

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KÁTIA VALÉRIA ATAÍDE E SILVA

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE-ESCOLA) E A
GESTÃO ESCOLAR: limites e possibilidades**

João Pessoa – PB

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KÁTIA VALÉRIA ATAÍDE E SILVA

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE-ESCOLA) E A
GESTÃO ESCOLAR: limites e possibilidades**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Salete Barboza de Farias

João Pessoa - PB

2011

S586p *Silva, Kátia Valéria Ataíde e.*
 Plano de desenvolvimento da escola (PDE-Escola) e a
 gestão escolar: limites e possibilidades / Kátia Valéria Ataíde e
 Silva.-- João Pessoa, 2011.
 138f.
 Orientadora: Maria da Salete Barboza de Farias
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/PPGE
 1. Educação. 2. Políticas Educacionais. 3. Modelos de
 gestão. 4. Gestão democrática. 5. Plano de Desenvolvimento
 da Escola (PDE-escola).

UFPB/BC

CDU: 37(043)

KÁTIA VALÉRIA ATAÍDE E SILVA

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE-ESCOLA) E A GESTÃO
ESCOLAR: limites e possibilidades

Dissertação aprovada em:/...../2011

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Salete Barboza de Farias
(Orientadora - PPGE/UFPB)

Prof^ª. Dr^º. Valentin Martínez – Otero Pérez
(Titular externo – UMC - Universidad Complutense de Madri/Espanha)

Prof^ª. Dr^ª. Marisete Fernandes de Lima
(Titular externo - PPGCR/UFPB)

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
(Titular interno – PPGE/UFPB)

João Pessoa- PB
Agosto/ 2011

*“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem”*
João Guimarães Rosa

Aos meus sobrinhos: Igor, Hugo, Mariana e Davi.

Com muito carinho e afeto, eu dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Maria Santíssima por me darem saúde, força, sabedoria e Iluminação na construção deste trabalho.

Aos meus queridos e amados Pais pelo incentivo, apoio e amor constantes em todos os momentos da minha vida. A eles, a minha eterna gratidão e o mais puro sentimento de amor e orgulho.

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

A minha avó Francisca pela paciência, pelo carinho e compreensão dispensados nesta fase da minha formação.

O meu agradecimento, mais que especial à professora Salete Barboza, minha orientadora, que soube aliar amizade e paciência na condução do trabalho de orientação de forma competente e sábia com suas imprescindíveis contribuições no desenvolvimento desse trabalho. Obrigada, também, por compreender as minhas angústias e inseguranças, mostrando-se sempre acolhedora e amiga. O seu compromisso profissional e envolvimento com que se dedica à educação pública são motivos de admiração e espelho para mim. A você, o meu reconhecimento e eterna gratidão por me fazer acreditar e realizar esta conquista.

Ao professor Wilson Honorato Aragão e a professora Marisete Fernandes de Lima, participantes da banca de Qualificação, pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Aos meus amigos e amigas, que desde o momento da inscrição na seleção do mestrado impulsionaram e me apoiaram neste projeto. Especialmente, quero agradecer a Valdith, Lucinha Cunha, Jerônimo, Jaime, Luciana Augusto, Silvana Rosas, Socorro Moreira e Mauricéia Ananias que foram compreensivos com minhas ausências e torceram por minha realização. Para estas pessoas, todo o meu carinho e afeto.

Aos meus queridos colegas da turma 29 do mestrado pela convivência, pelos bons momentos juntos e aprendizado compartilhado. Quero agradecer de forma especial o apoio, o incentivo e o afeto de Aniele, Djavan Antero, Maria Ivonice e Veridiana, nesta minha caminhada.

Meu agradecimento a equipe gestora das escolas investigadas pela disponibilidade, pelo acolhimento e valiosas contribuições para a construção deste trabalho.

Agradeço também, a todos os meus colegas da Escola Municipal Francisca Moura, meu espaço de trabalho e aprendizado, pelo incentivo, torcida e apoio constantes.

Obrigada aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela atenção e carinho dispensados a minha pessoa.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram com esta pesquisa e realização desta conquista. Todos vocês foram importantes para que eu pudesse concretizar este meu sonho.

LISTA DE SIGLAS

BM - Banco Mundial

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CCQ – Círculo de Controle de Qualidade

CECAPRO – Centro de Capacitação dos Professores

CE – Comitê Estratégico

CE – Conselho Escolar

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CF – Constituição Federal

CREIS – Centro de Referência em Educação Infantil

DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais

DG – Direção Geral

ENADE – Exame Nacional do Desempenho do Estudante

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

EQT – Escola de Qualidade Total

E.U.A – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente

GQT – Gestão de Qualidade Total

GDE – Grupo de Desenvolvimento da Escola

GS – Grupo de Sistematização

GM – Gerente de Metas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICSID – Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento

IFC – Cooperação Financeira Internacional
IFM – Instituições Financeiras Multilaterais
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LO – Líderes de Objetivos Estratégicos
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MGP – Modelo Gerencial Puro
MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
OI – Organismos Internacionais
OMC – Organização Mundial do Comércio
PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola)
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Estado
PE – Planejamento Estratégico
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político - Pedagógico
PS – Prestador de Serviço
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSO – *Public Service Orientation*
QT – Qualidade Total
RH – Recursos Humanos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura
SEE – Secretaria de Educação do Estado
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
UEX – Unidade Executiva
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo dos entrevistados por escola	49
Quadro 2 – Financiamento das ações do PDE/Fundescola/MEC	57
Quadro 3 – Percentual de participação do Fundescola/MEC	58

RESUMO

Este trabalho trata de uma pesquisa realizada sobre a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola) e seu impacto na gestão escolar, nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB. Para esta análise considerou-se como recorte temporal, o período de 1998 a 2006. O PDE-escola é o principal projeto do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) financiado pelo Banco Mundial em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Trata-se de uma proposta de planejamento estratégico a ser desenvolvida pelas escolas públicas por meio de um modelo gerencial. A pesquisa objetivou investigar como se deu o processo de implantação do PDE-escola na rede pública escolar de João Pessoa no período de 1998 a 2006 e sua contribuição na gestão dessas escolas. Para tanto, situamos o PDE-escola no contexto da reforma do Estado, estudamos o modelo de gestão gerencial embasado na teoria da administração moderna e a gestão democrática fundada na participação, autonomia e descentralização. Recorremos às contribuições teóricas de Abrúcio (1997), Pereira (1998); Dourado (1998; 1999); Libâneo (2001); Fonseca (2003), Cury (2005), Castro (2007), França (2006), Cabral Neto (2009), entre outros. A investigação insere-se na abordagem qualitativa da pesquisa. Elegemos como instrumentos de coleta de dados, documentos e entrevistas. A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo, utilizando-se as orientações de Bardin (2010). Os resultados indicaram que apesar do PDE-escola ser fundamentado no modelo de gestão gerencial, a sua implantação tem contribuído com a organização do trabalho escolar, a melhoria das condições materiais e pedagógicas, bem como, estimulado a participação da comunidade na dinâmica da escola, contribuindo, assim, com a gestão democrática nas escolas pesquisadas. O estudo revelou, ainda, a necessidade de modificar a estrutura do PDE-escola, tendo em vista o excesso de burocracia e controle, bem como, aumentar os valores dos recursos e flexibilizar as regras para a sua aplicação e gerencia no âmbito escolar.

Palavras-chave: Modelos de gestão. Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola). Gestão democrática

RESUMEN

Este trabajo es un estudio sobre la implementación del plan de desarrollo escolar (PDE-escuela) y su impacto en la administración escolar, en las escuelas públicas municipales de João Pessoa/PB. Para este análisis se consideró como límite temporal, el período comprendido entre 1998 y 2006. El PDE-escuela es el principal proyecto del programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) financiado por el Banco Mundial en colaboración con el Ministerio de educación (MEC). Se trata de una propuesta de planeamiento estratégico que será desarrollado por las escuelas públicas a través de un modelo gerencial. La investigación tuvo como objetivo indagar cómo se dio el proceso de implantación del PDE-escuela en la red pública escolar de João Pessoa en el período 1998-2006 y su contribución en la gestión de estas escuelas. Por tanto, situamos el PDE-escuela en el contexto de la reforma del Estado, estudiamos el modelo de gestión gerencial basada en la teoría de la administración moderna y la gestión democrática fundamentada en la participación, autonomía y descentralización. Contamos con las contribuciones teóricas de Abrúcio (1997), Pereira (1998); Dourado (1998; 1999); Libâneo (2001); Fonseca (2003), Cury (2005), Castro (2007), França (2006), Cabral Neto (2009), entre otros. La pesquisa es parte de un enfoque de investigación cualitativa. Elegimos como instrumentos de recopilación de datos, documentos y entrevistas. El análisis de los datos fue hecho a partir de análisis de contenido, utilizando las orientaciones de Bardin (2010). Los resultados indicaron que a pesar del PDE-escuela ser fundamentado en el modelo de gestión gerencial, su implementación contribuyó con la organización del trabajo escolar, la mejoría de las condiciones materiales y pedagógicas, bien como, estimulado la participación de la comunidad en la dinámica de la escuela, contribuyendo así, con a la gestión democrática en las escuelas investigadas. El estudio reveló todavía la necesidad de modificar la estructura del PDE-escuela, teniendo en vista el exceso de burocracia y control, así como, aumentar los valores de los recursos y flexibilizar las reglas para su aplicación y gerenciamiento en el ámbito escolar.

Palabras - claves: Modelos de gestión. Plan de desarrollo escolar (PDE-escuela).

Gestión Democrática

SUMÁRIO

pg

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ELEMENTOS CONTEXTUAIS.....	19
2.1 O cenário político-econômico da Reforma do Estado nos anos de 1990.....	19
2.2 Reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990 e políticas de gestão.....	23
2.3 Implantação das reformas educativas e a influência dos Organismos Internacionais.....	28
3 POLÍTICAS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO MODELO GERENCIAL À GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	33
3.1 Modelo Gerencial: concepções, princípios e estratégias.....	34
3.1.1 Modelo gerencial e a gestão escolar.....	38
3.2 Gestão Democrática: concepções, princípios e estratégias.....	40
4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	45
5 PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE-Escola) E A GESTÃO ESCOLAR.....	51
5.1 O Programa Fundoescola: princípios, objetivos e ações.....	51
5.2 O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola): princípios, objetivos e ações.....	54
5.3 A institucionalização do PDE-escola na rede pública de ensino de João Pessoa.....	62
6 A EXPERIÊNCIA DO PDE-ESCOLA EM JOÃO PESSOA NA FALA DOS SUJEITOS ESCOLARES: DESCRIÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS.....	67
6.1 Revisitando o campo investigativo	67
6.2 Sobre a implantação do PDE-escola.....	70
6.3 Sobre as contribuições do PDE-escola para a gestão.....	99
6.4 Sobre as críticas e sugestões.....	112
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE	137

1 INTRODUÇÃO

A motivação para fazer essa investigação surgiu a partir da minha experiência profissional na rede pública escolar municipal de João Pessoa, desde 1996, quando integrei a equipe de especialistas da escola e, em seguida, assumi o cargo de diretora adjunta, momento em que acompanhei e participei efetivamente da organização e dinâmica do trabalho escolar até os dias atuais.

A experiência como gestora, além de oportunizar o conhecimento da dinâmica do trabalho na escola nos aspectos, administrativo, financeiro e pedagógico, também possibilitou conhecer e participar de projetos e programas educacionais implementados na rede pública de ensino, sobretudo o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola), projeto do governo federal com foco na gestão escolar, implementado na segunda metade da década de 1990.

No processo de reformas educacionais, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir dos anos de 1990, várias políticas educativas foram implementadas nos sistemas de ensino, especialmente no âmbito da educação básica, com destaque nas questões concernentes à sua gestão e a sua descentralização, com vistas a sua modernização e à melhoria da qualidade do ensino. Assim, na educação, no âmbito da administração escolar é proposto um novo formato organizacional nas escolas públicas em que os conceitos de produtividade, qualidade, eficiência, eficácia e excelência, entre outros são enfatizados e valorizados. Podemos, assim, dizer que uma nova cultura de gestão passa a ser defendida, fundada na racionalização técnica gerencial, na liderança e autonomia. Nesse sentido, verifica-se, conforme assinala Castro (2009), “[...] uma mudança na organização e na gestão da escola, na qual se destacam estratégias do novo modelo gerencial do serviço público, procurando tornar a escola mais ágil, mais eficiente e mais produtiva” (p.30). Numa outra perspectiva, apresenta-se a Gestão Democrática, considerada um instrumento relevante, capaz de conduzir à construção de uma escola participativa e de qualidade, no âmbito da educação pública.

A gestão democrática caracteriza-se pelo envolvimento crítico e participativo da comunidade escolar (gestor, especialistas, pais, professores, alunos e funcionários), tanto nos processos administrativos como na construção da proposta educativa da escola, comprometida e afinada com a formação integral dos escolares e a democratização do espaço escolar. Libâneo (2001) indica que a participação e a

autonomia escolar são elementos importantes para garantir a gestão democrática da escola pública.

Importante ressaltar, também, as contribuições de Veiga (1995, p. 18) ao indicar que “a gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder na escola, tendo em vista a sua socialização”. Assim, trata-se de gerir a escola de forma dialógica, na perspectiva de trabalho coletivo, compartilhado e participativo, de forma autônoma e descentralizada, desconstruindo as relações de mando e submissão, respeitando e valorizando o direito de expressão que ocorre dos mais variados modos no interior escolar, sobretudo, considerando a diversidade cultural e as diferenças.

Para dar concretude as propostas de gestão e descentralização no âmbito da política educacional brasileira destaca-se o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), criado em 1998, a partir de um acordo técnico-financeiro entre o Banco Mundial (BM) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este Programa em sua formulação inicial voltava-se para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, com o objetivo de promover a melhoria do ensino e o fortalecimento da gestão e autonomia da escola de ensino fundamental. O Programa Fundescola integra vários projetos, dentre eles o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola)¹, um dos seus principais “produtos” com ênfase na escola e com foco no aluno, implantado no âmbito das escolas públicas de ensino fundamental (AMARAL SOBRINHO, 2001).

Assim, o PDE-escola, gerado no âmbito do Fundescola, apresenta-se como um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e desenvolvido com a participação da comunidade escolar, apresentando como objetivos, a modernização da gestão da escola pública, o fortalecimento da autonomia escolar e a melhoria da qualidade do ensino (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999). É por meio deste projeto que se materializa o modelo de gestão gerencial em escolas públicas brasileiras, cuja metodologia fundamenta-se nos princípios e estratégias de autonomia, descentralização, responsabilização e participação. Com esse projeto, a escola faz um diagnóstico de sua situação, define seus valores e sua missão, além de receber recursos financeiros para atingir as suas metas e apoio técnico para a sua elaboração. De acordo

¹ Neste texto faremos referência ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) utilizando a nomenclatura “PDE-escola”, para diferenciá-lo do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo MEC, no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2007, também alcunhado de PDE.

com o documento básico, o processo de elaboração e execução do PDE-escola é monitorado e controlado pela gestão central (técnicos do Programa).

No Brasil, as escolas públicas continuam em sua grande maioria, convivendo com os altos índices de fracasso escolar (evasão, repetência e abandono), bem como, questões sociais complexas que perpassam o seu cotidiano. São escolas que estão muito distante da excelência propalada nos discursos das políticas educacionais. Esta realidade da educação brasileira está impressa no último Censo Escolar, nos resultados dos sistemas de avaliação nacional da educação básica como SAEB² e o IDEB³, e no PISA⁴, em que apontam o Brasil com desempenho educacional insatisfatório, sobretudo, no que diz respeito à leitura.

Essa mesma situação educacional, também é emblemática no sistema público de ensino e nas escolas no Estado da Paraíba. As condições físicas, materiais e financeiras das escolas ainda são precarizadas, podendo comprometer a gestão e o processo de ensino e aprendizagem das escolas da rede pública. Na tentativa de superar esta situação, os gestores da educação pública (estadual e municipal) buscaram alternativas aderindo aos programas e projetos educacionais oriundos do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Na Paraíba, o projeto PDE-escola foi implantado de forma gradativa nas escolas públicas do ensino fundamental, a partir do ano de 1998. Inicialmente foram contemplados seis municípios, incluindo o município de João Pessoa. Neste primeiro ano, foram selecionadas 58 escolas (estaduais e municipais), sendo oito escolas da rede pública municipal da cidade de João Pessoa.⁵. Estas escolas foram selecionadas por atenderem aos critérios e exigências estabelecidos pelo projeto: “ter mais de 200 alunos matriculados, terem condições mínimas de funcionamento; ter liderança forte e possuir Unidade Executora (UEX), a fim de receber, administrar e prestar contas dos recursos financeiros recebidos” (AMARAL SOBRINHO, 2001, p. 20). Estas primeiras oito escolas contempladas com o PDE-escola em 1998, já concluíram a sua última fase do Programa, correspondente ao Fundescola III, em 2006.

No Brasil, as políticas públicas educacionais, a sua materialização e avaliação de seus impactos na gestão e do processo de ensino, tem sido objeto de estudos e pesquisas nas últimas décadas. Destacamos o trabalho de Marília Fonseca (2009), intitulado “É

² SAEB – Sistema de Avaliação Básica.

³ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

⁴ PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Coordenado pelo INEP.

⁵ Informações obtidas na Secretaria de Educação do Município de João Pessoa (SEDEC/PMJP).

possível articular o projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica”, que objetivou mostrar como o projeto PDE-escola se inseriu nas escolas fundamentais de Goiás e como este interagiu com o projeto político-pedagógico escolar. Outro estudo de relevância igual, desenvolvido por Oliveira, Fonseca e Toschi (2004), “*Programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas*” analisou a implantação e operacionalização do projeto PDE-escola na rede pública de ensino e seu impacto na gestão e na organização do trabalho escolar. Também, ressaltamos o trabalho de Oliveira (2005) “*Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE: a gestão escolar necessária às diretrizes educacionais do Banco Mundial*”, que buscou analisar o referencial teórico que sustenta o PDE-escola, buscando identificar em que medida esse referencial influencia na organização escolar e participação dos sujeitos escolares.

Entretanto, no que diz respeito ao Programa Fundescola/PDE e a sua contribuição na gestão escolar no Estado da Paraíba, estudos ainda são escassos, reforçando assim, o nosso interesse pela temática. Assim, considerando a minha experiência como gestora escolar e às reflexões sobre a criação do Programa Fundescola/PDE, senti-me motivada a estudar a implantação desse projeto em João Pessoa/PB, na tentativa de compreendê-lo e encontrar respostas para as seguintes questões: Como se deu o processo de implantação do PDE-escola no espaço escolar? Como são caracterizadas as ações desenvolvidas pelo PDE – escola nos aspectos referentes à gestão? Qual a contribuição do PDE-escola para a efetivação de práticas de gestão escolar? Quais os limites e possibilidades que o projeto PDE-escola oportuniza as práticas de Gestão?

Objetivos

A presente investigação teve como objetivo geral, analisar a implantação do projeto PDE – escola e seu impacto sobre as práticas de gestão nas escolas municipais de João Pessoa-PB, no período de 1998 a 2006. E como objetivos específicos: (i) investigar como se deu o processo de implantação do projeto PDE-escola nas escolas municipais de João Pessoa, na Paraíba; (ii) compreender os modelos de gestão expressos com a implantação do PDE-escola; (iii) identificar as contribuições do projeto PDE – escola na gestão escolar.

Estrutura e Organização do Trabalho

O presente trabalho está assim estruturado: na *Introdução*, que corresponde ao primeiro capítulo, apresentamos o objeto de estudo, a justificativa e objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil: elementos contextuais*, apresentamos o cenário político-econômico da reforma administrativa do Estado brasileiro, nos anos de 1990, bem como fizemos breve exposição sobre o processo de reforma educacional, influências da política neoliberal e dos Organismos Internacionais na condução dessas reformas.

No terceiro capítulo, intitulado *Política de Gestão na Educação Brasileira: do modelo gerencial à gestão democrática*, apresentamos os diferentes modelos de gestão presentes na escola pública. Aprofundamos o debate entre o modelo gerencial (Gerencialismo), caracterizado pela lógica da racionalização administrativa, modelo materializado no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola), e a Gestão Democrática, fundada nos princípios da participação e autonomia.

No quarto capítulo, apresentamos o *Procedimento Metodológico* da pesquisa, a sua caracterização, o campo investigativo, os sujeitos, instrumentos e técnicas de coletas de dados e por fim, procedimentos de análise.

No quinto capítulo, intitulado *Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola) e a gestão escolar*, discorrendo sobre o Programa Fundescola/MEC e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola). Em seguida descrevemos a institucionalização do processo de implantação do projeto PDE-escola na rede pública escolar de João Pessoa/PB, no período de 1998 a 2006.

No sexto capítulo, intitulado *A experiência do PDE-escola em João Pessoa na fala dos sujeitos escolares: descrição e análise interpretativa dos dados* apresentamos a caracterização do campo investigativo, a descrição e análise dos dados da pesquisa a partir das falas dos sujeitos escolares.

Finalizamos com as *Considerações finais*, correspondente ao sétimo capítulo, que a partir do referencial teórico e dos resultados da pesquisa deixamos reflexões sobre modelos de gestão na escola pública, e possibilidades de construção da gestão democrática, bem como, esperamos contribuir para suscitar novos debates e investigações sobre a implantação do PDE-escola e seus rebates nas práticas de gestão.

2 REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ELEMENTOS CONTEXTUAIS

2.1 O cenário político-econômico da Reforma do Estado nos anos de 1990

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI têm sido marcados por transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, configurando um novo e complexo cenário mundial societário. Registra-se nesse período, a crise estrutural do capital, que se abateu sobre as economias capitalistas, decorrente do esgotamento do modelo de produção fordista-keynesiano. De acordo com a análise de Frigotto (2003) estas transformações perpassaram todas as esferas de organização social e política, sob a influência dos pressupostos da política neoliberal e a economia globalizada, que se tornou mais integrada e competitiva, com repercussões nas políticas públicas, com destaque para as políticas de educação e de gestão.

Nesse cenário, situa-se o movimento internacional em defesa da Reforma gerencial do Estado, conduzido pelos neoliberais, com a proposta de reconstrução administrativa do Estado, a redefinição do seu papel e de suas funções, sobretudo com ênfase nas questões referente à sua gestão e descentralização. As reformas educacionais, daí decorrentes seguem a mesma lógica, na perspectiva de adequar os serviços educativos às novas exigências produtivas e demandas do mercado global (FONSECA E OLIVEIRA, 2009).

De acordo com Anderson (1995) o neoliberalismo surgiu após a II Guerra Mundial, na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA), como uma reação teórica e política contra o Estado Intervencionista, o Estado de Bem – Estar Social, como um fenômeno hegemônico e de alcance mundial, “[...] um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (p.9). As premissas desse ideário hegemônico se opõem às políticas distributivas de proteção social, com a proposta de diminuição da participação financeira do Estado no provimento dos serviços sociais. O neoliberalismo defende a excelência do livre mercado e da livre iniciativa, sendo estes reguladores não só da economia, bem como, das relações políticas, sociais e culturais (SADER, 1995).

Para Chaves (2006, p.85), na concepção dos neoliberais, “[...] os argumentos principais são de que a ação do Estado na economia desestabiliza e perturba o mercado, há o desperdício de recursos públicos e a ineficiência dos serviços sociais”. Os neoliberais acreditam e defendem que as atividades do setor público ou estatal são ineficientes, improdutivas e onerosas, enquanto que o setor privado, ou seja, o mercado é considerado eficiente, efetivo e produtivo, podendo responder com agilidade, de forma menos burocrática e com qualidade às demandas da população. Essa idéia é corroborada por Frigotto (1995) ao indicar que a proposta da política neoliberal é garantir um Estado mínimo, enxuto, suficiente e necessário unicamente para atender aos interesses do capital. No campo da educação a retórica neoliberal vai imprimir a lógica econômica, pragmática, gerencial e administrativa, ou seja, a lógica do mercado.

É importante ressaltar que este ideário político hegemônico tornou-se referência no movimento de reformas do Estado, a partir da década de 1980, nos países centrais e nos países da América Latina, bem como, conduziu o conjunto de reformas das políticas educacionais, em escala mundial, a partir dos anos de 1990. No Brasil, a influência da política neoliberal é registrada a partir dos anos de 1980 e com expressividade nos anos de 1990, após os anos difíceis de ditadura Militar. Neste período, o padrão de acumulação capitalista, constituído pelo fordismo⁶ começou a dar sinais de esgotamento, mostrando-se incapaz de atender as novas demandas e exigências do mercado, cada vez mais globalizado, heterogêneo e competitivo.

Desta maneira, para recuperar e garantir o padrão de produção capitalista e sua flexibilidade viveu-se o processo de reestruturação produtiva, com a substituição do modelo de produção de base rígida e padronizada, pela adoção de um novo modelo de produção e gestão do capital, mais flexível. Esse novo modelo de acumulação produtiva, Harvey (1992) vai denominá-lo de “*acumulação flexível*”, caracterizada, segundo este autor, pela capacidade de produzir uma variedade de produtos a preços baixos e em pequenos lotes, mediante a aceleração do tempo da produção, pelo uso de novas tecnologias produtivas e de novas formas organizacionais.

⁶ O modelo de produção fordista tem sua origem nos Estados Unidos (EUA). Ele está baseado nas idéias de Henry Ford, caracterizado pela produção em grande escala, massificada e padronizada, em uma linha de montagem. Todo o processo de trabalho produtivo é realizado de forma racionalizada, fechada, rígida, disciplinada, mecânica, rotinizada e fragmentada, com a nítida divisão social e técnica do trabalho, caracterizada por uma separação entre concepção e execução e pela presença expressiva de mão-de-obra não-qualificada. Todo o processo de produção é controlado e acompanhado por uma supervisão rígida, de forma hierárquica e verticalizada, fundada em normas e regulamentos.

De um modo geral, o setor empresarial vai passar por mudanças significativas, com novos formatos organizacionais, tornado-se mais eficiente, ágil e competitivo no mercado global. No mundo da produção e do trabalho ganha força e generaliza-se o modelo de acumulação e gestão produtiva flexível, modernizado, com destaque para o modelo de produção japonês, o Toyotismo⁷. Conforme nos alerta Oliveira (2009), nesse processo de produção verifica-se a presença de novas tecnologias e novas formas mais flexíveis e eficientes de organização da produção. Para Behing (1998), o Toyotismo difundiu uma nova concepção de gestão e produção do trabalho nas fábricas, imprimindo uma mudança da cultura da organização produtiva. Defende-se que as equipes de trabalho, não só participem da execução, mas também, do planejamento, avaliação e controle das várias etapas do processo produtivo, envolvendo-se nas atividades da empresa como um todo.

Neste contexto adota-se a noção de Gestão de Qualidade Total (GQT) e os CCQ (Círculos de Controle de Qualidade). A GQT é uma alternativa para reorientação gerencial das organizações, que implica mudança de atitudes e de comportamento. Ela ocorre necessariamente em um ambiente participativo, em que as relações internas tornam-se mais participativas, a estrutura e a autoridade são descentralizadas. Nos Círculos de Controle de Qualidade (CQT), trata-se de envolver os trabalhadores, distribuindo não só as tarefas, como também as responsabilidades, sendo estas direcionadas não somente aos indivíduos, mas às equipes de trabalho. As equipes de trabalhadores discutem seu trabalho, seu desempenho, com o objetivo de melhorar a produtividade da empresa.

Sob a lógica economicista e mercadológica, a educação e a gestão são vistas como peças fundamentais para a formação de trabalhadores que correspondam às novas demandas do mercado, o que vai favorecer significativamente, no aumento da produtividade, na flexibilização das formas de gestão e do crescimento econômico. À educação é posto o desafio de capacitar professores e gestores escolares para atuarem na formação de pessoas para atender às exigências do sistema produtivo, sofisticado e competitivo.

⁷ O Toyotismo surgiu no Japão, após a Segunda Guerra mundial e se expandiu pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles que se encontrava em desenvolvimento. A partir do Toyotismo, verifica-se a introdução da microeletrônica, com novas tecnologias informatizadas, com controle automático da produção, com um sistema totalmente integrado de máquinas, que controlam suas próprias operações (BEHRING, 1998; FERREIRA, 1998, ANTUNES, 2001; MARTINS, 2002).

Com o processo de reestruturação produtiva, evidencia-se que a administração empresarial ganha o status de “gestão”, adotando novas práticas gerenciais mais flexíveis, participativas e democráticas. Esse modelo de gestão flexível, adotado pelas empresas capitalistas vai exercer forte influência no âmbito da administração pública burocrática do Estado e em outras instituições públicas, como os sistemas educacionais e espaços escolares que passaram a adotá-lo.

Historicamente, o modelo burocrático de administração pública, baseado nos pressupostos da teoria weberiana⁸, foi utilizado pelos governos como modelo ideal para administrar o Estado. Neste modelo de administração pública verifica-se o poder racional-legal, “[...] configurando um Estado centralizado, burocratizado e interventor” (MARTINS, 2002, p. 50).

O modelo de Estado de Bem – Estar Social, marcado pela administração pública do tipo burocrática e racionalista funcionava a partir da implantação e garantia de um conjunto de políticas sociais de caráter universalista, com medidas e ações protecionistas, na perspectiva de minimizar os efeitos das desigualdades sociais de amplas camadas da população. Esse modelo de Estado tinha como objetivo, proteger os direitos sociais e promover o desenvolvimento econômico (MARTINS, 2002). Oliveira (2000) vai afirmar que no Brasil, o grande marco na tímida tentativa histórica de construção de um Estado de Bem-Estar Social foi a promulgação da Constituição Federal de 1998 (CF), chamada “Constituição Cidadã”, promulgada num contexto político de retorno à democracia, de fortalecimento de lutas populares e sociais.

A crise do Estado instalada nos anos de 1970 estava relacionada à incapacidade administrativa do Estado, ao funcionamento ineficiente da administração pública burocrática, que se mostrava incapaz, com limitações para orientar e conduzir de forma satisfatória a economia e as demandas sociais, no novo contexto da economia globalizada. Nesse contexto, os neoliberais apresentam como alternativa urgente e necessária, a proposta de Reforma do Estado, alterando suas estruturas e seu aparato funcional, com a redefinição do seu papel, e com ela, a proposta de um novo modelo de administração pública como estratégia para a estabilização e crescimento da economia. Defendem a proposta da intervenção mínima do Estado na economia, bem como, a redução das despesas do Estado nas políticas públicas, como medidas necessárias para a

⁸ O modelo de Administração Burocrática é atribuído a Max Weber, porque foi ele quem concebeu, analisou e sintetizou seus principais pressupostos.

manutenção do sistema capitalista e a retomada do desenvolvimento econômico. É bom lembrar que para os neoliberais a crise é do Estado e não do sistema capitalista.

No âmbito da reforma do Estado, assiste-se o movimento em defesa da reforma do modelo de administração pública, com vistas a sua modernização e reorganização, com a necessária substituição por uma administração pública gerencial, “[...] colocando no debate a necessidade da descentralização administrativa, política e financeira” (LIMA e MENDES, 2006, p. 62). Trata-se da alternativa neoliberal conservadora, na perspectiva de reestruturar a máquina estatal, modernizando-a para viabilizar o atendimento as novas demandas do sistema capitalista de produção e a superação da crise econômica.

O processo de reforma do Estado, em escala internacional, iniciou-se nas últimas décadas do século XX, compondo a agenda dos governos nacionais, como tema central e prioridade estratégica, na perspectiva de construção de um novo modelo de Estado, modernizado, no contexto da economia competitiva e globalizada. A respeito do movimento internacional de reforma do Estado, Abrúcio (1997, p. 9) vai afirmar que este “[...] se tornou uma palavra de ordem em quase todo o mundo”. Os Estados foram induzidos a implementar um conjunto de mudanças, objetivando atender às prescrições dos Organismos Internacionais (OI)⁹, que vão definir as regras a serem seguidas pelos países em desenvolvimento, em consonância com os interesses do capital. Esse processo de reforma teve início na Europa (Inglaterra) em 1979 e nos Estados Unidos (EUA), nos anos de 1980, alcançando os países da América Latina, incluindo o Brasil.

2.2 Reforma do Estado brasileiro na década de 1990 e políticas de gestão

O Brasil, seguindo a tendência mundial, inicia o processo de Reforma do Estado a partir da década de 1990, sobretudo a reforma no âmbito da administração pública, na dimensão-gestão. Registra-se que os anos de 1990 foram marcados no Brasil, assim como, em outros países, por alterações na configuração e padrões de intervenção estatal. Registra-se que esta década constituiu o marco das transformações econômicas,

⁹ Dentre os organismos internacionais, destacamos: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI), e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BIRD), também conhecido por Banco Mundial (BM). Nesse trabalho, também, utilizaremos a expressão agências internacionais, e/ou organismos multilaterais, em referência aos Organismos Internacionais (OI). Esses organismos, também são denominados de Instituições Financeiras Multilaterais (IFM) (HADDAD, 2008).

políticas, tecnológicas e institucionais para a inserção do país na nova ordem internacional. Com essas reformas visava-se modificar a legislação, a administração pública e a estrutura do governo central para dar mais governabilidade ao Estado (CASTRO, 2009).

Batista (2000) esclarece que, embora de forma não declarada, a reforma do Estado brasileiro, nos anos de 1990, foi orientada pelos pressupostos da política neoliberal e pelos interesses dos agentes econômicos e do capital internacional, em consonância com as diretrizes dos Organismos Internacionais (OI), com destaque para as definições do Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), principais protagonistas desse processo de reforma no Brasil, tomando como modelo de administração pública, o modelo gerencial ou nova gestão pública (*Managerialism* ou *New Public Management*).

A reforma do Estado brasileiro iniciou-se no Governo neoliberal de Fernando Collor de Melo (1990-1992), primeiro presidente eleito pelo voto direto, depois do período de ditadura, desencadeada em 1964. O Governo Collor¹⁰, ao depositar no neoliberalismo e na modernização administrativa as alternativas para a crise econômica do país, imprimiu medidas significativas na economia e no campo administrativo do Estado, sendo considerado o precursor das reformas neoliberais no país.

Nesse Governo, imprimiu-se o processo de ajuste da economia brasileira para atender às exigências da reestruturação global econômica, “[...] com amargas consequências aos brasileiros” (SHIROMA; MORAES E EVANGELISTA, 2004, p 54). Esse Governo durou, apenas, dois anos no poder, quando, após uma crise política no governo, sofre o *impeachment* em 29 de dezembro de 1992. As medidas iniciadas a partir desse governo vão permanecer na gestão do seu sucessor, o vice-presidente Itamar Franco, até os anos de 1995, quando assume o Poder Executivo federal, o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹¹.

É neste governo que o processo de reforma do Estado, iniciado no governo de Collor de Mello, é intensificado e ganha concretude, especialmente no primeiro Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - 1995 a 1999¹², que refletiu a

¹⁰ O Programa de Governo do Presidente Collor de Mello à Presidência da República estava ancorado na necessidade de modernizar o país, nos mais variados aspectos constituintes da realidade brasileira, indo desde a economia até as questões políticas e sociais.

¹¹ Membro do PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

¹² O presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) governou durante o período de oito anos consecutivos, correspondente ao período de 1995 a 2003. Na perspectiva de imprimir a reforma do Estado no Brasil, o

hegemonia do pensamento neoliberalizante e a lógica economicista em sua política de governo.

A proposta de reforma de FHC objetivou a reestruturação do Estado, com mudanças profundas na concepção, sua organização e funções do Estado em todas as suas esferas, com a implantação do modelo de administração pública do tipo gerencial (esse modelo será discutido no capítulo 3, desta dissertação). Pode-se afirmar que, a inserção da lógica da administração gerencial se constituía em uma das diretrizes previstas pelo projeto de reforma de Estado, em substituição a administração pública burocrática. Com a reforma gerencial do Estado, pretendia-se aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos e agências do Estado, melhorar a qualidade das decisões estratégicas do governo e sua burocracia, bem como, assegurar o caráter democrático da administração pública (PEREIRA, 1998).

Nessa perspectiva, dentre as principais medidas tomadas pelo Governo de FHC destacamos: medidas de ajuste econômico; desregulamentação da economia; privatização de empresas estatais; política de cortes nos gastos públicos (racionalização); abertura do mercado aos investimentos internacionais; reforma gerencial na administração pública; reformas educacionais; entre outras. De acordo com Cabral Neto (2009), foi no âmbito da gestão que esse governo imprimiu mudanças mais significativas, com a adoção do modelo gerencial na administração pública.

Com a competência de orientar e instrumentalizar a reforma do Estado, o Governo de FHC instituiu o Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado (MARE) ¹³, a quem coube coordenar a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) ¹⁴, documento máximo de expressão sistematizada da proposta, no sentido de definir os objetivos e estabelecer as diretrizes para a reforma da administração pública brasileira (BRASIL, 1995). De acordo com Abrúcio (1999) o PDRAE estava apoiado no modelo gerencial de administração. Ainda para este autor, neste Plano tem prevalecido às bases conceituais e políticas do modelo gerencial inglês, adaptado ao modelo de administração pública brasileira. O Plano declara que a reforma

governo de FHC encaminhou ao Congresso Nacional, em agosto de 1995, o Projeto de emenda Constitucional nº 173 que versava sobre a Reforma do Estado brasileiro.

¹³ No início do segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no dia 1º de janeiro de 1999, o MARE é extinto com a transferência de suas competências para o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

¹⁴ Para um estudo mais detalhado sobre o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), consultar: BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF, 1995.

do Estado se dará com a introdução da cultura e das técnicas gerenciais modernas na administração pública.

Para a elaboração do Plano, tomaram-se por base o diagnóstico da crise do Estado, a crise do modelo de intervenção burocrático, dos modelos de administração e de financiamento do setor público, concebido levando-se em consideração o conjunto de mudanças estruturais de ordem econômica, política e social, necessárias à inserção competitiva do Brasil na nova ordem mundial (BRASIL, 1995). A respeito desse Plano, Sousa Júnior (2011) vai indicar que, tinha como principal meta tornar a administração pública mais eficiente, com a redefinição da atuação do Estado. Para Mendes (2001), todas as medidas tomadas no âmbito da reforma do Estado vão ser compreendidas na perspectiva de modernização e descentralização do Estado, para que o país seja capaz de enfrentar a competitividade internacional e torne-se apto a acompanhar as mudanças introduzidas pelo processo de globalização e internacionalização da economia.

De acordo com o PDRAE, documento orientador da reforma do Estado, “a reforma concreta do aparelho do Estado ocorre na dimensão-gestão” (BRASIL, 1995, p. 54). Defende-se que é na dimensão-gestão que a administração pública se torna mais efetiva e eficiente, “[...] que as práticas administrativas gerenciais de fato ocorrem” (p. 54). Cabral Neto (2009) vai indicar que “nessas circunstâncias, passa-se a defender a formatação de um novo modelo de gestão pública [...] como uma consequência das mudanças em curso na sociedade” (p. 171-172).

O modelo gerencial tem como inspiração as transformações organizacionais ocorridas no setor privado (empresas), considerado eficiente e eficaz, as quais têm alterado a forma burocrática da administração, flexibilizando a gestão, reduzindo os gastos (custos) e os níveis hierárquicos. Esse modelo seria o instrumento necessário, capaz de aumentar a eficiência e qualidade dos serviços públicos, bem como, a perspectiva de tornar o Estado mais enxuto, forte e eficiente e fortalecer o seu poder gerenciador. A partir do processo de reforma administrativa do Estado, constrói-se um novo perfil estatal, revestindo-o com novas competências e funções em relação às políticas sociais. Trata-se do fortalecimento do Estado regulador e avaliador em detrimento do Estado promotor, executor dessas políticas. De acordo com Rosar e Krawczyk (2001, p. 35) o novo contexto “[...] impõe a substituição do Estado provedor direto de bens e serviços e do controle centralizado do conjunto das atividades sociais em favor de funções de coordenador e regulação legal desses serviços”. Dessa maneira, o Estado passa do papel de interventor assumindo o papel de gestor, financiador,

promotor, transferindo funções específicas do setor de serviços para o mercado. Desta forma, verifica-se, segundo Cabral Neto (2009) que a administração pública assume características basicamente técnicas, afastando-se de qualquer sentido político.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, o modelo de gestão gerencial, flexível e descentralizado, passa a ser referência para os três níveis governamentais: federal, estadual e municipal.

Sobre a adoção do modelo de administração pública gerencial¹⁵, Pereira (1998, p. 29) indica que este modelo está organizado com estruturas “[...] mais compatíveis com os avanços tecnológicos, mais ágeis, descentralizadas, [...] voltadas para o controle de resultados do que o controle dos procedimentos”. É com base nessa lógica gerencial, impressa no PDRAE, que as idéias de descentralização, participação, responsabilização, transparência, autonomia e flexibilização, utilizadas no gerenciamento das empresas privadas, começam a ganhar valor, sendo transportadas para o âmbito das administrações públicas, como também, são adotadas nos sistemas educacionais e espaços escolares, na tentativa de vincular a educação aos parâmetros do desenvolvimento econômico, em consonância com os interesses do mercado globalizado. No campo da educação, desde os sistemas centrais até as unidades escolares, este modelo passa a ser adotado na condução dos seus serviços.

De acordo com Oliveira (2001, p. 96) “na educação, especialmente na Administração Escolar, verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola como uma atitude freqüente”.

É no contexto da reforma administrativa do Estado, fundada na concepção de gestão pública gerencialista, que o Governo brasileiro, sobretudo a partir da segunda metade dos anos de 1990, vai promover um conjunto de reformas educacionais, sob a influência da política neoliberal, em conformidade com as diretrizes das agências internacionais, tendo no Banco Mundial (BM) o mais influente organismo de financiamento de projetos e políticas nessa área. No Brasil, registra-se que a reforma do Estado e as reformas educacionais aconteceram concomitantemente nesta década.

¹⁵ Registra-se que a primeira experiência de administração gerencial no país foi propiciada pelo Decreto – Lei nº 200/67, que expandiu a administração indireta através de uma política de descentralização funcional com o fim de obter maior dinamismo operacional.

2.3 Implantação das reformas educacionais e a influência dos Organismos Internacionais

A reforma do Estado, nos anos de 1990, no contexto da reestruturação produtiva capitalista e das orientações políticas, econômicas de inspiração neoliberal, com a proposta de modernização da gestão e de estratégias gerenciais, repercutiu no âmbito da política educacional, em nível mundial e nacional. Registra-se, que a partir desta década, os países da América Latina implementaram reformas educativas, com adoção de políticas de descentralização para a gestão educacional. No Brasil, sobretudo, o governo FHC, realizou mudanças significativas nos vários níveis e modalidades de ensino, tomando por base, as diretrizes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontien (Tailândia), em 1990. A partir de então, intensifica-se a interferência dos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, na condução da política educacional brasileira, articulado às orientações e interesses do capital, imprimindo a lógica gerencialista, privatista, do mercado. De acordo com Vieira (2001), a influência dos organismos internacionais no campo da política educacional, no contexto dos anos de 1990, possibilitou uma série de acordos internacionais, bem como, a redescoberta da educação como campo promissor de investimentos privados, em nível mundial. Na condição de consultores técnicos e financiadores, definiram mudanças significativas na política de educação, a partir desta década, mediante a assistência técnica e financeira através de créditos condicionados em sua maioria.

Dentre as agências que apresentaram papel de destaque no contexto das reformas educativas, elencamos: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), do FMI (Fundo Monetário Internacional), da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o BM (Banco Mundial). A respeito da influência desses organismos na política de educação pública, importante considerar a afirmação de Frigotto (2009, p. 69) ao indicar que “[...] esses organismos têm forçado políticas focais fragmentadas e a gestão educacional centrada na perspectiva de mercantilização”. Dentre os organismos atuantes nesta perspectiva, destacamos a hegemonia do Banco Mundial¹⁶.

¹⁶ Com sede em Washington, o Banco Mundial (BM) conta com 185 países membros, inclusive o Brasil. Este Banco é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e abrange cinco outras agências, sendo: IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), o ICSID Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos), a

Na sua origem, o Banco Mundial exerceu um papel importante na reconstrução das economias dos países devastadas pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), atuando na área de infraestrutura e agricultura. A partir dos anos de 1970/80, o Banco passa a intervir no combate à situação de pobreza, com uma atuação mais política e estratégica, deslocando seus investimentos para o setor social, no âmbito das políticas sociais, especialmente na educação e saúde, em países subdesenvolvidos (SOARES, 1996; FONSECA, 1997; VIEIRA, 2001). A educação é considerada pelo Banco Mundial, um instrumento fundamental para promover o crescimento na economia e reduzir a situação de pobreza nos países em desenvolvimento, com reconhecida atuação nos anos de 1990, na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos. Haddad (2008) indica que a partir desta década, registra-se a participação decisiva do BM na organização e realização de importantes eventos, na definição de políticas educativas, no financiamento de vários projetos e programas educativos, bem como, no trabalho de assessoramento ou cooperação técnica. Dentre as principais diretrizes do Banco Mundial para a educação, destacam-se: prioridade na educação primária; melhoria na eficácia da educação; ênfase nos aspectos administrativos; descentralização e autonomia das instituições escolares; análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (HADDAD, 2008), situando-se aqui mais fortemente o apoio do Banco na formulação do Fundoescola/PDE/MEC, objeto de nosso estudo e que será discutido em capítulo específico deste trabalho.

Importante ressaltar que, no sentido de definir novos rumos para a educação, eventos de grande abrangência mundial foram promovidos e realizados, na década de 1990. Estes eventos são considerados marcos, no contexto do processo das reformas educacionais na América Latina e Brasil, cabendo mencionar alguns deles: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (1982-1993); a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989); o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993) e a reunião de Kingston, na Jamaica (1996) (VIEIRA, 2001).

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos¹⁷, foi realizada em março de 1990, em Jontien, promovida e financiada pelo Banco Mundial, em conjunto com a UNESCO, UNICEF, PNUD (SHIROMA; MORAES E EVANGELISTA, 2004), tomando como referência, o documento elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina, *Transformación productiva com equidad – 1990*, que apresentava a educação como elemento central para o desenvolvimento dos países e para a sua inserção no mundo globalizado. A partir deste evento, a educação foi colocada no centro das atenções mundiais, especialmente a educação básica, evidenciando-se a sua importância e prioridade, “[...] a educação foi reafirmada como direito social” (HADDAD, 2008, p. 22). Este compromisso ficou estabelecido no documento conhecido como “Declaração Mundial de Educação para Todos”, expressando prioridade para a educação básica, com focalização no ensino fundamental.

No Brasil, as recomendações resultantes dessas conferências internacionais surtiram efeitos sobre o delineamento da política educacional, a partir de 1990, com a elaboração de um documento que definia as metas e princípios da educação básica do país, para o período de 1993/2003 (VIEIRA, 2001). Este documento ficou conhecido por Plano Decenal de Educação para Todos¹⁸, publicado pelo MEC em 1993. Conforme esclarece França (2009) “são configuradas as diretrizes para a descentralização administrativa, pedagógica e financeira, a valorização dos profissionais da educação em face da eficiência pedagógica e do uso dos recursos financeiros com vistas a um sistema educacional de qualidade”.

O investimento do governo federal em reformas educacionais estava na tentativa de reverter o quadro de ineficiência (crise) dos sistemas de ensino, expressos nos altos índices de fracasso escolar (evasão, repetência, abandono, distorção idade-série), conforme citado no início deste trabalho, bem como, pela necessidade de adequar à educação pública às demandas do mercado competitivo e à empregabilidade.

Sobre o processo de reforma educacional brasileiro, concretizado em meados dos anos de 1990, registra-se, que este foi conduzido de forma gradativa, difusa e segmentado, porém com rapidez surpreendente, seguindo a mesma orientação tomada

¹⁷ Nesta Conferência participaram cerca de 1.500 participantes, de 155 países, incluindo, autoridades nacionais e especialistas em educação, articulados com técnicos, representantes de agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo (SHIROMA; MORAES E EVANGELISTA, 2004).

¹⁸ O documento, Plano Decenal de Educação para Todos foi elaborado na gestão do ministro da educação Murillo de Avelar Hingel, no Governo Itamar Franco, vice-presidente de Collor de Melo e seu sucessor.

na reforma administrativa do Estado, com o modelo de gestão gerencial fundado no discurso da técnica e da racionalidade administrativa, para as mudanças na gestão da educação pública (OLIVEIRA, 2001).

Como expressão das reformas tivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394/96, especificando os dispositivos constitucionais, com a definição das diretrizes e bases da educação nacional, constituindo-se, assim, uma importante iniciativa nesta década. Na área de financiamento, registra-se a criação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei nº 9424/96), que desde o ano de 2006, foi substituído pelo FUNDEB¹⁹ – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (EC nº 53/2006). Também, foram implementados pelo MEC, vários Programas, a exemplo do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), o Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Educação), criado em 1998, e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola), entre outros, que consistiam no repasse de recursos diretamente para as escolas.

No plano pedagógico, registram-se, também, iniciativas, como a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o programa de formação continuada, denominado “Parâmetros em Ação”. O governo também dedicou atenção a intervenção de natureza avaliativa, com a criação de instrumentos avaliativos, como os Sistemas de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional do Desempenho do Estudante, direcionado para os cursos de graduação (ENADE).

De acordo com Oliveira (2001) “[...] a década de 1990 pode ser caracterizada como um período fecundo em termos de formulação de propostas no campo educacional no Brasil, sobretudo nos aspectos concernentes à sua gestão e descentralização” (p. 105). Em acordo com a tendência apresentada internacionalmente, o Brasil coloca na sua agenda educacional a necessidade de rever o padrão de administração adotado para gerir a política de educação em todos os seus níveis (CABRAL NETO, 2009). Nesses termos, verifica-se a implantação do modelo de gestão gerencialista, adotado no processo de reestruturação estatal, transportado para o âmbito da política educacional.

¹⁹ Com proposta de política de financiamento diferente do Fundef, a proposta do FUNDEB é financiar todas as etapas da educação básica, já que o fundo anterior limitava-se ao ensino fundamental. Para melhores esclarecimentos a respeito da política de financiamento da educação brasileira, ver: SOUSA JÚNIOR (2003), entre outros.

Em grande medida, os princípios do modelo gerencial são transportados e adaptados nos sistemas de ensino público, na estruturação e organização de suas atividades. Os sistemas de ensino adotaram uma nova cultura administrativa, com estratégias de descentralização, liderança, participação e autonomia, semelhantes às empresas privadas. Assim, as políticas educacionais são redirecionadas, “em sintonia com os novos padrões de regulação e gestão, e a educação vai perdendo a sua identidade como um direito social” (DOURADO, 2001, p. 50).

De acordo com França (2006), a política educacional foi definida em três eixos básicos: “[...] a racionalização organizacional; a mudança nos padrões de gestão, com ênfase na descentralização e na desconcentração do poder de decisão para órgãos locais e unidades escolares; e a melhoria da qualidade do ensino” (p. 149), visando o desempenho do sistema educacional. Com a reforma educativa, as escolas públicas brasileiras se estruturaram visando à descentralização administrativa, pedagógica e financeira. Para as unidades escolares é transferida a responsabilidade de desenvolver uma gestão escolar participativa com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Ainda sobre a descentralização desses programas, as diretrizes governamentais contemplam a autonomia e a participação da comunidade escolar na função gestora desses recursos descentralizados, na perspectiva de colaborar na gestão dos gastos com a educação. Neste sentido, concordamos com França (2006) ao nos indicar que “a descentralização, assim, como a autonomia dos estabelecimentos de ensino, traduz uma melhor adequação dos gastos destinados à educação, às necessidades e ao esforço dos estabelecimentos de ensino, para se obter uma gestão de qualidade” (p. 170).

Gentili (1995) tem se colocado crítico a reforma tal qual ela está proposta. Para ele, as proposições indicadas são sustentadas pelo modelo neoliberal, buscando através dela, a regulação da eficiência, da eficácia e da produtividade. Dentre os vários planos, programas e projetos de cunho descentralizador, inerentes à reforma educacional do governo federal, e aqueles originários do acordo técnico-financeiro com o Banco Mundial, em especial voltado para o ensino fundamental, insere-se, conforme anunciamos o Programa Fundescola e o projeto PDE-escola, com ênfase na autonomia da gestão da escola e no financiamento do ensino fundamental.

Nesse sentido, o discurso gerencialista se difunde no campo da educação de forma intensa, com princípios da administração empresarial fundada na racionalidade e eficiência administrativa no âmbito dos sistemas educacionais e espaços escolares, como alternativa de solução, para os problemas educacionais daquele momento.

3 POLÍTICAS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO MODELO GERENCIAL À GESTÃO DEMOCRÁTICA

Historicamente, no Brasil, a administração pública experimentou três modelos básicos: a administração pública patrimonialista, a burocrática e a administração gerencial (BRASIL, 1995). No modelo de administração do tipo patrimonialista, o aparelho do Estado funciona como uma extensão do poder soberano, e os seus auxiliares, servidores possuem *status* de nobreza real. O modelo de Administração Pública Burocrático surgiu na segunda metade do século XIX, na época do Estado liberal, como forma de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista (BRASIL, 1995; PEREIRA, 1998). Os governos utilizaram esse modelo de administração pública, cujas idéias foram trabalhadas por Max Weber, sociólogo alemão, que a sua época analisou e sintetizou suas principais características, trazendo para a administração pública, um novo conceito de organização, por isso também conhecido por modelo burocrático weberiano. Abrúcio (1997, p. 15) o modelo weberiano constitui-se de “[...] estrutura rígida e centralizada, voltada ao cumprimento dos regulamentos e procedimentos administrativos e em que o desempenho é avaliado apenas com referência à observância das normas legais e éticas”.

O modelo de administração pública burocrática está baseado nos princípios da racionalidade. Para Pereira (1998, p. 28) “a administração burocrática é racional, nos termos da racionalidade instrumental, na medida em que adota os meios mais adequados (eficientes) para atingir os fins visados”. Ainda para este autor, este modelo “[...] é, por outro lado, legal, na medida em que define rigidamente os objetivos e os meios para atingi-los na lei” (p. 28). Pode-se afirmar que a preocupação com a eficiência organizacional é seu eixo central. Sander (1995, p.89) reforça esta concepção ao afirmar que “[...] desempenha uma mediação normativa, hierárquica e enfatiza a eficácia dos atos administrativos”. Para este autor, este modelo de administração é de tendência autoritária e legalista, e como tal, limita o espaço para a promoção da liberdade individual e da equidade social. Este modelo de administração pública burocrático destaca-se, pela impessoalidade; profissionalismo; a existência de normas e regulamentos gerais; o caráter formal das comunicações internas e externas; rotinas e procedimentos padronizados; a divisão racional, metódica, fragmentada do trabalho; o alto grau de determinismo e rigidez; administração centralizada e autoritária; foco nos

processos; separação entre planejamento e execução das tarefas; organização hierárquica, verticalizada dos cargos e na definição precisa dos papéis dos sujeitos.

Na sua estrutura organizativa o chefe ou diretor de um setor ou departamento tem a autoridade e responsabilidade para decidir e comunicar sua decisão. O chefe ou diretor é a pessoa que formalmente representa a organização (PEREIRA, 1998). Este modelo desfrutou notável disseminação nas administrações públicas até a segunda metade do século XX em todo o mundo, quando começou a ser alvo de severas críticas. A partir desse período, quando o Estado ampliou o seu papel social e econômico, a estratégia burocrática adotada pela administração pública mostrou-se inadequada e ineficiente para o contexto contemporâneo, “[...] classificado como lento e excessivamente apegado às normas” (ABRÚCIO, 1997, p. 10).

Desta forma, o modelo burocrático weberiano passará por uma série de modificações e aperfeiçoamento, dando lugar a uma nova concepção de administração pública. Nesse contexto, conforme indica Pereira (1998, p. 29), constatou-se a necessidade de “[...] adotar novas formas de gestão da coisa pública, mais compatíveis com os avanços tecnológicos, mais ágeis, descentralizadas, mais voltadas para o controle de resultados do que o controle dos procedimentos”. Surge o **modelo gerencial** (*managerialism* ou *public management*), também conhecido como Gerencialismo.

3.1 Modelo Gerencial: concepções, princípios e estratégias

A implantação do modelo gerencial no setor público se dá em meados do século XX. Neste período, verificam-se as primeiras mudanças no modelo burocrático weberiano, com a introdução da lógica da produtividade do setor privado na administração pública (ABRÚCIO, 1997). Registra-se que o modelo gerencial, especialmente ao longo da década de 1980 e princípio da década de 1990, vai também sofrer modificações desde a sua formulação inicial (modelo gerencial puro), tornando-se referência para o serviço público (ABRÚCIO, 1997). No campo da administração pública, padrões gerenciais têm sido implantados em vários espaços públicos administrativos, a exemplo dos sistemas educativos e unidades escolares, na condução dos serviços educacionais.

As primeiras experiências de implantação do modelo gerencial (*managerialism*) no serviço público aconteceram na Grã-Bretanha, no governo de Margaret Thatcher, em 1979 e nos Estados Unidos, no governo do Presidente Ronald Reagan, nos anos de

1980. Na realidade brasileira, evidenciou-se que o modelo gerencial no setor público não tem sido aplicado em toda sua plenitude, com a prevalência de um modelo híbrido (CABRAL, 2009). De acordo com Pereira (1999) isso se justifica porque, no Brasil, persistem setores ligados a uma burocracia meritocrática, alguns nichos dominados pelo patrimonialismo e outros setores mais modernos. A proposta do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE), construído nos anos de 1990, está fundada nas bases do modelo gerencial inglês e adaptada para a realidade brasileira. Conforme, sinaliza Abrúcio (1997) este Plano apoiou-se no modelo gerencial, com a administração pública voltada para o controle e resultados.

A administração pública gerencial ou nova gestão pública (*managerialism* ou *new public management*) é um modelo de administração inspirado na teoria administrativa moderna, com princípios, métodos, linguagem e ferramentas gerenciais da administração privada (empresarial), introduzidos na administração pública. Para Castro (2007), o modelo gerencial busca estabelecer uma cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia com o objetivo de tornar a administração pública mais eficiente. Neste modelo de gestão “há preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos” (CASTRO, 2009, p. 30). Na ótica de Abrúcio (1997) no processo de modernização do setor público, incorporou-se a conceitos como busca contínua da qualidade, descentralização e avaliação dos serviços públicos pelos consumidores/cidadãos.

O *managerialism* é visto como um conjunto de idéias e crenças que tomam como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade e a orientação para o consumidor (PEREIRA, 1999). Para este autor o modelo gerencial não se apresenta como uma doutrina rígida e fechada, mas com poder de transformação e flexibilização incorporando críticas à sua prática, e assim modificando algumas peças de seu arcabouço (ABRÚCIO, 1997).

O gerencialismo apresenta algumas características básicas. Esse modelo está orientado para o cidadão e para a obtenção de resultados (produtividade). Como estratégia, serve-se da descentralização da decisão e do incentivo à criatividade e à inovação (ABRÚCIO, 1997; CABRAL NETO, 2009; CASTRO, 2006). Além da descentralização das decisões, observa-se, também, a delegação de autoridade e de responsabilidade e confiança ao gestor público. Esse modelo também apresenta como possibilidade, formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas,

descentralização de funções, autonomia, participação, competição administrada, avaliação e controle dos resultados (PEREIRA, 1998). Trata-se de um modelo de gestão que se rebate ao formalismo e ao rigor técnico da burocracia tradicional.

A respeito do gerencialismo, Castro (2009, p.30) indica que este se caracteriza “[...] pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de qualidade dos serviços públicos, pela descentralização administrativa, atribuindo maior autonomia às agências e aos departamentos”. Ainda segundo a autora, verifica-se também maior responsabilização dos serviços por parte dos gestores, uso de estratégias que envolvam a maior participação, controle e responsabilização dos cidadãos na qualidade dos serviços. Desta forma, aos gerentes, demandam-se novas competências, habilidades e criatividade para gerir o serviço público com eficiência, utilizando, entre outras estratégias, a avaliação do desempenho. Conforme nos alerta Abrúcio (1997) o modelo gerencial conserva alguns dos princípios básicos fundamentais do modelo burocrático, porém de forma mais flexibilizada, com menos rigidez e controle, evoluindo, principalmente, em relação aos processos, deixando de basear-se nos meios para focar-se nos resultados.

Ao longo das últimas décadas, o *managerialism* ou gerencialismo passou por um processo contínuo de transformação substancial, que resultou em três perspectivas de gestão da administração pública: o Modelo Gerencial Puro (MGP); o *Consumerism*; e o *Public Service Orientation* (PSO) (ABRÚCIO, 1997).

O Modelo Gerencial Puro (MPG) demarca a primeira fase do gerencialismo. O MGP apresenta como foco central a busca da eficiência organizacional, associada, sobretudo, aos métodos gerenciais do setor privado. Nesta perspectiva gerencial, também, destacam-se os seguintes aspectos: a preocupação com produtividade; racionalização e controle orçamentário (corte e redução nos gastos); a avaliação de desempenho organizacional; a descentralização administrativa; a delegação de autoridade (*empowerment*) aos funcionários (ABRÚCIO, 1997). Como se vê, a descentralização constituía um elemento importante, com o objetivo de aumentar a autonomia das agências e dos departamentos. No entanto, devido ao controle do Poder Central, o que ocorria na prática era uma descentralização administrativa, a desconcentração de poderes e não a descentralização política (ABRÚCIO, 1997).

A partir da metade da década de 1980, o modelo gerencial incorpora novos elementos, tomando nova perspectiva. Surge o *Consumerism*²⁰. Essa perspectiva do gerencialismo surgiu como uma reorientação do modelo gerencial puro (MGP), voltada à racionalização com foco na satisfação das necessidades dos cidadão/consumidores. Conforme indica Martins (2002) a qualidade dos serviços e a flexibilidade da gestão pública são focos dessa dimensão do gerencialismo. A prioridade com as demandas do consumidor, também constitui preocupação do *Consumerism* (ABRÚCIO, 1997). A descentralização é valorizada como estratégia para aproximar o centro de decisões dos serviços públicos dos consumidores, no sentido de que eles têm o direito de escolher os equipamentos sociais que oferecem melhor qualidade. No *Consumerism*, defende-se não apenas a prestação de serviços, mas serviços prestados com qualidade para atender aos anseios dos clientes/consumidores. Para Cabral Neto (2009, p. 179) “[...] a mensuração da qualidade, isto é, a efetividade social deve constituir-se em uma estratégia fundamental para aquilatar o padrão do serviço ofertado ao consumidor”. No setor privado, de acordo com este autor, esta estratégia configura-se na qualidade total (QT).

Embora tenha evoluído em relação ao modelo gerencial puro, a *Consumerism* foi alvo de críticas, principalmente, por classificar os usuários dos serviços públicos, como cliente ou consumidor. A esse respeito, defende-se que este conceito deve ser substituído pelo de cidadão, que é um conceito mais amplo do que o de cliente/consumidor, uma vez que a cidadania implica direitos e deveres e não só liberdade de escolher os serviços públicos.

Com as críticas feitas ao *Consumerism*, o modelo gerencial evoluiu para mais uma nova perspectiva, denominado *Public Service Orientation* (PSO). Esta perspectiva apresenta-se com possibilidade de ser hegemônica no âmbito do serviço público. O PSO procura encontrar novos caminhos pela discussão gerencial, explorando suas potencialidades e preenchendo lacunas. De acordo com Abrúcio (1997), temas importantes como *accountability* (responsabilização), cooperação, transparência, participação política, equidade e justiça ganham realce nesta perspectiva gerencial. Para este autor, “é a partir do conceito de esfera pública (*public domain*) que é estruturado o conjunto de idéias do *Public Service Orientation* (PSO)” (p. 27). A esfera pública aqui é

²⁰ O *Consumerism* refere-se ao incentivo ao consumo e reproduz uma orientação apolítica de origem gerencial (MENDES, 2001).

vista como espaço onde se dá a participação política, “[...] onde os cidadãos aprendem com o debate público” (ABRÚCIO, 1997, p. 27).

As discussões sobre eficiência, qualidade, avaliação de desempenho, flexibilidade gerencial, competição, planejamento estratégico não são negadas nessa nova perspectiva do gerencialismo. Neste modelo (PSO), destaca-se a importância dispensada ao Planejamento Estratégico (PE). De acordo com as considerações de Chiavenato (1993), “[...] o planejamento estratégico refere-se à maneira pela qual uma empresa pretende aplicar uma determinada estratégia para alcançar os objetivos propostos” (p. 374). Na visão deste autor, para a elaboração do planejamento estratégico exigem-se quatro etapas bem distintas: formação dos objetivos organizacionais; análise interna da empresa; análise externa do ambiente; e formulação das alternativas estratégicas.

Para Parente (2001) o PE apresenta-se como uma via flexível, adaptável, participativa, de longo prazo, menos normativa e compulsória que a do planejamento tradicional. O PE é um processo que parte da realidade complexa e dinâmica da organização, envolvendo a tomada de decisões nas diversas etapas que o compõem.

De acordo com Castro (2007), pode-se afirmar que ao longo das últimas décadas, o modelo de gestão gerencial vem trazendo modificações em todos os setores sociais, incluindo o campo da educação, em que desde os sistemas centrais até a escola, as diretrizes gerenciais foram adotadas na condução dos serviços educacionais.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola), criado em 1998, pelo governo federal no âmbito das reformas educacionais brasileira, constitui um projeto integrante do Programa Fundescola/MEC, que se fundamenta na metodologia de planejamento estratégico gerencial, centrada na racionalização, na eficácia e na eficiência do desempenho da gestão escolar. Para Fonseca (2009, p. 276) “o Plano de Desenvolvimento da Escola é uma modalidade de planejamento estratégico que se propõe a inovar a gestão escolar com base em matriz gerencial”. Este projeto educativo, de caráter gerencial constituirá o nosso objeto de pesquisa.

3.1.1 Modelo gerencial e a gestão escolar

No Brasil, de acordo com Castro (2007), a influência do modelo gerencial na gestão pública e no âmbito da política educacional tem se fortalecido, a partir da última década do século XX, no contexto da reforma do aparelho do Estado. Nesse período, a lógica

da moderna administração pública, fundada nos princípios da gestão gerencial (empresarial), passa a ser incorporada e difundida no campo da política de educação, no âmbito dos sistemas e espaços escolares, inclusive nas políticas e programas educativos.

O modelo gerencial²¹ de acordo com Castro (2007) e Cabral Neto (2009) busca estabelecer para o campo da educação, uma cultura organizacional firmada nos princípios da gestão estratégica e do controle de qualidade com vistas a promover a racionalização, a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino.

Dessa forma, conceitos trazidos das teorias administrativas empresariais passam a orientar o modo de organizar e de gerir a escola pública. Eficiência, participação, autonomia, competência, qualidade total, planejamento estratégico, *accountability*, flexibilidade, liderança, controle, inovação, descentralização, gerencia, eficácia, produtividade, entre outros, são termos transportados do vocabulário da administração de empresa para o âmbito da gestão da educação e das escolas públicas. A idéia é mudar o modelo de administração burocrática, utilizada nas escolas, centralizado na figura do gestor, baseado em um conjunto de normas e funções organizadas hierarquicamente.

As influências do modelo gerencial na educação fazem-se presentes tanto na gestão escolar, manifestada na organização do trabalho escolar em si (divisão de tarefas, hierarquia de trabalho, práticas e rotinas, burocracia, entre outros), como nas práticas educativas (CABRAL NETO, 2009). O próprio “chão da escola” vai se atingido pela lógica gerencial, com alteração não só na gestão propriamente dita, como também, essas estratégias gerenciais vão incidir sobre outros eixos da gestão escolar, como o currículo, o planejamento, a avaliação, que se constituem em diferentes dimensões da prática pedagógica, buscando tornar a escola mais descentralizada, ágil, eficiente, produtiva, e assim, garantir o sucesso escolar.

Assim, esses eixos da gestão, antes considerados estritamente pedagógicos não permanecem imunes a influência do modelo gerencial na educação. Este modelo de gestão se faz presente na gestão da escola, por meio da descentralização no espaço escolar, bem como, na participação dos usuários nos serviços educacionais, estimulando a responsabilização dos gestores pelas ações desenvolvidas, e o protagonismo dos pais, dos alunos e dos professores nas tomadas de decisões da escola, nos Conselhos Escolares. Esse modelo de gestão tem sido alvo de críticas, por não promover a gestão

²¹ De acordo com Cabral (2009) o projeto de reforma educacional brasileira tomou como referência os princípios inerentes ao modelo de gestão gerencial, notadamente na sua versão mais atual, denominada de *Public Service Orientation* (PSO).

democrática. Para Cabral Neto (2009) apesar de defender a participação, a autonomia, e a descentralização, há uma apropriação inadequada dos termos.

A autonomia é concebida como consentimento para construir, no setor público, uma cultura de empresa. A descentralização metamorfoseia-se na medida em que deixa de ser um mecanismo fundante da gestão democrática para se reconfigurar em um crescente processo de desconcentração de funções e responsabilidades e não do poder de decisão. A participação transforma-se em técnica de gestão que funciona essencialmente como fator de coesão e consenso (p.201).

No espaço da escola pública básica, o processo gerencial de planejamento estratégico foi materializado através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola), seguindo os princípios e estratégias do modelo gerencial, porém no seu discurso se propõe a por em prática a gestão democrática.

3. 2 Gestão Democrática: concepções, princípios e estratégias

No Brasil, a defesa da gestão democrática na educação não é uma proposição nova. Desde muitos anos, constitui bandeira de luta coletiva, proposta dos movimentos sociais, especialmente os movimentos dos educadores, para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Castro (2009) informa que a gestão democrática vem sendo colocada em discussão desde os anos de 1930, no movimento dos Pioneiros da Escola Nova, quando já manifestava a participação efetiva da comunidade escolar como estratégia para garantir a democratização da escola. Com o Manifesto se iniciou a discussão sobre educação fundada em princípios e sob inspiração de ideais democráticos.

De acordo com Araújo (2008) alguns avanços foram sendo conquistados ao longo desses anos, nas décadas de 1960 a 1970 em plena ditadura militar, em que o movimento de participação na gestão era muito restrito. Dentro do processo de redemocratização (anos 1980), a bandeira de luta dos educadores apresentava um conjunto de reivindicações, dentre elas, a defesa da democratização da educação pública.

A gestão democrática escolar encontra suporte na própria Constituição Federal de 1988, no Cap. III que se intitula “Da Educação, da Cultura e do Desporto” o Art. 206, Item VI que institui “gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e

ainda no Item VII – “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). De modo mais explícito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta no Art. 3º. Item VIII reafirma tal ideia, utilizando os termos; “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. No que se refere à concretização de uma proposta de gestão democrática no ensino público, na LDB, esta aparece entre os artigos 12 e 15, definindo para o sistema de ensino a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (art. 12; inc. VI), e para os docentes a tarefa “de colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (art. 13; inc. VI), por meio da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola” e da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (art. 14; inc. I e II). Esta Lei também vai garantir que os sistemas de ensino deverão assegurar às unidades escolares públicas de educação básica “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (art. 15) (BRASIL, 1996). A gestão democrática está também amparada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.127, de 9 de janeiro de 2001.

Para autores brasileiros²², a gestão democrática escolar apresenta-se como um instrumento relevante, como alternativa promissora e coerente, capaz de viabilizar a construção de uma escola pública de qualidade, democrática, autônoma e participativa para a maioria da população brasileira. A esse respeito, Castro (2009, p. 35) reforça ao indicar que “por ser representativa do interesse e do compromisso da escola e do seu entorno, a gestão democrática pode contribuir, significativamente, para o sucesso da escola”.

Hoje, apesar de estar garantida na legislação educacional brasileira, a implantação da gestão democrática nas nossas escolas tem se dado a passos lentos, de forma gradativa. Entretanto, é possível dizer que em vários lugares do país e em inúmeras escolas públicas registram-se experiências significativas, pontuais, envolvendo a participação democrática da comunidade na condução da gestão escolar, na busca da melhoria da qualidade da educação pública. São escolas que têm construído de forma coletiva o seu projeto político-pedagógico (PPP), bem como, criado espaços de

²² Para uma melhor compreensão sobre gestão democrática escolar, ver os estudos de VEIGA (1995); OLIVEIRA (1997), FERREIRA (1998); PARO (1998); LIBÂNEO (2001); CURY (2005); SANDER (2009), entre outros.

participação e tomada de decisões coletivas, rompendo com práticas autoritárias, incentivando à participação da comunidade escolar²³ no espaço educativo.

A origem da palavra Gestão advém do verbo latino *gero, gessi, gestium, gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Desse modo, gestão “[...] relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades, desempenhar o seu papel” (FERREIRA, 2001, p. 306). Para Gadotti (1997) “a gestão democrática escolar implica que a comunidade, os usuários da escola, seja os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais” (p.35). Para este autor, a gestão democrática constitui-se no envolvimento crítico, coletivo, dialógico e participativo da comunidade, tanto nos processos administrativos como na construção da proposta educativa da escola, comprometida com a formação integral dos escolares e a democratização do espaço escolar.

Na gestão democrática defende-se que a comunidade escolar assuma sua parte pelo projeto da escola, com compromisso e responsabilidade. De acordo com Paro (1998, p. 16) a gestão democrática escolar “[...] deve implicar necessariamente a participação da comunidade escolar”. É necessário considerar que o gestor é personagem central na condução do processo educativo no âmbito da escola, motivando e propiciando a participação dos membros da comunidade nas reflexões educativas (FARIAS, 2009). Nesse sentido, evidencia-se que a figura do gestor escolar, eleito democraticamente pela comunidade escolar, não deve ter uma atuação autoritária, centralizadora, assumindo, assim, o papel fundamental como articulador político e dialógico entre a escola e os seus membros. Sua atuação deve ser descentralizada, competente, afetiva, transparente e efetiva no espaço da escola. Trata-se, como alerta Libâneo (2001) de exercer liderança no espaço da escola, trabalhar em equipe, com uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.

A gestão democrática está pautada em alguns princípios básicos, dentre eles, destacamos a participação e a autonomia. Para Libâneo (2001), “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola” (p.79). Para este autor, mediante a participação, a comunidade vai passar a conhecer melhor a realidade escolar,

²³ Nesse trabalho, comunidade escolar diz respeito aos segmentos que compõe a escola, sendo: diretor escolar, especialistas, funcionários, alunos e pais de alunos.

bem como, envolver-se nos processos decisórios e intervir de forma coletiva e dialógica, na organização e funcionamento da gestão escolar como um todo. Nesses termos, concordamos com este autor, ao indicar, ainda, que “[...] a participação é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se concentra na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem” (p. 81). Nesse sentido, Bordignon e Gracindo (2001) declaram que a participação é mais do que um mero processo de colaboração, de adesão. Ela envolve decisão, afetividade, responsabilidade e compromisso de todos os segmentos da comunidade escolar; “[...] é condição para a gestão democrática, uma não é possível sem a outra” (p.171). Além da participação, constitui-se princípio básico da gestão democrática escolar, a autonomia²⁴.

A palavra “autonomia” vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Portanto, conforme indica Gadotti (1995) “[...] a escola autônoma seria aquela que se autogoverna” (p. 10), implica, também, na capacidade de os atores escolares tomarem decisões e assumirem suas ações no âmbito escolar. Libâneo (2001) indica que a autonomia escolar expressa “[...] poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros” (p. 115). Ao referir-se à autonomia, Veiga (1995) ressalta sobre a sua importância numa instituição educacional, ao apresentar-se em três diferentes dimensões da escola, interligadas entre si: a administrativa, a financeira e a pedagógica; “[...] importante para a construção da identidade da escola” (1998, p. 15). Nesse sentido, podemos dizer que a autonomia escolar supõe participação, compromisso, responsabilidade, descentralização, diálogo, decisão coletiva, transparência, avaliação, constituindo-se, assim, “[...] fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar” (LIBÂNEO, 2001, p.115).

Antunes (2002) mostra que a gestão democrática é uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem buscando assumir ao longo dos anos, com o objetivo de garantir a participação e a autonomia nas escolas. É evidente que pensar este modelo de gestão no espaço escolar não é uma tarefa fácil, pois envolvem conflitos, situações de tensões, disputas, confrontos, resistências, apatia e outros. Bordignon e Gracindo (2001) corroboram com esta compreensão. Para estes, não se trata de um processo pronto, acabado, que se dá de forma mecânica e sem compromisso; a gestão democrática só existe na medida em que houver a autonomia e a

²⁴ Sobre autonomia, consultar Martins (2002), entre outros autores.

participação de todos que fazem a escola. Assim, as escolas vão poder de forma mais autônoma e participativa, encontrar soluções próprias para seus problemas, de acordo com as suas demandas e necessidades.

Para Dourado (1998, p. 79), a gestão democrática “[...] é entendida como um processo de aprendizado e de luta política”, possibilitando a criação e efetivação de canais de participação, de aprendizado democrático no espaço escolar. Nesse sentido, consideramos decisivo criar condições e fortalecer os espaços de vivência e exercício da prática democrática, dialógica e solidária no âmbito das escolas.

Hoje, são muitos os canais de participação existentes na escola pública, um bom exemplo deles, está os Conselhos Escolares (CE)²⁵; o Grêmio estudantil; Associação de Pais e Mestres; o Planejamento Participativo, entre outros. Esses canais organizam e legitimam a gestão democrática e autônoma, constituindo-se em mecanismos para a descentralização do poder de decisão no espaço escolar. A ampliação da participação coletiva nos colegiados pode ser entendida, conforme nos alerta Castro (2007), como estratégia capaz de superar a administração autoritária até então vigente nas escolas, viabilizando a gestão democrática participativa no âmbito escolar. Trata-se, de uma forma mais aberta e flexível de conceber a gestão na escola. Através deles, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar, acompanhar e controlar a qualidade do serviço educacional prestado e o uso dos recursos que chegam na escola, tornando este colegiado não só um espaço participativo, mas também um instrumento de gestão da própria escola.

A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, também constitui outro mecanismo importante para a implementação da gestão democrática na escola, visando à superação do dualismo entre teoria e prática e entre os que elaboram e os que executam. De acordo com Veiga (1995), a construção coletiva do PPP é um ato deliberativo dos sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola. Entendemos que ele é o resultado de um processo complexo de debate cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo (p. 30). Trata-se de um projeto escolar construído pela e para a comunidade escolar, comprometido com a valorização da cultura, com a melhoria da qualidade da educação, para além da garantia do acesso e a permanência dos educandos na escola.

²⁵ Para Marques (2011) “[...] o Conselho Escolar é um órgão deliberativo, responsável pela gestão das Unidades Escolares, cuja composição é constituída por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, proporcionando a tomada de decisões [...] considerando a contribuição de seus membros” (p. 136).

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo descreveremos os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa. Tomando por base o referencial teórico que fundamentou este estudo, bem como os objetivos traçados para desenvolvê-la, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa da pesquisa. Sob essa abordagem realizamos a nossa investigação com foco na implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola) e seu impacto na gestão das escolas da rede pública municipal da cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, no período de 1998 a 2006.

A opção por esta abordagem deve-se ao fato de apresentar características que vêm ao encontro da perspectiva do estudo proposto, dentre elas, o fato de dar voz aos sujeitos da pesquisa, permitindo que eles manifestem suas opiniões, crenças, valores (MINAYO, 2002). Outro aspecto da abordagem qualitativa que queremos ressaltar refere-se ao seu caráter interpretativo e dialógico. A respeito da pesquisa qualitativa, Trivinos (1987, p. 130) indica que ao utilizar esse tipo de pesquisa, os pesquisadores conseguem compreender “as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico”. Martins (2000) também nos dá a contribuição sobre aspectos relevantes desta abordagem. Para ele, os dados coletados permitem uma descrição feita pelos sujeitos. Assim o autor argumenta:

Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões, como uma escada em direção à generalização (p. 58).

Para buscarmos respostas às questões desse estudo, utilizamos um processo dinâmico, em que utilizamos como instrumentos de coleta de dados, levantamento bibliográfico e documental e realização de entrevistas semi-estruturadas. Através destas técnicas procuramos conhecer os diversos aspectos que envolvem o Programa Fundescola e o seu principal projeto, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola) em seu contexto sociopolítico, bem como, as percepções dos sujeitos envolvidos no processo de implantação desse Projeto.

Foram analisados vários documentos oficiais, especificamente o documento do Programa Fundescola/MEC, o Manual de elaboração do PDE, como também, documentos da Secretaria Municipal de Educação e documentos elaborados pelas escolas pesquisadas (PDE da escola, registros em livros de Ata, relatórios, os PPP das

escolas, etc), dentre outros. O acesso aos documentos levou em consideração também o consentimento dos gestores da escola.

Além destes documentos, foram analisados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, o Plano Decenal de Educação (1993). Também foram analisados documentos internacionais, como o documento do Banco Mundial (BM) - *“Prioridades y estrategias para la educación. examen del Banco Mundial”*, e a declaração de Jontien (1990), denominada “Declaração Mundial de Educação para Todos”.

A opção e a importância dada à entrevista semi-estruturada se justifica por entendermos que nessa técnica, os sujeitos têm liberdade para desenvolver as respostas nas direções que considerem adequadas, explorando, de maneira flexível, os aspectos que considerem mais relevantes. Também, contribuíram para a nossa escolha, os argumentos de Triviños (1987, p. 138) ao indicar que ela constitui-se um dos “[...] instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo” e que as entrevistas valorizam a presença do pesquisador e conferem liberdade ao entrevistado, ao responder as questões, permitindo que ele fale acerca de assuntos que se desdobram a partir do tema central da pesquisa, enriquecendo a investigação. Para Bauer e Gaskell (2002), elas também podem desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos.

Laville e Dionne (1999, p.188), mostram que a entrevista semi-estruturada se constitui de uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. Assim, é possível afirmar que, a entrevista semi-estruturada promove uma interação entre entrevistado e entrevistador, visto que essa técnica favorece certa flexibilidade, podendo-se obter um clima de confiança e estímulo às respostas, que foram dadas livre e espontaneamente.

Também, contribuiu para a coleta de dados desta pesquisa, visitas realizadas à Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa (SEDEC/PMJP), onde tivemos encontros com técnicos do Programa, especialmente, aqueles responsáveis pelo projeto PDE-escola na rede escolar municipal. Não podemos deixar de registrar a disponibilidade das pessoas em contribuir com a pesquisa, fornecendo-nos dados importantes, especialmente sobre o processo de implantação do PDE nas escolas, no ano de sua adesão no município de João Pessoa, em 1998.

A pesquisa tomou como universo investigativo um grupo de oito (8) escolas²⁶ da rede pública municipal de João Pessoa, contempladas com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola), no ano de 1998. A escolha destas escolas justifica-se porque foram pioneiras em implantar o PDE-escola na rede municipal de João Pessoa, neste ano, bem como, concluíram a última etapa desse processo, desde o ano de 2006. Nesse sentido, pode-se inferir que estas escolas apresentam grande experiência com o projeto como um todo, podendo desta forma, contribuir inteiramente com a nossa investigação. A escolha destas escolas, também, foi possível por atenderem aos critérios definidos: ter mais de 200 alunos matriculados; trabalharem com a modalidade de ensino fundamental (I e II); possuir liderança escolar forte e ter Unidade Executora (UEX) organizada, conforme determinação do Programa Fundescola/MEC.

Importante registrar que, antes de iniciar a pesquisa de campo, foi realizado levantamento das escolas, que primeiro aderiram ao PDE-escola, identificando sua localização e nomes da direção escolar. Em seguida, foi feito um contato por telefone com os diretores (as) destas escolas, para o agendamento da visita e início das entrevistas, momento em que identificamos as pessoas envolvidas com o processo de implantação do PDE na escola, no ano de 1998. Este grupo de pessoas constituiu assim, os sujeitos da nossa investigação (v. pg.48). Nos contatos, percebemos uma boa receptividade e interesse na maioria dos diretores e adjuntos escolares em colaborar com a pesquisa.

Entretanto, é necessário pontuar também que, pela abrangência do tema e do período analisado, foram enfrentadas algumas limitações e dificuldades, dentre as quais destacamos, a dificuldade de reunir uma amostra significativa de professores, em virtude da alta rotatividade destes profissionais nas escolas. Outra dificuldade foi em relação ao banco de dados do projeto PDE, tanto nas escolas como na Secretaria de Educação. A documentação referente aos dados do projeto PDE-escola, especialmente, no ano de sua implantação é considerada insuficiente. Nos arquivos das escolas e Secretaria de Educação (SEDEC) não foi possível encontrar esta documentação, estes registros.

²⁶As escolas públicas investigadas foram: Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves (A); Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Matias Freire (B); Escola; Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernany Satyro (C); Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel Brizola (D); Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo Moura (E); Escola Municipal de Ensino Fundamental João Coutinho (F); Escola Municipal de Ensino Fundamental João Santa Cruz de Oliveira (G); Escola Municipal de Ensino Fundamental Napoleão Laureano (H).

Para contribuir com a nossa investigação, elegemos como sujeitos da nossa pesquisa as pessoas que compõem o Grupo de Sistematização (GS)²⁷ nas oito escolas pesquisadas, especialmente: *os diretores, o coordenador do PDE e professores*. A justificativa para tal escolha reside no entendimento de que esses sujeitos têm uma maior permanência e envolvimento no processo de implantação do PDE-escola, bem como, estão mais envolvidas com a gestão e organização do trabalho escolar. Na nossa concepção estes sujeitos constituíram os protagonistas do projeto PDE-escola nos espaços educativos escolares. Portanto, pessoas com condições de oferecer informações e conhecimentos sobre a metodologia do PDE-escola e toda a sua dinâmica de operacionalização e funcionamento no espaço escolar. Vale ressaltar, que neste trabalho, teve-se a preocupação de preservar tanto a identidade das escolas como a dos atores que colaboraram com a pesquisa, obedecendo às exigências prescritas na Resolução de nº 196/96, do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/HULW²⁸.

O número de sujeitos entrevistados variou de escola para escola, especialmente em relação aos professores, diante das dificuldades para encontrarmos profissionais disponíveis e que tinham vivenciado o processo de operacionalização do projeto PDE-escola. No período da pesquisa, muitos sujeitos participantes do processo de implantação do Projeto em 1998, especialmente o segmento dos professores, não se encontravam nas escolas²⁹. Desta forma, constituíram, em definitivo, sujeitos da pesquisa 08 diretores; 06 coordenadores do PDE, 15 professores, totalizando no universo de 29 sujeitos, todos integrantes do Grupo de Sistematização (GS) do projeto PDE nas escolas investigadas. A realização das entrevistas aconteceu no período de novembro de 2010 a maio de 2011 (V. Quadro 1).

²⁷ Faz parte do GS do PDE-escola: a liderança escolar, o coordenador do PDE, o secretário escolar e professores. O coordenador do PDE-escola, em geral é um Especialista da escola, indicado pelo diretor escolar, aprovado pelos membros do GS.

²⁸ CEP/HULW – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Lauro Wanderley.

²⁹ De acordo com as informações obtidas nas próprias escolas, estas pessoas estavam aposentadas, algumas haviam falecido, e tantas outras, não continuavam na escola, por não terem o seu contrato de trabalho renovado pela SEDEC, pois trabalhavam na escola na condição de Prestador de Serviço (PS).

Quadro 1: Demonstrativo dos entrevistados por escola

ESCOLAS	DIRETOR	COORDENADOR/PDE	PROFESSOR	TOTAL
A	01	01	03	05
B	01	-	03	04
C	01	01	03	05
D	01	01	01	03
E	01	-	01	02
F	01	01	01	03
G	01	01	02	04
H	01	01	01	03
TOTAL	08	06	15	29

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Os sujeitos da pesquisa tiveram suas identidades preservadas, e seus depoimentos receberam identificações através de códigos: Diretor/Escola (Dx) Coordenador/Escola (Cx); Professor/Escola (Px). Quanto às oito escolas, elas obedeceram à identificação da disposição do quadro acima.

Para a realização das entrevistas, atentarmos também às orientações de Chizzotti (1991) em que o entrevistador deve manter-se

[...] na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa (p.93).

Foi elaborado um roteiro de entrevistas para realização do pré-teste do instrumento. A aplicação das entrevistas aconteceu no próprio espaço das escolas, em dia e horário de acordo com a conveniência dos entrevistados. Importante ressaltar que, antes do início das entrevistas, os objetivos da nossa pesquisa eram socializados e rememorados junto aos entrevistados, bem como, sobre a utilização de gravação em áudio, da fidedignidade das informações obtidas, a garantia do anonimato e do sigilo, tanto no trabalho escrito quanto apresentação do mesmo.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos entrevistados. Verificou-se que as entrevistas aconteceram num clima de confiança e empatia com os

sujeitos da pesquisa. Conforme dissemos, anteriormente, foram realizadas 29 entrevistas.

Concluída as entrevistas, iniciamos o processo de transcrição cuidadosa das mesmas. Lembramos que nesse momento, tivemos a preocupação em resguardar, o mais fielmente possível, as falas dos interlocutores, bem como as identidades dos sujeitos.

Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, com base nas orientações sistematizadas por Bardin (2010). Acreditamos que esta técnica apresenta-se compatível, aplicável a pesquisa de natureza qualitativa, pois conforme esclarece Bauer e Gaskell (2002, p. 191) a análise de conteúdo é considerada “[...] uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social”. A respeito da análise de conteúdo, Bardin (2010, p. 90) indica que ela compreende,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Após a conferência e correção de todo o texto transcrito, realizamos a tabulação dos dados e, posteriormente, a leitura e a pré-análise minuciosa das informações obtidas. Em seguida agrupamos as informações obtidas em três (03) eixos temáticos: i) sobre a implantação do PDE-escola; ii) sobre as contribuições do PDE-escola na gestão escolar; iii) sobre as críticas e sugestões.

O processo de análise dos dados coletados na pesquisa, especialmente os obtidos com as entrevistas, demandou tempo, tendo em vista que, conforme aponta Ludke e André (1986, p. 45) analisar os dados qualitativos, “[...] significa trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais observações”. Os resultados da pesquisa serão apresentados logo em seguida, em capítulo específico deste trabalho.

5 PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE-Escola) E A GESTÃO ESCOLAR

5.1 O Programa Fundoescola: princípios, objetivos e ações

O Programa Fundoescola - Fundo de Fortalecimento da Escola - é um programa resultante do acordo assinado em junho de 1998, entre o MEC e o Banco Mundial (BM). Este Programa é desenvolvido em parceria com os Estados e Municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil ³⁰, especialmente com ações voltadas para a gestão das escolas de ensino fundamental (AMARAL SOBRINHO, 2001).

Criado em 1998 e com previsão para a sua conclusão no ano de 2010, o Fundoescola/MEC foi organizado em um conjunto de três projetos: Fundoescola I, II e III ³¹. O Fundoescola I financiou o início das atividades do programa em dez microrregiões da região Norte e Centro-Oeste, no ano de 1998. O Fundoescola II deu continuidade às atividades do primeiro e incorporou nove microrregiões das capitais dos estados do Nordeste e oito microrregiões adicionais do Norte e Centro-Oeste, e o Fundoescola III, subdividido em duas etapas (A e B) deu continuidade ao projeto, com previsão de conclusão para dezembro de 2010 (AMARAL SOBRINHO, 2001).

O Fundoescola foi elaborado a partir do “Projeto Educação Básica para o Nordeste”, também conhecido por Projeto Nordeste³², formulado em meados dos anos de 1980, tornando-se política específica dentro de um conjunto de investimentos amplos do Banco Mundial, na região Nordeste do país, direcionado para o setor educacional dos nove Estados da região Nordeste (VIEIRA, 2001). Entretanto, registra-se que o processo de sua formulação foi suspenso por um período, devido às discussões e

³⁰ As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste foram definidas como alvos prioritários para a destinação dos recursos do programa Fundoescola/MEC por serem consideradas as regiões mais pobres do Brasil e, dentro dessas, as microrregiões mais populosas, onde as escolas concentram a maioria dos pobres. Também se levou em consideração, sobretudo, a comprovação do déficit educacional nessas regiões, em relação à média brasileira. Estas regiões e microrregiões foram definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (FONSECA; TOSCHI E OLIVEIRA, 2004).

³¹ O Fundoescola I (1998 a 2000) compreendeu a primeira etapa do programa, com o valor de US\$ 125 milhões. Ele envolveu ações relacionadas aos padrões mínimos de funcionamento da escola, ao processo de desenvolvimento, ao planejamento à provisão de vagas e gestão dos sistemas educacionais. O Fundoescola II (1999 a 2004) foi desenvolvido com o aporte de recursos na ordem de US\$ 402 milhões. Em outubro de 2002, foi assinada a primeira etapa do terceiro acordo do empréstimo, com o Fundoescola III, com atuação em duas fases: Fundoescola IIIA (2002 a 2006), no valor de US\$ 320 milhões e o Fundoescola IIIB (2006 a 2010), com o valor de US\$ 453 milhões. Somados esses recursos, constata-se que ao Fundoescola III foi reservado o significativo valor de US\$ 753 milhões (BRASIL/MEC/FUNDESCOLA, 2002).

³² Para uma melhor compreensão sobre o Projeto Nordeste, conferir Cabral Neto (1997).

processo de negociações entre o governo federal e o Banco Mundial. Essas discussões e a formulação do Projeto Nordeste foram retomadas nos anos de 1991 de forma contínua e sistemática, com a definição da sua proposta básica. A execução do Projeto Nordeste estava sob a responsabilidade do Ministério da Educação - MEC (CABRAL NETO, 1997; VIEIRA, 2001).

O Projeto Nordeste apresenta como objetivo básico a melhoria da qualidade do ensino fundamental, com ênfase nas quatro séries iniciais de 1ª a 4ª séries, hoje equivalente as turmas do 1º ao 5º ano da Educação Básica. Este projeto vigorou até os anos de 1998, quando surgiu o Programa Fundescola (CABRAL NETO, 1997; VIEIRA, 2001).

O Programa Fundescola estabelece como uma de suas metas o fortalecimento da gestão da escola de ensino fundamental e sua relação com a comunidade escolar, mudando o foco de outros projetos que o antecederam, como o Projeto Nordeste. Nesse Programa, verifica-se grande ênfase na gestão, como possibilidade de conseguir eficiência no processo educativo.

Fonseca (2003) ao analisar o Fundescola, indica que ele busca imprimir um novo modelo de gestão para as escolas públicas e para as Secretarias educacionais, buscando a melhoria da qualidade educacional. Será por meio deste Programa que se introduzirá no espaço da escola pública fundamental o modelo de gestão gerencial, com a adoção do planejamento estratégico, materializado no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), um dos seus principais projetos.

O Fundescola é financiado com recursos nacionais do Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação (FNDE), somados a empréstimos do Banco Mundial (BM), que, via de regra corresponde acerca de 50% do total (HADDAD, 2008). O financiamento do Programa³³ no ano de sua implantação envolveu o valor total de 1,3 bilhões de dólares, sendo parte do BM e parte da contrapartida do governo federal (BRASIL/MEC/FUNDESCOLA, 2002). Por força do seu vínculo financeiro com o Banco Mundial, o Fundescola conta com o seu acompanhamento e avaliação sistemática do cumprimento dos objetivos definidos. Trata-se das condicionalidades que fundamentam a negociação (o acordo) entre o Banco e o Fundescola/MEC. Nestas condicionalidades estão estabelecidos prazos, o valor dos recursos, metodologia, rotinas, instrumentos, avaliações e outros a serem devidamente seguidos e cumpridos

³³ De acordo com dados fornecidos por França (2006) entre 1998 e 2002, foram repassados pelo Programa Fundescola o valor equivalente a R\$ 136 milhões para as escolas de ensino fundamental.

pelas escolas. Para acompanhar e controlar da elaboração e implementação de seus produtos, a exemplo do projeto PDE-escola, o Fundescola conta com estrutura organizacional, articulada desde o âmbito nacional, passando por estados e municípios, até o interior da escola.

De acordo com Amaral Sobrinho (2001) o Programa foi concebido com base nos princípios de equidade, efetividade e complementariedade. O princípio da **equidade**, enfatiza a busca da igualdade de oportunidades, levando em consideração o grande número de carentes educacionais e de áreas educacionais críticas; **a efetividade** que enfatiza o alcance máximo dos resultados, conjugando critérios de eficiência (realizar o máximo com o mínimo de meios) e eficácia (realizar a coisa certa, atuando nas causas fundamentais dos processos) e **a complementaridade**, privilegia o desenvolvimento de ações que funcionam em sinergia com outras iniciativas e programas governamentais de educação (BRASIL/MEC/FUNDESCOLA, 2002). Com isso, o Programa, também, objetiva a redução das desigualdades escolares nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, assim como, busca aumentar a eficácia das escolas e oportunizar as crianças concluírem com êxito, o ensino fundamental.

O Programa Fundescola apresenta como objetivos básicos, atingir a melhoria do desempenho do ensino fundamental, melhorar a qualidade da escola e dos resultados educacionais, bem como, aprimorar a **gestão** das escolas e das secretarias estaduais e municipais de educação. De acordo com Amaral Sobrinho (2001), para atingir tais objetivos, o programa estabeleceu três grandes estratégias: o fortalecimento da escola, o fortalecimento das secretarias de educação e a mobilidade na alocação de recursos. Importante considerar que os objetivos do Programa Fundescola estão em consonância com os eixos norteadores da reforma educacional dos anos de 1990, em que a gestão escolar assume importância, na dinamização de ideias e práticas de descentralização, autonomia e participação. Nesse sentido, França (2006) acrescenta que o Programa, busca,

[...] desenvolver uma gestão educacional implementando ações de reformas do espaço físico escolar, de capacitação docente, de elaboração de material didático e técnico – pedagógico, de apoio às ações administrativas e de ensino, objetivando o crescimento da matrícula, a permanência, o rendimento e o fortalecimento da gestão escolar, em face da melhoria da qualidade do ensino fundamental (p. 150).

Na perspectiva de materializar as suas estratégias, seus objetivos no espaço da escola pública fundamental, o Programa Fundescola/MEC estabelece como importante instrumento de gestão, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), neste texto denominado de PDE-escola, conforme veremos a seguir.

5.2 O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola): princípios, objetivos e ações.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola) é o principal projeto do Programa Fundescola/MEC, implantado no âmbito das escolas públicas de ensino fundamental³⁴, nas regiões Norte, Nordeste e Centro – Oeste³⁵, para abranger o período de 1998 até 2010. O PDE é considerado o projeto nuclear do Fundescola/MEC, uma vez que assinala ênfase na gestão da escola e foco no aluno (FONSECA; TOSCHI E OLIVEIRA, 2004).

De acordo com as condições impostas pelo acordo Fundescola e o BM, para serem contempladas com o projeto PDE-escola, recebendo os recursos financeiros e apoio técnico para sua elaboração, as escolas devem atender aos seguintes critérios: ter acima de duzentos (200) alunos matriculados no ensino fundamental; apresentar condições materiais mínimas de funcionamento, considerando os aspectos físico, administrativo e pedagógico; ter um diretor que exerça liderança forte na comunidade escolar e, por fim, ter Unidades Executoras (UEX) ³⁶ constituídas, para receber, administrar e prestar contas dos recursos repassados pelo Programa (BRASIL/MEC/FUNDESCOLA, 2002). A seleção dessas escolas compete à Secretaria de Educação estadual ou municipal.

Segundo Xavier e Amaral Sobrinho (1999, p.19) o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola) “é um processo gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino”. Sua proposta se apóia na metodologia de planejamento estratégico, centrada na racionalização, na eficiência, e eficácia da gestão e do trabalho escolar, constituindo-se em um instrumento de gestão de caráter gerencial, visando modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola. De

³⁴ O projeto PDE-escola atende especificamente ao Ensino Fundamental Regular.

³⁵ De acordo com informações fornecidas por Fonseca (2009), o PDE – escola vem sendo expandido para outras regiões do país, que não foram contempladas no Programa inicial, em 1998.

³⁶ As Unidades Executoras (UEX) são instituições de direito privado, sem fins lucrativos, constituídas em cada unidade escolar, para recebimento e gerenciamento das verbas e prestação de contas. As UEX de cada escola têm como presidente nato, o Diretor Escolar.

acordo com Oliveira (2005) o PDE-escola foi estruturado com base no paradigma gerencial contemporâneo e busca promover uma nova cultura na organização escolar. Para esta autora é com este Projeto que se introduz nas escolas públicas do país, o modelo de gestão empresarial. Importante dizer que, a partir dessa lógica, esses conceitos são esvaziados de sentido histórico-crítico, passando a incorporar as diretrizes técnicas e políticas dos organismos internacionais, qual seja, a lógica do mercado (SHIROMA; MORAES E EVANGELISTA, 2004).

Estudos realizados por Fonseca (2003) indicam que “[...] a base teórica – metodológica do PDE-escola provém da visão sistêmica, segundo a qual os objetivos são orientados racionalmente para resultados ou produtos” (p. 313). Dessa forma, observamos que o PDE-escola condiz com esta base teórica, na medida em que introduz um modelo de planejamento que privilegia a estrutura do sistema educativo, tendo como alvo principal a racionalização de gastos, a eficiência operacional e a busca de resultados, ou seja, estratégias de gestão do tipo racionalizadora e eficaz de gestão. De acordo com Amaral Sobrinho,

a metodologia utilizada para a elaboração e implementação do PDE-escola segue os princípios do planejamento estratégico, onde a liderança formal da escola assume a responsabilidade pelo direcionamento e a coordenação do processo de elaboração do plano de desenvolvimento, abrindo o processo à participação efetiva de todos os segmentos da escola e da comunidade escolar, na busca de ações de melhoria do desempenho dos alunos (2001, p. 17)

Conforme as orientações do documento oficial do Programa, “o processo de elaboração e implementação do PDE deve ser coordenado pela liderança da escola e elaborado com apoio e participação da comunidade escolar” (XAVIER; MARAL SOBRINHO, 1999, p 25). A importância dada à liderança escolar é justificada pelo Programa por entender que, “sem o compromisso, o envolvimento e o suporte explícito e enérgico da liderança, não há como elaborar e implementar o PDE” (p. 17).

A liderança escolar, especialmente o diretor da unidade educativa, é considerada peça importante na divulgação do projeto PDE no espaço escolar, bem como, é responsabilizada pelo processo de mobilização, envolvimento e participação da comunidade, na implantação do projeto como um todo. Oliveira (2005, p. 62) analisa que o destaque dado a essa liderança,

[...] vem dos princípios do planejamento estratégico, o qual vê o líder como responsável e capaz de promover mudanças positivas nos

indivíduos, no sentido de motivá-los a dar o melhor de si para o alcance dos objetivos da organização e, no caso da escola, um responsável em potencial pelo sucesso ou não da escola.

Desta forma, conforme orienta o Manual do PDE, os diretores líderes devem ter uma atuação competente, efetiva, dinâmica, comunicativa, com novas habilidades e conhecimento técnico. Demanda-se, também, uma atuação dentro de uma proposta de gestão escolar democrática e participativa, envolvendo a participação de todos os segmentos da escola. Entretanto, verifica-se que ao atribuir forte importância à liderança da direção, retira do foco a importância da construção coletiva, da autonomia, de uma gestão participativa, verdadeiramente democrática. Outro aspecto que nos chama a atenção é que a liderança escolar e a própria escola são responsabilizados pelo seu sucesso ou não. A escola é percebida como a única responsável pela melhoria da qualidade do ensino, unidade isolada de todo o contexto político e social que a envolve.

Com a elaboração do projeto PDE-escola, a escola aponta os objetivos, as estratégias, as metas e os planos de ação a serem alcançados. Como objetivos apresenta a promoção da modernização da gestão escolar, o fortalecimento da autonomia da escola e a melhoria da qualidade do ensino, mediante a adoção do processo gerencial de planejamento estratégico (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999). A respeito dos objetivos do PDE-escola, França (2006) afirma que este busca “reorganizar a instituição escolar orientando para o atendimento eficiente do educando, levando em conta o foco das ações da escola” (p.161).

Segundo Xavier e Amaral Sobrinho (1999, p. 21) com o projeto PDE, a escola “analisa o seu desempenho, seus processos, suas relações internas e externas, seus valores, suas metas, sua missão, suas ações, suas condições de funcionamento e seus resultados”. Ainda de acordo com estes autores, “o PDE define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos” (p. 19). Críticas são formuladas a metodologia do Projeto. Para Melo (2001) trata-se de “[...] um plano de metas, calcado no pragmatismo dos resultados estatísticos e na paranóia da otimização e da eficiência a qualquer custo” (p. 247).

Os recursos repassados diretamente às escolas para financiar as ações do projeto PDE-escola são considerados elementos que pretendem expressar a autonomia escolar, estimulando a equipe administrativa na tomada de decisões em relação às questões materiais, invocando, por sua vez, responsabilidades nas decisões. O repasse de recursos para financiar as ações é realizado mediante procedimentos estabelecidos pelo

FNDE/MEC, visto anteriormente. Dessa forma, verifica-se, que ao contrário do que se propaga, o Programa não viabiliza a autonomia escolar na sua concretude. A sistemática de co-financiamento internacional impõe instrumentos de controle sobre os projetos, além de normas, regras, prazos para utilização dos recursos, submetidos à avaliação e prestação de contas periódicas (FONSECA, 2009).

De acordo Amaral Sobrinho (2001), o valor dos recursos repassados às escolas é definido, tomando por base, o número de alunos matriculados no ensino fundamental, indicado no Censo Escolar do ano anterior à assinatura do convênio. Assim, o número de alunos atendidos com o financiamento do Fundescola/PDE poderá aumentar ou não a cada ano, com interferência direta no valor do financiamento dos recursos destinado para cada escola. Esses recursos, conforme mostra o Quadro 2, pode chegar ao valor de R\$ 15.000,00 por escola/ano.

Quadro 2 – Financiamento das ações do PDE/ Fundescola/MEC

Número de alunos	Total (em R\$)
De 200 a 500 alunos	6.200,00
De 501 a 1000 alunos	10.000,00
De 1001 a 1500 alunos	12.000,00
Acima de 1.500 alunos	15.000,00

Fonte: AMARAL SOBRINHO (2001, p. 23)

Cada escola que adere ao projeto tem direito a, pelo menos, três anos consecutivos de financiamento, conforme o seu estágio no Programa, quais sejam: a Implantação, a Expansão, a Consolidação I, II e III.

A fase de **Implantação** corresponde à elaboração pelas escolas estaduais ou municipais selecionadas, do seu primeiro PDE-escola, em decorrência da adesão do Estado e Município ao Programa. Neste estágio 100% dos recursos advém do Fundescola/MEC, sendo 60% para custeio (material de consumo) e 40% para capital (material permanente). Na fase de **Expansão**, o Fundescola/MEC financia 70% e a secretaria do estado ou município participa com 30%. Na fase de **Consolidação I** os recursos do Fundescola/MEC ficam igualmente divididos com a Secretaria estadual ou municipal, com o percentual de 50% para cada um. Na fase da **Consolidação II e III** no terceiro ano e último, os recursos do Fundoescola fixam em 30%, cabendo ao estado ou

município a participação de 70% do financiamento, sendo que nesta fase, 30% são destinados para gastos em capital e 70% são destinados para custeio.

Verifica-se, portanto, que na medida em que as escolas vão avançando no processo de operacionalização do projeto PDE-escola, o percentual do Fundescola/MEC decresce a cada ano, refletindo, conseqüentemente, no aumento da participação financeira do estado e do município. A intenção é que estes assumam o financiamento do PDE-escola, na sua totalidade. Conforme Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 - Percentual de participação do Fundescola/MEC

Modalidade	Financiamento Fundescola %	Financiamento Estado/Município %	Ano de Financiamento
Implantação	100	0	1º
Expansão	70	30	1º
Consolidação I	50	50	2º
Consolidação II e III	30	70	3º

Fonte: AMARAL SOBRINHO (2001, p. 22)

O processo de preparação e elaboração do PDE-escola segue a metodologia e os procedimentos do planejamento estratégico, definidos no Manual *“Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz”*, de autoria de Antônio Carlos da Ressurreição Xavier e José Amaral Sobrinho. O Manual de elaboração do PDE-escola, distribuído gratuitamente, descreve passo a passo, de forma detalhada, todo o processo de elaboração e implantação do projeto. Trata-se de um referencial único, com questionários e formulários padronizados, utilizado por qualquer escola, independente de suas especificidades, contempladas com o projeto PDE-escola. De acordo com Xavier e Amaral Sobrinho (1999), o manual constitui-se um guia para as ações estratégicas da escola, elaborado de forma prática, efetiva e de leitura fácil. Nestes termos, podemos afirmar que o contexto político, a cultura escolar, a realidade própria de cada escola são elementos desconsiderados, ou secundarizados, no momento da implantação do Projeto.

A organização do Fundescola/PDE orienta que este Manual, principalmente no que se refere às diferentes etapas de elaboração do projeto, seja divulgado, estudado e discutido pela liderança escolar junto aos demais membros da comunidade, para uma melhor efetivação do processo na escola.

O projeto PDE-escola, de acordo com as orientações prescritas no Manual, compõe-se basicamente de duas partes: **Visão Estratégica** e o **Plano de Suporte Estratégico**. Na Visão Estratégica a escola identifica os seus valores, sua visão de futuro, sua missão e define seus objetivos estratégicos a serem alcançados num período de dois a cinco anos. No Plano de Suporte Estratégico, a escola define, a partir de seus objetivos estratégicos, as metas e as ações que compõem o Plano de Ação.

De acordo com o documento oficial, para o processo de elaboração e implantação do projeto PDE-escola de forma organizada e eficaz, orienta-se para a necessidade de criar uma estrutura no espaço escolar. A estrutura sugerida pelo Manual indica os seguintes elementos: a criação do Grupo de Sistematização (GS); um Comitê Estratégico (CE); indicar um Coordenador do PDE na escola; escolher os Líderes de Objetivos Estratégicos (LO)³⁷; os Gerentes de Planos de Ação³⁸ e as Equipes dos Planos de Ação³⁹. Uma equipe de assessores técnicos do Programa, que se responsabiliza pelo acompanhamento constante às escolas. Essas equipes são formadas por pessoas do quadro efetivo da Secretaria de Educação de cada município, indicadas e capacitadas pela Coordenação Geral do Programa Fundescola/MEC. O tempo de implantação do PDE-escola, segundo Oliveira (2005), poderá acontecer no período de três a cinco anos, permanecendo em constante processo de controle e avaliação.

Na escola, o Grupo de Sistematização (GS)⁴⁰ é composto pela liderança formal da escola (diretor, adjuntos, coordenador pedagógico, secretário) e o coordenador do PDE. O documento sugere que o grupo tenha representação dos professores. Esse grupo (GS) é liderado pelo diretor da escola e deve ser um grupo pequeno de pessoas. O Comitê Estratégico (CE) é composto pelo Grupo de Sistematização e pelo Conselho

³⁷ Os Líderes de Objetivos Estratégicos são, também, pessoas indicadas pelo diretor escolar em acordo com o GS. Esses vão coordenar as atividades relacionadas a cada objetivo estratégico definido no PDE-escola (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999).

³⁸ Os Gerentes de Planos de Ação são indicados pelos líderes de objetivos, com aprovação do GS, para gerenciar a execução dos planos de ação que o PDE-escola estabelecer. Cada objetivo estratégico pode ter várias metas e a cada meta está associado um plano de ação. Haverá tantos gerentes quantos forem às metas do PDE que a escola desenvolver (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999).

³⁹ As Equipes dos Planos de Ação são equipes associadas a cada meta/plano de ação. Estas equipes são compostas por pessoas indicadas pelos gerentes dos planos de ação, em acordo com os líderes de objetivos, para atuar na meta/ plano de ação correspondente (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999).

⁴⁰ Para iniciar o processo de elaboração do projeto PDE no espaço escolar, a liderança escolar é convocada a participar de uma capacitação, promovida pelo Programa Fundescola/MEC. Esta capacitação é ministrada por consultores técnicos do Fundescola. Após essa capacitação, a liderança escolar é orientada pelo Programa, a voltar à escola para iniciar o processo de implantação do projeto PDE-escola na comunidade escolar.

Escolar⁴¹. De acordo com o manual, o Comitê Estratégico é considerado “instância máxima para o acompanhamento e o controle da execução do PDE” (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999, p. 25). Quanto ao Coordenador do PDE, indica-se que seja uma pessoa do GS, escolhido pelo diretor escolar. O Coordenador do PDE (na escola) é a pessoa responsável pelas ações que envolvem o processo de elaboração, execução, monitoramento e avaliação do projeto PDE-escola.

Para o processo de implantação do projeto PDE-escola, as escolas são orientadas a seguir o Manual em todas as suas etapas: 1ª etapa - a Preparação; 2ª etapa - Análise Situacional (diagnóstico da escola); 3ª etapa - definição da Visão Estratégica e do Plano de Suporte Estratégico; 4ª etapa – a Execução; 5ª etapa - Acompanhamento e Controle (AMARAL SOBRINHO, 2001). Essas etapas estão definidas e orientadas da seguinte forma:

1-Preparação – é o momento em que a escola se organiza para o processo de elaboração do projeto PDE. Trata-se de uma etapa crucial, de grande importância, pois nesta fase, constitui-se o Grupo de Sistematização (GS), indica-se o Coordenador do PDE. Também, estuda-se o Manual com os membros do GS junto com o Coordenador do PDE, para compreensão de todas as etapas de elaboração e implementação do projeto, esclarecimentos diversos e orientação para que tudo seja devidamente registrado em Ata. Em seguida, a direção da escola convoca todos os segmentos da escola, em reunião, para a apresentação do projeto PDE e o Manual de elaboração. Pode-se afirmar que neste momento, far-se-á a “sensibilização” e “motivação” da comunidade interna e externa da escola sobre a importância do projeto PDE-escola.

2- Elaboração – (Análise Situacional ou Diagnóstico da escola) – a equipe escolar promove um levantamento de dados e informações gerais sobre a escola e seu desempenho nos seus variados aspectos, construindo o diagnóstico da escola. Esses dados e informações são coletados mediante a utilização de pelo menos três questionários⁴²: Levantamento do Perfil e Funcionamento da Escola (I); Análise dos

⁴¹ Conforme já anunciado anteriormente, o Conselho Escolar é o órgão representativo da escola. No processo de implantação do projeto PDE-escola, o segmento dos pais de alunos e os alunos estão representados nesse Conselho.

⁴² Em relação ao questionário (I) sobre o “Levantamento do Perfil e Funcionamento da Escola” é um instrumento utilizado para coletar dados sobre a caracterização e o desempenho da escola em seus mais variados aspectos. Inclui a caracterização e levantamento de dados estatísticos e numéricos da escola como: dependências, matrícula, aproveitamento dos alunos, disciplinas críticas, distorção idade-série, desempenho acadêmico, recursos humanos e análise e avaliação de projetos desenvolvidos pela escola. O questionário (II) referente à “Análise dos Fatores Determinantes da Eficácia Escolar”, são contemplados os seguintes fatores: efetividade do processo de ensino-aprendizagem, clima escolar, envolvimento dos

Fatores Determinantes da Eficácia Escolar (II); Avaliação Estratégica da Escola (III). O diagnóstico escolar subsidia, de forma indispensável, a elaboração da Visão Estratégica e o Plano de Suporte Estratégico da escola, que compõem o corpo do projeto PDE-escola. Essa etapa do processo é coordenada pelo Coordenador do PDE, na escola.

3-Definição da Visão Estratégica e Plano de Suporte Estratégico – Na fase da Visão Estratégica a equipe escolar se reúne para definir valores, visão de futuro da escola, sua missão e seus objetivos estratégicos; a partir dos objetivos estratégicos, a escola inicia a elaboração do Plano de Suporte Estratégico, que corresponde ao conjunto de estratégias, metas, e planos de ação que vai viabilizar a efetivação da visão estratégica da escola (AMARAL SOBRINHO, 1999). É assim, elaborada a primeira versão do PDE-escola (minuta), que deve ser apresentada a comunidade escolar.

4-Execução – etapa em que os planos de ação estabelecidos pela equipe escolar são colocados em prática.

5-Acompanhamento e controle – As etapas de execução e acompanhamento do projeto são concomitantes. A equipe escolar promove o gerenciamento e verificação da execução dos planos de ação, bem como a adoção das medidas necessárias para a solução de problemas, quando necessário. Há o monitoramento e avaliação da execução das ações do PDE. Nessa etapa, elaboram-se relatórios e divulgam-se os resultados do PDE. À medida que as ações são executadas, uma série de reuniões é realizada para acompanhar e avaliar o andamento do PDE (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999).

Importante ressaltar que antes de iniciar todo esse processo, a primeira atividade que envolve a comunidade escolar para tomar uma decisão conjunta diz respeito à adesão ao projeto PDE-escola. Nesse momento é decidido se a escola adere ou não ao PDE. No caso da comunidade decidir pela adesão, o diretor escolar assina a “Carta de Adesão”, que é encaminhada à Secretaria Educacional. No caso de não adesão, o procedimento é o mesmo, ao invés da carta, encaminha-se um ofício

país e da comunidade, desenvolvimento do patrimônio humano, gestão participativa de processos, instalações e materiais. Com esse questionário, a equipe escolar se reúne e discute, com o objetivo de fazer uma auto-análise da escola, baseada nos requisitos e nas características que correspondem a cada fator pré-estabelecido no questionário. É uma espécie de auto-avaliação que varia dentro de uma escala de pontuação que vai de 1 a 5. É um instrumento que avalia a qualidade da escola em relação a fatores que determinam o seu sucesso. No questionário (III) referente à “Avaliação Estratégica da Escola”, é um instrumento que capta a percepção dos membros do GS da escola sobre as forças e as fraquezas da escola (ambiente interno) e sobre as oportunidades e as ameaças (análise do ambiente externo) que podem afetar ou não o desempenho da escola. Esses três instrumentos preenchidos e analisados vão dar condições básicas para que o GS possa elaborar a primeira versão do PDE-escola (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 1999).

comunicando da decisão. Apesar dessa abertura, registra-se que as escolas de João Pessoa/PB, contempladas com o PDE-escola, não tiveram outra escolha. Foram obrigadas a participar do Projeto sem a consulta prévia da comunidade escolar.

Para iniciar o processo de preparação e elaboração do projeto PDE no espaço escolar, a liderança é convocada a participar de um curso de capacitação promovida pela Secretaria de Educação e técnicos do Programa Fundescola/MEC. Durante a capacitação⁴³, apresenta-se uma visão geral do Fundescola/MEC, discutem-se questões relacionadas à gestão e organização do trabalho escolar e apresenta-se o Manual do PDE-escola, trabalhando todas as etapas de preparação, elaboração e implementação do projeto na escola, discutidas e trabalhadas detalhadamente em oficinas, assim como, são proferidas palestras, exibição de vídeos para que a liderança escolar tenha condições de iniciar os trabalhos de forma eficiente e organizada no espaço escolar. Após a capacitação, a liderança escolar é orientada a voltar para a sua escola e iniciar o processo de implantação do PDE-escola, junto com a comunidade (AMARAL SOBRINHO, 2001).

Apresentaremos a seguir o processo de implantação do projeto PDE-escola na rede pública escolar de João Pessoa e a seu impacto na gestão das escolas, nosso objeto de estudo.

5.3 A institucionalização do PDE-escola na rede pública de ensino de João Pessoa

O Programa Fundescola e particularmente o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola) chegou ao Estado da Paraíba, no ano de 1998, através do convênio celebrado entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Governo do Estado da Paraíba, representado pela Secretaria de Educação do Estado (SEE), com interveniência da Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), representada pela Direção Geral do Fundescola. Nesse processo, a Secretaria de Educação do Estado foi o órgão representativo e interveniente do Estado da Paraíba na relação com as prefeituras municipais do estado.

No ano que chegou à Paraíba, em 1998, o projeto PDE-escola foi implantado em escolas do ensino fundamental da rede pública estadual e municipal do Estado. Naquele

⁴³ De acordo com Amaral Sobrinho (2001) a equipe de consultores que ministra esta capacitação utiliza sempre o mesmo programa, a mesma forma de apresentação do conteúdo e os mesmos materiais nas capacitações sobre o projeto PDE-escola.

ano, foram contemplados com o projeto, apenas seis (6) municípios do Estado, incluindo a cidade de João Pessoa⁴⁴, a sua capital.

Registra-se que, no ano de 1998, apenas, oito (8) escolas da rede pública municipal de João Pessoa implantaram o projeto PDE-escola, hoje com a sua última fase de consolidação, concluída desde o ano de 2006⁴⁵. De acordo com as informações obtidas pela Coordenadora Geral do PDE-escola, da Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, as oito primeiras escolas contempladas com o projeto PDE-escola, atendiam aos requisitos definidos pelo Fundescola, quais sejam: escolas com mais de 200 alunos regularmente matriculados; ter liderança forte; ter Unidades Executoras organizada; trabalho com a comunidade escolar; condições mínimas de funcionamento.

De acordo com as informações coletadas junto à Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa - SEDEC/PMJP, através da Coordenadora Geral do PDE, no ano de 1998, realizou reunião extraordinária, com os diretores (as) das oito (8) escolas da rede pública, contempladas com o projeto PDE-escola. Nesta reunião, foi apresentado o projeto PDE-escola, bem como, houve a assinatura da “Carta de Adesão” pelos diretores escolares, que selaram o compromisso de implantar o PDE-escola, nas suas unidades escolares.

Para acompanhar a elaboração, execução e avaliação do PDE nessas oito escolas públicas municipais de João Pessoa, a SEDEC criou o Grupo de Desenvolvimento da Escola (GDE)⁴⁶, formado por técnicos capacitados pelo Fundescola/MEC. Depois da reunião de adesão, os respectivos diretores apresentaram o projeto PDE-escola à comunidade escolar e aos representantes do Conselho Deliberativo; formaram o Grupo de Sistematização (GS) e indicaram o Coordenador do PDE, para coordenar o processo de operacionalização do Projeto, na escola. Para o processo de implementação⁴⁷ do projeto PDE nas escolas, a equipe da Secretaria junto com os técnicos do Programa

⁴⁴ A cidade de João Pessoa é a capital do estado da Paraíba, fundada em 1585. O município tem uma superfície geográfica de 211 km², com uma população de 723.515 habitantes. Está localizada na porção mais oriental das Américas e do Brasil, conhecida como a cidade mais verde do mundo. De acordo com as informações obtidas na SEDEC/PMJP, os municípios contemplados, inicialmente, com o projeto PDE-escola, foram: João Pessoa, Conde, Bayeux, Santa Rita, Cabedelo e Lucena.

⁴⁵ De acordo com os dados da SEDEC/PMJP, no ano de implantação do PDE-escola, a rede municipal funcionava com 72 escolas. Hoje a rede escolar pública municipal de João Pessoa contabiliza 94 escolas, destas, 86 trabalham com a metodologia do PDE-escola. A previsão é expandir o projeto PDE em todas as escolas da rede. As escolas da rede estão distribuídas em nove Pólos.

⁴⁶ Hoje o GDE mudou a sua nomenclatura. Foi criado o Comitê de Acompanhamento do PDE. Esse comitê é formado por técnicos da SEDEC, capacitados pelo Programa Fundescola/MEC, para acompanhar o andamento do PDE-escola, no âmbito das escolas.

⁴⁷ O processo de implantação do projeto PDE-escola envolve: a preparação da escola, a elaboração, a execução e acompanhamento do projeto.

Fundescola/PDE/MEC, promoveu um curso de capacitação para a liderança escolar e os coordenadores do PDE-escola, em um hotel da cidade, durante o período de três dias consecutivos. Nesta capacitação, dirigida por consultores-técnicos do Fundescola, foram proferidas palestras, oficinas, exibição de vídeos, trabalhos em grupos, abordando de forma didática, a temática gestão escolar, o Fundescola e a metodologia do PDE-escola. Foram discutidas, também, as etapas de elaboração do projeto PDE, conforme orientações do Fundescola. Os participantes tiveram a oportunidade de conhecer e estudar detalhadamente o “*Manual de Elaboração do PDE*” e receberam materiais impressos. Após a capacitação, as lideranças escolares e os coordenadores do PDE-escola retornaram as escolas para darem início ao processo de **preparação** do projeto PDE em suas unidades escolares.

No sentido de fazer uma boa **divulgação** do projeto PDE-escola e envolver a comunidade escolar no referido projeto, as escolas foram orientadas a utilizar estratégias diversas, de forma criativa e atrativa. Desse modo, algumas escolas confeccionaram cartazes, faixas, “*banners*”, bandeiras, *slogans*, camisetas, murais, prepararam folhetos informativos, jornais, contrataram carro de som e aproveitaram algumas atividades no próprio bairro, como por exemplo, o desfile cívico. Houve todo um “*marketing*” no espaço da escola, com o objetivo de divulgar o projeto na comunidade escolar. De acordo com a equipe da Secretaria, esse momento criou um clima de muita movimentação e expectativa no espaço das escolas. Em algumas escolas, a liderança escolar pôde contar com o apoio de estabelecimentos comerciais e fornecedores (padarias, supermercados, farmácia, etc) do próprio bairro, tornando-se mais tarde parceiros da escola.

Após a divulgação do projeto e a mobilização da comunidade escolar, teve início nas escolas, a etapa de **elaboração** do projeto PDE-escola. Nessa fase, as escolas envolvidas realizaram reuniões e planejamentos com a comunidade, comprometendo inclusive finais de semana, devido à falta de tempo das pessoas e também a rotina de trabalho escolar. Foi um momento de muito trabalho e disposição da equipe gestora, pois de acordo com as orientações do Manual, exigia-se o preenchimento de vários questionários, formulários, e fichas-resumos, que deveriam ser preparados em curto espaço de tempo, fixado pelo Programa. Conforme declarado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, o apoio financeiro e assistência técnica foram considerados fundamentais e necessários, para a efetivação dessa etapa do projeto. As reuniões realizadas eram registradas em livros de Ata. Todos esses registros eram verificados e

avaliados pelos técnicos do programa, que faziam o acompanhamento sistemático na escola.

De acordo com a orientação e acompanhamento da equipe da SEDEC, na terceira fase do projeto, correspondente à definição do Plano de Suporte Estratégico, as escolas, também realizaram uma série de reuniões com o GS, com o Conselho escolar e a comunidade escolar. Nessa etapa, foi concluído o processo de elaboração da primeira versão (a minuta) do projeto PDE-escola. Para a elaboração dessa versão primeira, as escolas na sua maioria manifestaram muitas dificuldades, em relação ao envolvimento das pessoas da escola, implicando na sobrecarga de trabalho para o coordenador e os membros do GS.

O acompanhamento e avaliação da equipe da SEDEC em relação ao Projeto PDE-escola revelou que muitas escolas não conseguiram terminar esta fase no tempo estabelecido pelo MEC. Para estas escolas isso foi motivo de grande *stress* e preocupação, especialmente, para as pessoas que estavam a frente do processo, especialmente o diretor escolar. Por outro lado, ao concluírem a versão do projeto PDE, as lideranças organizaram estratégias para a apresentação do projeto à comunidade escolar, a exemplo das etapas anteriores, com a exposição de cartazes, murais, com confecção de faixas, bandeiras, divulgação em folhetos, usaram carros de som, e outros.

Para a **execução** do projeto, conforme indica a Coordenação Geral do Programa, a equipe responsável pela execução do PDE na escola continuou a reunir-se no espaço escolar. Neste momento de execução, também foi vivido com muitas dificuldades, inclusive, o atraso no repasse dos recursos, que não chegava no tempo previsto, inviabilizando a compra de materiais e execução de algumas ações do projeto.

Para a equipe da SEDEC, que acompanhou e avaliou todo o processo de implantação do projeto PDE nas escolas, devido ao atraso nos recursos, em algumas escolas, muitas das ações (financiáveis) do projeto foram canceladas ou reprogramadas. Esta situação criou um clima de descontentamento e desmotivação para as pessoas das escolas, bem como, dificultou o trabalho de acompanhamento e “cobrança” da Coordenação Geral do Programa. Os responsáveis pelo projeto PDE na escola fizeram o monitoramento e acompanhamento do andamento do projeto, bem como, registros em Ata e relatórios. Essas informações e relatórios foram repassados para a Coordenação geral do programa no MEC.

A seguir apresentaremos a caracterização das escolas, nosso campo de investigação, ou seja, o local onde se deu o processo de implantação do PDE-escola, no ano de 1998, no município de João Pessoa, conforme o exposto anteriormente.

6 A EXPERIÊNCIA DO PDE-ESCOLA EM JOÃO PESSOA NA FALA DOS SUJEITOS ESCOLARES: DESCRIÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

6.1 Revisitando o campo investigativo

As oito escolas⁴⁸ investigadas integram a rede pública municipal de João Pessoa, na Paraíba. Essas escolas de ensino fundamental (I e II) estão distribuídas em diferentes Pólos⁴⁹, organizados pela Secretaria de Educação do Município (SEDEC) e funcionam nos três horários de funcionamento escolar.

De acordo com a análise do Projeto Político – Pedagógico (PPP), as escolas estão situadas na área urbana da cidade, localizadas em bairros onde vivem famílias de baixo poder aquisitivo e apresentam níveis de violência, considerado preocupante. São escolas de fácil localização e acesso, reconhecidas pela comunidade tendo em vista a sua organização e o seu bom funcionamento. De acordo com os critérios estabelecidos pela SEDEC/JP, são escolas consideradas de médio porte, por atenderem a mais de 500 alunos regularmente matriculados. Esses alunos recebem fardamento, bolsa e material escolares, no início do ano letivo. Também recebem merenda escolar, que é preparada na escola, por uma empresa, atualmente, terceirizada.

Nas oito escolas investigadas, verificamos que a maioria apresenta boas condições e estrutura adequada para o bom andamento do trabalho escolar. No geral, são escolas amplas, limpas e bem cuidadas. Algumas têm jardins e horta. Boa parte destas escolas passou por reformas na estrutura física, com ampliação e melhoras na sua estrutura escolar. Outras se encontravam em processo de reforma, no momento da pesquisa. Observamos que as escolas têm biblioteca e sala de informática. Algumas não têm refeitório, nem ginásio. Durante a realização das entrevistas, pudemos observar que as escolas funcionam com suporte de material pedagógico, recursos tecnológicos.⁵⁰ e

⁴⁸ Lembramos que as escolas investigadas foram: Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves (A); Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Matias Freire (B); Escola; Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernany Satyro (C); Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel Brizola (D); Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo Moura (E); Escola Municipal de Ensino Fundamental João Coutinho (F); Escola Municipal de Ensino Fundamental João Santa Cruz de Oliveira (G); Escola Municipal de Ensino Fundamental Napoleão Laureano (H).

⁴⁹ As escolas municipais e as creches infantis (CREIS) de João Pessoa estão distribuídas em diferentes Pólos. Atualmente a rede trabalha com nove (9) Pólos. As oito escolas investigadas estão distribuídas nos Pólos: III, V, VII, VI.

⁵⁰ De acordo com as informações repassadas pelos diretores e observações nas escolas, podemos afirmar que as escolas funcionam com o suporte material, tanto adquirido através dos recursos que chegam à

mobiliário suficientes. Elas também recebem da Secretaria de Educação materiais de limpeza e contam com serviços de manutenção (elétrico, hidráulico, alguns consertos e pintura do prédio escolar). Nesse universo de oito escolas, apenas uma escola pesquisada encontra-se em condições precárias de funcionamento, apresentando visivelmente, sérios problemas na estrutura física e problemas com a parte hidráulica e elétrica. Esta escola é pequena, com pouca iluminação e não tem pátio escolar para as atividades recreativas das crianças e jovens.

Conforme registrado nos Projetos Político-pedagógicos (PPP) das escolas investigadas, todas apresentam equipe gestora formada, na sua maioria, por um diretor (a) geral e mais de um adjunto (a), eleitos pela comunidade escolar em processo de eleição direta. A equipe gestora é renovada a cada dois anos. Na maioria destas escolas percebemos uma atuação dinâmica e atuante do gestor escolar e seus adjuntos. A equipe de Especialistas (Técnica) é composta, na sua maioria, por Orientador Pedagógico, Supervisor Escolar, Psicólogo e Assistente Social escolar, com nível superior, integrando o quadro permanente da Secretaria de Educação.

Em relação ao quadro de professores, em obediência as exigências da SEDEC/JP, todos possuem nível superior de escolaridade, bem como, a equipe gestora e os Especialistas. Verificamos que a equipe de professores é formada, na sua maioria, por profissionais que trabalham na condição de Prestadores de Serviço (PS) ⁵¹ na rede de ensino.

Todos os professores participam de Capacitação, uma vez por semana, oferecida pela Secretaria de Educação do município de João Pessoa⁵². As oito escolas têm Conselho Escolar (CE) e Unidade Executora (UEX) organizados, indicando certo nível de envolvimento entre a escola e a comunidade escolar. As escolas têm o seu Projeto

escola (PDDE e PDE), bem como, materiais encaminhados pela Secretaria de Educação do Município. Quanto aos recursos materiais, entre outros: papel ofício, cartolinas, cola, cadernos, lápis, canetas, borrachas, durex, papel madeira, isopor, cola quente, *tonner*, cartuchos de impressora, lápis colorido, glitter, barbantes, tintas, pastas plásticas, emborrachados, TNT, papel variados, etc. Quanto aos recursos tecnológicos, verificamos nas escolas: som, TVs, computadores, impressoras, *data-show*, microfones, máquinas digital, filmadora, *not books*, amplificadores, som ambiente, entre outros. Todas elas contam com serviço de *internet*.

⁵¹ Prestador de Serviço é a denominação que a Prefeitura Municipal de João Pessoa criou para aquelas pessoas que prestam serviço ao sistema de educação, e em outras Secretarias, que não integram o quadro efetivo da Prefeitura. São pessoas que tem contrato de trabalho, no período de um (1) ano, com possibilidade de renovação ou não, no ano seguinte. Estes profissionais (PS), até o ano de 2010, não tinham direito a receber 1/3 de férias e 13º salário, bem como, outras garantias trabalhistas. Isso acontece, também, com os demais funcionários da escola, como os funcionários de serviços gerais, vigilantes, inspetor de alunos, funcionários administrativo, na condição de PS.

⁵² Não participam da capacitação, os auxiliares de serviços gerais, os agentes administrativos, vigilantes e inspetores de alunos. Esta Capacitação é ministrada em local fora da escola, no Centro de Capacitação dos Professores de João Pessoa (CECAPRO).

Político-Pedagógico, calendário de atividades e projetos programados. As escolas recebem recursos financeiros do PDDE/FNDE e do PDE/FUNDESCOLA/MEC.

Estas escolas na sua maioria apresentam problemas de evasão escolar e repetência (notadamente no turno noturno), indisciplina, desinteresse dos alunos. Outro grande problema vivido pelas escolas é referente à rotatividade de professores e funcionários a cada ano letivo. Conforme, notificado nos PPP das escolas, as escolas obedecem ao calendário de atividades escolares, proposto pela SEDEC, apreciado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação – CME. São realizadas reuniões de Planejamento com a equipe de professores e Especialistas e reuniões de pais. O Conselho Escolar, órgão representativo da escola, também se reúne quando necessário. Registramos, também, o desenvolvimento de diversas atividades e projetos educativos nessas escolas, envolvendo a comunidade escolar. A participação dos pais na dinâmica da escola é considerada boa e participativa. Todas as oito escolas investigadas participam do projeto Prêmio Escola Nota 10⁵³ e trabalham com outros, a exemplo do programa “*Mais Educação*” e o projeto “*Escola Aberta*”⁵⁴.

Conforme anunciamos, foram pesquisadas oito escolas da rede municipal de João Pessoa, pioneiras na implantação do projeto PDE-escola, em 1998 e realizadas 29 entrevistas com os sujeitos assim distribuídos: 08 diretores, 06 coordenadores do PDE-escola (na escola) e 15 professores. Estes sujeitos vivenciaram e participaram do processo de implantação do projeto PDE, nas suas três fases, no período de 1998 a 2006. Estes sujeitos integram o Grupo de Sistematização (GS) do PDE nas escolas, responsáveis pela elaboração e implantação do PDE no espaço escolar, podendo assim, por suposto, falar vivamente sobre este processo. Conforme já dito, as entrevistas foram realizadas no período de novembro de 2010 a maio de 2011.

Partindo do pressuposto de que a implantação do projeto PDE-escola pode influenciar na gestão das escolas públicas, apresentamos a seguir, a análise dos dados

⁵³ O projeto “Prêmio Escola Nota 10” é resultado de um decreto de lei municipal, no qual foi instituído e normatizado o Índice de Excelência em Educação, formado a partir da avaliação de vários indicadores escolares. As avaliações são de responsabilidade da SEDEC e acontecem diariamente, tendo indicador de peso 10, do valor global do índice. A partir dos resultados alcançados no final de cada ano letivo e, de acordo com a porcentagem alcançada no índice, os trabalhadores das unidades escolares (exceto os CREIS) poderão receber como premiação o correspondente a um 14º salário, caso a escola atinja 100% de êxito. Já a unidade de ensino receberá o selo de ‘Escola Nota 10’.

⁵⁴ O projeto “Escola Aberta” é realizado nas escolas de ensino fundamental com vários projetos desenvolvidos junto à comunidade escolar e pessoas do bairro em que está situada a escola. São vários projetos, envolvendo cursos e oficinas de pintura e desenho, corte-costura, cabeleleiro, culinária, dança, teatro, música, artesanato, manicure, entre outros. As oficinas e cursos acontecem na escola, no final de semana e é coordenado por um membro titular da escola.

coletados na pesquisa, focalizando, portanto, como se deu a implantação desse projeto, em 1998, nas escolas públicas de João Pessoa, na Paraíba e a sua contribuição para a gestão escolar.

6.2 Sobre a implantação do PDE-escola

De acordo com os objetivos deste trabalho, nesta subseção, enfocaremos o olhar dos sujeitos escolares (Diretores – Coordenadores do PDE – Professores) sobre a implantação do PDE-escola nas oito (8) escolas pesquisadas⁵⁵. Consideramos estes sujeitos os protagonistas da implantação do projeto PDE nas escolas, objeto de nosso estudo. As oito escolas, como já mencionamos, foram pioneiras com a implantação do Projeto no município de João Pessoa, no ano de 1998, por atenderem aos critérios do Programa Fundescola/MEC. Iniciamos nossa entrevista procurando saber como se deu o processo de **implantação** do Projeto PDE nas escolas pesquisadas.

Na fala dos diretores escolares

Os **diretores** entrevistados, em sua totalidade, declararam que o processo de **implantação** desse projeto no espaço escolar envolveu vários momentos (preparação, elaboração, execução e acompanhamento) e contou com a participação da comunidade escolar. De início foram selecionadas pela Secretaria de Educação do Município (SEDEC) oito escolas para serem contempladas com o projeto PDE. Em seguida, os diretores dessas escolas foram convocados a participar de uma reunião extraordinária no auditório da SEDEC, juntamente com os técnicos do programa Fundescola/MEC para apresentação do projeto PDE-escola e para assinatura da “Carta de Adesão” ao referido projeto. Esses sujeitos ressaltaram que, mediante a assinatura dessa carta, o diretor estaria assumindo em nome da escola, o compromisso implantar o projeto PDE, conforme as orientações do Programa. Sobre este momento, em que a escola foi escolhida e feita à assinatura da “Carta de Adesão” ao projeto, foi possível perceber nas falas dos diretores, o sentimento de surpresa, medo, expectativas e desafio, principalmente pela falta de conhecimento prévio sobre o projeto PDE. Assim, os diretores se expressaram:

⁵⁵ Para identificação das escolas vê página 67 desta dissertação.

A gente ficou sabendo que a nossa escola tinha sido escolhida, então pra gente foi uma surpresa! Disseram que foi um sorteio e a nossa escola tinha sido escolhida. Pra gente (pausa), a gente sentiu-se privilegiada de ser pioneira nesse processo (D c)

A Secretaria de Educação selecionou as escolas para a implantação do PDE e nós fomos uma dessas escolas, a princípio foram oito escolas, dentre as quais a nossa estava incluída. Recebemos este comunicado através de uma reunião na SEDEC, e nessa reunião a gente assinou um termo de adesão, dizendo que a escola aceitaria trabalhar com o PDE (D b)

Os diretores das escolas foram convidados a participar de uma reunião na Secretaria, onde o diretor, depois de ouvir todas as explicações sobre o projeto PDE [...] assinava uma carta de adesão, um documento, né! (D d)

Importante enfatizar que, de acordo com as falas dos diretores, em sua totalidade (oito) foi possível perceber, também, que estes não tiveram a oportunidade de decidir com a “sua” comunidade escolar, sobre a assinatura da “Carta de Adesão”. Observamos que esta foi praticamente uma imposição em cadeia – da SEDEC para a direção escolar e desta para a comunidade escolar. Verificamos a partir de suas falas, que os diretores tomaram por si só, esta decisão fora do espaço escolar, quando após a assinatura desta carta voltaram à escola para comunicar e divulgar o projeto PDE à comunidade. Esta sem dúvida, expressa uma postura “pouco democrática” por parte da Secretaria de Educação, desconsiderando o processo participativo, impondo aos diretores uma decisão individual. Entendemos que o diretor, ao tomar decisões que envolvam o coletivo, deve partilhar e consultar a comunidade escolar, de forma dialógica e democrática. Sobre a postura da SEDEC, os diretores expressam tanto o conhecimento sobre a implantação do projeto PDE como a postura crítica em relação à forma de implantação. Vejamos as falas que seguem:

*O PDE, a primeira versão do PDE, ela se deu pela escolha, vamos dizer assim, **arbitrária** da Secretaria de Educação, que quando começou essa ferramenta do PDE [...] então depois que nós recebemos as orientações, nós voltamos para a escola [...] a gente teve um mês e quinze dias para divulgar na comunidade (D a)*

Quando o PDE, ele chegou à escola, assim, ele chegou, assim (pausa) tudo de cima pra baixo, imposto (pausa) a gente morreu de medo! Ele chegou de uma forma que foi “vai, tu vai ter que aceitar”. Deveria ter uma melhor preparação [...] (D b)

A respeito da postura autoritária da SEDEC junto às escolas, nos remete a Sander (1995) ao referir-se ao modelo de administração pública burocrático, de tendência autoritária e legalista. Para este autor, este modelo de administração pública é

organizado de forma hierarquizada, rígida, centralizada, em que o chefe ou diretor da organização tem autoridade e responsabilidade para decidir e comunicar sua decisão, limitando o espaço para a promoção da liberdade individual e equidade social.

Mesmo parecendo contraditório, verificamos que os diretores escolares (oito), mesmo expressando a expectativa acima, após a assinatura da “Carta de Adesão” ao projeto, passaram a perceber com “bons olhos” o projeto PDE para a escola, apesar da quantidade de trabalho e dificuldades que iriam enfrentar no processo de sua implantação, o projeto passou a ser considerado uma iniciativa positiva e promissora para a escola.

O que eu percebi, pra mim, foi ver que esse projeto podia sanar ou melhorar os problemas da escola, porque é melhoria da escola. Eu vi que com esse projeto e os subsídios que foram falados pra gente podia fazer na escola, eu vi que na escola poderia dar certo, também (D c)

Quando veio o PDE pra cá, por sinal a gente recebeu com muita alegria [...] a escola estava assim, precisando de apoio financeiro, apoio pedagógico, de uma melhor assistência para o aluno, melhorar a média do aluno (D g)

Alguns desses diretores, inclusive, consideravam um privilégio ter o projeto PDE na sua unidade escolar, alegando que o projeto envolve o repasse de recursos financeiros à escola, com os quais poderia viabilizar soluções, melhorias para a dinâmica do trabalho escolar nas suas várias dimensões: administrativa, pedagógica e financeira. Os depoimentos desses sujeitos revelam esse acolhimento e as expectativas em relação ao PDE:

Pra gente da escola, sentiu-se privilegiada de ser pioneira nesse processo (D c)

Quando chegou o PDE na nossa escola, nós começamos a ter a esperança de melhorar as questões da qual a gente já debatia aqui na escola (D g)

[...] assim, o PDE veio dar a luz, dar a solução para os problemas que a gente tinha e não sabia como solucionar (D b)

Esta mesma situação foi identificada na experiência de implantação do PDE-escola no Estado de Goiás. De acordo com pesquisa realizada por Oliveira, Fonseca e Toschi (2004) observou-se que, em geral, o PDE-escola encontrou ambientes favoráveis para a sua implantação, com atitude acolhedora entre alguns membros da escola. Para estes autores, esta atitude acolhedora ao projeto PDE “explica-se pelo fato de que o

desenvolvimento de um projeto de porte internacional significa prestígio para o quadro de direção que o acolhe” (p.190).

Após a assinatura da “Carta de Adesão”, eles retornaram as suas unidades escolares, com a responsabilidade de ao chegar às suas escolas reunir a comunidade, apresentar o PDE, formar o Grupo de Sistematização (GS) e escolher o Coordenador (do PDE) da sua unidade. Afinal, de acordo com as orientações do manual do PDE, o projeto deveria ser elaborado de modo participativo com o apoio, a participação, da comunidade e coordenado pela liderança da escola. Nesse primeiro momento, verificamos que todos os diretores procuraram seguir as orientações indicadas na reunião com a SEDEC. Isso é possível constatar nas falas que seguem:

Então, (pausa) depois que nós recebemos as orientações, nós voltamos para a escola, e conforme a metodologia previa, nós começamos a divulgar o PDE. [...] a gente teve um mês e quinze dias para fazer divulgar na comunidade. Isso tudo foi registrado em Ata e tudo. A comunidade foi convocada para uma assembléia, os pais, os alunos e a escola [...] porque tinha que passar por todos os setores, alunos, pais e a escola. A comunidade em assembléia conheceu o PDE. Então foi assim, o PDE chegou à escola, foi logo divulgado (D a)

Depois dessa reunião, a gente veio para a escola com estas informações da Secretaria e formamos uma equipe do PDE da escola, o grupo de sistematização, composta pelos gestores da escola, formada pela direção geral e os três adjuntos e escolhemos um coordenador do PDE na nossa escola (D b)

Ainda para este diretor,

Aí a gente fez uma reunião com a escola como um todo pra mostrar o PDE, falamos que ele tinha um coordenador na escola e que tinham os gestores, mas que a gente tinha que envolver a escola como um todo, de uma maneira geral. A gente tem tudo isso registrado em livro de ata (D b)

Assim que chegamos à escola, depois da capacitação, marcamos uma reunião com toda a comunidade escolar para falar do PDE, fizemos reuniões com os pais e os mestres. Em todos os projetos da escola é assim (D c)

Depois da assinatura da carta de adesão, retornei a escola, com a carta de adesão já assinada, reuni os professores e a equipe escolar e repassei todas as informações recebidas na reunião do PDE. Depois de todo mundo tomar conhecimento sobre o PDE, a gente formou o grupo de sistematização e elegemos o coordenador do PDE na nossa escola, a nossa supervisora escolar [...] (D d)

Quando a gente chegou da reunião com a SEDEC a gente juntou a comunidade escolar e formou o grupo de sistematização. Também escolhemos a coordenadora do PDE, naquele ano [...] (D g)

Conforme os depoimentos, a equipe gestora das escolas pesquisadas junto com o coordenador do PDE utilizou da imaginação e criatividade para divulgar o projeto PDE-escola na unidade escolar. No que se refere à diversidade de estratégias, os diretores apontaram que foram utilizadas nas escolas, desde reunião com a comunidade, estudo do manual do PDE, confecção de cartazes, pinturas no muro da escola com o logotipo do PDE, confecção de camisetas, jornalzinhos, panfletos e bandeiras. Seria o momento da “sensibilização” e “motivação” da comunidade escolar sobre a importância do projeto PDE-escola. Esta etapa foi de movimentação, com muito trabalho e expectativas no âmbito da escola. Todo esse *marketing* em torno da divulgação do projeto para a comunidade fazia parte também das orientações do Programa, o que evidencia que as escolas seguiram na íntegra e dinamizaram as orientações do Manual. Vejamos a fala dos entrevistados,

Depois da apresentação do PDE, nós partimos para a divulgação do projeto na escola. Essa divulgação foi feita em camisetas. Criamos um logotipo da escola e uma frase “Aqui temos PDE”. Tudo que a gente mandava de convite para os pais e alunos, seja de reunião, aviso, tinha que ter o logotipo da escola com a frase. Fizemos também uma faixa e colocamos no muro da escola, logo na entrada. Colocamos também uma bandeira nesta árvore, aqui em frente da escola, também com o logotipo e a frase pintados. No dia do desfile físico, em setembro, a gente tinha que botar qualquer coisa para divulgar o PDE. Então fizemos um pilotão só do PDE, no desfile. Aí, fizemos plaquinhas de isopor, botamos as frases com o que realmente o PDE oferecia para a escola e as crianças com a camisinha branca com a frase “Aqui temos PDE”, nas cores verde, azul e amarelo. E a nossa divulgação foi assim, e também, boca a boca, nas reuniões de pais e mestres (D c)

Então, nós fizemos uma reunião com todo mundo da escola, todo funcionário, de apoio até os vigilantes, todos os funcionários, explicando para eles o que era o PDE, o desenvolvimento do projeto PDE. Fizemos reunião com os pais, reunião com o conselho da escola. A gente fez cartazes, faixas, painéis, e colocamos em vários lugares da escola, criando um clima na escola, parecia uma escola nova. Também criamos um jornalzinho com as informações do PDE, que era distribuído com a comunidade escolar (D h)

De acordo com os depoimentos dos diretores, percebemos uma mudança no processo de condução do projeto PDE-escola, na escola, revelando indícios da proposta de gestão democrática. Isso foi verificado, na medida em que os diretores ao chegarem à escola, preocuparam-se em reunir a comunidade e descentralizaram as informações sobre o PDE-escola. A esse respeito, concordamos com Libâneo (2001, p. 98) ao dizer que a gestão democrática é [...] “uma forma coletiva de gestão em que as decisões são

tomadas coletivamente e discutida publicamente”. Entendemos que a gestão democrática constitui-se no envolvimento reflexivo, coletivo e participativo da comunidade escolar, tanto nos processos administrativos e financeiros, como na construção do projeto educativo da escola, comprometido com a formação integral dos escolares e a democratização do espaço escolar. Portanto, neste modelo de gestão, é fundamental que o gestor escolar, eleito pela comunidade, tenha uma atuação política e dialógica com a escola e os seus membros, possibilitando e ampliando a participação coletiva dos atores envolvidos no processo.

A fala dos diretores indicou a participação em curso de capacitação⁵⁶ ministrada por técnicos do Fundescola, promovida pela SEDEC. De acordo com os diretores entrevistados, nessa capacitação, aconteceram palestras, oficinas, exibição de *slides*, receberam gratuitamente e estudaram, passo a passo, o Manual do PDE. Pelos depoimentos verificamos que este evento possibilitou esclarecimentos básicos sobre o projeto PDE-escola, incluindo informações sobre as etapas de sua implantação. Com isso é possível inferir que a capacitação oferecida se restringiu aos aspectos técnicos, sem uma fundamentação teórica do modelo de gestão e planejamento sustentadores do projeto PDE. No entanto, para os diretores entrevistados a capacitação foi uma iniciativa positiva e necessária, mesmo realizada em um curto espaço, de forma simplificada e corrida. O grupo de entrevistados disse que a capacitação motivou a participação no projeto, além de dar dicas de como divulgar e mobilizar a participação da comunidade. É o que revelam os depoimentos que seguem:

Depois, houve um treinamento de três dias, que nós fizemos lá no hotel, certo? Onde lá foi feito várias oficinas, foi passado uns slides, mostrando. Então nós recebemos toda aquela documentação, as cartilhas, explicando todinha, foram feitas oficinas, ensinando como eram feitos os percentuais, tudo isso (D c)

Ainda para este diretor escolar,

Eu, a outra adjunta e a diretora geral fomos fazer a capacitação, o treinamento no hotel, por sinal foi muito proveitosa, muito bom. Foram mostradas através de slides e explanação as experiências do PDE em outras localidades, em outros estados, e que em cada local tem a sua maneira diferente de fazer a divulgação e a elaboração do PDE. Elas indicaram como a gente podia fazer a divulgação do PDE. Tiveram, também, as oficinas que foi bom, as oficinas. No treinamento foi mostrado como o PDE podia ser organizado, como a gente podia fazer a divulgação dele. Gostei muito de ter feito aquele treinamento. Eu vi que com esse projeto e os subsídios que foram falados pra gente podia fazer na escola, eu vi que na

⁵⁶ Alguns segmentos das escolas que participaram da Capacitação referem-se a esta como treinamento, curso, encontro.

nossa escola poderia dar certo, também. Depois do treinamento, nós voltamos para a escola cheia de idéias, cheia de coisas na cabeça para botar para funcionar (D c)

Foi maravilhoso, ótimo, ótimo mesmo, incansável! Porque às vezes a gente participa de um treinamento e se cansa muito e lá, cada vez a gente tinha vontade de aprender mais, e ter conhecimento mais sobre o projeto. Inclusive sobre a burocracia toda do PDE foi necessária para que a gente pudesse entender (D f)

Outro aspecto ressaltado com relação à capacitação mostra que nas orientações prescritas no Manual do PDE, está implícito que à escola cabe apenas executar o que já foi pensado e planejado antes, sem a participação e opinião de seus integrantes, bem como sem se levar em conta a realidade de cada escola. Trata-se de uma proposta de capacitação homogeneizada, padronizada, elaborada pelo MEC, por pessoas, que na maioria das vezes, não têm conhecimento e vivência do “chão da escola”, repassada para as escolas. A esse respeito a fala de um dos diretores é elucidativa:

*A capacitação foi em nível de orientação, né? Mas, uma coisa é você ter uma orientação de alguém que está burocraticamente dando informações, outra coisa é você colocar em prática no chão da escola. Porque as orientações são gerais, é uma orientação pra várias escolas, que mesmo sendo da mesma cidade, elas têm conotações diferentes. Quando você chega para colocar em prática aquelas orientações que você viu lá na capacitação, você começa a sentir dificuldades em fazer a adaptação daquilo que você viu. Porque as orientações são padronizadas e as escolas não são **padronizadas** [...] Então, a operacionalização do projeto fica mais difícil. É, (pausa) nós começamos a ver que não era uma tão fácil, por conta das amarrações que tinha, é, no projeto (D g)*

Observamos assim o desconhecimento sobre os fundamentos teóricos do PDE, a origem e as condições contratuais em que é concebido esse projeto. Entendemos que esta é uma questão preocupante, pois o conhecimento da origem do projeto PDE-escola é importante na medida em que denota uma recepção consciente, esclarecida do projeto por parte dos sujeitos escolares. Acreditamos, também, que este desconhecimento pode ter motivado o “desinteresse” de alguns sujeitos escolares em participar do projeto. Dentre os entrevistados (oito), apenas (um) diretor do grupo referiu-se com conhecimento e de forma crítica sobre a metodologia, a lógica expressa no PDE-escola. Para este diretor, “[...] o projeto PDE está fundado num modelo de gestão gerencial, de planejamento estratégico, importado do Japão, que deu certo nas suas empresas de automóveis (D a)”. Esta análise nos remete as argumentações de Fonseca (2009, p. 276) ao indicar que o PDE-escola “[...] é uma modalidade de planejamento estratégico que se

propõe a inovar a gestão escolar com base em matriz gerencial”. Para esta autora, o PDE-escola está fundado no modelo de planejamento estratégico, que se apóia na racionalização dos custos e na eficiência administrativa.

Os diretores em sua maioria (seis) desconhecem, também, sobre a origem dos recursos, apenas recebem orientação dos técnicos do Programa sobre a sua utilização na escola. De acordo com estes diretores, embora o Programa repasse para a escola os recursos, estes só podem ser utilizados conforme a orientação do programa, ou seja, a escola tem que usar 40% do valor com capital e 60% para custeio, o que demonstra que a escola deve operacionalizar racionalmente os recursos recebidos. Entretanto, esses sujeitos reconhecem a sua importância ao relacioná-lo à possibilidade de contribuir na aquisição de materiais (consumo e permanente), equipamentos, na promoção de formações para os professores na escola, mesmo sabendo que a forma de utilização das verbas já vem definida pelo Programa e que a escola não pode mudar, mesmo que no momento, suas necessidades sejam outras. Nesse aspecto, seria interessante que houvesse uma flexibilização para a utilização desses recursos, em que as escolas pudessem utilizá-los com autonomia podendo decidir coletivamente sobre como aplicá-lo de acordo com as suas reais necessidades.

A respeito dos recursos do PDE-escola e sua utilização nas escolas, as falas dos diretores evidenciaram:

Muito bom os recursos do PDE! Investimos na compra de materiais didático, mobiliários, investimos em coisas para melhorar a estrutura e visão da escola, né? Com os recursos a gente investiu em mobiliário novo, trocamos os armários velhos e compramos armários novos para as salas de aulas, colocamos som ambiente na escola, nas salas de aulas. Investimos, também, na formação de professores e fizemos excursões com os nossos alunos. Tudo isso foi com o dinheiro do PDE (D c)

Com os recursos do PDE, nós compramos materiais para a escola, melhorou a aquisição de materiais, muita coisa [...] quando não existia PDE, a gente dependia muito da Secretaria, que para ela atender a todas as escolas era muito difícil. Nós fizemos oficinas, tanto em relações humanas como no ensino-aprendizagem, na parte pedagógica, com os professores. Os pais, os alunos e funcionários, também participaram dessas oficinas, os membros do Conselho escolar, também participaram (D f)

Também tem os recursos que são importantes, porque possibilita à escola comprar uns equipamentos que na época a escola não possuía e assim, é essencial para as ações pedagógicas e fazer o trabalho de forma adequada. Com os recursos financeiros, além dos equipamentos, nós também adquirimos livros técnicos para a equipe técnica desenvolver trabalho na escola. Investimos em materiais para os alunos e professores e investimos também, na formação dos nossos professores (D g)

Outro ponto destacado pelos diretores refere-se aos prazos a serem cumpridos pela escola para as compras e prestação de contas, com notas fiscais e documentação assinada pelos membros do Conselho Escolar e Unidade Executora (UEX), controlado e acompanhado pelos técnicos do Programa na escola, comprometendo em parte, a autonomia da escola. A esse respeito, importante as considerações de Fonseca (2003) ao indicar que a metodologia adotada pelo projeto PDE diminui a capacidade de autonomia da escola, com mecanismos de regulação, controle burocrático e avaliação externa do programa no âmbito escolar.

O atraso no repasse dos recursos tem dificultado a execução do que foi planejado, provocando por vezes o cancelamento das ações ou a sua reprogramação. Os problemas de ordem emocional são expressos em constrangimentos e sentimentos de frustração nos alunos, bem como, sensação de desânimo, desmotivação nos professores, especialmente. A esse respeito, as falas que seguem são elucidativas:

Com relação aos recursos do PDE, eu vejo um problema na demora no repasse das verbas para a escola, porque você planeja, tá tudo ali, prontinho, aí a verba demora e aí a gente fica só fazendo as ações que não depende dos recursos, as ações não financiáveis, então isso dificulta, atrapalha o trabalho na escola, fica naquela espera. Aquelas ações financiáveis, que dependem dos recursos ficam paradas. Então isso atrapalha, dificulta o trabalho, desmotiva. Atrapalha o trabalho. É uma coisa muito negativa (D d)

Os recursos do PDE chegam atrasados. Quando a gente organiza um projeto, os recursos demoram, quando os recursos chegam, já não é mais aquilo que a gente quer mais. Atrapalha muito. Nós organizamos, planejamos as atividades, os projetos, então os recursos quando chegam, a gente têm que reprogramar tudo (D g).

Após a etapa de preparação e divulgação do projeto PDE na escola, iniciou-se o processo de **elaboração do projeto** propriamente dito. Esta etapa, conforme os depoimentos dos diretores (oito), as escolas iniciaram a preparação do diagnóstico da escola, que depois subsidiou a elaboração da Visão Estratégica e do Plano de Ação. Nesta fase, o diagnóstico escolar foi elaborado pelos membros do GS, em que foram preenchidos três (3) modelos de questionários, além de fichas-resumos constantes no Manual. Este diagnóstico escolar, depois de pronto e analisado, contribuiu na elaboração da Visão Estratégica (valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos) e do Plano de Suporte Estratégico (estratégias, metas e planos de ação) da escola. Verificamos que a etapa da elaboração do projeto fica sob a coordenação e

responsabilização de um grupo de pessoas da escola, desenvolvido em etapas, evidenciando um processo de trabalho fragmentado, característico do modelo de planejamento estratégico gerencial, impresso no PDE-escola. Na concepção de Fonseca (2003) esse projeto “[...] valoriza, principalmente, o preenchimento de quadros, fichas, formulários de funcionamento da escola, e questionários de desempenho escolar” (p. 310). A respeito da elaboração do projeto PDE-escola, a fala de um diretor é bastante elucidativa:

[...] foi retirada uma comissão específica de elaboração do projeto. Essa comissão iria fazer o diagnóstico da escola, [...] estudar os documentos da escola que a gente tinha, tipo (pausa) quadro de rendimento, dados da matrícula, os dados de evasão, repetência, aprovação, desistência, distorção idade/série. A partir desse levantamento começou a elaboração do projeto propriamente dito. Foi preenchido o primeiro questionário, o segundo questionário e o terceiro questionário e por fim, a definição, a montagem das ações (D a)

Assim como na fase de preparação do projeto, na elaboração verificamos a partir das falas dos diretores (oito) e nos documentos das escolas, a preocupação desses sujeitos em seguir, passo a passo, as orientações prescritas no manual de elaboração do PDE, assim, (um) diretor se expressou “[...] nós organizamos o GS e começamos a se envolver na elaboração do PDE [...]. A gente foi seguindo direitinho o que dizia o Manual do PDE” (Dc). Esta situação nos indica que a comunidade escolar, de certa forma, legitimou a metodologia do PDE, inclusive sem refletir sobre a sua lógica e intencionalidade.

Nesta etapa do projeto, também foram realizadas reuniões e encontros na escola, envolvendo, inclusive os finais de semana e trabalho em horário noturno, na tentativa de envolver o maior número de pessoas na elaboração do projeto, pois havia a preocupação e a cobrança dos técnicos do Programa, para que o documento final fosse elaborado e entregue no tempo estabelecido. Esse tempo, de acordo com os entrevistados em sua maioria (seis), era um tempo muito curto para a demanda de trabalho exigido. As reuniões realizadas nessa etapa do projeto também foram registradas em ata. Sobre essa dinâmica, assim um dos diretores se expressou:

Nós fazíamos aqui, reuniões e saíamos tarde da noite, trabalhando e elaborando as coisas do PDE. Nós ficávamos aqui em reunião e saíamos muitas vezes às onze horas da noite. Nossos sábados, com almoço, a merendeira fazia o nosso almoço. Nos sábados, a gente ficava aqui de manhã, tarde e entrava pela noite, elaborando o PDE, fazendo assim, o levantamento (D c)

Ainda nesta etapa, os diretores na sua totalidade (oito) declararam que contaram com a participação dos membros da comunidade escolar, sobretudo os adjuntos, os especialistas e professores. Esses sujeitos indicaram que a comunidade participou tanto na etapa de preparação e divulgação, como nas demais etapas do projeto, com sugestões na aplicação dos recursos e compras, bem como, na elaboração e execução das ações do projeto. A esse respeito, os depoimentos que seguem revelam:

Nas reuniões do PDE a comunidade escolar participava, dava sugestões, opinando na utilização dos recursos do PDE, nas compras do PDE. Aqui a gente deixa a comunidade muito à vontade na escola para participar. A comunidade apóia muito a escola, inclusive os alunos da noite e os pais. Hoje eles estão bem mais participativos na escola (D b)

O PDE foi um projeto que envolveu todo mundo. [...] o projeto só desenvolveu bem porque a gestão da escola realmente era uma gestão participativa onde envolveu todo mundo. Houve a participação da comunidade na elaboração e implantação do PDE (D c)

Este diretor, ainda declara:

No PDE, a gente tinha o apoio de toda a comunidade escolar, desde o porteiro, a merendeira, o vigia até os membros da direção geral. A nossa merendeira participou ativamente na época do PDE. Ela quem preparava os lanches, os almoços pra gente nos dias de reuniões do PDE. A gente até hoje conta com o envolvimento dessas pessoas na nossa escola. Houve um envolvimento, um envolvimento mesmo (D c)

Esta iniciativa dos diretores em reunir a comunidade escolar para a elaboração conjunta do projeto PDE-escola sinaliza indícios de que estes atores escolares trabalham numa perspectiva democrática, participativa de gestão escolar, descentralizando as atividades e valorizando o envolvimento, a integração dos diversos segmentos na dinâmica da escola. A respeito da gestão democrática, Castro (2009, p. 35) compreende “[...] como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia escolar”.

Em relação à participação da comunidade no projeto PDE-escola, também foi enfatizada a participação dos pais no processo de implantação do projeto, seja representada no Conselho Escolar ou mesmo participando aos chamados da escola, nas reuniões e encontros escolares. Concordamos com Abranches (2003) ao indicar que “[...] para que os pais se interessem em participar, é preciso que se sintam respeitados, valorizados e bem aceitos na escola. É necessária a existência de um trabalho que integre a todos na escola (p. 95)”. Esse segmento também participou das formações e

atividades organizadas nas escolas, a partir das ações do projeto PDE. Conforme apontaram os sujeitos entrevistados, os pais sempre participaram da escola, embora não fosse uma participação massiva. A respeito da participação da comunidade no projeto PDE-escola, as falas dos diretores expressam:

[...] nas reuniões do PDE a comunidade (os pais) participavam, dava sugestões [...] opinando também. Reclamavam de algumas coisas, dava sugestões nas compras do PDE. Aqui, a gente deixa a comunidade muito à vontade aqui na escola. A comunidade apóia muito a escola [...] (D b)

[...] melhorou muito a participação dos pais, não todos, nas atividades da escola, em qualquer evento da escola, seja nas festinhas, na distribuição das fardas, na organização dos projetos da escola, eles estão aqui, ajudando, colaborando com a escola. Na realidade, os pais estão administrando com a gente, aqui na escola. Os pais estão aqui, com a gente. Qualquer projeto, culminância de projetos, eles são convocados, chamados a participar conosco. Hoje, os pais são nossos parceiros, não são todos! O PDE ajudou muito na participação dos pais na escola (D c)

Com o PDE, foi muito bom, ele ajudou muito para unir mais a escola, tanto a escola como a comunidade, os pais na escola. Nós realizamos mais reuniões, encontros para reunir os pais, a escola. Foi muito bom para a escola (D h)

Outro ponto ressaltado pela maioria (seis) dos diretores entrevistados refere-se à participação do Conselho Escolar na implantação do projeto PDE-escola. Os entrevistados consideraram fundamental esta participação na condução do projeto na escola, reforçando o desenvolvimento de práticas coletivas, participativas, tendo em vista que o Conselho escolar é o órgão de representatividade da escola com a função de democratizar as relações de poder naquele espaço educativo. Nesse sentido, concordamos com Marques (2011) ao afirmar que o Conselho Escolar é “[...] um mecanismo institucional para a operacionalização da gestão participativa (p. 136)”. Ainda para esta autora, no conselho escolar “[...] todas as vozes (dos diferentes grupos) seriam respeitadas e, de certa forma, seus anseios e interesses seriam considerados legítimos (p. 136)”. A respeito da atuação do Conselho na implantação do projeto PDE-escola, os depoimentos que seguem foram elucidativos:

[...] o conselho escolar é composto por pai de alunos, por alunos, funcionários, professores e direção. [...] ele se envolveu muito nesse processo, participou muito na implantação do PDE, nas decisões (D h)

[...] o nosso conselho escolar tem respondido as nossas convocações e quando alguém, seja pai ou algum segmento da escola é convocado, eles geralmente, em noventa por cento, participam, sejam em reuniões

ordinárias e extraordinárias, quando são convocados. O conselho teve uma participação muito boa. Eu acho que posso eleger o conselho escolar como o ponto principal no encaminhamento desse projeto (o PDE) e de outros na escola (D g)

[...] ele (o conselho escolar) se envolveu muito nesse processo [...] participou muito na implantação do PDE, nas reuniões, nas decisões. Foi muito bom. (D h)

Importante ressaltar que, mediante os depoimentos dos diretores em sua maioria (seis), é possível dizer que mesmo antes da chegada do projeto PDE na instituição, a direção já trabalhava na perspectiva de gestão democrática, participativa, envolvendo a participação da comunidade nas questões da escola, em reuniões de planejamento, reuniões de pais e reuniões com o Conselho Escolar. A respeito desse envolvimento, concordamos com Libâneo (2001) ao pontuar que a participação é um meio de garantir a gestão democrática porque torna possível o envolvimento da comunidade no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Podemos assim dizer que a chegada do projeto PDE-escola, em alguns aspectos, reforçou a participação da comunidade no cotidiano da escola. A esse respeito, o depoimento de um diretor que segue, revela:

Na nossa escola já existia o envolvimento das pessoas na escola, mas com o PDE estimulou mais a participação, o envolvimento das pessoas na escola (D g)

Durante este processo extraímos aspectos negativos (críticas) e aspectos positivos, conforme as falas dos entrevistados. Os diretores na sua maioria (seis) ressaltaram que nesta etapa do projeto envolveu dificuldades para reunir as pessoas no horário de aula, e também, o excesso de burocracia, detalhamento de informações e as exigências, que envolvia a elaboração, o que demandava muito trabalho e atenção dos responsáveis. Entretanto, foi possível identificar, que mesmo com estas dificuldades alguns diretores na sua maioria (cinco) disseram que este momento possibilitou aprendizado coletivo. É o que evidencia os depoimentos dos sujeitos entrevistados:

[...] eu acho que realmente era muito papel, era uma burocracia danada, muitas coisas para se chegar a um denominador comum, que eram as ações. Você tinha que vê tudo da escola para chegar às ações, certo? [...] é muito trabalho! (D c)

A elaboração do PDE é muito minuciosa. É muita coisa! A escola tem muita coisa para fazer, então ocupa todos os profissionais e ele requer muita atenção. Ele é muito minucioso (D g)

[...] tem muita burocracia. Envolve muito trabalho, com muitas exigências [...] (D h).

[...] muito trabalhoso, mas valeu à pena! Valeu à pena! A gente sofreu, trabalhamos muito, mas também, aprendemos muito (D f)

Interessante pontuar que, (um) diretor considerou necessária a metodologia do PDE-escola, referindo-se à burocracia que envolvia a elaboração do projeto. Para este diretor, o conjunto de dados da escola é necessário e importante para a construção da diagnose escolar e conhecimento da escola como um todo pela comunidade. De acordo com a sua fala:

Quanto a sua estrutura, tem que acompanhar aqueles passos todos, mesmo, preencher aqueles questionários enfadonhos, aquelas perguntas todas. Aquilo faz parte, porque se aquilo não for feito e bem feito, aquela parte preliminar, não se tem o retrato da escola, não é o retrato da escola. Eu acho necessário que se faça a diagnose da escola, tudo aquilo é de suma importância, porque assim não funciona (D a)

O processo de elaboração do projeto PDE-escola teve o acompanhamento e a assistência dos técnicos da SEDEC, na escola. De acordo com os depoimentos dos diretores na sua maioria (seis), essas pessoas acompanhavam o processo tirando dúvidas, auxiliando no preenchimento dos questionários, esclarecendo como deveria utilizar os recursos, ensinando a fazer o registro nas atas, etc. Para esses diretores esse acompanhamento foi essencial e ajudou muito a escola no processo de implantação do PDE na escola. Entretanto, para (dois) diretores escolares, essa assistência não contemplou a contento, as demandas da escola, principalmente em decorrência do número insuficiente de técnicos da SEDEC, para assistir e acompanhar as oito escolas.

Assim, na etapa de **execução e acompanhamento** do PDE-escola, (etapas concomitantes), os diretores em sua totalidade (oito), indicaram que houve dificuldades, principalmente, para executar as ações do projeto PDE, bem como, em reunir as equipes no horário de trabalho, para fazer reuniões de avaliação e monitoramento das ações. Conforme declararam os diretores, além das reuniões são feitos os registros em ata e ao final de cada mês, é elaborado um relatório com formulário específico que é preenchido pelo responsável de cada ação, entregue ao GS. Essa documentação é repassada para a Coordenação geral do programa, na SEDEC.

Para esses diretores, esta etapa do projeto envolveu, também, muito trabalho e muita burocracia, tendo em vista a infinidade de relatórios que devem ser preparados e encaminhados para a coordenação do programa na SEDEC, em tempo hábil, já que envolve prazos previamente definidos pelo Programa. A respeito desta burocracia,

evidencia-se uma forma de controle, regulação externa na escola, que de acordo com Silva (2004, p. 72) tem a função “[...] de garantir que o que foi planejado, organizado realmente cumpra os objetivos pretendidos”.

Na fala dos coordenadores

Sobre a implantação do projeto PDE-escola, as falas dos **coordenadores** do PDE (nas escolas) indicaram praticamente, as mesmas impressões anunciadas pelos diretores escolares. Acreditamos que a visão dos coordenadores se assemelha com as dos diretores, pelo fato destas pessoas, na maioria das escolas investigadas, terem trabalhado efetivamente, em conjunto, assumindo gestão e responsabilidades, na coordenação do processo de implantação do PDE-escola no espaço escolar, compondo o grupo de sistematização (GS), desde a primeira etapa do projeto, até a sua última etapa, envolvendo execução e acompanhamento.

A respeito da implantação do Projeto nas escolas pesquisadas, identificamos nas falas dos coordenadores em sua totalidade (seis), uma boa aceitação das ações desenvolvidas. Os coordenadores entrevistados se posicionaram, também, favorável ao projeto, considerando-o uma iniciativa positiva e promissora para as escolas. Na concepção destes sujeitos, com o PDE-escola haveria a sistematização do trabalho escolar nas várias dimensões (pedagógica, administrativa e financeira), viabilizaria a construção do diagnóstico escolar pela comunidade escolar, e dentre outras coisas, a burocracia da escola seria organizada, bem como, haveria a descentralização das atividades no espaço escolar. Outro ponto importante destacado pelos entrevistados foi sobre a aquisição de materiais e equipamentos mediante os recursos do PDE-escola. É o que revela os depoimentos que seguem:

O PDE surgiu para estruturar a parte burocrática, a parte pedagógica da escola. Ele veio pra gente conhecer melhor a escola (C a)

O PDE veio para sistematizar o trabalho na escola, programar as ações, as atividades da escola. Ele tem uma parte para o pedagógico e outra pra gestão (C g)

O PDE foi bom para melhorar as condições da escola [...] permitiu a compra de materiais e equipamentos para suprir algumas necessidades da escola [...] (C h)

O PDE divide, descentraliza as responsabilidades da escola (C d)

Ainda para este coordenador,

[...] era uma proposta muito interessante! Você iria fazer um diagnóstico da escola, que era uma necessidade [...] era a proposta do projeto. O PDE envolve todos os segmentos da escola (C d)

Na fase da **preparação** do projeto os coordenadores do PDE, na sua totalidade (seis) afirmaram que junto com a direção escolar e outros segmentos, prepararam a escola para receber o projeto. De acordo com esses sujeitos, para esta etapa, foram organizadas várias reuniões no espaço da escola, com a participação da comunidade e o Conselho escolar, em que foi apresentado o projeto PDE-escola. Foram utilizadas estratégias diversas para sensibilizar e mobilizar a comunidade a participar e envolver-se com o projeto. A escola foi sinalizada com cartazes, murais, faixas, algumas escolas fizeram panfletos, anunciando e propagando o projeto PDE no espaço da escola, conforme declararam esses sujeitos. Os depoimentos dos entrevistados a esse respeito são elucidativos:

[...] aí depois, ele (o diretor) trouxe o material do PDE recebido, foi repassado para toda a escola, do vigilante a merendeira. Todo mundo participou da reunião [...] (C c)

[...] o diretor convocou as reuniões para repassar as informações sobre o PDE [...] ele reuniu a comunidade escolar, convocou os professores, funcionários e falou sobre o PDE [...] (C g)

Conforme as falas dos coordenadores entrevistados (seis), nesse primeiro momento, a comunidade escolar ficou conhecendo a proposta do PDE-escola. Também, foram apresentados os membros do GS e o coordenador do PDE, para que todos ficassem cientes dos responsáveis pelo projeto na escola. Esta etapa do projeto, como já foi comentada anteriormente, foi de muita movimentação e expectativas no espaço escolar.

Os coordenadores declararam que depois da preparação da escola, iniciaram-se as reuniões com o GS para a **elaboração** do PDE-escola. Os coordenadores na sua totalidade (seis) nos disseram que esta etapa do projeto, também envolveu a realização de reuniões com os membros do GS e do Conselho Escolar; houve a divisão de equipes para o preenchimento dos três questionários e com eles a construção do diagnóstico escolar, conforme prescrito no Manual do PDE. Nesta etapa, foi considerada sugestões das pessoas da escola, além dos dados coletados na secretaria escolar. Essa forma fragmentada, burocrática de elaborar o projeto nos remete ao modelo de planejamento

estratégico gerencial, organizado em diferentes etapas, impresso na metodologia do PDE-escola. Os depoimentos dos coordenadores são elucidativos:

Houve vários encontros grandes na escola, com toda a equipe escolar. Todo mundo recebeu um questionário para responder e colocar o que queria que melhorasse na escola. Todo mundo sugeriu, deu sugestões, o que queria que fosse feito com o PDE na escola. A gente começou as reuniões com o GS, que é o grupo formado por especialistas, adjuntos, diretor geral, professores. [...] começou a fazer reuniões com os professores para montar o PDE, que teria que montar, ver os problemas da escola, as “fraquezas”, os problemas de fora que interferiam na escola, os problemas internos da escola, fazer o levantamento dos dados da escola, porque tudo isso era estudado, registrado para a elaboração das metas, as ações [...] a gente montou o nosso primeiro PDE (C c)

O PDE [...] a proposta dele pede o envolvimento da escola. Você iria fazer o diagnóstico da escola. Não foi um processo fácil (C d)

A gente trabalhou muito, juntos. Nós fizemos muitas reuniões, através dessas reuniões, a gente foi elaborando o projeto PDE [...] Conseguimos juntar a comunidade, mobilizar todo mundo, as pessoas da escola. Houve muitas reuniões. A comunidade deu as mãos e trabalhamos muito (C h)

Neste momento, os coordenadores também indicaram que para a elaboração do projeto houve a preocupação em envolver os segmentos da escola no processo, configurando indícios de uma gestão democrática, participativa. Essa situação nos remete a Libâneo (2001) ao afirmar que o envolvimento dos integrantes da escola no processo de tomada de decisões coletivas e no funcionamento da organização escolar constitui elementos significativos da gestão democrática, participativa no espaço educativo. Para este autor, a participação é o meio de viabilizar a gestão democrática da escola.

Conforme as falas dos coordenadores, esta elaboração foi um processo extenso, com muita burocracia, que demandou trabalho e tempo dos envolvidos. A esse respeito, percebemos que a forma como o PDE-escola vem sendo materializado nas escolas imprime uma lógica instrumental, burocratizada e pragmática, fruto de uma concepção gerencial de gestão.

Houve também, a assistência da equipe da SEDEC. Assim, sobre esta etapa do projeto, os coordenadores se expressaram:

Foram muitas dificuldades no início, a gente achou que era muito trabalhoso! (C f)

A gente fez várias reuniões na escola, nos dividimos em grupos para o preenchimento dos questionários. Depois a gente escolheu os problemas

mais gritantes da escola e procuramos ver as soluções. A partir daqueles problemas, nós elaboramos as ações do nosso PDE. Assim, (pausa) a gente teve muitas dificuldades no envolvimento de todo o pessoal da escola assim, na divisão das tarefas. Como a maioria era professor, a maioria trabalhava em dois, até três horários, aí ficava ruim de fazer as reuniões e tinha que ter uma boa participação da comunidade (C g)

Fizemos as reuniões, a gente divulgou o projeto, houve panfletagem, fizemos cartazes, houve a mobilização, o envolvimento da comunidade no projeto. A gente foi seguindo as etapas da elaboração. [...] isso vinha prescrito no Plano. A organização do PDE vinha a partir dali. E pra gente organizar, responder esse PDE, a gente teve que, também estruturar a escola. Naquele momento, a gente ia seguindo os questionários que vem dentro da proposta do PDE, os questionários I, II e III, com isso a gente teve elementos, a organização para desenvolver melhor o nosso plano de ação. Por que a gente vinha discutindo sobre a estrutura física da escola, os recursos humanos, a parte de equipamentos, de material, o problema da evasão, a reprovação, a indisciplina escolar, as disciplinas críticas, enfim, assim teve elementos para organizar e desenvolver o plano de ação de acordo com o PPP da escola. A gente cumpriu rigorosamente o calendário de reuniões. A minha maior dificuldade foi na etapa da execução (C a)

Quando questionados sobre a participação da comunidade escolar no projeto PDE-escola, a fala dos coordenadores em sua maioria (seis) afirmou que a participação foi boa, conseguindo aos poucos envolver as pessoas da escola no projeto. É o que revela os depoimentos que seguem:

Assim, foi uma participação boa. Não vou dizer que era “aquela” participação, mas aos poucos, nas reuniões, a gente foi conseguindo envolver, estimular a comunidade escolar a participar. Conseguimos avançar um pouquinho nesse aspecto (C d)

[...] logo no início, na etapa da elaboração, muita gente participou [...] houve reuniões com os professores, distribuiu as ações para cada um, os técnicos as suas ações, os professores [...] a gente trabalhou muito (C f)

Entretanto, foi possível verificar, também, a partir das falas dos coordenadores, que houve dificuldades para envolver especialmente os professores. Na concepção dos sujeitos entrevistados, esta situação é justificada pela falta de tempo disponível dessas pessoas, que na sua maioria, trabalham em mais de uma escola e em mais de um horário. Para os coordenadores, os professores em geral, têm dificuldades para conciliar seus horários com tantos outros já comprometidos na rotina diária. No entanto, esses mesmos coordenadores afirmaram que a escola apresentava um quadro de bons professores, responsáveis e atuantes. Vejamos os depoimentos que seguem:

[...] algumas pessoas se queixavam da falta de tempo, porque trabalhavam em outra escola, já trabalhava em sala de aula, que tinha outra atividade, não tinha tempo disponível em outro horário (C c)

Outra coisa é o pouco envolvimento de algumas pessoas da escola. [...] assim, a gente teve dificuldade no envolvimento do pessoal, assim, na divisão das tarefas, como a maioria era professor, a maioria trabalhava em dois horários, três horários, aí ficava ruim fazer as reuniões e tinha que ter uma boa participação nas reuniões (C g)

Ainda para este coordenador,

O PDE envolve, exige muito tempo, muito trabalho, compromisso, muitas reuniões, sentar ali em grupo, e as pessoas têm outras atividades, outras atribuições, não tem tempo, não tem como vir em horário oposto, tem outras atividades (C g)

A partir das falas dos coordenadores (seis), pudemos constatar que apesar das dificuldades e demandas de trabalho, o processo de elaboração do PDE-escola, conseguiu ser efetivado nos espaços escolares investigados. É possível dizer que o coordenador, em conjunto com a direção escolar, conseguiu nesta etapa do projeto, movimentar o espaço escolar, envolvendo as pessoas no projeto.

A respeito da fase de **execução** do projeto PDE na escola, os coordenadores (seis) se posicionaram, também, ressaltando a dificuldade para formar as equipes, dividir as tarefas e executar as ações. Para esses atores, essa etapa também envolveu muito trabalho e realização de muitas reuniões na escola, além do excesso de burocracia envolvida com a exigência para o registro de reuniões em Ata, prestação de contas, controlados e avaliados de forma sistemática, pelos técnicos da SEDEC, na escola. Também foi pontuada, a inviabilidade de algumas ações financiáveis do PDE, mediante o atraso no repasse dos recursos para a escola.

Para a implantação do projeto PDE, as escolas receberam diretamente na sua conta bancária, recursos financeiros para subsidiar o projeto. O valor desses recursos, conforme já esclarecido na parte inicial deste trabalho, é computado de acordo com o número de alunos matriculados em cada escola, portanto, podendo mudar de valor a cada ano. A respeito do repasse desses recursos, as falas dos coordenadores (seis) indicaram o reconhecimento da importância destes recursos, pois com eles, a escola adquiriu vários materiais, além de viabilizar alguns serviços e projetos na escola, beneficiando a comunidade escolar.

Os recursos do PDE foi muito bom. A gente conseguiu desenvolver muitos projetos do PDE na escola com esse dinheiro. [...] a gente comprou muito

material que não tinha na escola e que a Secretaria não dava. [...] compramos TV, vídeo cassete, som, colocamos som ambiente na sala de aula, compramos coleção de livros para os professores, compramos muitos livros de literatura infantil, muitos jogos pedagógicos, compramos mesas e cadeiras plásticas para a sala de leitura, contratamos palestrantes [...] (C c)

Ainda hoje, nós temos muitos recursos materiais oriundos daquela época. Nós temos muitos jogos, uma máquina de Xerox, que antes a gente rodava as provas no mimeógrafo a álcool molhando e borrando as provas e trabalhos dos alunos, também fizemos formação de professores na própria escola, tudo com os recursos do PDE (C d)

De acordo com os entrevistados, com os recursos do projeto PDE as escolas puderam adquirir diversos materiais didáticos (livros infantis, livros paradidáticos, jogos pedagógicos, mapas, livros técnicos, etc), materiais de papelaria (cartolina, papel ofício, lápis de cor, durex, tintas, pinceis, cola, canetas, borrachas, pastas, etc) e mobiliários para a escola. Ainda para estes sujeitos da pesquisa, com estes materiais, as condições de trabalho nas escolas e a prática educativa dos professores melhoraram de forma significativa. Os depoimentos dos entrevistados são expressivos a esse respeito:

[...] nós compramos muitas coisas, materiais para trabalhar com os alunos. Esses recursos foi muito bom para melhorar as condições da escola [...] permitiu a compra de materiais para suprir algumas necessidades da escola. Foi muito bom para a escola, tanto na compra de materiais, como na formação, oficinas para professores na própria escola (C h)

Também teve os recursos financeiros do PDE que ajudaram muito a escola, tanto com a questão de material, como na questão de sistematizar o trabalho na escola [...] nós compramos vários materiais para a nossa escola, compramos mapas, livros paradidáticos, CDs, livros técnicos, material de papelaria, alguns eletrodomésticos, som microsistem, TV de plasma, data show, DVD, jogos, muitos jogos (C g)

Os recursos são, também, são bons. São através desses recursos que a gente fez muitas coisas. Assim, fizemos aquisição de materiais permanentes e em materiais não permanentes, de consumo. Como é que diz, foi mais o permanente. Investimos muito no permanente, por que a gente não pode utilizar todos os recursos em permanente, mas investimos muito no permanente [...] (C f)

Entretanto, mesmo reconhecendo a importância do projeto PDE-escola, os coordenadores (seis) manifestaram críticas sobre os recursos, especialmente sobre o atraso no repasse às escolas. Nas falas dos coordenadores em sua totalidade, são recorrentes as reclamações de que a comunidade escolar depois de preparar o seu projeto, dentro dos prazos e exigências definidas pelo Programa, ficou inviabilizada de executar as ações, previamente planejadas e programadas, em decorrência do atraso no

repasse dos recursos. De acordo com os entrevistados, quando esse atraso acontece, são muitas as ações que ficam impedidas de serem executadas, como já aconteceram com as programações de viagens, excursões com os alunos, lançamento de livros, confecção de jornais, palestras educativas, entre tantas outras atividades relatadas pelos atores entrevistados. Para esses sujeitos, conforme também declararam os diretores anteriormente, esse atraso no repasse dos recursos causou frustração nas pessoas da escola. A esse respeito é expressiva a fala dos entrevistados:

*[...] se planeja as ações do PDE e os recursos não chegam no tempo certo
[...] isso é muito frustrante [...] (C a)*

[...] essa demora no repasse dos recursos. Os recursos atrasam para chegar à escola. A gente não consegue concluir as ações do PDE no prazo que a gente organiza, planeja com a comunidade. A gente quando elabora as nossas metas, as ações, a gente programa os prazos, as compras de materiais, também. Então, quando os recursos atrasam, atrapalha muito o projeto, o programado. É preciso que os recursos cheguem à escola no tempo certo, quando a gente programa as ações, porque senão a gente cai no descrédito, desestimula (C d)

Outro aspecto ressaltado nas falas dos sujeitos refere-se à utilização dos recursos do projeto PDE-escola. De acordo com um desses sujeitos, “[...] a escola não pode utilizar os recursos conforme as suas próprias necessidades, seguindo as orientações do programa” (Cc). O Programa é quem define previamente com o que pode ou não ser utilizado os recursos do PDE. Assim, verificamos a pouca autonomia da escola em administrar, decidir sobre os recursos financeiros de acordo com as suas próprias necessidades, ou seja, não tem autonomia para gerenciar à sua maneira os recursos do PDE na escola. A esse respeito, concordamos com Silva (2004) ao dizer que além dos recursos do PDE serem inexpressivos e insuficientes, “[...] a escola não tem prerrogativa de utilizar o dinheiro de acordo com as suas necessidades” (p. 116). O depoimento de um coordenador a esse respeito é elucidativo:

[...] porque o PDE era assim, tinha coisa que você podia fazer com o dinheiro e dentro do projeto, e tinha coisas que você não podia fazer (C c)

De acordo com os coordenadores entrevistados (seis) o processo de implantação do PDE nas escolas investigadas contou com a assistência e acompanhamento da equipe da SEDEC. A esse respeito, os coordenadores se posicionaram de forma satisfatória,

considerando que a assistência da SEDEC foi positiva durante este processo, nas suas escolas, como evidencia os depoimentos dos sujeitos entrevistados:

[...] a SEDEC acompanhou, participou do processo de elaboração e implantação do PDE na escola. Apesar de ter muitas escolas para eles acompanharem, todas as vezes que a gente precisou, fomos atendidos (C g)

No primeiro ano foi muito boa a assistência do pessoal da Secretaria na nossa escola. Elas davam mais subsídios pra gente elaborar o Projeto. Houve assistência à escola, no projeto (C d)

Importante enfatizar aqui, sobre a impressão dos coordenadores a respeito do papel do diretor escolar no processo de implantação do PDE-escola como um todo. De acordo com os depoimentos dos coordenadores (seis), o diretor participou, liderou de forma efetiva todo o processo de implantação do PDE-escola, envolvendo-se em várias situações: na mobilização da comunidade escolar, nas reuniões, nas decisões das compras e elaboração das ações do PDE-escola, no gerenciamento dos recursos, pesquisas de preço, prestação de contas e outras atividades. Essa atitude do diretor nos remete ao modelo de planejamento estratégico gerencial, impresso no projeto PDE, que valoriza a liderança da escola, responsabilizando-a pela condução do projeto no espaço escolar. O diretor é indicado a envolver e mobilizar os membros da comunidade em torno do projeto. Segundo Xavier e Amaral Sobrinho (1999, p. 15) “os líderes têm capacidade de produzir mudanças positivas nos indivíduos e nas organizações”. Para estes autores, um dos requisitos fundamentais para o sucesso da escola é contar com uma liderança efetiva, participativa e democrática. Os depoimentos a respeito da participação do diretor escolar revelam:

Houve a participação do diretor da escola, ele foi muito presente, envolvido neste projeto. Ele estava sempre muito ligado, envolvido com o projeto. Especialmente na parte financeira, nós estávamos juntos. A participação do diretor é muito importante [...] na hora das decisões, (escolha) das estratégias, na hora de fazer as compras, as pesquisas (C a)

A diretora ficava também na parte da motivação, para a participação da comunidade escolar, ficava na divulgação das reuniões do PDE (C c)

Na elaboração do PDE, além do GS, houve a participação assídua da nossa diretora. Em todas as reuniões, porque não foi só uma reunião, porque o projeto é muito longo, é extenso, tem muita coisa para ser debatida, ela estava sempre presente. Cada vez que a gente se reunia na escola, ela estava presente (C c)

Como eu tenho uma afinidade muito grande, uma cumplicidade com a direção a escola, eu pude compartilhar com ela todo este processo de elaboração e implantação do PDE. A gente ficou muito próximas neste

momento. A diretora apoiou e se envolveu bastante neste momento. Apesar das dificuldades, a gente conseguiu avançar no projeto (C d)

[...] Ave Maria! Grande importância! Muito importante, ela ajudou bastante no PDE, deixou muito a vontade todo mundo, era uma gestão muito democrática (C f)

[...] aqui, na nossa escola, a nossa diretora participou se envolveu com todo o processo, em tudo, nas reuniões, nos planejamentos, no apoio, na mobilização da comunidade escolar. Pelo menos aqui na nossa escola, a nossa diretora é muito colaboradora, apóia, trabalha muito (C h)

[...] durante o processo de implantação do PDE, o diretor convocou as reuniões para repassar as informações sobre o PDE. [...] ele reuniu a comunidade escolar e divulgou o projeto na comunidade escolar (C g)

A partir das falas acima, constatamos que os coordenadores do PDE consideraram importante e necessária a participação e o envolvimento do diretor no processo de implantação do projeto. Nesse sentido, concordamos com esses sujeitos, por entendermos que a figura do diretor escolar, na condição de líder e responsável pela escola, deve estar envolvido, comprometido, apoiando junto com a comunidade, as atividades e projetos da escola. Entretanto, é importante, também, que a atuação do diretor escolar seja mais do que uma atuação técnica e burocrática, que seja efetivamente política, democrática, que envolva a prática reflexiva, dialógica no espaço da escola.

Para a condução do processo de implantação do projeto PDE no espaço escolar, além da atuação efetiva do diretor, os coordenadores consideraram também importante, a participação do Conselho da escola. De acordo com esses sujeitos, o conselho escolar, órgão de decisão coletiva da escola, representado por todos os segmentos da escola, teve participação direta na implantação do projeto, atuando nas reuniões, nas decisões sobre a aplicação dos recursos, nas sugestões das compras, e na elaboração das ações do projeto. A esse respeito, concordamos com Abranches (2003) ao indicar que “[...] o diretor ainda é uma autoridade responsável pela escola e deve ter o apoio do colegiado nas decisões essenciais das atividades e projetos da unidade escolar, em seus vários níveis (p. 54). Para esta autora, o colegiado escolar tem possibilitado a implementação de novas formas de gestão mediante um modelo de administração coletiva. Sobre a atuação do Conselho Escolar no projeto PDE, os depoimentos dos coordenadores revelam:

Do mesmo jeito a participação do conselho escolar. A gente senta com o conselho escolar para decidir sobre as compras pra escola, discutir as

ações financiáveis do PDE. Vêm conjuntamente as necessidades da escola, as mudanças viáveis a serem feitas. Há a participação dos pais e dos alunos [...] nesses momentos decisórios (C a)

O conselho escolar participou. Teve a participação dos alunos e dos pais. Eles participaram das reuniões, assim, eles participavam das reuniões do PDE e apresentavam as suas sugestões para a escola. A gente consultava os alunos e os pais, e eles diziam a maneira deles, o que eles queriam na escola. E quando a gente foi elaborar o projeto a gente considerou as sugestões deles. Até hoje os pais participam das reuniões da nossa escola (C c)

O conselho escolar, ele fazia parte também desse projeto, inclusive era um dos nossos focos pra ser fortalecido com as ações do PDE. O PDE foi submetido ao conselho escolar [...] ele ajudou a elaborar e implementar o PDE na escola. É uma instância escolar de muita importância na escola (C d)

O conselho escolar participou! As pessoas do conselho também participaram do PDE. Pai de aluno, o representante dos alunos, os representantes da comunidade escolar. [...] a gente fazia as reuniões do conselho e todo mundo participava. Às vezes tinha reunião no horário oposto para não atrapalhar as aulas (C f)

Na nossa escola, a maioria dos componentes do conselho escolar está também, no grupo do PDE. Assim, justamente o grupo de pessoas que está mais envolvido com o projeto, geralmente são as mesmas pessoas que estão no conselho escolar. Eu pelo menos sou do conselho escolar e participo do PDE (C g)

O conselho escolar foi convocado, ele participou, sim. Como eu sempre comento, a nossa escola é pequena, mas tudo é decidido em reunião. A direção geral, tudo que vai comprar e decidir, ela reúne o conselho da escola e a comunidade escolar, procura saber o que está precisando, o que é mais necessário na escola (C h)

A partir desses depoimentos, concordamos com a fala dos sujeitos acima e reforçamos sobre a importância da existência e atuação do Conselho escolar. Conforme já comentado, o Conselho escolar é o espaço de construção coletiva, composto por representantes de todos os segmentos da escola, com o objetivo de democratizar as relações de poder no espaço educativo, bem como, acompanhar e controlar a qualidade dos serviços educacionais prestado e o uso dos recursos que chegam à escola (LIBÂNEO, 2001; VEIGA, 1995). Nesse sentido, consideramos fundamental que este órgão participe efetivamente do processo de implantação do PDE-escola, de outros projetos e atividades escolares, com sugestões, críticas, contribuindo para as decisões coletivas dos seus rumos e para a condução do processo de gestão democrática escolar de forma que, projetos e atividades da escola contemplem as demandas da comunidade, e não apenas, os interesses de um grupo isolado ou da equipe gestora da escola.

Na fala dos professores

Quando questionados sobre o processo de implantação do projeto PDE nas suas unidades escolares, os **professores** na sua totalidade (15) descreveram aspectos importantes a serem considerados. Para estes sujeitos, a implantação do projeto PDE nas suas escolas aconteceu a partir da assinatura da carta de adesão ao projeto pelo diretor da escola. Os professores, ainda ressaltaram que tomaram conhecimento do projeto através da direção de suas escolas, em reunião com a comunidade escolar, na qual o projeto foi apresentado juntamente com o Manual de elaboração. Como vimos, esta informação confirma os dados já expressos por outros sujeitos da pesquisa.

A respeito desse primeiro momento nas escolas, as falas dos professores revelaram:

No início, ele (a diretora) ela usou essa dinâmica, na reunião geral com toda comunidade, desde a direção, professores, funcionários, os pais e os alunos, ela passava todas as informações e divulgou o projeto. Inclusive na reunião geral ela falava para todos os pais, desse trabalho, que era importante, porque iria melhorar a escola (P c)

[...] quando chegou o PDE na escola, pelo menos a direção reuniu todo mundo, do porteiro a direção (P f)

Os professores entrevistados enfatizaram, em sua maioria (dez) que depois da reunião de apresentação do projeto, a equipe gestora se reuniu para estudar o manual do PDE e iniciar a elaboração do projeto com os membros do GS. Mais uma vez, constatamos na fala dos professores a iniciativa da direção escolar em envolver também membros da comunidade no processo de implantação do projeto PDE-escola. Eis alguns depoimentos:

[...] a partir daí, combinamos de nos reunirmos na escola, inclusive a gente se reunia nos feriados, nos sábados, à noite na escola, para discutir o projeto. Foi tirado um grande grupo para a elaboração do projeto [...] foi um grupo pequeno, formado pela diretora, os adjuntos, os especialistas e os professores, grupo responsável, realmente para a elaboração do projeto (P c)

[...] através de reuniões que havia na escola. Sempre a diretora fazia reuniões. Eu não lembro muito bem. A gente participou daqueles estudos, daquele material pra gente elaborar (o manual), numa sala de aula, pra elaborar. Tinha um grupo. Todos se reuniam pra debater, era dessa maneira que a gente participava. Ela mostrava os estudos, fazia o estudo daquele material. Todos se reuniam, participavam (P d)

Na elaboração teve a participação da comunidade [...] o corpo técnico junto com a direção reuniu os professores. Primeiro por etapa, porque eles queriam abranger todo mundo [...] (P b)

Também de acordo com este grupo de sujeitos foi enfatizado que durante a fase de elaboração do Projeto, houve excessiva burocracia, muitas exigências e rigidez na técnica, dificultando assim a compreensão e sua elaboração, tornando o processo trabalhoso, minucioso e cansativo. A fala desses sujeitos nos remete ao modelo gerencial burocrático de administração, a rigidez burocrática, em que as normas e regras a serem seguidas são suas principais marcas. Para esses sujeitos, o PDE-escola deveria ser mais simplificado, objetivo e menos burocrático. A respeito da burocracia que envolve o projeto PDE-escola, o depoimento que segue é elucidativo:

[...] aquela burocracia, aquelas exigências, tinha aquela linguagem técnica, dificulta muito a compreensão, e até a elaboração do projeto, dificulta até a aceitação de quem está participando (P c)

Quando questionados sobre a participação da comunidade na elaboração e implantação do PDE nas suas escolas, percebemos que as impressões dos professores na sua maioria (doze) corroboraram também com as falas dos demais sujeitos entrevistados (diretores e coordenadores do PDE), ao declararem que no processo de elaboração e implantação do PDE-escola contou com a participação efetiva da direção escolar, do coordenador do PDE (na escola) e dos professores, além da participação dos pais, funcionário e alunos, representados no Conselho Escolar. Assim, a partir dos depoimentos dos professores entrevistados, é possível afirmar que houve a participação da comunidade na implantação do projeto PDE nas escolas investigadas, o que evidencia a existência de práticas participativas, democráticas mediadas pelo diálogo com os demais segmentos da escola. Para Cury (2005) a gestão escolar é democrática porque se demonstra pelo diálogo, pela comunicação e pelo coletivo. É o que revelam os depoimentos dos professores, que seguem:

A participação do diretor, sempre muito ativo. Ele queria esta escola envolvida nesse projeto. Ele participou do projeto e tentava mobilizar a comunidade (P g)

Não são todos os pais que participam na escola, ainda, mas temos pais que participam, sim, desde que aquele tempo, no conselho da escola, nas reuniões e atividades da escola (P g)

O conselho da escola foi muito participativo nesse projeto (P h)

Ainda a respeito da participação da comunidade no projeto PDE-escola, os professores entrevistados em sua maioria (doze) ressaltaram o envolvimento do diretor escolar e do coordenador do PDE na condução do projeto na escola. A esse respeito, os depoimentos dos professores entrevistados esclarecem:

Quem conduziu todo este trabalho (elaboração do PDE) foi a diretora geral junto com a coordenadora do projeto na escola, que era a assistente social da escola, ela coordenava o projeto. A diretora tinha uma participação realmente efetiva. Ela participava de todas as reuniões e quem participou na organização do projeto na escola (P c)

A direção estava sempre presente, na elaboração, no momento de reuniões para elaborar as ações (P f)

Outra participação que merece destaque e ressaltado, também, pelos professores em sua maioria (dez) refere-se à participação do Conselho Escolar, no momento das reuniões e decisões na condução do projeto PDE-escola. De acordo com as falas desses sujeitos, o conselho escolar, representado por todos os segmentos da escola, participou efetivamente do processo, com sugestões para a utilização dos recursos nas compras, opinando sobre as ações, contribuindo com a construção do Plano de Ação da escola, como evidencia os depoimentos que seguem:

O conselho da escola tomou conhecimento do projeto, também. Aí, participava. Por exemplo, nós temos uma avó, que era mãe de um dos nossos alunos, que participava do conselho. Ela era representante dos pais no conselho, muito atuante, e ainda é. Então, ela divulgava, ela falava para as mães que o projeto era bom, chamava para participar, abraçar o projeto. O conselho participava nas decisões. Tudo era citado no conselho. Tudo o que passa aqui é combinado com o conselho da escola, não só com o PDE mas os outros projetos também. Tudo é combinado com o conselho da escola (P c)

Aqui na escola, aqui geralmente o conselho escolar participa. O diretor antes de tomar qualquer atitude, ele comunica, convoca o conselho. Ele comunica os recursos que chegam na escola, diz o valor que chegou na escola, explica o que se pode comprar, o valor que pode usar e pergunta o que o conselho acha que deve comprar. Eu sou conselheira. Inclusive quando tem reuniões, ele me avisa. Ele avisa aos conselheiros e consulta o conselho em reunião. Às vezes, eu venho até em horário oposto para participar da reunião. O conselho da nossa escola é bem representado. Tudo o que vai decidir na escola, ele (o diretor) consulta em reunião do conselho [...] ele não decide só (P g)

O conselho da escola foi muito participativo, muito bom. Antes ele só tinha o nome, com o PDE, ele entrou em prática, desenvolveu todos os projetozinhos (P h)

No conjunto de depoimentos dos professores, a respeito do conselho escolar, chamou-nos a atenção para a fala de (um) professor. Ele informa que apesar de não ser do conselho da escola, observa que o diretor está sempre convocando o conselho escolar, pra decidir sobre as questões diversas da escola, entretanto, este mesmo professor indica que o diálogo da direção, a prestação de contas, do seu ponto de vista, ainda não é satisfatório. Em sua opinião, a relação do diretor com a comunidade escolar deveria ser mais transparente, e a prestação de contas divulgada de melhor forma na escola para o conhecimento de todos. A esse respeito, ele expressou:

Eu não sou do conselho da escola. A meu ver, o diálogo da direção, a prestação de contas, não é satisfatória, mas acontece. Poderia ser mais transparente, poderia ser. Eu não tenho conhecimento di quanto foi gasto. Eu vejo que foi comprado. Nós vemos que foi comprado muitas coisas, mas de forma detalhada, eu não sei como foi. Apesar de não ser do conselho, eu observo que a direção está sempre convocando o conselho escola para decidir, inclusive sobre o remanejamento de professores, funcionários, resolver algum problema mais sério da escola (P g)

A respeito dos recursos do PDE, os professores foram unânimes reconhecer a importância desses recursos para a escola, embora considerando poucos e insuficientes para atender as necessidades da escola. Entretanto, em seus depoimentos, não verificamos nenhuma fala se reportando as origens desses recursos. Eles mostraram, em sua totalidade (quinze) desconhecimento sobre as suas origens. Outros professores maioria (10) fizeram referências a sua importância tendo em vista a possibilidade de realizar investimento na compra de materiais didáticos e equipamentos, melhorando as condições das aulas e o aprendizado dos alunos nas escolas. Com esses recursos, a escola também promoveu atividades extraclasse, excursões, passeios com os alunos, dinamizando as suas aulas. Conforme declararam, a direção junto com a comunidade escolar e o conselho da escola decidia coletivamente sobre a aplicação desses recursos na escola. É o que pode ser confirmado pelos depoimentos a seguir:

Com os recursos do PDE as crianças fizeram alguns passeios, excursões, no caso, uma aula passeio com as crianças, entendeu? É como se diz, saiu mais da teoria para a prática. A escola teve condição, o PDE possibilitou essas aulas, esses passeios (P a)

[...] nós demos uma grande ênfase nas atividades extra-classe com os alunos, tipo excursões. Fizemos um city tour no Museu de Brennand, em Recife com os alunos e os professores (P f)

Outra iniciativa importante, enfatizada pelos professores diz respeito à promoção de formações na própria escola, financiadas com os recursos do projeto PDE-escola. Na concepção dos entrevistados, essas formações proporcionaram um maior aprendizado, refletindo positivamente em suas práticas pedagógicas. A esse respeito, um professor expressou:

O recurso foi investido em tanta coisa! [...] nós tivemos formação. Elas são sempre bem-vindas para o crescimento da gente. [...] eu aprendi muito com estas formações. Foi muito positiva. E isso refletiu em sala de aula. Hoje eu faço muita coisa na sala de aula com os alunos, que eu aprendi nessas formações. Eu pelo menos cresci com essas capacitações, foi muito positivo (P g)

Ainda em relação aos recursos do projeto PDE-escola, no segmento dos professores, ele também foi alvo de várias críticas. Para a maioria (12), conforme pudemos identificar nas suas falas, os valores do projeto PDE-escola repassados para as escolas é considerado insuficiente para atender as demandas da escola, além da pouca autonomia que a escola tem para gastar os recursos com o que achar necessário, pois o Programa define como os recursos devem ser aplicados.

Os recursos deveriam ser bem maiores o valor. A escola neste porte deveria ser bem maior os recursos (P g)

Poderia ser mais verbas. Ser maior a verba do PDE entendeu? Ele deveria ser maior para as escolas desenvolverem as atividades, suas ações pedagógicas, seus projetos, ter mais autonomia. Poderia aumentar o valor dos recursos do PDE, porque a verba poderia ser pra mais coisas na escola, assim, no que a escola achasse necessário. A gente recebe o dinheiro, mas que praticamente eles impõem “você vai gastar com isso e com isso não pode, porque faz parte do capital, não é custeio”. Tem a prestação de contas. E é uma burocracia para a aplicação do dinheiro. A escola não tem autonomia total (P c)

O tardiamiento no repasse desses valores para a escola, também foi pontuado pelos entrevistados. Eles ressaltaram sobre o excesso de burocracia envolvida para o emprego dos recursos, bem como, a prestação de contas, que envolve uma série de documentos: cópia de cheques, declaração, nota fiscal dos produtos e serviços, além de formulários de três pesquisas de preços, devidamente datadas, carimbadas e assinadas em várias cópias.

[...] o dinheiro que não vem. É assim, não tem tempo certo. Isso traz dificuldades. Por exemplo, quando a gente programava os passeios na escola, quando o dinheiro, a verba era liberada a gente conseguia fazer os passeios com os alunos, a família ficava feliz, alegre, ai tudo bem. Mas,

quando as verbas não chegavam, a gente ficava impossibilitada de fazer a atividade (P c)

6.3 Sobre as contribuições do PDE-escola para a gestão.

Busca-se, neste momento, investigar as contribuições do projeto PDE-escola para a gestão das escolas a partir do depoimento dos diretores, coordenadores e professores das escolas investigadas.

Na fala dos diretores escolares

A partir dos depoimentos, percebemos que os **diretores** na sua totalidade (oito) ressaltaram que o PDE-escola contribuiu de forma significativa para a gestão das escolas investigadas, podendo-se inferir, inclusive, que o que mais pesou como aspecto positivo foi o fato do projeto PDE transferir recursos financeiros para essas escolas, contribuindo, assim, na realização do trabalho escolar nas dimensões pedagógicas e administrativas.

De acordo com os depoimentos dos (oito) diretores, com o dinheiro do PDE-escola as escolas adquiriram vários materiais e recursos tecnológicos, ficando mais bem equipada e aparelhada. A esse respeito, nas escolas que investigamos, era visível a quantidade de materiais de consumo⁵⁷, e permanente (eletrodomésticos e equipamentos tecnológicos, etc). Conforme declaram os entrevistados, estes materiais são utilizados nas salas de aulas, bibliotecas e eventos das escolas. Para estes sujeitos, a aquisição destes materiais contribuiu para a melhoria das condições da prática pedagógica dos professores e especialistas da escola, bem como, na condução dos serviços burocráticos da escola. Os depoimentos que se seguem são ilustrativos a esse respeito:

Nós compramos vários recursos materiais, livros paradidáticos, material de papelaria, eletrodomésticos, compramos som, televisão, jogos, [...] a escola ficou mais bem equipada, aparelhada [...] (D a)

A gente com o PDE conseguiu muito, muita, muita coisa mesmo. A gente adquiriu muitos materiais para a nossa escola com os recursos do PDE [...] (D b)

⁵⁷ São itens do tipo: papel ofício, cola, grampos, durex, lápis de cores, canetas, grafite, pinceis, tintas, cartolinas, pastas plásticas, cola, cartuchos, apagador de quadro, lápis de quadro, cola colorida, clips, tonner, lápis hidrocor, réguas, cadernos, entre outros, utilizados na escola.

[...] investimos na compra de materiais didáticos, mobiliários. Investimos em coisas para melhorar a estrutura e visão da escola, né?[...] a gente investiu em mobiliário novo, trocamos os armários velhos e compramos armários novos para as salas de aulas, colocamos som ambiente na escola, nas salas de aulas, biblioteca [...] (D c)

[...] a aquisição de materiais na escola. Nós compramos dois televisores, muita coisa foi adquirida na escola [...] com o PDE a gente teve a melhora da escola (D d)

[...] possibilitou a escola comprar uns equipamentos que na época a escola não possuía e assim é essencial para as ações pedagógicas e fazer o trabalho escolar de forma adequada. Além dos equipamentos, nós compramos livros técnicos para a equipe técnica desenvolver trabalhos na escola. Nós compramos material para os alunos e professores [...] (D g)

A partir dos depoimentos dos (oito) diretores, verificamos que na maioria das escolas investigadas houve a melhoria, também, dos índices do fracasso escolar. De acordo com os entrevistados, a partir das ações do PDE-escola, os índices de evasão, repetência e distorção idade-série foram combatidos e/ou minimizados. Outro elemento importante, destacado por todos os oito diretores, foi sobre a melhoria no processo ensino-aprendizagem e o aumento da média do IDEB nessas escolas. Nas escolas investigadas, conforme indicaram os entrevistados (oito), foi possível perceber, também, mudanças nos alunos e alunas, que ficaram mais motivados e participantes das atividades da escola, melhorando o aprendizado, o comportamento e a indisciplina escolar. Isso pode ser verificado, mediante os depoimentos a seguir:

[...] uma das coisas que mudou muito na escola foi que a gente tinha um índice de evasão muito grande. Com o PDE uma das coisas que melhorou foi à evasão escolar (D b)

Eu acho assim, todo projeto a gente espera que realmente as pessoas se envolvam, trabalhem de coração, de coração mesmo. O PDE fez isso, foi um dos projetos que na escola conseguiu juntar todo mundo. Um dos benefícios que a gente atingiu foi justamente em relação ao processo ensino-aprendizagem, assim, a gente combateu, depois desse trabalho com o PDE, a gente combateu a distorção idade-série, porque diminuiu o índice de repetência, quando diminui o índice de repetência, é claro que diminui a distorção idade-série na escola, certo? Também atingimos a média do IDEB [...] (D c)

Ainda para este diretor:

As ações que foram feitas e as metas que a gente alcançou com o PDE, ainda alcançamos até hoje, por que até hoje o PDE está na nossa escola. A gente melhorou a nossa média no IDEB [...] Outro aspecto positivo foi que a gente resolveu o problema da distorção idade-série na escola. Hoje a escola está com a idade dos alunos bem certinha [...] (D c)

[...] Ele também diminuiu mais o índice de evasão, de repetência na escola, houve um trabalho todo sistematizado na escola em cima destes dois aspectos [...] (D d)

[...] a evasão diurna diminuiu muito. Quanto à reprovação nas disciplinas crítica, naquele ano, nós conseguimos combater, nós avançamos muito! (D f)

[...] Melhorou, também, a indisciplina escolar, a estrutura física da escola, a indisciplina melhorou muito na nossa escola [...] (D f)

[...] teve o problema da distorção idade-série que conseguimos contornar a cada ano, assim (pausa), ela diminuiu muito. Cada vez mais, a escola juntamente com o PDE, ela se estruturou mais, se organiza [...] (D g)

A gente conseguiu diminuir muito o índice de desistência, de evasão noturna na escola. Teve, também os recursos de capital do PDE, que foi muito bom [...] também aumentamos a nota no IDEB (D h)

Outra contribuição que o projeto PDE-escola trouxe para a escola, de acordo com as falas dos sujeitos, na sua maioria (seis) foi à melhoria da organização do trabalho na escola. De acordo com as falas, a escola aprendeu a documentar, elaborar e trabalhar com projetos, fazer o diagnóstico escolar, preparar relatórios, atas de reunião, fazer prestação de contas, e outros. Os diretores consideraram que a parte burocrática da escola ficou mais organizada e o trabalho da escola mais sistematizado. É o que revelam os depoimentos que seguem:

[...] outra coisa que mudou muito foi a organização do trabalho na escola, mudou mesmo. Com o PDE tivemos um maior envolvimento das pessoas no trabalho da escola (D b).

[...] também melhorou a organização dos documentos da escola (D f).

[...] aprendemos a fazer o diagnóstico da escola, preencher fichas de acompanhamento, avaliação escolar no final do ano [...] melhorou organização do trabalho da escola. A escola mudou. Não vou dizer que mudou cem por cento, mas mudou. Foi muito bom! (D h)

Outra contribuição ressaltada por todos os (oito) diretores entrevistados refere-se às formações promovidas para os professores no próprio ambiente de trabalho, a partir das próprias necessidades e demandas escolares. De acordo com os diretores, o investimento nessas formações somadas a aquisição de materiais possibilitou a melhoria da prática educativa do professor, refletida em sala de aula, com aulas mais dinâmicas. Na concepção dos entrevistados, tudo isso, também, contribuiu para a melhoria da qualidade das escolas. Vejamos os depoimentos de alguns diretores:

A gente observou que a nossa escola começou ficar mais bem equipada e paralelamente a isso, os professores se apoderando das técnicas de uso de multimeios, de uso de informática, as aulas começaram a ficar mais prazerosa, dinâmicas com o uso desses equipamentos (D a)

Com o PDE houve uma melhoria muito grande. Os cursos de formação que fizemos, é (pausa) colaborou para que a escola crescesse na qualidade [...] (D h)

Os diretores entrevistados, também destacaram sobre as formações na área de recursos humanos (RH), com oficinas, dinâmicas e palestras voltadas para a comunidade escolar. De acordo com os (oito) diretores entrevistados, estas formações contribuíram para a melhoria do relacionamento interpessoal escolar, a integração entre os segmentos escolares, com reflexos positivos no atendimento ao aluno e aos pais na escola. Na concepção dos entrevistados, a comunidade ficou mais unida, integrada, acolhedora. É o que revelam os depoimentos que seguem:

[...] nos funcionário, a partir do curso de relações humanas, que eles fizeram, melhorou o atendimento junto à comunidade escolar. O tratamento ao aluno e aos pais melhorou muito. O relacionamento interpessoal mudou demais [...] atingimos a eficiência no atendimento à comunidade [...] (D a)

[...] também melhorou a organização [...] melhorou o relacionamento interpessoal em geral, da escola [...] (D f)

[...] nós contratamos uma empresa para capacitar a escola no sentido do envolvimento da comunidade na escola. Depois disso, melhorou bastante o envolvimento da comunidade [...] (D g)

Com a implantação do PDE-escola, conforme os depoimentos dos (oito) diretores foi possível imprimir uma gestão mais participativa e descentralizada nas escolas, embora, a maioria desses entrevistados ressalte, que já trabalhava com a perspectiva democrática de gestão. De acordo com os depoimentos dos entrevistados, a direção escolar melhorou o diálogo com a comunidade escolar, a descentralização das decisões e atividades no espaço da escola, dinamizando a organização do trabalho educativo escolar. Para esses diretores, com o projeto PDE-escola melhorou a participação da comunidade na gestão da escola. Conferimos os depoimentos a seguir:

[...] na nossa escola, o PDE aperfeiçoou bastante, o embrião que a gente já tinha no sentido de participação, de divisão de poder, de movimentação dentro da própria equipe, isso o PDE facilitou demais e também, criou novas lideranças (D a)

[...] outra coisa que mudou muito foi a organização do trabalho na escola, mudou mesmo. Com o PDE tivemos um maior envolvimento das pessoas no trabalho da escola. Então, todo mundo colaborou com a organização da escola, tomou consciência de que o envolvimento seria bom para a escola [...] a partir do PDE que nós tomamos conhecimento sobre a gestão democrática. Ele possibilitou a gestão democrática na escola. Aliás, foi quando nós começamos a tomar consciência, verdadeiramente, do que era a gestão democrática (D b)

[...] as pessoas da escola passaram a se envolver, participar mais com a escola [...] o PDE fez isso, foi um dos projetos que conseguiu juntar todo mundo [...] (D c)

[...] olhe, toda a atividade que envolve a participação de muitos traz benefícios, melhorias para o ensino-aprendizagem, mudanças para a escola e o PDE trouxe essa participação, esse envolvimento das pessoas na nossa escola (D d)

Com o PDE, foi muito bom, mesmo. Ele ajudou muito a unir mais a escola [...] os pais na escola. Nós realizamos mais reuniões, encontros para reunir os pais, a escola. Foi muito bom para a escola (D d)

A união dos funcionários, professores, a relação com a direção escolar, melhorou muito. Antes parecia que havia um muro que separava a direção dos professores e funcionários. Para chegar a mim, havia dificuldades entre os colegas. E hoje, não, esses anos aqui qualquer hora, os pais de alunos e alunos, a hora que quiser falar com a direção, nós estamos abertos (D f)

[...] melhorou a participação e o envolvimento da comunidade escolar, a organização do trabalho da escola. A escola mudou. Não vou dizer que mudou cem por cento, mas mudou. Foi muito bom! (D h)

A participação e o envolvimento dos pais no cotidiano escolar, conforme a fala dos (oito) diretores entrevistados, também foi um aspecto que melhorou de forma significativa nas escolas investigadas. Na percepção desses diretores, a implantação do PDE-escola possibilitou um maior envolvimento e participação dos pais, colaborando na organização do trabalho escolar, acompanhando o filho na escola e participando do convívio escolar em seus mais diferentes aspectos.

[...] hoje, mesmo sem o PDE na escola, a gente tem pais envolvidos. Nossa comunidade, hoje é mais envolvida com a escola. Hoje a gente tem setenta por cento da comunidade (os pais) dentro da escola, realmente envolvida com a escola [...] (D b)

[...] melhorou muito a participação dos pais, não todos, nas atividades da escola. Em qualquer evento da escola, seja nas festinhas, na distribuição de fardas, na organização dos projetos da escola, eles estão aqui, ajudando, colaborando com a escola. Na realidade, os pais estão administrando com a gente, aqui na escola [...] Qualquer projeto, culminância de projetos, eles são convocados, chamados a participar. Hoje, os pais são nossos parceiros. Não são todos! O PDE ajudou muito na participação dos pais na escola (D c)

[...] na nossa escola já existia esse envolvimento, mas com o PDE estimulou mais a participação, o envolvimento das pessoas [...] melhorou bastante o

envolvimento da comunidade. Nós temos até hoje, alguns pais que começaram a participar das reuniões desde aquele tempo do projeto e até hoje participam. Esse aspecto melhorou muito, ainda precisa melhorar, mas melhorou muito (D g)

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a fala de (um) diretor, ao afirmar que a partir da implantação do projeto PDE-escola, a escola conseguiu fazer algumas parcerias, contando com colaboradores no trabalho na escola. As parcerias viabilizaram no âmbito escolar a realização de assessoria pedagógica, palestras educativas, entre outras. A esse respeito, o depoimento de um dos diretores é bastante elucidativo:

Com o PDE, tivemos muitos parceiros como o Posto de saúde, os comerciantes do bairro (as padarias, lojinhas, os fornecedores de merenda, os donos de supermercados, donos de fiteiros, etc). Até hoje são nossos parceiros na escola (D c)

Também merece destaque a fala de (dois) diretores, ao indicar que a partir do projeto PDE-escola houve a motivação para a formação de novos líderes, bem como, a obtenção de um melhor conceito e reconhecimento da comunidade sobre a escola. Sem dúvida, esses também, constituem contribuições para a gestão da escola.

[...] na nossa escola, o PDE facilitou demais e também, criou novas lideranças na escola (D a)

[...] e a escola mudou o conceito na comunidade. A escola ficou realmente com um conceito melhor na comunidade, e até hoje está, porque a procura aqui, apesar de ter outras escolas na comunidade, a procura é grande, a nossa escola é bem conceituada (D c)

Ainda a respeito das contribuições do projeto PDE-escola na gestão das escolas, a maioria dos diretores (06) fez referências à atuação do Conselho escolar. Na percepção desses sujeitos, a partir da implantação do PDE-escola, houve melhoria e comprometimento na atuação dos conselheiros, contribuindo para a gestão participativa, coletiva na escola. Sabemos que a participação é um princípio fundamental para o exercício da gestão democrática.

Na fala dos coordenadores do PDE-escola

A respeito das contribuições do projeto PDE para a gestão escolar, os depoimentos dos **coordenadores** vão corroborar muito com as falas dos diretores escolares. A partir da fala dos (seis) coordenadores, pudemos constatar que todos

consideraram que o projeto PDE-escola trouxe contribuições para a gestão da escola, viabilizando melhorias para a sistematização e registros dos dados da escola, organização de seus documentos, conforme fala abaixo:

[...] instrumentalizou a escola, organizou os dados da escola, porque ele é muito prático, didático [...] melhorou a organização burocrática da escola. Outra coisa foi que melhorou o entendimento das pessoas sobre a escola, a sua rotina (C d)

A maioria (quatro) dos coordenadores indicou, também, como contribuição do PDE-escola, a possibilidade de cada escola, através deste projeto, construir o seu diagnóstico, conhecendo melhor a sua realidade e planejando suas atividades escolares. A esse respeito, as falas dos entrevistados, abaixo confirmam:

[...] com o PDE, a partir do diagnóstico, a gente discutia, organizava, sistematizava melhor os dados da escola e discutia na escola para a partir dele, a gente preparar o nosso plano de ação. Foi daí que a gente começou a se conhecer melhor, mesmo (C a)

[...] na forma de sistematizar o trabalho na escola, que antes a gente não tinha esta sistematização, de programar as ações, as atividades da escola, bem direitinho, de planejar, de se juntar e fazer as ações escolares [...] uma coisa importante foi que a gente passou a registrar, documentar o que é feito na escola. Com o PDE a gente registra tudo o que é feito na escola (C g)

Outra contribuição importante, ressaltada pelos (seis) coordenadores entrevistados foi sobre a aquisição de materiais e equipamentos, a partir dos recursos do PDE-escola. Na percepção dos (seis) coordenadores, com os recursos do PDE as escolas puderam adquirir uma infinidade de materiais e equipamentos eletrônicos, melhorando as condições de trabalho na escola, especialmente a qualidade das aulas dos professores, que ficaram mais dinâmicas e motivadas. De acordo com esses sujeitos, com esses recursos e equipamentos, as escolas puderam efetivar diversos projetos e serviços na escola, beneficiando a comunidade escolar. As falas dos sujeitos, a esse respeito, são reveladoras:

[...] a parte de equipamentos para a escola. A escola adquiriu vários equipamentos e materiais [...] (C a)

A escola mudou geral! Mudou em tudo. O PDE foi uma coisa muito boa que passou aqui na escola. A escola adquiriu muitos recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos [...] (C c)

[...] tivemos mais recursos materiais didáticos escolares. Melhorou a nossa biblioteca, com livros didáticos novos. Melhorou muito a qualidade dos materiais na escola e na qualidade das aulas dos professores. As aulas ficaram bem mais motivadas (C f)

Ainda a respeito das contribuições do projeto PDE-escola na gestão das escolas, os coordenadores (seis) na sua totalidade ressaltaram sobre os cursos de formação e palestras educativas, viabilizadas pelos recursos do projeto PDE para a comunidade, no próprio espaço da escola. De acordo com os entrevistados, essas formações, especialmente para os professores, possibilitaram a melhoria da qualidade de suas aulas, com diferentes metodologias, tornando-as mais prazerosas, lúdicas e motivadas.

[...] houve o investimento em cursos de capacitação, proposta pela própria escola, de acordo com as necessidades da escola e de cada segmento. Melhorou a diversificação da metodologia, mais lúdica e prazerosa dos professores apresentarem seus conteúdos (as aulas) [...] (C a)

Esses coordenadores, (seis), também, ressaltaram sobre os cursos de relações humanas (RH) promovidos na escola, para a comunidade. De acordo com os entrevistados, a partir desses cursos, que envolvia palestras, oficinas, verificou-se a melhoria do relacionamento interpessoal nas escolas investigadas. Para esses sujeitos, a comunidade escolar ficou mais integrada e unida, motivada a participar na dinâmica da escola. A esse respeito, a fala dos entrevistados é bastante expressiva:

[...] melhorou, também, o relacionamento interpessoal na nossa escola (C a)

[...] os cursos de relações humanas, que fizemos na escola, que melhorou muito o relacionamento interpessoal na escola. Melhorou a participação dos pais na escola (C c)

[...] investimos, em formação, em muitos cursos de formação, foi isso mesmo, faz tanto tempo que a gente não lembra! (risos). Foi uma coisa boa mesmo, curso para aperfeiçoar os professores, muitas dinâmicas, cursos para todos os funcionários da escola, cursos de relações humanas. Muito bom! (C f)

[...] nós investimos muito em várias formações na escola, especificamente nos professores, para melhorar o rendimento do professor, a prática pedagógica do professor na sala de aula. Também houve a aquisição de muitos materiais para a escola [...] (C g)

A escola melhorou muito, muito. A escola ficou mais unida [...] foi muito bom. Ele (o PDE) ajudou muito para unir a escola, tanto a escola como a comunidade, os pais na escola. A escola mudou! (C h)

Outra contribuição do projeto PDE-escola na gestão da escola, indicada por todos os coordenadores entrevistados (seis), diz respeito ao combate aos índices de fracasso escolar, nas escolas investigadas. De acordo com os entrevistados, com as ações do PDE-escola, foi possível minimizar os índices de evasão, repetência, e distorção idade-série, nas suas escolas. É o que mostram os depoimentos que segue:

[...] diminuámos a evasão escolar noturna, melhoramos as taxas de rendimento escolar e combatemos a distorção idade-série [...] (C a)

[...] a gente conseguiu muita coisa, é tanto que a nossa média do IDEB aumentou, ultrapassou a média nacional, foi muito bom, nós fizemos um trabalho muito bom. A gente conseguiu eliminar o problema da distorção idade-série na nossa escola [...] continuamos com o combate à evasão escolar (C c)

[...] e com o PDE nós atingimos a média do IDEB (C d)

[...] a evasão escolar, que na época era muito alta, hoje em dia está bem melhor. As disciplinas críticas, que tinha disciplina que reprovava demais, os alunos tiravam notas baixíssimas, também melhorou os índices de reprovação [...] após a implantação do PDE, deu uma melhorada, tanto nos índices de evasão como da reprovação, aqui na escola (C g)

Com a implantação do projeto PDE nas escolas, de acordo com os coordenadores na sua totalidade (seis), houve o maior envolvimento e participação da comunidade na escola, democratizando a dinâmica, o trabalho escolar. Isso significa que a gestão da escola é conduzida de forma democrática, descentralizada, que valoriza o trabalho coletivo. Trata-se, portanto, de uma gestão que procura ampliar os espaços de participação para todos os segmentos da escola. Antunes (2002) compreende que a gestão democrática é uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem buscando assumir ao longo dos anos, com o objetivo de garantir a descentralização, a participação e a autonomia nas escolas. Vejamos os depoimentos a seguir:

[...] com o PDE houve uma maior integração na escola [...] (C c)

[...] eu notei que participaram mais o pessoal na escola, depois da implantação do PDE. Houve uma participação de todos os setores na escola, inclusive a relação entre a família e a escola melhorou. Melhorou muito a participação na escola [...] (C f)

A escola melhorou muito, muito. A escola ficou mais unida [...] foi muito bom. Ele (o PDE) ajudou muito para unir a escola, tanto a escola como a comunidade, os pais na escola. A escola mudou! (C h)

[...] melhorou muito o envolvimento da equipe escolar, de levar a equipe repensar os problemas da escola e procurar uma forma de melhorar, saber por onde a gente pode contornar as situações e discutir conjuntamente com o grupo (C g)

Ainda para este coordenador do PDE,

Na nossa escola já existia o envolvimento das pessoas na escola, mas com o PDE estimulou mais a participação, o envolvimento das pessoas na escola (C g)

De acordo com os (seis) coordenadores entrevistados, com o projeto PDE-escola a participação e o envolvimento dos pais nas escolas, também melhoraram de forma significativa. Para esses sujeitos, os pais passaram a se envolver mais na rotina da escola, nos projetos, nas reuniões, bem como, acompanhando os filhos na escola, além da sua participação no conselho escolar. Conforme o depoimento de um dos entrevistados:

[...] hoje a participação dos pais melhorou muito. Nas nossas reuniões de pais há uma participação de 70% dos pais. Mudou muito a nossa escola. Ainda hoje a gente tem o envolvimento de pais muito bom, desde o PDE (C c)

Para a maioria os coordenadores entrevistados (seis) o projeto PDE-escola contribuiu para reforçar a prática da gestão democrática e participativa nas escolas investigadas. Para esses sujeitos, a partir da implantação desse projeto, a direção das escolas investigadas aprimorou o trabalho coletivo, planejado, com decisões e ações descentralizadas e com transparência junto à comunidade. Houve uma melhor interação entre a direção e a comunidade escolar. Os depoimentos que se seguem expressam:

[...] conseguimos descentralizar as decisões no espaço escolar, com as decisões participativas, coletivas na escola. A gente coloca, escuta e decide coletivamente. Hoje para decidir tudo na escola, a gente tem que passar e consultar a comunidade escolar como um todo (C a)

O PDE abriu muita coisa com relação à gestão escolar. A gestão fazia uma coisa e nós fazíamos outra. A gestão da escola funcionava partida, separada. Depois do PDE houve uma abertura maior, uma mistura mais, envolveu todos, abriu um espaço muito grande. Assim, as ações escolares são planejadas juntas, o calendário escolar, o planejamento é elaborado em conjunto. Nós fazemos reuniões. O trabalho é coletivo, é em conjunto. [...] tudo que chega aqui na escola, a gente fica sabendo: as correspondências, os comunicados, as convocações da SEDEC. A direção faz uma reunião para passar os comunicados, coloca no quadro de aviso, para todo mundo ficar sabendo. Os pais ficam sabendo. Nós temos uma gestão transparente (C c)

A partir dos depoimentos dos diretores e coordenadores acima citados, podemos inferir que o projeto PDE-escola efetivamente contribuiu para a melhoria da organização e gestão nas escolas investigadas seja pela participação, seja pelo diálogo com a comunidade, tornando-a mais democrática e participativa.

Na fala dos professores

Nos depoimentos dos **professores**, verificamos que estes sujeitos reconhecem, também, que os recursos do projeto PDE-escola viabilizaram algumas contribuições para a gestão escolar. De acordo com as falas, na sua totalidade (15), dentre as contribuições do PDE na gestão das escolas, também foi apontada a aquisição de materiais permanentes e de consumo, adquiridos pelas escolas com os recursos do PDE-escola. Conforme declararam esses sujeitos, não se pode negar que, através dos recursos financeiros, as escolas adquiriram materiais e equipamentos eletrônicos, melhorando o funcionamento da escola e as práticas pedagógicas, como também reconheceram diretores e coordenadores entrevistados. Nesses termos, as escolas ficaram mais bem equipadas, aparelhadas e supridas com materiais de papelaria, material pedagógico e equipamentos para subsidiar o trabalho escolar educativo. Nas falas dos professores é possível confirmar:

[...] a escola ficou mais informatizada, equipada [...] teve também uma melhoria, assim, pra sala de aula, na forma de dar aulas, porque a gente não tinha quase, assim, livros paradidáticos, a gente não tinha como trabalhar. A gente conseguiu trazer mais livros paradidáticos para a sala de aula, montar a nossa biblioteca que não existia, e a gente foi melhorando. Compramos DVS, fitas cassetes pra passar na sala de aula (P b)

Ainda para este professor,

[...] melhorou as condições das aulas do professor, ficou mais motivada, dinâmicas, com os recursos. A escola ficou mais equipada. As aulas ficaram mais dinâmicas [...] o PDE ajudou bastante (P b)

É uma verba muito boa, realmente muito boa! E sempre que chegam estas verbas a gente se reúne e discute em que vai aplicar esta verba, sempre em pró, em benefício do aluno, em pró do ensino aprendizagem. A gente investiu na compra de vários materiais didáticos, houve cursos, aqui na escola mesmo, para os professores. A coordenadora contratou uns professores da universidade para fazer palestras, aqui dentro mesmo da escola (P c)

Os recursos é uma parte importante do projeto. [...] a gente investiu mais em livros, em outros materiais didáticos, em materiais permanentes. Por que tem no PDE, até onde entendo, até hoje, ele é designado, vamos supor, se ele manda R\$ 10.000,00 reais, tanto é para isso, tanto é para aquilo, então é bem distribuído [...] (P d)

[...] tivemos a aquisição de materiais permanentes na escola. Compramos eletrodomésticos, que não tinha. Compramos ar condicionados (split) para climatizar as salas de aulas que são pequenas e quentes (P f)

Melhorou a escola em vários aspectos, em vários sentidos. A escola adquiriu vários materiais e equipamentos. A escola ficou mais bem equipada, com mais recursos. Com o PDE, (pausa) se não fosse o PDE, a escola estaria muito diferente, não teria o que temos hoje, os equipamentos e na parte pedagógica, também. Houve uma melhora muito grande (P g)

Para os professores na sua maioria (doze), outra iniciativa importante que a escola conseguiu com a implantação do projeto PDE-escola, foram as formações promovidas na própria escola, de acordo com as suas necessidades. Para esses sujeitos, foram formações realizadas na própria escola, envolvendo várias temáticas e para os vários segmentos da escola, que viabilizaram a melhoria significativa do relacionamento interpessoal, a integração entre os segmentos da escola, bem como, melhorou a qualidade das aulas dos professores, ministradas para os alunos, tornando-as mais dinâmicas e atrativas, favorecendo ao aprendizado dos alunos. É o que revelaram os depoimentos que seguem:

[...] melhorou muito a integração da escola, o relacionamento, melhorou a integração na escola. A escola aqui sempre foi uma escola integrada, mas melhorou mais (P c)

[...] melhorou muito o relacionamento interpessoal na escola [...] melhorando o relacionamento na escola, reflete no aluno também (P f)

[...] o relacionamento interpessoal na escola melhorou muito [...] (P g)

Outra contribuição do projeto PDE-escola, também ressaltada pelos professores em sua totalidade (15) reside no combate aos índices de fracasso escolar, obtido pelas escolas pesquisadas. De acordo com os entrevistados, a partir das ações do PDE-escola, desenvolvidas pela equipe da escola, conseguiu-se minimizar os índices de repetência, evasão e o problema de distorção idade-série. Esses sujeitos também declararam que as suas escolas conseguiram-se aumentar a nota do IDEB e contornar a indisciplina escolar. Sobre estes aspectos, as falas dos professores que seguem são reveladoras:

[...] aumentamos a nossa nota no IDEB (P b)

[...] diminuiu a violência na escola, melhorou a união entre os alunos (P g)

A escola conseguiu melhorar. A repetência diminuiu muito [...] diminuiu também, a evasão escolar noturna. [...] depois do PDE melhorou muito a aprendizagem dos alunos em todas as séries, melhorou bastante (P h)

As falas dos professores na sua maioria (doze) indicaram que a implantação do PDE-escola contribuiu, também, para que as escolas imprimissem ou mesmo reforçasse a prática da gestão democrática, participativa. Na percepção desses sujeitos, a partir do PDE-escola, houve mudanças na gestão da escola; ficou “mais” democrática, descentralizada, aberta ao diálogo, ao trabalho coletivo, com maior participação da comunidade na dinâmica escolar. Esses professores indicaram que o PDE-escola democratizou o trabalho na escola. Isso é evidenciado nos depoimentos a seguir:

[...] o PDE contribuiu para a democratização da escola. Eu digo que o PDE trouxe essa mudança para a escola. O PDE descentralizou a gestão na escola [...] melhorou, também, a participação, a integração na escola (P b)

Melhorou a participação da família na escola e teria que melhorar, pois só com a família podemos desenvolver um bom trabalho na escola [...] (P f)

E hoje eu vejo esta participação, este envolvimento na escola. Atualmente, a gestão está mais preocupada com o que a comunidade pensa, prestando contas, chamando a comunidade [...] mudou muito, era muito fechada, naquela época, muito centralizada, mas mudou muito (P g)

A gestão da escola melhorou muito depois do PDE. Melhorou muito o planejamento da escola, está mais participativo e ativo, não ficando só no papel, mas colocado em prática [...] outra coisa foi a maior participação da comunidade escolar [...] melhorou o interesse tanto dos professores e do diretor e demais funcionários (P h)

[...] o relacionamento, a preocupação nos profissionais, a importância de se trabalhar coletivamente [...] todo mundo na escola ficou mais entrosado. É um trabalho geral, integral, não é um trabalho partido. O PDE conseguiu isso, trouxe esse benefício pra gente, na escola [...] estimulou a participação [...] (P c)

Ainda para este professor,

[...] ele (o PDE) trouxe abertura para a escola, democratizou o trabalho da escola [...] democratizou o trabalho do gestor [...] e aí foi quando a escola começou a trabalhar melhor, coletivamente. O trabalho coletivo com todo mundo [...] a escola ficou mais aberta, alegre, acolhedora (P c)

Sobre gestão democrática, concordamos com Libâneo (2001, p. 105) ao indicar que a gestão democrática “[...] valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, [...] aposta na construção coletiva dos objetivos e do

funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso”.

6.4 Sobre as críticas e sugestões

A nossa investigação sobre o processo de implantação do projeto PDE nas escolas, a partir dos depoimentos dos diretores, coordenadores e professores, sujeitos que vivenciaram a implantação do projeto PDE nas suas escolas, nos apontaram que este projeto contribuiu de forma positiva para a gestão escolar. Entretanto, este projeto, aceito e reconhecido por estes sujeitos, foi alvo de **críticas** e sugestões. Vejamos.

Na fala dos diretores escolares

Os **diretores** na sua maioria (cinco) criticaram de forma negativa, a chegada do PDE às escolas, em 1998, bem como, a maneira como ele deixou de existir em termos de repasse de recursos. Para os diretores entrevistados, o PDE-escola chegou à escola de forma autoritária, “de cima pra baixo”, sem que o diretor escolar junto com a comunidade pudesse escolher entre aceitar ou não fazer adesão ao projeto. De acordo com os depoimentos desses diretores, eles praticamente foram obrigados a assinar a Carta de Adesão. Eles informaram que depois de toda a vivência com o projeto PDE-escola, algumas escolas ficaram sem o mesmo, após atingir a III etapa, ficando assim sem o repasse dos recursos para a escola.

Quando o PDE, ele chegou na escola, assim, ele chegou, assim (pausa) tudo que vem de cima pra baixo, imposto (pausa) a gente morreu de medo! Ele chegou de uma forma que foi “vai, tu vai ter que aceitar”. Deveria ter uma melhor preparação. O PDE quando chegasse à escola, não chegasse dessa forma (D b)

Para os diretores, o projeto PDE-escola é um instrumento burocrático, minucioso, fragmentado, que envolve trabalho e exigências na sua elaboração, envolvendo prazos limitados, modelos prontos, critérios, regras para a utilização dos recursos, exigência de excessos de registros, avaliação e controle externo sistematizados, o que diminui a autonomia da escola. Nesse sentido, concordamos com Fonseca (2003) ao dizer que a metodologia impressa no PDE-escola diminui a

capacidade de autonomia, de decisão da escola nos seus vários aspectos. A respeito dessas críticas, os depoimentos dos entrevistados que seguem são elucidativos:

[...] outro aspecto foi na elaboração. Acho que realmente eram muitos papeis, era muita burocracia, muitas coisas para se chegar a um denominador comum, que eram as ações [...] é muito trabalho (D c)

[...] muito trabalhoso! (D f)

[...] muita burocracia, é muito trabalhoso. São muitas exigências. Deveria ser mais prático, tem que ser de acordo com o que os coordenadores (do Programa) acham que deve ser. O PDE já vem pronto, não precisa aquilo tudo, muito burocrático (D h)

O PDE é muito minucioso, requer muita atenção, muito tempo para ser elaborado [...] a burocracia desestimula. Nem toda escola tem equipe de técnicos, de gestões, com professores que tenha tempo para sentar e ficar com minúcias (D g)

Ainda para este diretor,

Tanta burocracia. Para você elaborar uma ação dentro daqueles critérios, até de vocabulário. Isso tem dado, eu vou dizer, nem todo mundo quer fazer isso [...]. Você elabora uma ação, às vezes uma palavrinha aí o projeto volta. É uma burocracia desnecessária (D g)

Nestes termos resta à comunidade escolar, o empenho no preenchimento dos vários questionários, conforme suas orientações prescritas. [...] quanto a sua estrutura, tem que acompanhar aqueles passos todos, mesmo, preencher aqueles questionários enfadonhos, aquelas perguntas, todas (D a).

A esse respeito, os diretores na sua totalidade sugeriram que o projeto PDE-escola deveria ser mais enxuto, objetivo e com menos burocracia. Esses sujeitos acreditam que desta forma, o processo de implantação do projeto PDE-escola seria mais prático, demandaria menos trabalho, e motivaria mais o envolvimento da comunidade escolar.

Outro ponto criticado foi em relação à padronização do Manual de elaboração do projeto PDE-escola, inclusive defendendo a idéia de que o MEC deveria elaborá-lo de acordo com a realidade de cada região do país, considerando a situação das suas escolas públicas e suas especificidades próprias, bem como, consultando a opinião daqueles que estão trabalhando diretamente nas escolas, no cotidiano escolar, para participar no processo de elaboração deste Manual. Assim, concordamos com a crítica formulada pelos diretores, no sentido de que o Manual do PDE é um guia elaborado de forma

padronizada, utilizado igualmente pelas escolas de ensino fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, portanto regiões diferentes, com realidades e especificidades próprias. A esse respeito, Fonseca (2009, p. 281) afirma que o projeto PDE “[...] foi “vendido” como um produto capaz de sanar todos os males crônicos da escola. Ignorou-se a sua identidade própria, ao adotar um modelo homogêneo de planejamento para distintas realidades regionais e locais”.

Esta crítica está expressa na fala do diretor:

Tem algumas coisas que eu acho que fica fora do foco da escola, assim, da realidade nossa, da nossa realidade. A realidade do Nordeste é diferente da realidade do Norte, da região Centro-Oeste. Então, eu acho o seguinte, deveria ser um PDE para o Nordeste. O nordeste tem uma realidade própria, então essa elaboração (pausa). Nós questionamos isso aqui na nossa escola, no momento da elaboração do nosso PDE. Questionamos porque a gente fazer o mesmo livrinho (referindo-se ao Manual do PDE) que vem de lá, seguindo os mesmos passos daquele livro, se a nossa realidade do nordeste é outra. E também, não fomos consultados nessa elaboração desse manual! (D c)

Consideramos esse depoimento relevante, pois indica de forma explícita, como as propostas que são concebidas a partir de decisões externas não levam em conta a realidade da escola e tampouco a opinião de seus membros.

Os recursos do PDE-escola, também, foram alvos de críticas dos diretores escolares na sua totalidade (oito). Na concepção destes atores, os recursos repassados para as escolas além de serem parques para atender as demandas e necessidades, só podem ser utilizados mediante as definições estabelecidas pelo Programa. Os diretores ressaltaram, também, que o controle é rígido, através de registros e prestações de contas. Para esses sujeitos, a escola não tem autonomia para decidir sobre a forma de utilização e aplicação. É o que revelam os depoimentos que seguem:

[...] também tem a dificuldade para comprar certas coisas [...] eu acho muito chata aquelas pesquisas que tem que fazer, acho desnecessário. É ruim a gente ter que comprar o que eles (o Programa) definem. A gente queria comprar uma coisa não podia. Só podia comprar umas coisas e outras, não (D b)

[...] tem recursos para custeio e para capital. Isso foi meio problemático pra gente. Tinha coisa que a gente queria comprar para capital, mas a gente tinha mais recurso para custeio (D c)

[...] tem coisas que a escola não pode comprar. Tem coisas que a escola vê que precisa e o PDE não dá direito a escola comprar. A escola não pode comprar o que realmente precisa, ela não tem autonomia para gastar o recurso como quer (D g)

De acordo com a totalidade dos diretores entrevistados (oito), os recursos, em geral, chegam com muito atraso nas escolas, atrapalhando toda a programação de ações definida previamente pela comunidade escolar. Esse prazo, na concepção dos diretores é muito curto para a demanda de trabalho que envolve todo o processo de implantação do projeto PDE nas escolas. As falas dos diretores a esse respeito são elucidativas:

[...] eu vejo a demora no repasse das verbas para a escola, porque você planeja, tá tudo ali pronto, aí a verba demora a chegar. A gente fica fazendo as ações que não são financiáveis. Isso dificulta, atrapalha o trabalho, fica naquela espera. Aquelas ações que são financiáveis que dependem dos recursos ficam paradas (D d)

[...] os recursos que chegam atrasados [...] a gente organiza um projeto, os recursos demoram, quando os recursos chegam, já não é mais aquilo que a gente quer (o valor). Atrapalha muito [...] quando os recursos chegam, a gente tem que replanejar (D g)

Outra crítica refere-se à assistência da SEDEC na escola, durante o processo de implantação do projeto PDE-escola. Apesar da maioria dos entrevistados (seis) terem considerado boa a assistência da SEDEC nesse período, para outros diretores escolares, essa assistência não contemplou a contento, as demandas da escola. Nesse sentido, os diretores expressaram o seu descontentamento, pois de acordo com a sua fala, durante o processo de elaboração do projeto, especificamente, surgiram muitas dúvidas e dificuldades que inviabilizavam o processo de elaboração do mesmo. As críticas apontadas por este segmento escolar pode ser verificadas nas falas a seguir:

Também, a questão do acompanhamento e assistência por parte da Secretaria, que ainda é deficitário. A estrutura da Secretaria de Educação é muito pequena, ainda, por incrível que pareça. São 93 escolas e apenas três pessoas, preparadas para dar acompanhamento e assessoria às escolas! Não tem como fazer isso, ainda é um ponto que está deficitário (D a)

Eu acho assim, que teve pouca assistência da SEDEC, por que a gente foi pioneira na implantação do PDE na rede, então a gente não tinha aquela experiência. Então, foi pouca a assistência, assim, por parte da Secretaria, que deveria ter dado mais, mais ênfase nas escolas, se envolver mais na escola (D c)

Para os diretores (dois), essa pouca assistência da SEDEC, justificava-se por que naquele ano de implantação só contava com três pessoas para atender, as demandas das oito escolas pioneiras com o projeto PDE-escola. Importante registrar que, ainda hoje, o setor da SEDEC responsável pela assistência e acompanhamento do PDE nas escolas,

continua trabalhando com um grupo de (03) três. A partir destas informações, pode-se inferir que a estrutura da SEDEC continua sem condições de viabilizar uma assistência efetiva junto às escolas, no que diz respeito ao projeto PDE-escola.

Outro ponto ressaltado pelos diretores na sua totalidade (oito), é que depois da implantação do PDE na escola, também não houve nenhuma avaliação por parte da SEDEC junto à comunidade para refletir sobre a experiência do PDE-escola. A esse respeito, a fala de um diretor foi bem expressiva:

[...] uma coisa negativa, que eu critico, é que o PDE entrou na nossa escola, ele saiu da nossa escola e a gente não teve nenhuma avaliação por parte da SEDEC para saber até que ponto o PDE foi bom para a nossa escola (D h).

Nesse sentido, entendemos ser de fundamental importância, que a SEDEC providencie pessoas capacitadas para fazerem o acompanhamento das escolas junto ao processo de elaboração e implantação do projeto PDE nas escolas.

Na fala dos coordenadores

Os depoimentos dos **coordenadores** do PDE, também apresentaram críticas e sugestões ao projeto PDE-escola.

Dentre os aspectos mais recorrentes entre os coordenadores na sua totalidade (seis), estava o atraso no repasse dos recursos do projeto PDE-escola. Na opinião dos entrevistados este atraso representa um grande entrave para a execução das ações e êxito do projeto na escola, promovendo um grande sentimento de frustração na comunidade escolar, pois na maioria das vezes as atividades previamente programadas e que são financiáveis, que dependem de recursos, são reprogramadas ou até mesmo canceladas. De acordo com os sujeitos, este fato acaba desmotivando os professores e os demais segmentos da escola para organizar e participar do projeto. Essas situações ocasionam na comunidade o descrédito nestes projetos externos que chegam à escola. A fala de um coordenador a esse respeito é bastante elucidativa:

[...] e os recursos que não chegam no tempo certo, ou mesmo não recebemos os recursos, então só são efetivadas as ações não financiáveis, isso é muito frustrante (C a)

O processo de elaboração do projeto, a partir das orientações do manual do PDE, foi considerado pela maioria dos entrevistados (seis), um processo extenso, trabalhoso e muito burocrático. Para eles, o projeto PDE-escola deveria ser menos burocrático, mais enxuto, simplificado. Os depoimentos que seguem são bem expressivos:

[...] porque o projeto PDE é muito longo, é extenso, tem muita coisa pra ser debatida, estudada (C c)

[...] assim, o PDE é muito burocrático, é muita coisa. Muita burocracia. Tivemos muita dificuldade na elaboração. Era muita burocracia, a secretaria cobrando o prazo pra dá conta. Eu acho que é muita coisa pra colocar em período curto de tempo, muita burocracia [...] deveria ser mais simplificado. É assim, em termo de trabalho, o PDE é muito cansativo. É muito trabalho pra pouca gente (C g)

Eu acho que o PDE deveria ser mais simplificado, eu acho muito burocrático, a meu ver, não sei o que acham as outras pessoas, com tanta coisa, eu acho que deveria ser mais enxuto, eu acho assim, muito trabalhoso, aquela burocracia (C h)

A respeito do Manual, é interessante pontuar a fala dos coordenadores, quando criticaram a sua estrutura. Para estes, no processo de elaboração do PDE-escola, a escola não tem autonomia para elaborar o seu projeto, ficando “presa” as orientações definidas no Manual, que devem ser rigidamente seguidas. A esse respeito, os depoimentos que seguem são ilustrativos:

[...] é assim, o PDE tem um livro (o manual) que é como uma cartilha, a gente elabora o Plano, se a gente colocar alguma coisa fora do que está lá escrito, quando chega lá na comissão da secretaria, eles cortam. Na secretaria de educação tem uma comissão que avalia, olha os projetos. Aí, se a gente botar alguma coisa que a gente queira e não tem ali, elas cortam. Por que não pode “fugir” do que está ali, se fugir, elas parece que já sabem decorado o que tem no livro, e é só cortar. Elas cortam mesmo (C c)

[...] Isso é muito negativo, porque a gente tinha coisas da escola que a gente queria trabalhar e a gente não podia fazer dentro da proposta do PDE. Não havia uma autonomia livre (da escola), ele não dá liberdade para você fazer. É muito bom o projeto, mas não dá autonomia à escola, ele já vem pronto no livro. Ele é um roteiro pronto. Eles falam que ele é um roteiro, um guia para você se orientar, mas não é, na realidade, ele já vem pronto, tem que seguir ao pé da letra. Está tudo ali. Você analisando o livro direitinho, todos os problemas da escola estão ali, mas tinha coisa que a gente queria trabalhar e não podia. Quando a gente botava os nossos problemas não podia. Quando a gente colocava os objetivos, as metas, aí eles diziam “isso aqui não pode”, aí a gente voltava com o projeto para arrumar de novo. É muita burocracia (C c)

Nesse conjunto de depoimentos, apenas (um) coordenador entrevistado fez referência à burocracia do projeto PDE-escola com elogios. Para este coordenador, a estrutura do PDE é didática e prática. Este sujeito considera positivo o fato da escola registrar tudo e haver a prestação de contas: [...] “ele (o manual) tem uma estrutura fascinante, didática, prática, fica tudo amarrado. No projeto PDE-escola há registro de tudo, prestação de contas de tudo. Tudo é registrado. Muito bom” (C d).

Outra crítica relevante apresentada pelos coordenadores na sua totalidade (seis) é referente à rotatividade dos professores (PS) nas escolas. De acordo com os entrevistados, essa rotatividade atrapalha em muito o andamento das ações programadas no projeto. Para esses sujeitos, isso reflete também nas formações que são promovidas. Em muitas escolas, os professores participaram dessas formações, ficaram responsáveis por uma meta do projeto, organizaram suas ações, suas atividades, a escola fez a compra do material a ser utilizado na atividade, mas quando chegou o período de efetivar a ação, aquele professor já não se encontrava mais na escola. Importante dizer que esta é uma situação, ainda é recorrente em várias escolas da rede, pois o número de professores que trabalham na condição de prestador de serviço (PS) ainda é expressivo nas escolas. O depoimento de um coordenador é elucidativo: [...] “teve ano que nós capacitamos os professores e no outro, estes mesmos professores não estavam conosco e aí continuamos com os mesmos problemas em sala de aula” (C a).

Na fala dos professores

Em relação aos **professores**, estes na sua totalidade (15) ao reconhecerem as contribuições do projeto PDE-escola para a gestão das escolas, também apresentaram um conjunto de elementos passíveis de críticas. As críticas recorrentes entre estes sujeitos residem no repasse de recursos. Para eles, o montante dos recursos deixa a desejar diante das demandas das escolas, nos seus vários aspectos, além das regras para a sua aplicação na escola. Igualmente aos depoimentos dos diretores e coordenadores, os professores, reconhecem a falta de autonomia da escola para o gerenciamento dos recursos.

Agora, realmente o valor dos recursos é pouco, não é isso? É pouco e não dá pra fazer aquilo que a escola tem mais necessidade. É tão pouco que só dá para gastar com o básico, com aquela coisa de maior necessidade. Se fosse

mais, a gente investiria mais, com a aquisição de materiais didáticos para a escola. Deveria ser mais (P c)

Ainda para este professor,

[...] o valor dos recursos, assim, é pouco e daquele pouco fazer a distribuição – milagre! (risos). Muitas coisas a gente não conseguiu comprar porque o dinheiro era limitado e só podia gastar com o que era permitido (P c)

Outro ponto que se constituiu alvo de crítica por esses sujeitos em sua totalidade (15) foi o atraso no repasse dos recursos para as escolas. De acordo com os depoimentos dos professores, esses recursos chegam atrasados, fora do prazo previsto, inviabilizando a execução das atividades financiáveis, programadas na escola. Esta mesma questão foi igualmente criticada pelos diretores e coordenadores entrevistados.

[...] tem o atraso nos recursos para chegar à escola (P b)

Também a questão dos recursos, as verbas que atrasam pra chegar na escola, chegam fora do prazo, não chegam a tempo, isso complica, dificulta demais [...] (P a)

Para os professores, com o atraso nos recursos, todo o trabalho preparado pela comunidade escolar, além das expectativas criadas no espaço da escola é desconsiderado, são desrespeitados pelo Programa, promovendo desta forma, sentimento de frustração, desânimo e descrédito junto à comunidade escolar. A esse respeito, o depoimento que segue é elucidativo:

Eu lembro que a gente programava as nossas ações sempre para o meio do ano, porque os recursos só chegavam neste período. A gente se programava já sabendo que algumas ações só seriam colocadas em prática a partir do meio do ano. Isso atrapalhava, porque a gente se programava, as coisas que a gente planejava só podiam ser executadas a partir do meio do ano, quando o dinheiro chegava [...] (P b).

Os professores entrevistados (15) sugerem aumento dos recursos financeiros e que os prazos sejam ampliados e cumpridos pelo Programa. Eles sugerem, também, que as regras para a utilização desses recursos sejam flexibilizadas, para que a escola tenha autonomia na sua utilização de forma a atender suas necessidades e anseios da comunidade escolar.

[...] eu acho que poderia ser programado para que os recursos chegassem no início do ano (P b)

Poderia ser mais, a verba, ser maior a verba do PDE, entendeu? Ela deveria ser maior para a escolar desenvolver as suas atividades, suas ações pedagógicas, seus projetos, ter mais autonomia. Poderia aumentar o valor dos recursos do PDE (P c)

Os professores também manifestaram críticas sobre a estrutura do projeto PDE-escola, considerando-a muito burocrática e técnica. Para os entrevistados, a elaboração do projeto PDE-escola envolve uma burocracia excessiva que demanda muito tempo, esforços das pessoas envolvidas. Também criticaram as exigências referentes aos registros de tudo que se encaminha no projeto: as reuniões, as ações, os relatórios finais, as compras, a documentação para a prestação de contas das compras, entre tantos outros. A esse respeito, as falas dos professores expressam:

[...] a parte burocrática da prestação de contas. Assim, eu achava que era papel demais. Eu acho que poderia ser facilitada, que naquela época não facilitava. A gente tinha que correr atrás de Xerox e mais Xerox, que essas Xerox não podia entrar nos recursos, que a gente não tinha como pagar, tinha fazer cotinha, tirar do bolso, porque eram muitas Xerox, muito papel, muita coisa e que isso, também, demandava tempo como também, assim, criava um stresse, final de ano, dezembro, era um inferno, tinha aquela data X, que se não comprasse até aquela data, o recurso voltava (P b)

Outra coisa era toda aquela burocracia, aquelas exigências. Tinha aquela linguagem técnica, tinha que seguir aquela linguagem técnica, que dificulta muito a compreensão, e até, também, a elaboração do projeto, dificulta até a aceitação de quem está participando (P c)

[...] agora assim, é muito papel. Deveria resumir para quem está elaborando, porque termina sendo uma coisa! É muito papel [...] onde em poucas linhas a gente fazia tudo isso [...] ser mais objetivo, somente isso (P f)

A respeito dessa questão, igualmente aos diretores e coordenadores, os professores (15) sugerem que a estrutura do projeto PDE-escola seja mais objetiva, enxuta e simplificada; que não haja tanta burocracia. Na visão desses professores essa burocracia excessiva é desnecessária.

[...] eu achava que deveria dar uma reorganizada, ser mais enxuto (P b)

[...] eu achei o PDE muito burocrático, deveria ser mais simples (P g)

[...] eu acho que não era necessário não, é muita coisa. É um desperdício! Desperdício de tempo, desperdício de papel. Aqui mesmo na escola, na elaboração do projeto, era muita coisa, tinha que ser muitas cópias, muitas cópias, uma papelada, um verdadeiro desperdício! Não precisava daquilo não, devia ser um a linguagem mais prática, acessível [...] menos exigente, menos burocrático. Essa burocracia dificulta muito. E nem todo mundo tem disponibilidade (P c)

A forma como o PDE-escola vem sendo materializado nas escolas, nos remete a lógica instrumental e pragmática, característica de uma concepção gerencial de gestão.

Os professores ressaltam que além das ações do projeto PDE-escola, eles têm que cumprir a carga horária de aulas, repassarem os conteúdos programáticos das disciplinas, executar as atividades da escola relacionadas com outros projetos da SEDEC, participar das formações, além de corrigir trabalhos e provas, planejar aulas, estudar, e outras atividades. Importante ressaltar que a maioria dos professores entrevistados trabalha em outras escolas com uma longa jornada de trabalho.

Outro aspecto que nos chamou a atenção nos depoimentos da maioria dos professores (dez) foi à crítica à descontinuidade do projeto PDE na escola. Para estes sujeitos, o projeto PDE-escola e as suas verbas deveriam continuar na escola, assim como acontece com os outros projetos, a exemplo do PDDE que não sai da escola, contribuindo para a melhoria das condições gerais das escolas, permanentemente. Outra crítica apontada pelos professores na sua maioria (dez) foi sobre a falta de retorno dos técnicos da SEDEC, depois que o projeto PDE passa na escola.

[...] depois que o PDE passa na escola, acaba. Não tem mais contato, não tem retorno, acaba a verba do PDE. Não há uma continuidade na escola. Porque o que é bom tem que continuar. Assim como acontece com o PDDE, que não sai da escola (P c)

Para este grupo de professores, igualmente para os diretores e coordenadores, depois de concluir o processo de implantação do projeto PDE-escola, a comunidade fica sem ter uma avaliação do Programa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola) e o seu impacto na gestão da escola pública.

Com foco no projeto PDE-escola, a nossa investigação tinha como objetivo principal, construir uma análise sobre o processo de implantação desse projeto na rede municipal de João Pessoa, bem como, investigar o seu impacto na gestão escolar, especialmente, nas primeiras oito escolas que implantaram o projeto, em 1998.

Para fundamentar a pesquisa, inicialmente, analisamos o contexto de mudanças político-econômica no cenário mundial, marcado pelo processo de reestruturação produtiva e a notada influência da política neoliberal, a partir do final dos anos de 1980. Este estudo nos permitiu uma melhor compreensão sobre o processo de reforma do Estado. No Brasil, esse processo, consolidado na década de 1990, no governo de FHC, tomou a lógica da política neoliberal e as diretrizes dos organismos multilaterais, verdadeiros representantes do capital internacional. Constatamos que a Reforma do Estado no país, estava fundada na visão economicista, racionalista da administração, que tem no mercado suas principais diretrizes. Seguindo a tendência mundial, a estrutura pública administrativa e a gestão do Estado brasileiro tomaram a concepção de administração pública gerencial (Gerencialismo), tendo por base as novas tendências da administração empresarial. Trata-se de uma estratégia neoliberal para a gestão do serviço público. Entendemos que esta iniciativa, buscava reformar a administração pública burocrática e centralizada, implantando a administração gerencial, para imprimir a qualidade e a eficiência à administração pública estatal, tornando o Estado gerencialmente mais eficiente. Nesse sentido, a reforma gerencial do Estado teve grande impacto no conjunto das políticas públicas em geral, sobretudo nas políticas educacionais.

O governo brasileiro, seguindo a esteira da reforma do Estado, promoveu um conjunto de reformas no campo da política educacional, adotando um novo padrão de gestão educacional, sobretudo, no âmbito da Educação Básica, com foco na sua gestão e descentralização, buscando a melhoria da qualidade da educação pública. Identificamos, que as reformas educativas foram conduzidas e financiadas pelos organismos internacionais com destaque para o Banco Mundial, com atuação na política de educação brasileira com tom homogeneizador, prescritivo e conservador.

Constatamos que em grande medida, a lógica gerencial foi transportada para o âmbito dos sistemas centrais e espaços públicos escolares. Nesse processo, as escolas públicas brasileiras foram contempladas com Planos, Programas e Projetos educacionais descentralizantes, originários de acordos entre o Mundial (BM) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com destaque para o Programa Fundescola, que materializou o modelo de planejamento estratégico gerencial nos espaços escolares, mediante a implantação do seu principal “produto”, o projeto PDE-escola.

Para compreender este processo realizamos um breve estudo sobre os modelos de gestão pública, especialmente o modelo gerencial e a gestão democrática, propostas de gestão de bases ideológicas e organizacionais diferentes e antagônicas, na perspectiva de compreender suas concepções, princípios e estratégias, bem como, a sua influência no âmbito da gestão da escola pública. Apreendemos que o modelo gerencial ou gerencialismo é um modelo de gestão inspirado na administração moderna, com os princípios e métodos da administração privada, adaptados na administração pública, na tentativa de tornar o serviço público mais próximo do setor privado, considerado mais eficiente e produtivo. Esse modelo, ao longo dos anos, sofreu um processo de evolução, com significativas mudanças no seu formato. Ele pressupõe uma cultura organizacional descentralizada, firmada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia. A produtividade, redução e controle dos gastos, a demanda pela qualidade dos serviços públicos, autonomia às agências e aos departamentos organizacionais, também constituem características básicas desse modelo de gestão. Trata-se de um modelo que privilegia estratégias racionalizadoras e eficientistas de gestão, que funciona de forma eficiente em setores econômicos e/ou nas empresas privadas. Compreendemos que este modelo de gestão na educação, a escola é igualmente percebida como uma empresa e os alunos como clientes. Sob esse entendimento, constatamos que a lógica gerencialista na gestão da educação está na contraposição da proposta de democratização da gestão escolar. Nesse modelo, o caráter público, democrático e a dimensão política, humanista e emancipatória da educação deixam de ser um direito social, um valor universal, defendido nos princípios da gestão democrática.

A gestão democrática na educação não é uma proposição nova. Desde muitos anos, constitui bandeira de luta coletiva, proposta dos movimentos sociais urbanos, para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Ela está amparada e garantida legalmente em vários documentos da legislação brasileira. Fundada nos princípios da

descentralização, participação e autonomia, constitui-se no envolvimento crítico, coletivo e participativo da comunidade escolar (alunos, o gestor, especialistas, pais, professores e funcionários), tanto nos processos administrativos como na construção da proposta educativa da escola; comprometida e afinada com a formação integral dos escolares e a democratização do espaço escolar. Neste modelo, a comunidade escolar participa democraticamente nos processos decisórios da escola em seus vários aspectos (administrativo, financeiro e pedagógico), no provimento da educação escolar.

Entendemos que a gestão democrática deve ser apreendida como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições escolares, em que se respeita a construção coletiva da proposta educativa escolar, valoriza-se a identidade da escola, sua cultura e o seu caráter autônomo. Assim, reafirmamos que a participação e a autonomia constituem elementos relevantes, fundamentais na efetivação da gestão democrática escolar.

Concordamos que, pensar a gestão democrática no espaço escolar não é uma tarefa fácil, pois envolvem conflitos, situações de tensões, disputas, confrontos, resistências, apatia e outros, entretanto, é possível dizer que, hoje registramos experiências concretas, exitosas, de práticas de gestão democrática em muitas escolas públicas do país. Como se vê, a proposta de gestão democrática escolar com base ideológica e organizacional diferente apresenta-se em oposição ao modelo gerencial impresso no projeto PDE-escola. Nessa discussão, também, chegamos ao entendimento de que, hoje, a escola pública trabalha e convive com dois modelos de gestão distintos: o modelo gerencial, materializado no projeto PDE-escola e a gestão democrática participativa.

Uma breve descrição e análise do Programa Fundescola e o projeto PDE-escola, foi desenvolvida no quinto capítulo dessa dissertação. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola) é um dos principais projetos do Programa Fundescola - programa oriundo do acordo financeiro entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido nas regiões Norte, Nordeste e Centro – Oeste, para as escolas de ensino fundamental. O projeto PDE-escola é definido como um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e elaborado de forma participativa pela comunidade escolar. Busca modernizar a gestão da escola, a melhoria da qualidade do ensino fundamental e o fortalecimento da autonomia escolar. Com o PDE-escola, a escola faz um diagnóstico de sua situação, define valores, elabora um plano de metas e ações a serem alcançadas. Para a implantação do projeto PDE – escola constitui-se o seu Grupo

de Sistematização (GS) e segue as orientações do Manual do PDE, organizado em cinco etapas distintas e sequenciais.

Em João Pessoa, na Paraíba, o projeto PDE-escola foi implantado, inicialmente, em 08 escolas da rede pública, no ano de 1998. A respeito do processo de **implantação** do projeto PDE-escola, o conjunto de depoimentos dos sujeitos entrevistados indicaram que, em geral, o projeto PDE-escola conseguiu ser implantado nas escolas pesquisadas, encontrando campo favorável para a sua implantação.

É possível afirmar, que nas escolas investigadas, houve um bom acolhimento das pessoas ao projeto, principalmente, pelo repasse de recursos financeiros e sua contribuição na melhoria das condições físicas e materiais da escola. De acordo com os entrevistados, o projeto PDE-escola suscitou expectativas e esperança de melhorias para as condições de trabalho e organização da dinâmica escolar, bem como, resolver os problemas de fracasso escolar (evasão, repetência, distorção idade-série, indisciplina) persistente nas escolas pesquisadas.

Os depoimentos do Grupo de Sistematização indicaram, também, que para a implantação do PDE-escola, a liderança escolar contou com a participação dos membros da comunidade escolar, especialmente, os diretores, professores e especialistas da escola, que participaram em todas as etapas do projeto, desde a preparação da escola até o momento da sua execução e avaliação. Identificamos que nas escolas pesquisadas, a liderança escolar conseguiu dialogar, mobilizar e envolver a comunidade no projeto PDE-escola. Dessa forma podemos entender que as escolas pesquisadas funcionam na perspectiva de gestão democrática, participativa, em que o diretor trabalha dialogando com a comunidade escolar, com práticas participativas, descentralizadas.

Também, identificamos que houve uma boa atuação do Conselho Escolar nesse processo, com o envolvimento e representação de todos os segmentos da escola, nas reuniões e decisões escolares na condução do projeto PDE-escola. Acreditamos que a atuação do Conselho Escolar na dinâmica da escola é de fundamental importância, pois possibilita a gestão participativa e descentralizada no espaço escolar, além de viabilizar aos membros da comunidade o exercício da prática democrática e cidadã no espaço da escola. Nesse sentido, entendemos que o projeto PDE-escola reforçou a prática da gestão democrática, participativa nos espaços das escolas pesquisadas.

Os depoimentos do conjunto do GS indicaram que o projeto PDE-escola realmente trouxe **contribuições** significativas para a gestão escolar. Identificamos que a partir da implantação do PDE-escola, a escola pôde adquirir, mediante os recursos

financeiros repassados as escolas, uma diversidade de materiais e equipamentos, melhorando as condições de trabalho da escola e a qualidade das aulas ministradas pelos professores em sala de aula, tornando-as mais atrativas e motivadas. Assim, as escolas ficaram mais bem equipadas e com melhores condições de organização e funcionamento.

Os achados da pesquisa revelaram, ainda, que o projeto PDE-escola contribuiu, também, para a melhor organização do trabalho escolar e sistematização dos dados, com registros burocráticos na escola. Outra contribuição importante, ressaltada pelos membros do GS, foi à possibilidade de a escola promover formações no espaço escolar, a partir dos recursos do PDE-escola. Identificamos que através dessas formações, houve uma melhoria na qualidade das aulas, bem como, melhorou a participação e o interesse dos alunos nas atividades escolares. Também constatamos, que a partir das ações do projeto PDE-escola, as escolas pesquisadas conseguiram contornar os índices de fracasso escolar, melhorando as taxas de permanência e aprovação escolares, como também, aumentando a nota do IDEB. Diminuiu, também, a indisciplina e a violência nas escolas pesquisadas.

O projeto PDE-escola colaborou com a melhoria do relacionamento interpessoal no espaço escolar, sobretudo a relação escolaXfamília. A escola ficou mais integrada, participativa, unida, sendo possível perceber que melhorou a gestão escolar na perspectiva do trabalho participativo, democrático, dialógico com a comunidade escolar.

Outra contribuição significativa identificada foi à possibilidade do projeto PDE-escola viabilizar a constituição de parcerias na escola, bem como, a formação, o surgimento de novos líderes escolares.

Entretanto, apesar dos inúmeros benefícios elencados, constatamos que a implantação do projeto PDE-escola, também gerou críticas e sugestões no espaço da escola. De acordo com os depoimentos, identificamos que o projeto PDE-escola é burocrático, extenso e minucioso, que demanda tempo e trabalho para quem vai implementá-lo. Acreditamos que estes elementos reduzem o espaço de decisão, a autonomia da escola e de sua gestão. Isso é verificado, notadamente, quando a comunidade vai elaborar o projeto, tendo que seguir passo a passo as orientações prescritas no Manual do PDE, bem como, seguir rigidamente as normas, os prazos e critérios definidos pelo Programa, para a sua elaboração e aplicação dos recursos repassados a escola.

Também foi indicado o atraso no repasse dos recursos para a escola, que tem inviabilizado a efetivação das ações do PDE-escola, motivo de constrangimento, frustração nas pessoas da escola, bem como, o descrédito em relação ao projeto pela

comunidade escolar. Esse atraso no repasse do dinheiro atrapalha o andamento do Projeto, bem como, o cumprimento dos prazos exigidos e a execução das ações programadas e financiáveis. Outra crítica expressa se refere aos prazos mínimos fixados para ser elaborado o projeto e encaminhado para a avaliação pelo MEC, desconsiderando, assim, as condições e a realidade escolar.

Também identificamos como ponto de crítica, a rotatividade dos professores nas escolas, especialmente, aqueles que trabalham na condição de prestadores de serviço na escola. Estes profissionais são contratados com possibilidade de não terem seus contratos renovados no ano seguinte. Desta forma, constatamos que isso tem inviabilizado o andamento do projeto na escola, em virtude da possibilidade de mesmo envolvido com as ações do projeto PDE-escola, estes profissionais possam ser afastados da escola, no ano letivo escolar seguinte.

Outro aspecto enfatizado com crítica negativa foi em relação à forma como o projeto foi implantado nas escolas. Identificamos que o projeto PDE-escola foi implantado pela Secretaria de Educação de forma autoritária, sem consulta prévia a comunidade escolar, desconsiderando a realidade das escolas e o poder de participação e decisão da comunidade escolar.

Nesse sentido, identificamos também, algumas sugestões importantes para o projeto PDE-escola. Acreditamos que estas sugestões, partindo daqueles que vivenciaram a implantação do projeto no “chão da escola” poderão contribuir para a melhoria da estrutura e dinâmica de implantação do PDE-escola. Os depoimentos indicaram que para a implantação do projeto PDE nos espaços escolares faz-se necessário uma consulta prévia a comunidade escolar, desresponsabilizando o diretor dessa decisão autoritária e centralizada. Que os recursos oriundos do projeto PDE – escola tenham seus valores acrescidos e que as regras para a sua aplicação e utilização pelas escolas sejam flexibilizadas, permitindo maior autonomia e poder de decisão escolar para decidir coletivamente sobre a sua utilização, também constituiu uma sugestão a ser considerada.

As reflexões feitas ao longo deste trabalho mostram que, mesmo com o predomínio do modelo de gestão gerencial no âmbito dos sistemas educativos e unidades escolares, desde o processo de reformas educacionais nos anos de 1990, o espaço público escolar brasileiro convive, também, com a perspectiva de gestão democrática, conforme os dados da nossa investigação.

Para finalizar, reafirmamos a compreensão e defesa em favor da construção de uma gestão escolar democrática e participativa, por acreditar que mediante o diálogo, a

reflexão e o envolvimento da comunidade escolar estaremos contribuindo para o processo de transformação da sociedade. Desejamos também, que este trabalho possa contribuir para suscitar novos debates e investigações sobre a implantação do projeto PDE-escola e seus rebates nas práticas de gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).

ABRUCIO, Fernando L. Os avanços e os dilemas dos modelos pós-burocráticos: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. **A reforma do Estado e a administração pública gerencial**. 3 ed. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. **O impacto do modelo gerencial na administração pública. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Cadernos ENAP nº 10, 1997. p 52

AMARAL SOBRINHO, José. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a gestão escolar no Brasil: situação atual e perspectivas**. Brasília: MEC. Fundescola/ Documentos II, 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo (orgs.). **Pós – neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Angela. Aceita um conselho? Como organizar o Colegiado Escolar. In: **Guia da Escola Cidadã**. Vol. 8. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

ARAÚJO, Suêlides de. **O caminho das pedras para a gestão escolar: o papel do gestor na implantação do projeto político – pedagógico**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal, 2008.

BATISTA, Maria do S. X.. **Reforma do Estado, Reforma da Universidade e Movimento Docente: Resistência e Embate de Projetos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación. Examen del Banco Mundial**. Washington, D.C., 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 Ltda., Lisboa/Portugal, 2010.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ, vozes, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.422/96, de 24 de dezembro de 1996. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)**. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF) – 1998 – 25 ed.** São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. Fundescola. **Manual de Operação e Implementação do projeto Fundescola IIIA (Moip)**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Fundescola – **Boletim Técnico. Nº 56, ano VII**. Brasília, 2002.

_____. **IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

_____. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras>>. Acesso em: 06 jun. 2008.

_____. Mec/Fundescola. **Fundo de Fortalecimento da Escola: 1998 – 2002**. Brasília, 2003.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Editora do Brasil, 1996.

_____. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE**. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC, 1993.

_____. **PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras>>. Acesso em: 06 jun. 2008.

_____. **SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras>>. Acesso em: 06 jun. 2008.

BEHRING, Eliane R. **Política Social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1998.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. C. AGUIAR, Márcia Â. da S. (orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CABRAL NETO, Antonio. **A prática educacional do Nordeste: discursos, embates e práticas**. Natal: EDURN, 1997.

_____. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In. FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura C. (org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009.

CARDOSO, Fernando H. **Mãos à obra Brasil – Proposta de governo**. Brasília, 1994.

CASTRO, M. C. (org.). **A sociedade civil e o monitoramento das instituições financeiras multilaterais**. Brasília: Rede Brasil, 2005.

CASTRO, Alda M. D. A. Ensino Superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma V. do; LIMA, Rosângela (orgs.). **Política Pública de Educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

_____. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura C. (orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009.

_____. Estratégias gerenciais na escola: *accountability* e empoderamento. In: **XXIII Simpósio brasileiro, V congresso luso-brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, 2007.

CHAVES, Vera L. J. A política de financiamento da educação superior pública e da pesquisa no Brasil. In: CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma V. do; LIMA, Rosângela N.. **Política Pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1993.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos R. J. O Conselho Nacional de Educação e Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DOURADO, Luiz F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Revista Educação e Sociedade, vol. 23, n. 80, Campinas, set. 2002. p. 234 – 252.

_____. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo, Cortez, 1998.

_____. A Reforma do Estado e as políticas de Formação de Professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz F. & PARO, Vitor H. (orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FARIAS, Maria da S. B. de. Gestão do conhecimento escolar: uma perspectiva multicultural e pluralista. In: FRANÇA, Magna, BEZERRA, Maura C. (orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Novo Dicionário Aurélio da língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Eliza B. & OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Gestão Democrática da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O projeto político – pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão – escolar.** Cadernos Cedes, v. 23, n. 61, Campinas, dez. 2003. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. É possível articular o projeto político – pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, Elisa B.; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a.

_____. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. In: **Gestão institucional e qualidade social da educação.** Cadernos Cedes, vol. 29, nº 78, Campinas, mai/ago. 2009b. p. 137-288.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João F. de. **A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileira.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 25. n.2.. mai/ago. 2009. p. 185-384

FONSECA, Marília; TOSCHI, SEABRA Mirza; OLIVEIRA, João F. (org.). **Escolas Gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos – pedagógicos em debate.** Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FRANÇA, Magna. A descentralização financeira e o Fundescola: o plano de desenvolvimento da escola, o programa de adequação de prédios escolares e a sua expansão no Rio Grande do Norte. In: CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma V. do; LIMA, Rosângela N. (orgs.). **Política de Educação Pública: compartilhando saberes e reflexões.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

FREITAS, Dirce N. T. de; SCAFF, Elisângela; et al. FERNANDES, Maria D. E. OLIVEIRA, Sonia M. B. de. PDE: evidências do município de Dourados. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza S; OLIVEIRA, João F. (orgs.). **Escolas Gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos – pedagógicos em debate.** Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, B. E.; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). **Crise da Escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2 ed. São Paulo, Editora Cortez, 1997.

GENTILI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HORA, Dinair L. da. **Gestão democrática da escola: Artes e ofícios da participação coletiva**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

KOTLER, Phillip. **A administração de marketing**. São Paulo: Atlas, 1975.

KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In. FERREIRA, Naura S. C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola. Teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Rosângela N. & MENDES, Odete da C. A gestão da política de educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da reforma do Estado. In: CABRAL NETO, Antonio, NASCIMENTO, Ilma V. do, LIMA, Rosângela N. de (orgs). **Política Pública de Educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Luciana R. Democracia, gestão e reconhecimento na escola pública. In: SOUSA JÚNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da S. B. de. (orgs.). **Políticas de gestão e Práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2011.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Ângela M. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, Maria T. Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura S. C; AGUIAR, Márcia A. (org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

MENDES, Vera L. P. Santos. Inovação gerencial na administração pública. Cidadania e direitos dos brasileiros. **Anais do XXV Encontro ANPAD**, Campinas/ SP, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de F. F. (orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Dalila A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. A Gestão Democrática da Educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura S. C; AGUIAR, Márcia A. (org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

OLIVEIRA, João F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Bartolozzi & OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.) **Crise da escola e políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. Reformas Educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio M. & OLIVEIRA, Romualdo P. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte, 2000.

OLIVEIRA, Sônia M. B.. Plano **de desenvolvimento da Escola – PDE: a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial**. Dissertação de mestrado. De Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande/MS, 2005.

PARENTE, J. **Planejamento estratégico na educação**. Brasília: Plano, 2001.

PARO, Vitor H. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PEREIRA, Luiz C. B. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**. Centro Estudos de Cultura Contemporânea – CEDEC, nº 45, 1998. pp. 49-95.

_____. **Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995**. In: Revista do Serviço Público, ano 50, nº4, out/dez, 1999.

PEREIRA, Luiz. C. B.; SPINK, P. **A Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 5 ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

ROSAR, Maria de F. F., KRAWCZYK, N. Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. In: **Revista Educação e Sociedade**. CEDES, nº 75, Ano XXII ago. 2001.

SADER, Emir & GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós – Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANDER, Benno. Política, gestão e qualidade do ensino. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura C. **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009.

_____. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Política de democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil. In: SOUSA JÚNIOR, Luiz, FRANÇA, Magna, FARIAS, Maria da S. B. de (orgs.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2011.

_____. **Financiamento da Educação: os impactos do FUNDEF na educação básica do Estado da Paraíba**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2003.

SILVA, Maria A. da. Autonomia escolar ressignificada pelo Banco Mundial e sua materialização no PDE. In: FONSECA, Marília; TOSHI, Mirza. S.; OLIVEIRA, João F. de (orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: ed. da UCG, 2004.

SILVA, Tomaz T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões Críticas**. Editora Vozes, 11edição. Petrópolis, 2002.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMAZI, L. de & WARDE, M. J. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma P. A. (Org). **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. (org). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIEIRA, Sofia L. Políticas Internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz F. & PARO, V. H. (orgs.) **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

WEBER, Max. Os fundamentos da Organização Burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (org.). **Sociologia da Burocracia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1971.

XAVIER, Antonio C. R.; AMARAL SOBRINHO, José. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 2 ed. Brasília: MEC/Fundescola, 1999.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- O que você sabe sobre o projeto PDE-escola?
- 2- Como se deu o processo de implantação do projeto PDE na sua escola?
- 3- Como se deu a participação da comunidade escolar no processo de implantação do projeto PDE-escola?
- 4- Com a implantação do projeto PDE-escola, você percebeu alguma mudança na sua escola? E na gestão escolar?
- 5- Em sua opinião, quais as contribuições do projeto PDE para sua escola?
- 6- Você teria alguma crítica a fazer ao projeto PDE-escola? Comente.
- 7- Que aspectos negativos você apontaria ao projeto PDE-escola?