insatisfeito ()
- d) Muito satisfeito. ()
- e) Não sabe ()

14-Como são suas condições de trabalho?

- a) Muito boas ()
- b) Boas ()
- c) Regulares ()
- d) Ruins ()
- e) Muito ruins ()

15-Com a implantação do PDE:

- a) Como tem se dado o processo de participação dos pais e da comunidade na escola?

b) Como a escola tem recebido a participação da comunidade na gestão da escola?

16-Com a implementação do PDE, a escola tem mais autonomia para:

a) projetar seu futuro ()Sim ()Não () Por que

b) tomar decisões na resolução dos seus problemas e na realização de suas aspirações

() Sim () Não () Por que

17- O que foi descentralizado da administração centralizada para a escola com a implementação do PDE?

18-Como professor, como você pensa uma escola autônoma?

ANEXO VII**QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR**

1-Sexo:

- a) masculino ()
- b) feminino ()

2-Quantos anos você tem?

- a) 18 a 20 ()
- b) 21 a 25 ()
- c) 26 a 30 ()
- d) 31 a 35 ()
- e) 36 a 40..(...)
- f) 41 a 45 ()
- g) 46 a..50..(...)
- h) 51 a 55 ()
- i) 56 a 60 ()
- j) mais de 60 anos

3-qual seu estado civil?

- a) solteiro ()
- b).casado ()
- c).viúvo ()
- d).separado ()
- e).outro ()

4-Quantos filhos você tem?

- a).nenhum
- b) um
- c) dois
- d) três
- e) mais de três

5-Onde você mora existe:

- a) saneamento () sim () não
 b) eletricidade () sim () não
 c) asfalto () sim () não

6-A lista a seguir apresenta vários itens. Leia e marque, em cada linha, que quantos existem no lugar onde você mora.

- | | | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| a) rádio | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| b) televisão a cores | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| c) automóvel | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| d) geladeira | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| e) aparelho de vídeo cassete | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| f) computador | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

7-Último nível de escolaridade completo:

- a) ensino médio (Magistério)
 b) ensino médio (outros)
 c) ensino superior (Pedagogia)
 d) ensino superior (Licenciatura)
 e) ensino superior (outros)
 f) pós-graduação (Especialização)
 g) pós-graduação (Mestrado)
 h) pós-graduação (Doutorado)

8-Você passou por alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos? Quantas?

- a) sim () b) não ()
 () uma
 () duas
 () três
 () mais de três

9-Há quantos anos você é professor?

- a) Menos de 02 anos

- b) De 02 a 05 anos
- c) De 06 a 10 anos
- d) De 11 a 15 anos
- e) De 10 a 25 anos
- f) Mais de 20 anos

10- Há quantos anos você é professor nesta escola?

- a) Menos de 02 anos
- b) De 02 a 05 anos
- c) De 06 a 10 anos
- d) De 11 a 15 anos
- e) De 16 a 20 anos
- f) Mais de 20 anos

11- Qual é o seu salário bruto como professor?

12- Em quantos lugares você trabalha como professor?

- a) Só em um lugar ()
- b) Em dois lugares ()
- c) Em três lugares ()
- d) Em quatro ou mais lugares ()

13- Você exerce outra atividade profissional além do magistério?

- a) () Sim
- b) () Não

Qual?

14- Como você se sente sendo professor?

- a) Satisfeito ()
- b) Parcialmente satisfeito ()
- c) Insatisfeito ()
- d) Muito satisfeito ()
- e) Não sabe

16-Como são suas condições de trabalho?

- a) Muito boas ()
- b) Boas ()
- c) Regulares ()
- d) Ruins ()
- e) Muito ruins ()

17-Com a implantação do PDE:

a) Como tem se dado o processo de participação dos pais e da comunidade na escola?

b) Como a escola tem recebido a participação da comunidade na gestão da escola?

18-Com a implementação do PDE, a escola tem mais autonomia para:

a) projetar seu futuro ()Sim ()Não () Por que

b) tomar decisões na resolução dos seus problemas e na realização de suas aspirações

() Sim () Não () Por que

19- O que foi descentralizado da administração centralizada para a escola com a implementação do PDE?

20-Como professor, como você pensa uma escola autônoma?