

FÁBIO REIS CORONEL

**PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE):
O PROCESSO DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA DA
REDE ESTADUAL DE CAMPO GRANDE, MS (2002 - 2005)**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE
2006**

FÁBIO REIS CORONEL

**PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE):
O PROCESSO DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA DA
REDE ESTADUAL DE CAMPO GRANDE, MS (2002 - 2005)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação - Mestrado em Educação da
Universidade Católica Dom Bosco como parte
dos requisitos para obtenção do grau de Mestre
em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e
Formação de Professores.

Orientadora : Prof^ª Dra. Regina Tereza
Cestari de Oliveira

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE
2006**

Ficha Catalográfica

Coronel, Fábio Reis.

C822p Programa dinheiro direto na escola (PDDE) : O processo gestão da escola pública da rede estadual de Campo Grande – MS (2002-2005) / Fabio Reis

Coronel;

orientadora, Regina Tereza Cestari de Oliveira. Campo Grande, 2007.

92 f. : 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Mestrado em Educação

Orientadora: Regina Tereza Cestari de Oliveira.

Inclui bibliografia.

1. Política educacional 2. Gestão escolar 3. PDDE

I. Oliveira, Regina Tereza Cestari de II. Título

Bibliotecária responsável: Cecília Luna – CRB 1/ 1.202

**PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE):
O PROCESSO DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA DA
REDE ESTADUAL DE CAMPO GRANDE, MS (2002 - 2005)**

FÁBIO REIS CORONEL

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (Orientadora)

Prof. Dra. Vera Maria Vidal Peroni

Prof. Dra. Mariluce Bittar

DEDICATÓRIA

À minha família em especial minha mãe Neide de Aquino Reis pelo incentivo nos momentos de dificuldades, cuja atenção e dedicação me levaram à concluir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Á minha orientadora Professora Dr. Regina Tereza Cestari de Oliveira, pela dedicação e apoio durante a realização deste estudo. A senhora todo o meu carinho e respeito.

Á professora Dr. Mariluce Bittar pela amizade, atenção e companheirismo durante a realização do mestrado e pelas contribuições no exame de qualificação. Muito obrigado!

Á professora Dr. Vera Maria Vidal Peroni pelas valiosas recomendações no exame de qualificação. Muito obrigado!

Minha namorada Érica Alves Bucalon pela atenção e carinho nos momentos de minha ausência e pela paciência e disponibilidade na formatação do trabalho.

Ao amigo Edson Luis Santiami pela dedicação na construção das tabelas e quadros.

Aos meus amigos João, Sandro, Heitor e Fabrete pela compreensão nos momentos em que me ausentava dos nossos encontros festivos e fraternos.

A Missão Salesina de Mato Grosso em especial ao Pe. Luiton Pouso e ao meu diretor Pe. Gildo C. Silva pelo incentivo financeiro e por disponibilizar parte do tempo do meu trabalho para o meu enriquecimento intelectual. Aos senhores todo o meu carinho e apreço.

Aos diretores, pais e professores das escolas onde realizei a pesquisa o meu sincero agradecimento em disponibilizar parte do tempo para realizar as entrevistas, sempre com atenção e dedicação.

A minha amiga Prof. Msc. Maria Bernadete pelo incentivo na realização do mestrado e disposição nas leituras atentas sobre gestão escolar.

Ao amigo Prof. Gandhi Winckler pelo exemplo de dedicação e por me incentivar a trilhar os caminhos da gestão escolar.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

E um agradecimento especial a Deus, por ter-me concedido a oportunidade de realizar o mestrado, que esteve sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis não me deixando desistir fazendo acreditar que era possível concluir a tarefa com êxito.

CORONEL, F.R. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): o processo de gestão da escola pública da rede estadual de Campo Grande, MS (2002-2205). Campo Grande, 2006. p. 92. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas conseqüências para o processo de gestão e funcionamento da escola pública no período de 2002 a 2005. Inicialmente denominado Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) foi alterado para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998 e visa repassar às escolas de ensino fundamental e organizações não-governamentais sem fins-lucrativos que atuem com educação especial, dinheiro para custeio e manutenção de suas atividades, com recursos oriundos do salário-educação, segundo o número de alunos matriculados. Porém, o recebimento desses recursos está vinculado a obrigatoriedade da escola criar uma Unidade Executora (UEx), ou seja, uma entidade de direito privado, representativa da comunidade escolar. Foram selecionadas para estudo duas escolas públicas estaduais do município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul (MS), por apresentarem formas diferentes de gestão: uma com direção colegiada, outra com direção indicada. As principais fontes de investigação constituíram-se de documentos oficiais como decretos, resoluções e manuais publicados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além de atas das escolas e entrevistas com base em um roteiro de questões abertas, com os seguintes sujeitos: diretor (a) da escola, presidente da Associação de Pais e Mestres (APM), ou seja, a Unidade Executora da escola, um representante dos pais e um dos professores, um membro do colegiado escolar (escola com direção colegiada), assim como um técnico da Secretaria de Estado de Educação (SED). Os resultados indicaram que os segmentos representativos da APM e a direção das escolas têm uma visão positiva do PDDE, porém que esse Programa não trouxe alterações significativas no que se refere ao processo de gestão das escolas, sendo que a APM desempenha uma função mais burocrática, não participando, diretamente, da tomada de decisões quanto à aplicação dos recursos do PDDE.

Palavras-chave: Política Educacional; Gestão Escolar; Programa Dinheiro Direto na Escola.

ABSTRACT

CORONEL, F.R. Money Straight to the School Program (MSSP): the process of public school management in the public school system of Campo Grande, MS (2002 – 2005). Campo Grande, 2006. p. 91. Dissertation (Master's Degree in Education). Universidade Católica Dom Bosco (Dom Bosco Catholic University).

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the Money Straight to the School Program (MSSP) and its consequences in the process of public school management and operation during the period 2002 to 2005. Initially named Maintenance and Development Program in Basic Education (MDPBE) it was changed to Money Straight to the School Program (MSSP) by the Provisory Law nº 1.784, on December 14, 1998, and aims at giving the basic education schools, and non-governmental organizations without profit that are involved with special education, money for expenses and maintenance of their activities from funds originating from the education-salary, according to the number of students enrolled. However, receiving these funds is linked to the school's obligation to create an Executing Unit (ExU), in other words, an entity of private law, representative of the school community. Two public state schools from the city of Campo Grande, capital of the state of Mato Grosso do Sul (MS) were selected for this study, as they presented different forms of management: one with an elected governing board and the other with an appointed board. The main sources of investigation were made up of official documents such as; decrees, resolutions and manuals published by the National Fund for Development and Education (NFDE), besides the school records and interviews based on a list of open questions with the following people: principal of the school, president of the Parent-Teachers Association (PTA), in other words, an Executing Unit of the school, a representative of the parents, and one of the teachers, a member of the governing board (school with a governing board), and a representative from the State Secretariat of Education. The results indicated that the segments that represented the PTA and the school boards have a positive vision of the Money Straight to the School Program (MSSP), however that this Program has not brought about significant changes when referring to the process of management in the schools. Therefore the PTA carries out the more bureaucratic functions, not participating directly in the decision making of how the funds of the Money Straight to the School Program (MSSP) are applied.

Keywords: Educational Policy: School Management: Money Straight to the School Program

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Recursos recebidos do PDDE pela Rede Estadual de Ensino de MS	38
Tabela 2 - Recursos recebidos do PDDE pela Rede Estadual de Ensino de Campo Grande	38
Tabela 3 - Número de Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	38
Tabela 4 - Número de Escolas da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande – MS	39
Tabela 5 - Número de Matrículas na Rede Estadual / Ensino Fundamental	39
Tabela 6 - Número de Professores por Nível-Modalidade de Atuação Estadual / Ensino Fundamental	39
Tabela 7 - Recursos recebidos e gerados pela Escola A	53
Tabela 8 - Recursos recebidos e gerados pela Escola B	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apoio Administrativo e Professores da Escola A	06
Quadro 2 - Apoio Administrativo e Professores da Escola B	07
Quadro 3 - Referencial dos valores a serem repassados às escolas públicas conforme o número de matrículas	31
Quadro 4 - Inclusão do fator moderador	35
Quadro 5 - Inclusão do fator moderador	36

LISTA DE SIGLAS

APM	– Associação de Pais e Mestres
ANDE	– Associação Nacional de Educação
ANDES	– Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPEd	– Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BM	– Banco Mundial
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEE/MS	– Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEDES	– Centro de Estudos Educação e Sociedade
CBE	– Conferência Brasileira de Educação
CPB	– Conferência dos Professores do Brasil
CF	– Constituição Federal
CUT	– Central Única dos Trabalhadores
CGT	– Central Geral dos Trabalhadores
CONSED	– Conselho dos Secretários de Educação
CIAC's	– Centros Integrados de Assistência às Crianças
CNT	– Confederação Nacional dos Trabalhadores
DF	– Distrito Federal
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	– Ensino Fundamental
EM	– Ensino Médio
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FENOE	– Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FASUBRA	– Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
GO	- Goiânia
IBGE	– Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	– Minas Gerais

MA	– Maranhão
MT	– Mato Grosso
MS	– Mato Grosso do Sul
MSMT	_ Missão Salesiana de Mato Grosso
OAB	– Ordem dos Advogados do Brasil
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PMDE	– Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PDRAE	– Plano Diretor da Reforma e Administração do Estado
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PMDB	– Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNAC	– Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PSDB	– Partido Social Democrata Brasileiro
PB	– Paraíba
PR	– Paraná
PA	– Pará
PT	– Partido dos Trabalhadores
PTB	– Partido Trabalhista Brasileiro
PFL	– Partido da Frente Liberal
RS	– Rio Grande do Sul
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
SED	– Secretaria Estadual de Educação
SBPC	– Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF	– Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SP	– São Paulo
SC	– Santa Catarina
UCDB	– Universidade Católica Dom Bosco
UEx	– Unidade Executora
UBES	– União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE	– União Nacional dos Estudantes
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	– Universidade de São Paulo
UNDIME	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	I
AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE SIGLAS	V
LISTA DE TABELAS	VI
LISTA DE QUADROS.....	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1990.....	12
CAPÍTULO II	
O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)	29
2.1 O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) na rede estadual de ensino de Campo Grande	37
2.2 O Processo de gestão na rede estadual de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul – a direção colegiada.....	39
2.3 O movimento constituinte escolar no Estado de Mato Grosso do Sul	44
2.4 O PDDE nas escolas da rede estadual de Campo Grande	49
CAPÍTULO III	
GESTÃO ESCOLAR COMPARTILHADA.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76

REFERÊNCIAS 84

ANEXO 89

INTRODUÇÃO

Nas experiências vivenciadas como acadêmico do curso de Pedagogia e, posteriormente, como profissional no campo da educação, especificamente, atuando em projetos de extensão em parceria com instituições públicas e privadas, para alunos de escolas públicas e da comunidade em geral, pude observar o quanto é importante a implantação de projetos que tenham por objetivo melhores condições do ambiente escolar. Mas, para que isto venha a ocorrer é necessário o envolvimento de toda a comunidade: pais, alunos e professores.

Vale ressaltar que, ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), as discussões em sala, a troca de experiências com professores e pesquisadores do campo educacional e a participação no grupo de estudos e pesquisas “Políticas Públicas e Gestão da Educação” proporcionaram o amadurecimento de algumas questões, como por exemplo, a compreensão dos processos de construção da gestão democrática na escola.

Nessa trajetória, várias indagações foram surgindo sem uma resposta imediata, tendo como questionamento principal o papel do diretor e suas perspectivas frente às atividades pedagógicas e administrativas na unidade escolar.

A Constituição Federal de 1988 nos artigos 205 e 206 (incisos VI e VII) estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VI-gestão democrática do ensino público, na forma de lei.

VII-garantia de padrão de qualidade.

No enunciado da Constituição, fica evidente que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios de gestão democrática e de qualidade. Diante disso, emergiram novas inquietações, buscando o entendimento dos processos de democratização e gestão da escola pública e dos programas implantados pelo Governo Federal nas escolas, cabendo à direção e aos segmentos representativos (APM e Colegiado Escolar) o acompanhamento desses programas, observando suas implicações e contribuições frente às reais necessidades da unidade escolar.

Assim, elegemos para esta pesquisa o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por entender que este Programa faz parte da política educacional do Governo Federal, e traz implicações para a gestão da escola pública brasileira.

Cabe salientar que este estudo está integrado a uma pesquisa em âmbito nacional denominada “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE): uma proposta de redefinição do papel da escola na educação”? realizada em cinco regiões brasileiras com a participação de pesquisadores de diferentes instituições, sob a coordenação da professora Dra. Vera Maria Vidal Peroni da UFRGS, vice-coordenação da professora Dra. Theresa Adrião da UNESP e coordenação em Mato Grosso do Sul, da professora Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira, da Universidade Católica Dom Bosco.

O PDDE foi criado pelo Governo Federal em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), alterado para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, visando repassar às escolas de ensino fundamental e às organizações não-governamentais sem fins lucrativos que atuem com educação especial, dinheiro para custeio e manutenção de

suas atividades, com recursos oriundos do salário-educação, segundo o número de alunos matriculados.

Porém, para que os recursos financeiros cheguem às escolas e possam beneficiar a comunidade escolar, é fundamental a existência da Unidade Executora, ou seja, uma “entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativos da comunidade escolar (caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, etc), responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros recebidos pelo FNDE” (BRASIL, 1997).

No caso de Mato Grosso do Sul, a APM constitui-se a Unidade Executora nas escolas da rede estadual de ensino. A Associação de Pais e Mestres, segundo seu Estatuto (1999, Art.2º seção II), “pessoa jurídica de direito privado, com designação simplificada de APM é uma instituição auxiliar da Unidade Escolar e terá por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao educando e na integração família-escola-comunidade”.

Ainda de acordo com o Art.3º, “a Associação de Pais e Mestres, entidade com objetivos sociais, não terá caráter político, racial ou religioso, sem finalidades lucrativas” (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

A análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), neste trabalho, está baseada nas seguintes questões norteadoras:

- O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) trouxe mudanças para a gestão da escola?
- Como se relacionam os diferentes segmentos representativos no processo de gestão escolar, na perspectiva da gestão democrática?

Com base nesses questionamentos, o objetivo central deste estudo consiste em analisar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas conseqüências para o processo de gestão e funcionamento da escola pública, no período de 2002 a 2005.

Cabe aqui trazer a contribuição de Bastos (2002, p. 29) quanto ao conceito de gestão democrática. Para o autor, gestão democrática “é um exercício de cidadania, fundamental para o avanço da sociedade que planeja ser mais justa e igualitária. Para a sociedade e os trabalhadores em educação, a democracia na escola é o único caminho para a reconstrução da escola pública de qualidade”.

Com estes esclarecimentos sobre o entendimento de gestão e do objeto de estudo, delimitamos como campo empírico desta pesquisa o município de Campo Grande, por se tratar da capital do Estado de Mato Grosso do Sul¹. Cabe registrar que Campo Grande está localizada ao Sul, com 20° 26’ 34” e a Oeste, com 54° 38’ 45”. A sua mesoregião encontra-se no Centro Norte de Mato Grosso do Sul, fazendo limite ao Norte com os municípios de Jaraguari e Rochedo; a Oeste, com Terenos e Sidrolândia; ao Sul, com Nova Alvorada do Sul; e a Leste com Ribas do Rio Pardo. De acordo com o Censo Demográfico, a população é de 663.621 habitantes, sendo a vigésima terceira no âmbito nacional (IBGE, 2000).

Para o desenvolvimento do estudo foram selecionadas duas escolas públicas estaduais² por apresentarem direções distintas em suas organizações. A primeira denominada “Escola (A)” possui direção colegiada atendendo ao disposto no Decreto n° 5868, de 16 de abril de 1991, que afirma: “cada unidade escolar contará com um

¹ Mato Grosso do Sul faz parte da Região Centro Oeste do Brasil, junto com Goiás, Mato Grosso, Distrito Federal e divide a fronteira ao sul com dois países: Bolívia e Paraguai. Com posição geográfica privilegiada, ele também faz divisa com cinco estados brasileiros: Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Goiás e Mato Grosso. A localização contribui muito para o seu desenvolvimento econômico, em face da proximidade dos grandes centros consumidores do País, sua criação se deu no governo do Presidente Ernesto Geisel (1974-1979), por meio da Lei Complementar n° 31 de 11 de outubro de 1977, a partir da divisão do Estado de Mato Grosso, sendo instalado o primeiro Governo de Mato Grosso do Sul em 1° de Janeiro de 1979. Seus primeiros habitantes surgiram com a descoberta de ouro no Centro-Oeste do Brasil, no final do século XVI, durante 400 anos a região fez parte do Estado de Mato Grosso. Mato Grosso do Sul possui 78 municípios distribuídos numa área de 358.158,7 km² e conta com uma população de 2.075.275 habitantes (IBGE, 2000).

² As escolas estão apresentadas da seguinte forma: com direção colegiada, como Escola A; com direção indicada, como Escola B.

Colegiado Escolar, órgão de natureza deliberativa, responsável pelas ações de coordenação e avaliação das atividades administrativas e pedagógicas da unidade escolar”. (Art. 9º). O Colegiado Escolar será integrado por: diretor da unidade escolar, na qualidade de membro nato e secretário executivo; até três representantes da Coordenação Pedagógica; até três representantes dos pais; até três representantes dos alunos; até três representantes dos professores; até três representantes dos funcionários administrativos. (Art 10). Os representantes deverão ser eleitos pelas respectivas categorias para um mandato de 02 (dois) anos, sendo permitida a reeleição (MATO GROSSO DO SUL, 1991).

A Escola A está situada no bairro Vila Alba e sua criação deu-se em 08/04/1974 tendo como sua mantenedora a Secretaria de Estado de Educação. Em 2004, a escola teve reconhecido o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e Ensino Médio, pela Resolução/SED/685, de 05/01/2004. Em 02/02/2006 a escola incluiu o EJA – Fundamental e Médio por meio da Resolução/SED nº 1923/02/02/2006 (DOCUMENTO SECRETARIA DA ESCOLA A, 2005).

A referida Escola funciona em três períodos; possui oitocentos (800) alunos e está localizada próxima ao centro da cidade, atendendo uma clientela sócio-econômica baixa. É importante ressaltar que a Escola, conforme afirmação da direção “não atende em sua maioria alunos de bairros próximos e sim distantes. A direção acredita que isto acontece devido a boa localização da escola, e pela facilidade do transporte urbano” (DIRETOR A).

Em relação ao corpo administrativo e corpo docente da escola A os dados são os seguintes

:

Quadro I

Apoio Administrativo e Professores da Escola A

ADMINISTRATIVO		CORPO DOCENTE	
Diretor	01	Professores (1° a 4° série)	06
Diretor-Adjunto	01	Professores (5° a 8° série) – Matutino	09
Coordenação Pedagógica	03	Professores (5° a 8° série) – Vespertino	11
Agente de Limpeza	08	Professores (6° a 8° série) – Noturno	08
Merendeiras	03	Professores Ensino Médio – Noturno	10
Agente Administrativo	10	Professor Intérprete – Vespertino	04
Inspetores de Alunos	03	Professor Intérprete – Noturno	02

Fonte: Secretaria da Escola A, 2005.

A Escola **B** está localizada no Bairro Santo Antônio. Conforme descrito na Proposta Pedagógica da Escola, em 1969 já se cogitava a necessidade de uma escola que atendesse à demanda do bairro, pois as escolas existentes na cidade ficavam distantes. Em 01/03/1972 foi assinado um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação - SED e a Missão Salesiana - MSMT com objetivo de criar a Escola, ficando a cargo de a MSMT indicar a direção da unidade escolar.

Neste convênio entre Secretaria de Estado de Educação e Missão Salesiana ficou firmado que compete a Missão Salesiana indicar o diretor, diretor-adjunto e secretário da escola conforme consta no documento Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul nº 64 de 04 de janeiro de 1979, publicado no Diário Oficial do Estado nº 17, de 23 de janeiro de 1979, p.4 (MATO GROSSO DO SUL, 1979).

Em 1978, esta Escola teve reconhecido o ensino de 1° grau (1° a 8° séries), nos termos do Parecer CEE/MS nº 139/83, de 07/07/1983. Em 26/01/1984, a escola incluiu o ensino de 2° grau, por meio do Decreto nº 2.433/84 Diário Oficial, nº 1252, de 27/01/1984.

O curso de 2° grau, Lei Federal 7.044/82, foi autorizado por meio do Decreto CEE nº 1610/87, de 09/07/1987, e reconhecido pela Deliberação CEE nº 2697, 07/02/1991, Diário Oficial nº 3008, página 35. Em 14/06/1984, foi autorizado o

funcionamento do ensino de 2º grau – “Habilitação Técnico em Contabilidade”, Deliberação CEE nº715/84, sendo reconhecido o curso pela Deliberação CEE nº 1739/86, de 18/12/1986 (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA B, 1998, p.5).

A autorização de funcionamento da educação Pré-Escolar ocorreu pela Resolução/SED nº 994, de 14/12/1994. A escola funciona em três períodos, possui 1.885 (um mil oitocentos e oitenta e cinco) alunos, oriundos da classe sócio-econômica média baixa. Em relação ao apoio administrativo e de professores, os dados são os seguintes:

Quadro II

Apoio Administrativo e Professores da Escola B

ADMINISTRATIVO		CORPO DOCENTE	
Diretor	01	Professores (1º a 4º série)	14
Diretor-Adjunto	01	Professores (5º a 8º série) – Mat./ Vesp.	31
Coordenação Pedagógica	07	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	18
Agentes de Limpeza	08	Professores Ensino Médio – Mat./ Not.	41
Merendeiras	04	Professor Sala de Recurso – Mat.	01
Agentes Administrativos	08	Professor Sala de Recurso – Vesp.	01
Inspetores de Alunos	03		

Fonte: Secretaria da Escola B, 2005.

No desenvolvimento da pesquisa utilizamos os seguintes instrumentos de investigação:

- Entrevistas com base em um roteiro de questões abertas com os diretores das escolas selecionadas para o estudo, além dos representantes dos segmentos da APM: presidentes das Unidades Executoras, representante dos pais; representantes dos professores, membro do Colegiado Escolar na Escola A, e técnicos da SED. As APM's das escolas A e B são formadas por Presidente, Vice-presidente, Secretário, Tesoureiro, Conselho Fiscal e Conselho

Deliberativo, atendendo ao disposto do Estatuto da Associação de Pais e Mestres de 1999.

- Levantamento e análise de atas das reuniões das Uex e documentos relacionados à gestão e operacionalização do PDDE.

Os entrevistados da Escola **A** estão identificados, nesta pesquisa, da seguinte forma: **Diretor A** - professor graduado em Letras e Administração de Empresas. Exerce a função de diretor há doze anos, com vínculo há dezessete anos na escola.

Presidente A – Funcionária pública graduada em Pedagogia. Está vinculada a escola há quatro anos, atuando como Presidente da APM.

Pai A – Desempenha a função de assistente administrativo e atua na APM há quatro anos. Possui o Ensino Médio completo.

Professor A – Professora graduada em Pedagogia. Atua na APM há quatro anos, e há treze vinculada à escola.

Colegiado Escolar A – Coordenadora Pedagógica formada em Pedagogia, com especialização em Metodologia do Ensino. Possui vínculo com a escola há treze anos, sendo dois desses anos, com atuação no Colegiado Escolar.

Os entrevistados da Escola **B**:

Diretor B – Professor formado em Matemática e vinculado à escola há trinta e um anos. Está na direção (indicada) há cinco anos.

Presidente B – É autônomo e possui o Ensino Fundamental incompleto. Possui vínculo com a escola há vinte anos como proprietário de cantina e atua como Presidente (eleito) da APM há quatro anos.

Pai B – É funcionário público e possui o Ensino Médio completo. Atua na APM há quatro anos, com vínculo de cinco na escola.

Professor B – Professor formado em História, com vínculo na escola por vinte anos, sendo cinco de atuação na APM.

Para respaldar o entendimento das análises, recorreremos a documentos como: Constituição Federal de 1998, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), Decretos e Resoluções Governamentais do período em estudo, entre outros.

As produções existentes sobre a temática em estudo foram levantadas relacionando aquelas que mais se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa, na medida em que abordam questões relacionadas à gestão educacional, destacando as seguintes dissertações de mestrado:

Fernandes (2000) busca compreender a política educacional implementada no Estado de Mato Grosso do Sul no período de 1991 – 1994, com base na análise do programa de gestão democrática desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação. A autora situa o processo de modernização conservadora implementado em Mato Grosso do Sul analisando, particularmente, a proposta de gestão democrática da rede estadual de ensino, baseada na eleição para diretor de escola e eleição do Colegiado Escolar como órgão consultor e executor do processo administrativo e pedagógico da escola.

Oliveira (2003) destaca o papel desempenhado pelos diretores na construção da gestão democrática, estudando duas escolas públicas estaduais no Município de Costa Rica – MS. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, utilizando-se da interpretação dos documentos e de entrevistas com pais, alunos, coordenadores e professores em relação à participação no Colegiado Escolar.

Albuquerque (2003) em estudo realizado em duas escolas, a primeira pública e municipal; e a outra, escola privada, delimitado no período de 1997 a 2000, discute a gestão escolar focada na autonomia, descentralização e participação conjunta dos

profissionais da educação, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das referidas escolas. Para realização do estudo foram analisados documentos legais sobre a implantação do PPP, além de entrevistas com 12 professores do ensino fundamental, envolvidos na elaboração do Projeto.

Martins (2002) analisa as contribuições que a administração escolar, focada nas dimensões pedagógicas, administrativa e social, agrega para a formação dos docentes em duas escolas públicas, sendo uma Municipal e a outra Estadual no Município de Campo Grande-MS.

Andrade (2002) analisa a política de descentralização da gestão da merenda escolar, desenvolvida na última década de 1990, destacando, especificamente, as razões que levaram à descentralização, com repasse direto dos recursos aos estados e municípios da federação. O instrumento principal dessa política foi e tem sido os conselhos de alimentação escolar. Assim, o interesse principal do trabalho da autora, tendo como base a análise documental, é entender o significado da política de descentralização e o papel cumprido pelos conselhos de alimentação escolar.

Pesente (1995) faz uma análise do Colegiado Escolar instituído nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul no ano de 1991, estudando os diferentes significados atribuídos ao conceito de democratização no âmbito da educação formal. Ele procurou compreender a prática do colegiado escolar, identificando seus avanços e limites na construção de uma escola democrática.

Por entendermos que o PDDE é uma política educacional pretendemos analisar as implicações e contribuições que o Programa traz para o processo de gestão da escola pública.

Para a discussão do objeto de estudo, utilizamos autores como Peroni (2003), Vieira (2000), Paro (1997), Fachini (2002), Bastos (2002) que contribuíram para a

compreensão dos processos de gestão democrática no âmbito da escola. Enfim, pretendemos dialogar com os autores que serviram de aporte teórico para a análise de objeto de estudo.

Assim, este estudo está organizado em três capítulos, da seguinte forma:

No primeiro capítulo analisamos as políticas educacionais, na década de 1990, no contexto da reforma do Estado proposta no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Esse Plano oferece as bases para as mudanças na descentralização da gerência dos serviços públicos e na gestão escolar.

No segundo, descrevemos o processo de implantação do PDDE, analisando os documentos legais, destacando seu conteúdo, sua implantação e implementação no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

No terceiro discutimos como se relacionam os diferentes segmentos representativos no processo de gestão escolar, que envolve a direção, os representantes da APM e do colegiado escolar.

Nas considerações finais, procuramos sintetizar as discussões mantidas nos capítulos anteriores, dando ênfase às questões norteadoras desta pesquisa.

CAPÍTULO I

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1990

O objetivo deste capítulo é discutir os elementos que compõem a política educacional brasileira no contexto de redefinição do papel do Estado, a partir da década

de 1990. Para iniciarmos o desenvolvimento é necessário expressar o entendimento do que é política educacional.

Diz respeito às medidas que o Estado, no caso o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação no país. No âmbito do organograma governamental, essas medidas se situam na chamada área social, configurando, pois, uma modalidade da política social (SAVIANI, 1998, p. 1).

Essas medidas estão formalizadas em decretos, planos, leis, resoluções, programas, projetos, que determinam as ações e estratégias que deverão nortear as estruturas governamentais definindo o perfil da educação no país.

Vale lembrar que na década de 1970 e início de 1980, diversos setores da sociedade se organizaram na luta pelo retorno da democracia. Surgiram neste período entidades representantes da sociedade civil, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), assim como, o Partido dos Trabalhadores (PT) dentre outros, com o objetivo de combater a ditadura militar.

No campo educacional, no ano de 1978, foi criada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e, neste mesmo ano, aconteceu o I Seminário de Educação Brasileira. Em 1979, foram instituídos o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) bem como a Associação Nacional de Educação (ANDE). Em 1982, foi realizada a II Conferência Brasileira de Educação (CBE). Todos esses acontecimentos estavam principalmente relacionados à constituição de uma escola pública de qualidade, aumento de recursos públicos financeiros para a educação, à gestão democrática, a participação popular na luta por seus direitos, tendo como pressuposto uma sociedade mais justa (GOHN, 1999).

Ainda, no ano de 1982, aconteceram as eleições gerais para governador nos estados brasileiros, sendo o Partido Democrático Brasileiro (PMDB) vencedor especialmente nos estados onde a economia apresentava os melhores crescimentos, dando início a “uma nova fase no processo de transição política brasileira”. Em 1983, o

governo brasileiro deu início às negociações com os organismos financeiros (FMI) e, no mesmo ano “assinou documentos cuja consequência foi uma política de arrocho salarial” (PERONI, 2003, p. 45). Nesse momento a sociedade civil, demonstrou por meio de seus ideais, a força organizada para banir o regime autoritário que impedia a real democratização que durante décadas intimidou e calou os segmentos da sociedade.

Nesse processo de luta e busca por conquistas dos direitos, os segmentos sociais representativos da sociedade civil organizaram-se em torno das eleições gerais em todos os âmbitos e pela convocação da Constituinte. O destaque, naquele momento, foi a mobilização da sociedade na campanha pelas “Diretas Já”. No entanto, a sucessão presidencial não aconteceu de forma democrática, e sim como previam os conservadores, por meio da eleição indireta pelo Colégio Eleitoral, ocorrendo apenas uma reorganização do poder. O processo Constituinte “deu-se em meio a uma correlação de forças” (PERONI, 2003, p.74), pois o que se observou naquele momento foi uma maior participação popular por meio das entidades representativas em defesa dos seus direitos, resistindo às determinações do regime militar que impediam a democratização do país.

No decorrer do processo, a Assembléia Nacional Constituinte recebeu diversas propostas dos segmentos representativos da sociedade civil organizada na área educacional visando que fosse garantida na Constituição Brasileira, entre outros, a elaboração de um plano nacional de educação. Dentre eles, tiveram destaque o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte, na luta por um ensino público gratuito e de qualidade, composto por quinze entidades assim denominadas: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Educação (ANDE); Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE);

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Confederação dos Professores do Brasil (CPB); Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE); Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE) (GOHN, 1999).

Neste quadro, o Brasil viveu um processo de abertura democrática atrelado às forças da ditadura. Como afirma Peroni (2004, p. 52):

Um momento complicado, pois quando o país estava saindo da ditadura e conseguindo dar os primeiros passos no sentido de conquistas sociais e participação popular, esse processo foi atravessado pela ofensiva neoliberal, reestruturação produtiva e pela globalização, que já estavam em curso no resto do mundo. Este fator passa a ser determinante no processo de correlação de forças internas no Brasil a partir de então.

Para a condução do Brasil à competitividade em relação aos países dominantes do chamado primeiro mundo, este deveria se adequar às exigências impostas pelo neoliberalismo, tendo como primeira condição a minimização do Estado para que a economia brasileira pudesse suscitar investimentos de capitais estrangeiros. Deste modo, “o processo que vive atualmente o Brasil, se dá em um contexto cujas propostas neoliberais se tornaram hegemônicas internacionalmente” (PERONI, 2004, p.53).

Nesse período de transição, a sociedade vivenciou a crise da chamada dívida externa, que aprofundou a crise fiscal no Brasil. Conforme Fiori (*apud* PERONI, 2003, p.46-47) as crises fiscais dos Estados tiveram como causas, principalmente:

1. a ruptura da paridade das moedas nacionais com o dólar com o fim do acordo de Bretton Woods, o que ocasionou, na economia européia, um processo de estagflação, obrigando o ajuste nos planos macro e microeconômicos, que foram responsáveis pelo aumento do desemprego e da carga social do gasto público;

2. a elevação das taxas de juros mundiais, fazendo crescer, geometricamente, a dívida pública, o que fez com que governos se submetessem (o que continua acontecendo) à senhoriação da dívida e à chantagem dos seus credores privados e novos emissores endógenos da moeda;

3. a globalização financeira, que, pelo processo de desregulamentação, acabou colocando os bancos centrais na condição de reféns dos mercados e agentes privados e desterritorializados.

Desde então “os bancos centrais temem estimular a demanda, pois podem provocar inflação e temem a inflação, porque estão aprisionados ao mercado global de ações, que se alimenta da ideologia do livre mercado” (PERONI, 2003, p.47).

O momento político econômico vivido pelo Brasil, a partir da década de 1990, não se relaciona mais com o período da década de 1980, pois de acordo com Bastos (2002, p.23)

a sociedade civil não está aglutinada em torno da democratização do Estado e da sociedade, mas na grande luta pelo emprego e pela subsistência. A crise do socialismo real provocou outras crises no poder político e no mercado. A estabilidade financeira da moeda e da inflação aliada aos grandes índices de desemprego, coloca como problema prioritário: garantir o emprego para sobreviver. E a luta pela democracia parece ter alcançado um patamar satisfatório, na medida em que os governos eleitos garantem um mínimo de representatividade popular.

Cada vez mais a sociedade encontra-se em uma situação em que a prioridade passa a ser a sobrevivência, a luta por emprego, moradia, entre outras. O modelo econômico instituído estabelece competição, busca por melhores resultados, qualidade na prestação de serviços entre empresas e pessoas proporcionando, deste modo, o avanço significativo da desigualdade, tornando as relações sociais ainda mais individualistas, pois, uma pequena elite detém o poder político e econômico e a grande maioria que compõe a sociedade (desempregados e marginalizados) é excluída, não tendo acesso ao mínimo necessário para a sua sobrevivência.

Durante os anos 1990, a inflação, as privatizações, as reformas previdenciárias e econômicas ocuparam o panorama no Brasil ampliando mais a crise fiscal, fruto das políticas neoliberais definidas pelos países centrais que dominam com suas políticas

econômicas e estabelecem regras para os países emergentes, condicionando-os à busca por empréstimos sob a tutela das instituições financeiras como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), além de estabelecer um programa de privatização das empresas estatais.

Como afirma Fachini (2003, p.45)

o panorama sócio-político-econômico que se apresentava no Brasil era de uma estrutura econômica e financeira estagnada e tecnologicamente defasada, quadro este construído na década de 1980 à custa da inflação e da desestruturação do Estado. A inflação neste período atingiu 84,32% ao mês.

Em 1989, aconteceu no Brasil a eleição do primeiro presidente eleito pelo voto direto, após o período ditatorial. A eleição de Fernando Collor de Mello ocorreu apenas no segundo turno, após derrotar Luís Inácio Lula da Silva (PT), que representava a classe dos trabalhadores e alguns segmentos ligados à igreja.

Em sua trajetória política ele foi governador do Estado de Alagoas e sua exposição no âmbito nacional deu-se pelo combate a funcionários do Estado que ganhavam altos salários e pela sua posição contrária à política do então presidente José Sarney. (1985-1990).

De acordo com Gonçalves (1992, p.164)

O impacto das grandes mudanças ocorridas na arena internacional surpreendeu a nação brasileira num raro momento de sua história política, o das eleições diretas para o preenchimento de cargo para presidente da República, que resultou na vitória do candidato identificado com os vetos desestatizantes e que prometia conduzir o país às fileiras do primeiro mundo.

Seus discursos eram voltados à ética, contra a corrupção, propondo atenção aos excluídos da sociedade e setores da classe média. Aos segmentos mais elitizados propôs a modernidade econômica do país em consonância com o neoliberalismo. Com intenso apoio da mídia, manteve uma visibilidade diária nos noticiários e telejornais de todo o Brasil, conseguindo, assim, atingir grande parte da sociedade.

Em seu discurso de posse, no dia 15 de março de 1990, Fernando Collor deixou claro a intenção do governo em consonância com a modernidade econômica por meio da privatização. “Essa proposta de modernização econômica pela privatização e abertura (do mercado) é a esperança de completar a liberdade política, reconquistada com a transição democrática, com a mais ampla e efetiva liberdade econômica” (*apud* FACHINI, 2002, p.47). Ainda conforme Fachini (2002, p.47) “O governo Collor ao mesmo tempo em que propunha deixar a livre iniciativa do mercado regular a economia, intervinha nesta, congelando os ativos financeiros, os preços e os salários”.

Como estratégia da política econômica em seu governo, Fernando Collor orientou-se pelo chamado Consenso de Washington, ou seja, utilizando os termos de Batista (1994, p.5):

Foi uma reunião ocorrida em 1989, onde estiveram presentes funcionários do governo norte – americano e dos organismos financeiros internacionais (Banco Mundial, FMI e do BID), cujo objetivo era discutir as reformas econômicas implementadas pelos países Latino-Americanos, envolvendo reformas pautadas na diminuição do papel e tamanho do Estado na sociedade, na desregulamentação das relações trabalhistas e na abertura econômica.

Assim, Fernando Collor adotou para o Brasil a concepção neoliberal de Estado, inserindo o país na competitividade internacional, colocando a economia às exigências do mercado globalizado. Para que isto viesse acontecer seria necessário o enxugamento do quadro de pessoal da União e do patrimônio público, sendo a privatização a palavra de ordem.

Como explicita Bianchetti (1999, p.11), o neoliberalismo não é algo novo:

Nasce por um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos entre os quais Popper, Hayek e Milton Friedman no início da década de 1940, como combate implacável, às teses Keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana.

O entendimento apresentado pelo autor, nos leva a compreender que o neoliberalismo está presente de forma avassaladora, sobre as relações sociais, ampliando as desigualdades e diferenças entre as pessoas, especialmente nos segmentos mais pobres que, de certo modo, compõem a maioria da sociedade. Também por meio dos agentes financeiros FMI, Banco Mundial (BM)³ dentre outros, os países de capitalismo periférico, criam uma dependência econômica e financeira ao aderirem aos programas de auxílio financeiro, acordos de desenvolvimento que, cada vez mais, ampliam as dívidas desses países.

Na reflexão de Alencar, as exigências instituídas no País a partir da concepção neoliberal estão causando impactos negativos não só no que diz respeito às questões econômicas, políticas e sociais, mas também com relação a educação, vista que em determinados casos:

inclusive a parafernália eletrônica de sons, publicidade e imagens está produzindo uma espécie de desalfabetização. É mais fácil receber idéias prontas, de largo consumo mundial, do que criar as suas próprias, reinventando o conhecimento. O Brasil produz também a 'miséria das capacidades' e o analfabetismo político. Como denuncia a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), estamos envolvidos por uma 'cultura superficial, violenta, sem ética, sem sentido'. Sai o cidadão, entra o cliente, o freguês, o consumidor. O Deus mercado é onipresente. (ALENCAR, 2002, p.43).

Em relação à educação, a gestão de Fernando Collor não apresentou mudanças significativas, mas, deu continuidade às realizações feitas no governo anterior. Dentre as suas intenções de governo para a educação podemos destacar: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990); o Programa Setorial de Ação do Governo

³ No ano de 1944, o Banco Mundial foi instituído, quando foi realizada a Conferência de *Bretton Woods*. A conferência de acordo com Scaff (2000, p.53) “reuniu diversos países interessados na discussão dos rumos do pós-guerra, os quais consideraram a necessidade de criação de instituições capazes de conferir maior estabilidade à economia mundial, visando impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais. Para atender a essa necessidade foram criados o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)”.

Collor, na Área de Educação (1991–1995) e Brasil: um projeto de reconstrução nacional (1991) (VIEIRA, 2000).

O seu governo propõe, também, projetos de infraestrutura como é o caso dos CIACs, grandes complexos onde são oferecidos serviços de educação e saúde. No entanto, estas medidas não foram suficientes para “se traduzir um novo quadro político, mas proporcionam o início de uma nova fase o da educação espetáculo (VIEIRA, 2000, p. 90).

Fernando Collor, ao adotar a concepção de cunho neoliberal, preservava a idéia de que o momento conturbado apresentado pelo Brasil, estava relacionado ao papel do Estado:

A dura verdade é que, no Brasil dos anos de 1980, o Estado não só comprometeu suas atribuições, mas perdeu também sua utilidade histórica como investidor complementar. O Estado não apenas perdeu sua capacidade de investir como, o que ainda é ainda mais grave, por seu comportamento errático e perverso, passou a inibir o investimento nacional e estrangeiro.

Creio que compete primordialmente à livre iniciativa não ao Estado criar riqueza e dinamizar a economia. Ao Estado corresponde planejar sem dirigismo o desenvolvimento e assegurar a justiça, no sentido amplo e substantivo do termo.

Para obter seu saneamento financeiro empreenderei sua tríplice reforma: fiscal, patrimonial e administrativa. (*apud* FACHINI, 2002, p.48).

Porém, a gestão desse presidente passou por instabilidade e desprestígio e as várias tentativas utilizadas em seu governo de estabilização econômica não corresponderam de maneira satisfatória. Com isso, as denúncias de corrupção e o aumento da impopularidade, tiveram como efeito à abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Congresso Nacional, que resultou no seu *impeachment*, fato este nunca acontecido no Brasil. Diversos segmentos da sociedade civil como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), dentre outras, se organizaram e foram às ruas realizando

inúmeras manifestações para que o Presidente fosse destituído do poder. No dia 29 de dezembro de 1992 ele foi deposto.

Para a economia brasileira, os anos Collor trouxeram como resultado o agravamento do quadro recessivo, a persistência do quadro inflacionário e a adoção de medidas de caráter estrutural, que certamente ajudarão a estabelecer os contornos da política econômica nacional ao longo dos anos 1990, dentro do novo modelo de internacionalização da economia (VIEIRA, 2000, p.110-111).

No quadro difícil e conturbado pelo qual o País passava, a presidência da República foi assumida por Itamar Franco, vice-presidente no governo de Fernando Collor, mineiro, ex-prefeito de Juiz de Fora (MG) e também ex-senador por Minas Gerais. Ao contrário de Collor, Itamar Franco demonstrou discrição à sua gestão e conduziu ao seu governo pessoas de renome nacional, dentre eles, o senador Fernando Henrique Cardoso⁴ (PSDB/SP), que inicialmente atuou na gestão de Itamar como Ministro das Relações Exteriores e futuramente assumiu a pasta do Ministério da Fazenda em 1993.

Para a pasta do Ministério da Educação (1992), Itamar Franco indicou Murílio de Avelar Hingel, ex-secretário de Educação de Juiz de Fora - MG. Na sua gestão, o ministro desencadeou o processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos com a participação de diversos segmentos representativos da sociedade como: Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNT), dentre outros que estiveram presentes na discussão e elaboração das propostas. O Plano também foi discutido e elaborado nas esferas estaduais e municipais.

Nesse Plano estavam traçadas as metas firmadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia em março de 1990 com o apoio

⁴ Fernando Henrique, sociólogo, foi professor da Universidade de São Paulo (USP), autor de diversos livros dentre eles "Dependência e Desenvolvimento na América Latina". Durante a ditadura militar ficou exilado na França, no ano de 1978 concorreu à eleição para a prefeitura de São Paulo (SP), não conseguindo ser eleito. Em 1982 assumiu o cargo de senador e em 1988 assumiu a presidência do Senado (MAURO e PERICÁS, 2001).

do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e também do Banco Mundial. Dessa Conferência resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos que definiu como objetivos “promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e fortalecer o ajuste de ações educativas” (PERONI, 2003, p.94), a serem cumpridos pelos países participantes, entre eles, o Brasil.

No governo de Itamar, destacaram-se dois importantes acontecimentos, sendo o primeiro a realização de plebiscito para a escolha do sistema de governo no País (1993), permanecendo por meio de votação o regime republicano e o sistema presidencialista; e o segundo, uma proposta para a estabilização da economia sendo este o Plano Real, tendo a sua frente Fernando Henrique Cardoso, no Ministério da Fazenda.

Na análise de Vieira (2000, p.116), o Plano Real visava à “contenção dos gastos públicos, aceleração do processo de privatização, controle de demanda através do aumento de juros ampliando às exportações, de modo que haveria uma redução dos preços internos”. Em termos de médio e longo prazo, “o Plano aponta no sentido da continuidade do processo de abertura econômica do país e de medidas visando o apoio à modernização das empresas nacionais”.

Com isso, a credibilidade de Itamar Franco e, principalmente, de Fernando Henrique teve expressivo crescimento, consolidando a postura de políticos competentes e com condições de reestruturar a economia e estabilizar a moeda. Consequentemente, Fernando Henrique teve seu nome indicado para concorrer às eleições para presidente da República em 1994, com o objetivo de continuar o programa de governo iniciado na gestão de Itamar Franco.

De acordo com Mauro e Pericás (2001, p.33)

Fernando Henrique Cardoso surgiu como o candidato ideal dos setores conservadores do país. Quando a situação de uma determinada nação está complicada, procura-se uma figura que melhor possa transitar entre diversas camadas da população e que também possa ser uma ponte com os interesses de corporações e governos estrangeiros.

E continuam:

(...) ao criar vínculos com os setores mais conservadores e atrasados do país, aliou-se a alguns partidos expressivos das elites e foi eleito presidente. Desde então, utiliza discursos e argumentos supostamente complexos e sofisticados, tentando iludir a população com fórmulas econômicas que classifica como necessárias; prossegue suas conversações com lideranças políticas de diversos países da chamada Terceira Via, com o intuito claro de dar a impressão de estar promovendo a modernização do Estado brasileiro e mais tarde, conseqüentemente, a melhoria da situação social do país como um todo.

Fernando Henrique Cardoso orientou sua campanha à presidência, pautada no êxito do Plano Real, com isso, obteve o apoio de diversos setores ligados à economia conquistando a presidência após derrotar o seu adversário, Luis Inácio Lula da Silva no primeiro turno das eleições, tomando posse no dia primeiro de janeiro de 1995.

Destacamos a seguir trechos de seu discurso:

No mundo pós-guerra fria, a importância de países como o Brasil não depende somente de fatores militares e estratégicos, mas sobretudo, da estabilidade política interna, do nível geral de bem-estar, dos sinais vitais da economia a capacidade de crescer e gerar empregos, a base tecnológica, a participação no comércio internacional e, também, de propostas diplomáticas claras, objetivas e viáveis. Por isso mesmo, a realização de um projeto nacional consistente de desenvolvimento deve nos fortalecer crescentemente no cenário internacional. (*apud* FACHINI, 2002, p.50).

Em seu governo, ele deu continuidade à política econômica constituída no governo de Fernando Collor, mantendo a privatização de empresas estatais e das exportações, com predomínio do início da modernização dos processos econômicos, tecnológicos e educacionais, estando presentes nessas políticas de ajustes estruturais a competitividade, a produtividade, a eficiência e a qualidade, aprofundando as estratégias

de cunho neoliberal, visando a inserção do país no âmbito de uma economia globalizada.

Segundo Ianni a globalização (1999 p.24):

coloca nosso mundo envolvido em várias malhas visíveis e invisíveis, consistentes e esgarçadas, regionais e universais. São principalmente sociais, econômicas, políticas e culturais, tornando-se, às vezes, ecológicas, demográficas, étnicas, religiosas, lingüísticas. A própria cultura encontra outros horizontes de universalização, ao mesmo tempo que se recria em suas singularidades. O que era local e nacional pode tornar-se também mundial. O que era antigo pode revelar-se novo, renovado, moderno, contemporâneo e que atinge não só as sociedades nacionais, mas também os modos de vida e pensamentos de indivíduo e coletividade.

Na análise de Mauro e Pericás (2001, p.34) a gestão de Fernando Henrique Cardoso à frente da presidência da República:

se caracterizou por uma maior concentração de terra, a implantação da mais alta taxa de juros do mundo que variou entre 20% e 50% ao ano e por um processo de privatização de mais de 650 empresas brasileiras para o capital externo. O governo fez questão de divulgar que estava levando a cabo a maior reforma agrária da história do país, dizendo que assentava uma família a cada cinco minutos.

A política econômica adotada em seu governo incorporou os pontos apresentados pelo chamado Consenso de Washington em conformidade com a ideologia neoliberal da seguinte forma: “disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual”. (BATISTA, 1994, p.26)

Dessa forma, Fernando Henrique Cardoso apresentou essas estratégias necessárias para a racionalização dos recursos e reestruturação do Estado. Desta maneira, as questões econômicas, políticas, educacionais e sociais estavam direcionadas a atender às orientações dos organismos internacionais, sob o discurso da modernização e, assim, possibilitar que o país tivesse condições de competir no mercado mundial. No entanto, essas orientações acarretaram sérias conseqüências principalmente, no que diz

respeito às questões sociais, como (educação, saúde e previdência) pois, limitavam os investimentos apenas aos segmentos mais vulneráveis, não investindo significativamente nestes setores, ou seja, dificultando que o acesso a eles fossem comum a todos.

Como analisa Simionatto (2004, p. 3) as políticas sociais do final da década de 1980 e de ao longo de 1990 fundamentam-se nas seguintes características:

Focalização: os gastos e investimentos em serviços públicos devem concentrar-se nos setores de extrema pobreza, cabendo ao Estado participar apenas residualmente da esfera pública, redirecionando o gasto social e concentrando-o em programas destinados aos segmentos pobres e carentes.

Descentralização: busca redirecionar as formas de gestão e transferência das decisões da esfera federal para estados e municípios, buscando combater a burocratização e a ineficiência do gasto social. No nível local inclui, também, a participação das organizações não governamentais, filantrópicas, comunitárias e empresas privadas.

Privatização: pressupõe o deslocamento da produção de bens e serviços da esfera pública para o setor privado lucrativo, ou seja, para o mercado.

A autora acentua, ainda, que essas características apontam:

(...) por um lado, o fortalecimento do pensamento reformador sobre as modalidades e instrumentos de intervenção do Estado, especialmente na área social, e, por outro, consagra o (re) surgimento de novas (velhas) categorias, que implicam na revisão dos critérios e dispositivos institucionais que regulam as políticas sociais (SIMONATTO, 2001, p. 3).

No ano de 1995, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso foi implantado o Plano Diretor da Reforma e Administração do Estado (PDRAE), elaborado pelo extinto Ministério da Reforma e Administração do Estado (MARE). O documento propunha reformar o Estado criando condições para a reconstrução da administração pública com bases modernas e racionais, tendo como eixo uma administração pública gerencial.

O referido Plano propõe reformas em quatro pontos da administração governamental, como: a delimitação das funções e do tamanho do Estado; a redefinição do papel regulador do Estado; o aumento da governança, ou seja, “da capacidade de

tornar efetivas as decisões do governo” (PEREIRA, 1998, p.60); e o crescimento da governabilidade, ou seja, o poder do aparelho governamental.

Para que de fato esta reforma acontecesse o governo buscou atender às determinações do mercado global, estabelecendo a competitividade na busca por melhores resultados que “aloca recursos e benefícios sob o imperativo da eficiência capitalista, racionalizadora na técnica organizacional e produtiva (fundindo ciência, tecnologia e organização da produção) e acumuladora de riquezas” (CARDOSO, 1998, p. 6). É neste âmbito que o papel do Estado é redefinido e este deixa de “ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995a, p.17).

Desse modo, a estratégia a ser adotada pelo Governo Central, para que este possa alcançar resultados de qualidade e eficiência em sua administração, será a descentralização entendida como a transferência de responsabilidade de gestão e financiamento das atividades públicas para os Estados e Municípios.

Assim, o Ministro da Reforma e Administração do Estado, na época, Bresser Pereira (*apud* FACHINI; OLIVEIRA, 2004, p.115) apresentou três elementos componentes da reforma do Estado, sendo eles:

Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio.

E acrescenta:

O resultado dessa reforma será um Estado mais eficiente, que responda a quem de fato deve responder: o cidadão. Logo, será um Estado que estará agindo em parceria com a sociedade e de acordo com seus anseios. Será um Estado menos voltado para a proteção e mais para promoção de capacidade de competição. Será um Estado que não utilizará burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará competitivamente organizações públicas

não-estatais (BRESSER PEREIRA *apud* FACHINI, OLIVEIRA, 2004, p.115).

O Plano Diretor da Reforma do Estado propõe ao Estado, a redução de suas funções não estando mais à frente na execução dos serviços que antes eram de sua competência, passando agora a ser apenas o regulador e controlador dos serviços prestados. “Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade” (BRASIL, 1995a, p.12).

Para Simionatto (2004, p.11) as funções do Estado no Brasil, a partir da Reforma compreende:

a) Núcleo Estratégico (Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e o Ministério Público); b) Atividades Exclusivas, serviços que só o Estado pode realizar como regulamentar, fomentar e fiscalizar. c) Serviços considerados não exclusivos, produção de bens e serviços (que trazem lucratividade) tais como escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, entidades assistenciais, museus, emissoras de rádio e TV educativas e culturais, estas consideradas competitivas sendo controladas pelo mercado. d) produção de bens e serviços para o mercado (compreende o segmento produtivo e o mercado financeiro).

No núcleo de serviços não-exclusivos que o governo estabelece as premissas da Reforma do Estado na sua relação com a sociedade e o mercado, a partir dos seguintes objetivos: transferir os serviços não-exclusivos para entidades denominadas de organizações sociais; buscar autonomia e flexibilidade na prestação desses serviços; buscar a participação da sociedade mediante o controle desses serviços através dos conselhos de administração, com centralidade na figura do cidadão-cliente, fortalecer a parceria entre Estado e sociedade através do contrato de gestão.

Esse Plano traz a idéia de organizações sociais, como entidades de direito privado, sendo estas responsáveis pela prestação de serviços considerados públicos, possibilitando ao Estado apenas a fiscalização, controle e avaliação desses serviços que atende às determinações do modelo neoliberal.

Conforme entendimento de Peroni (2003, p.05)

Há uma contradição, pois o Estado, segundo o documento, fortalece as funções de regulação e coordenação, particularmente a nível

federal. Mas, ao repassar o controle político ideológico para as sociedades públicas não-estatais, passando apenas a financiar, quem deterá a coordenação e regulação será o mercado, já que o próprio ministro determinou que as atividades deste setor são competitivas.

Neste sentido, faz-se necessário reduzir os custos e aumentar a qualidade dos serviços, atendendo às imposições do mercado globalizado, buscando a eficiência e a qualidade na realização dos serviços públicos, incorporando um modelo gerencial nas organizações. A educação é caracterizada como um serviço não exclusivo do Estado, podendo ser executada por segmentos públicos não-estatais.

Assim, como lembra Fachini (2002, p.58) “transfere a responsabilidade da educação na esfera da política social para a do mercado; logo a escola se transforma em uma empresa, o aluno em um cliente e a educação em um produto”. Portanto, as unidades de ensino, por exemplo, têm que apresentar resultados, no sentido de diminuir os índices de repetência e de evasão escolar, enfim, buscar a qualidade na prestação dos seus serviços e preparar o educando para o mercado de trabalho competitivo, deixando para segundo plano a formação integral e social do indivíduo.

Nesse contexto, sob o discurso da descentralização administrativa, pedagógica e financeira da gestão pública no âmbito da reforma do Estado é que foi criado no Brasil, durante o primeiro mandato de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995) o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do qual trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)

Neste capítulo, descreveremos a constituição do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) com base nos documentos legais, destacando seu conteúdo, sua implantação e implementação na rede estadual do Município de Campo Grande e no Estado de Mato Grosso do Sul.

Esse Programa foi criado pelo governo federal, em 1995, com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), posteriormente, sendo alterado para Programa Dinheiro Direto na Escola, e executado pelo FNDE, por força de Medida Provisória nº 1784, em 14 de dezembro de 1998. Sua concepção baseou-se no princípio de descentralização da execução dos recursos federais destinados ao ensino fundamental e no reforço ao exercício da cidadania, reconhecendo que o “cidadão será tanto mais cidadão quanto menos for espectador e maior for seu compromisso com o bem comum ou com o interesse público” (BRASIL, 1995b, p. 11).

O Programa Dinheiro Direto na Escola tem por objetivo repassar os recursos financeiros para as escolas, destinando-os à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, de forma a contribuir, supletivamente, para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ter esses investimentos empregados na manutenção e conservação do prédio escolar, aquisição de material necessário ao funcionamento da escola, capacitação e

aperfeiçoamento dos profissionais da educação, avaliação da aprendizagem, implementação do projeto pedagógico, aquisição de material didático/pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais diversas (BRASIL, 1995b).

A cada ano o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassa para as escolas recursos financeiros, sem a necessidade de convênio, mediante crédito do dinheiro direto em conta bancária da Unidade Executora (UEX).

A Resolução nº 03, de 04 de março de 1997, ressalta que os estabelecimentos de ensino com uma quantidade de alunos matriculados superior a 99 (noventa e nove), segundo dados do censo escolar do ano anterior, devem criar as suas unidades executoras, sob pena de ficarem impedidos de receber os recursos do PDDE.

A UEX é “entidade de direito privado, sem fins lucrativos, que representa a unidade escolar, responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros recebidos pelo FNDE (...)” (BRASIL, 1997a).

A função das UEX é administrar, bem como receber, executar e prestar conta dos recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, privados, doados, ou os recursos provenientes de campanhas escolares, advindos da comunidade ou de entidades beneficentes, bem como fomentar as atividades pedagógicas da escola. (BRASIL, 1997a, p. 11).

Dentre as funções específicas das Uex estão: dar assistência ao aluno carente, zelar pela manutenção e conservação física da escola; comprar e manter os equipamentos; cuidar da limpeza do prédio escolar; e possibilitar a integração escola-família-comunidade (BRASIL, 1997a, p.11).

As UEX são encontradas em todo o território nacional, podendo ter denominações diferentes, por exemplo: Caixa escolar, nos estados de GO, MA, MG e MT; Cooperativa Escolar, nos estados da PB e do PR; Associação de Pais e Professores em SC; Associação de Pais e Mestres, nos estados de MS, PA, SP e no DF; Círculo de Pais e Mestres, no RS (BRASIL, 1997a, p.11).

A Resolução FNDE/CD nº12 de maio de 1995, apresenta os valores totais a serem recebidos pelas escolas, enquanto a Resolução FNDE/CD nº3 de 04 de março de 1997 (art. 2º), divide os recursos em custeio e capital.

Quadro III

Referencial dos valores a serem repassados às escolas públicas conforme o número de matrículas.

Números de Alunos por escola	Valor Anual por Escola (R\$ 1,00)					
	Regiões N, NE e CO*			Regiões S, SE e no DF		
Por Escola	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital	Total
De 21 a 50	600	-	600	500	-	500
De 51 a 99	1.300	-	1.300	1.100	-	1.100
De 100 a 250	2.300	400	2.700	1.500	300	1.800
De 251 a 500	3.200	700	3.900	2.200	500	2.700
De 501 a 750	5.300	1.000	6.300	3.700	800	4.500
De 751 a 1.000	7.500	1.400	8.900	5.200	1.000	6.200
De 1.001 a 1.500	8.600	1.700	10.300	7.000	1.200	8.200
De 1.501 a 2.000	12.000	2.400	14.400	8.000	2.000	10.000
Mais de 2.000	16.000	3.000	19.000	12.000	2.500	14.500

(*) Exceto o Distrito Federal

Fonte: BRASIL, MEC. Resolução FNDE/CD nº 03 de 1997.

As escolas devem observar duas categorias econômicas para utilizar o dinheiro do PDDE: de custeio e de capital (para escolas com mais de cem alunos matriculados) e apenas de custeio (para as escolas com mais de vinte e menos de cem alunos matriculados). Os recursos de custeio são aqueles destinados à aquisição de bens e materiais de consumo e à contratação de serviços para a realização de atividades de manutenção necessárias ao regular funcionamento da escola. Como exemplo de utilização desta categoria de recurso tem-se: aquisição de papel, cartolina, material de limpeza, giz, tinta de parede, fita de vídeo virgem, material para manutenção e reparo das instalações elétricas, hidráulicas, sanitárias (fios, tomadas, interruptores, canos, conexões entre outros).

Para a realização de serviços como pintura do prédio, reparo das instalações citadas acima e de equipamentos, entre outros, não é permitido que sejam contratados servidores das administrações públicas municipal, estadual, distrital ou federal, conforme Resolução nº03 de 1997, (BRASIL, 1997b).

Os recursos de capital são aqueles destinados a cobrir despesas com aquisição de equipamentos e materiais permanentes para as escolas, que resultem em reposição ou elevação patrimonial. Como exemplo desta categoria de recurso podemos citar a aquisição de bebedouro, fogão, armário, ventilador, equipamentos de informática, retroprojektor, projetor de slide, geladeira, mimeógrafo, etc.

A Resolução FNDE/CD nº 3, de 27 de fevereiro de 2003, reedita as resoluções anteriores reafirmando que:

O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE consiste na transferência, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE, de recursos financeiros, consignados em seu orçamento, em favor das escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual, do Distrito Federal e municipal, destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos de forma a contribuir, supletivamente, para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários (Art. 1º) (BRASIL, 2003).

Como se pode verificar esta Resolução afirma que os recursos financeiros devem ser repassados às escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual, do Distrito Federal e Municipal.

Todavia, a Resolução FNDE/CD, nº10, de 27 de março de 2004, entra em vigor incluindo que os repasses dos recursos devem contemplar, também, as instituições privadas de educação especial, estabelecendo em seu art. 1º que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), consiste na transferência, pelo FNDE, de recursos financeiros, em favor das:

escolas públicas das redes estaduais, distrital e municipais no ensino fundamental, contemplando também as modalidades especial e indígena; privadas de educação especial, mantidas

por Organizações Não-Governamentais (ONGs), ou entidades similares, sem fins lucrativos e inscritas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Além da Unidade Executora, entidade responsável pela aplicação e prestação de contas dos recursos enviados à escola, há também outras entidades cujos objetivos são similares.

Entidade Executora (EEx), prefeitura municipal e secretarias de educação estadual e do Distrito Federal, ao receberem e executarem os recursos do PDDE destinados as escolas públicas que não instituíram as Uex;

Entidade Mantenedora (EM), Organização Não-Governamental (ONG), ou outra entidade similar, sem fins lucrativos e inscrita no CNAS, responsável pela manutenção de escolas privadas de educação especial beneficiárias do PDDE (art. 3º, § 2º) (BRASIL, 2004b).

Cabe aqui explicitar que a Resolução FNDE/CD nº 06, de 19 de março de 2004, determina que os recursos do Programa sejam encaminhados para escolas que estejam em regiões em situação de emergência, ou seja, que tenham sofrido danos em consequência das chuvas e enchentes ocorridas no País.

No entanto, foi editada a Resolução FNDE/CD nº 17, de 09 de maio de 2005, mantendo as finalidades e objetivos do PDDE, incluindo em seu Art. 4º, que as escolas públicas receberão os recursos financeiros do PDDE, em parcela única anual, da seguinte forma:

- I – com até 50 (cinquenta) alunos, que não possuem Unidade Executora Própria (UEX), por intermédio da Entidade Executora (EEx);
- II – acima de 50 (cinquenta) alunos por intermédio da Unidade Executora Própria (UEX).

Conforme o artigo 5º:

§ 1º - as escolas públicas que possuem até 20 alunos matriculados no ensino fundamental, nas modalidades regular, especial e indígena, situadas nas regiões, Norte, Nordeste e Centro-Oeste, exceto no Distrito Federal, e as situadas nas Regiões Sul, Sudeste e no Distrito Federal serão contempladas, respectivamente, com a importância de R\$ 29,00 (vinte e nove reais) e R\$ 24,00 (vinte e quatro reais) por aluno, na categoria econômica de custeio, para aplicação nas finalidades do programa.

§ 2º - Do valor devido, anualmente, as escolas públicas, cujo número de alunos do ensino fundamental nas modalidades regular, especial e indígena, seja superior a 50 (cinquenta), serão destinados 20% (vinte por cento) a cobertura de despesas de capital e 80% (oitenta por cento) a cobertura de despesas com custeio.

Nesse sentido, vale dizer que houve uma correção no valor dos repasses visando reduzir a defasagem dos recursos financeiros enviados às escolas, inserindo um fator moderador. Sendo assim, a escola receberá o valor estipulado conforme consta na tabela (número de matrículas), mais o excedente de matrículas, ou seja, R\$ 1,30 (um real e trinta centavos).

Quadro IV
Inclusão do fator moderador

INTERVALO DE CLASSE DE NÚMERO DE ALUNOS	REGIÃO		
	N/NE/CO (*)		
	VALOR BASE ⁽¹⁾ (R\$ 1,00)	FATOR DE CORREÇÃO ⁽²⁾	VALOR TOTAL ⁽³⁾ (R\$ 1,00)
21 a 50	600	$(X - 21) \times K$	$600 + (X - 21) \times K$
51 a 99	1.300	$(X - 51) \times K$	$1.300 + (X - 51) \times K$
100 a 250	2.700	$(X - 100) \times K$	$2.700 + (X - 100) \times K$
251 a 500	3.900	$(X - 251) \times K$	$3.900 + (X - 251) \times K$
501 a 750	6.300	$(X - 501) \times K$	$6.300 + (X - 501) \times K$
751 a 1.000	8.900	$(X - 751) \times K$	$8.900 + (X - 751) \times K$
1.001 a 1.500	10.300	$(X - 1.001) \times K$	$10.300 + (X - 1.001) \times K$
1.501 a 2.000	14.400	$(X - 1.501) \times K$	$14.400 + (X - 1.501) \times K$
Acima de 2.000	19.000	$(X - 2.000) \times K$	$19.000 + (X - 2.000) \times K$

(*) Exceto o Distrito Federal

Fonte: BRASIL, MEC. Resolução FNDE/CD/Nº 10 de 27 de março de 2004.

⁽¹⁾ Valor Base: parcela mínima a ser destinada à instituição de ensino que apresentar quantidade de alunos matriculados, segundo o censo escolar, igual ao limite inferior de cada intervalo de Classe de Número de Alunos, no qual o estabelecimento de ensino esteja situado.

⁽²⁾ Fator de Correção: resultado da multiplicação da constante K pela diferença entre o número de alunos matriculados na escola e o limite inferior de cada intervalo de Classe de Número de Alunos, no qual o estabelecimento de ensino esteja situado – $(X - \text{Limite Inferior}) \times K$ – representando X o número de alunos da escola, segundo o censo escolar, e K o valor adicional por aluno acima do limite inferior de cada intervalo de Classe de Número de Alunos.

⁽³⁾ Valor Total: resultado, em cada intervalo de classe, da soma horizontal do Valor Base mais o Fator de Correção.

Quadro V

Inclusão do fator moderador.

INTERVALO DE CLASSE DE NÚMERO DE ALUNOS	REGIÃO		
	S/SE/DF (*)		
	VALOR BASE ⁽¹⁾ (R\$ 1,00)	FATOR DE CORREÇÃO ⁽²⁾	VALOR TOTAL ⁽³⁾ (R\$ 1,00)
21 a 50	500	$(X - 21) \times K$	$500 + (X - 21) \times K$
51 a 99	1.100	$(X - 51) \times K$	$1.100 + (X - 51) \times K$
100 a 250	1.800	$(X - 100) \times K$	$1.800 + (X - 100) \times K$
251 a 500	2.700	$(X - 251) \times K$	$2.700 + (X - 251) \times K$
501 a 750	4.500	$(X - 501) \times K$	$4.500 + (X - 501) \times K$
751 a 1.000	6.200	$(X - 751) \times K$	$6.200 + (X - 751) \times K$
1.001 a 1.500	8.200	$(X - 1.001) \times K$	$8.200 + (X - 1.001) \times K$
1.501 a 2.000	11.000	$(X - 1.501) \times K$	$11.000 + (X - 1.501) \times K$
Acima de 2.000	14.500	$(X - 2.000) \times K$	$14.500 + (X - 2.000) \times K$

(*) Exceto o Distrito Federal

Fonte: BRASIL, MEC. Resolução FNDE/CD/Nº 10 de 27 de março de 2004.

⁽¹⁾ Valor Base: parcela mínima a ser destinada à instituição de ensino que apresentar quantidade de alunos matriculados, segundo o censo escolar, igual ao limite inferior de cada intervalo de Classe de Número de Alunos, no qual o estabelecimento de ensino esteja situado.

⁽²⁾ Fator de Correção: resultado da multiplicação da constante K pela diferença entre o número de alunos matriculados na escola e o limite inferior de cada intervalo de Classe de Número de Alunos, no qual o

estabelecimento de ensino esteja situado – $(X - \text{Limite Inferior}) \times K$ – representando X o número de alunos da escola, segundo o censo escolar, e K o valor adicional por aluno acima do limite inferior de cada intervalo de Classe de Número de Alunos.

⁽³⁾ Valor Total: resultado, em cada intervalo de classe, da soma horizontal do Valor Base mais o Fator de Correção.

Ainda, em 11 de novembro de 2005 a Resolução FNDE/CD n° 043, reedita as resoluções anteriores mantendo as finalidades e objetivos do PDDE. Isso significa que o dinheiro continua a ser repassado às escolas uma vez por ano, tendo como base o número de alunos matriculados no ensino fundamental, segundo censo escolar do ano anterior ao do atendimento.

2.1 O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) na rede estadual de ensino de Campo Grande.

De acordo com informações prestadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED) assim que foi criado o PDDE em âmbito nacional, as escolas de Mato Grosso do Sul passaram a ser contempladas, sendo que os recursos financeiros do Programa eram primeiro repassados à Secretaria de Educação e desta para as escolas sendo administrados pelos diretores escolares que, posteriormente, repassavam à Secretaria a prestação de contas.

No ano de 1996 os diretores das escolas da rede estadual de ensino foram chamados na SED, para as orientações que deveriam ser adotadas para recebimento de recursos financeiros repassados às escolas, quando a assessoria jurídica da secretaria apresentou uma proposta de como as APM deveriam elaborar seu estatuto (**TÉCNICO 1**).

Em 1996 e 1997 as escolas da rede estadual de ensino começaram a instituir as suas UEx com personalidade jurídica, em 1998 todas as escolas da rede estadual de ensino instituíram as suas UEx, ou seja, APM para que pudessem receber recursos

financeiros e, se isto não acontecesse, a escola ficaria impossibilitada de receber recursos referentes ao Programa.

De um modo geral, “a Secretaria de Educação e as escolas tiveram que acatar uma determinação do governo central” (TÉCNICO 1).

As escolas de Rede Estadual de Ensino receberam os recursos de PDDE conforme quadro abaixo no período de 2002 à 2004.

Tabela 1

Recursos recebidos do PDDE pela Rede Estadual de Ensino de MS

Ano	Custeio	Capital	Total
2002	1.908.100,00	368.400,00	2.276.500,00
2003	1.976.500,00	380.800,00	2.357.300,00
2004	1.660.065,50	413.018,60	2.073.084,10

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2005.

Tabela 2

Recursos Recebidos do PDDE pela Rede Estadual de Ensino de Campo Grande.

Ano	Custeio	Capital	Total
2002	463.300,00	88.900,00	552.200,00
2003	467.100,00	90.300,00	557.400,00
2004	377.714,80	94.428,70	472.143,50

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2005.

Cabe ressaltar, também, o número de unidades escolares, alunos e corpo docente, do Ensino Fundamental que são contemplados com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a partir de 2002.

Tabela 3

Número de Escolas da Rede Estadual de Ensino no Mato Grosso do Sul

Ano de 2002	Ano de 2003	Ano de 2004
398	398	395

Fonte: SED/MS - Coordenadoria de Planejamento e Estatística, 2005.

Tabela 4

Número de Escolas da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande – MS

Ano de 2002	Ano de 2003	Ano de 2004
114	114	116

Fonte: SED/MS - Coordenadoria de Planejamento e Estatística, 2005.

Tabela 5

Número de Matrículas na Rede Estadual / Ensino Fundamental

Ano de 2002		Ano de 2003		Ano de 2004	
Total Geral	232802	Total Geral	195770	Total Geral	184509
Total Urbana	229658	Total Urbana	193049	Total Urbana	181732
Total Rural	3144	Total Rural	2721	Total Rural	2777

Fonte: SED/MS - Coordenadoria de Planejamento e Estatística, 2005.

Tabela 6

Número de Professores por Nível-Modalidade de Atuação Estadual / Ensino Fundamental

Ano de 2002		Ano de 2003		Ano de 2004	
Total Geral	10453	Total Geral	9518	Total Geral	9791
Total Urbana	10258	Total Urbana	9318	Total Urbana	9642
Total Rural	195	Total Rural	200	Total Rural	149

Fonte: SED/MS - Coordenadoria de Planejamento e Estatística, 2005.

2.2 Processo de gestão na rede estadual de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul: a direção colegiada.

Considera-se relevante, aqui, explicitar que, no ano de 1991, Pedro Pedrossian foi eleito governador do Estado de Mato Grosso do Sul para um mandato de quatro anos

(1991-1994). Ao tomar posse, propôs para o âmbito educacional a autonomia da escola por meio “do desencadeamento de um processo de descentralização das decisões nas escolas, via gestão democrática, com eleição direta de diretores e a criação de colegiados de natureza deliberativa” (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p. 20).

Assim, foi instituído o Colegiado Escolar, por meio do Decreto 5.868 de 17/04/91, implantado nas escolas da Rede Estadual de Ensino, sob a denominação de Colegiados Escolares.

De acordo com Pesente (1995 p.46) o “Colegiado Escolar foi concebido como um fórum privilegiado de debates sobre questões administrativas e pedagógicas atinentes à realidade de cada escola”. No Colegiado, os membros representantes dos pais, professores, alunos, coordenação pedagógica e funcionários administrativos procurariam discutir as questões relativas aos interesses e necessidades da escola de forma democrática, descentralizada, sendo que as decisões seriam tomadas em conjunto tendo em vista a melhoria das condições pedagógicas, administrativas e de tudo que nela estiver inserido.

Pesente (1995) lembra que as atividades relacionadas a gestão educacional anteriores à constituição do Colegiado Escolar, estavam inseridas em uma estrutura organizacional centralizadora, de maneira que as informações, decisões e discussões referentes às questões pedagógicas e administrativas, no âmbito escolar, eram centradas na pessoa do diretor. Desse modo,

a administração escolar em Mato Grosso do Sul se caracterizava como uma questão de cunho político partidário, na medida em que o diretor de escola tinha seu poder outorgado pelas lideranças partidárias de cada região e, portanto, seu comprometimento atrelado a interesses de grupos representados por tais lideranças (PESENTE, 1995, p.48).

Para romper com essa estrutura centralizadora e clientelista, era necessário dar uma nova configuração às escolas públicas, na qual permeasse uma gestão com características democrática, participativa e descentralizada, para que as decisões fossem

discutidas entre os componentes da escola (pais e alunos), caracterizando a construção de um trabalho coletivo voltado aos interesses e necessidades de seus usuários.

No período de 1991 a 1994, conforme Fernandes (2000, p. 114-115), a política educacional,

ao contrário dos governos anteriores, não foi planejada a partir do Secretário de Estado de Educação e seu *staff*: foi pensada por um grupo de professores⁵ e oferecida aos candidatos ao governo de Estado: Gandhi Jamil pela coligação encabeçada pelo PFL (Partido da Frente Liberal), Manoel Bronze pela coligação encabeçada pelo PT (Partido dos Trabalhadores) e Pedro Pedrossian, cuja coligação era encabeçada pelo PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) como uma proposta alternativa para amainar os problemas da escola pública em Mato Grosso do Sul.

Na época, Pedro Pedrossian aceitou a proposta apresentada e convidou um dos professores para estar à frente da Secretaria de Estado de Educação “contrariando a lógica do clientelismo de que quem assume normalmente o primeiro escalão do governo são os correligionários” (FERNANDES, 2000, p. 115).

A política educacional foi instituída pelo Decreto nº 5.868 de 17/04/1991, regulamentada pela Resolução da Secretaria de Estado de Educação nº 683 de 30/04/1991, e reformulada pelo Decreto 7.227 de 26/05/1993, definindo a estrutura básica das unidades escolares da rede estadual de ensino, bem como tratando das eleições para diretores e colegiados escolares.

Vale lembrar que os respectivos Decretos ocasionaram mudanças no quadro funcional da escola: os especialistas em educação passaram a ser coordenadores pedagógicos. Com isso, os coordenadores lotados nas escolas passaram a atender a demanda de número de alunos matriculados por escola: a cada 200 alunos matriculados, haveria um coordenador pedagógico.

⁵ De acordo com Pesente (1995, p. 72) esse grupo era constituído pelos seguintes professores: Aparecida Bueno Nogueira, Eliza Emília Cesco, Elza Maria Villas Boas, Hélio de Lima, Irene de Souza Diniz, Leocádia Aglaé Petry Leme e Marlene de Melo Jacinto Correia.

Essa medida ocasionou o deslocamento entre este segmento de trabalhadores: algumas escolas necessitaram de mais coordenadores pedagógicos; outras necessitaram colocá-los à disposição dos Núcleos Educacionais responsáveis, desde então, pela lotação dos trabalhadores em educação.

Os diretores eleitos em um primeiro momento eram considerados Secretário-Nato e, posteriormente, Secretário-Executivo do Colegiado Escolar:

Além de representante oficial da Unidade Escolar, deve ser entendida como a de coordenador do funcionamento geral da unidade e executor das deliberações coletivas do Colegiado Escolar, respeitados os dispositivos contidos no Decreto 5868. (uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul – Educação Pública e Democrática – Direção Colegiada – Gerenciamento Escolar – Rede Estadual de Ensino. SEE/MS, 2º ed. 1993 p.25) (FERNANDES, 2000 p.119).

Em 22/06/1991 aconteceu a primeira eleição para diretor nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Em 03/07/1991 foram eleitos os representantes do Colegiado escolar, sendo que, o voto foi secreto para a eleição de diretor e para o colegiado escolar poderia ser voto secreto ou por aclamação em assembléia, cabendo à escola decidir qual a melhor forma.

Segundo a Coordenadora de Gerenciamento Escolar, o clima que se estabeleceu nas unidades escolares lembrou as tradicionais campanhas políticas para o parlamento. O material coletado da propaganda eleitoral dos candidatos a diretor revelou, pelas suas propostas e seus programas, qual a concepção de sociedade, educação e escola que eles defendiam. A eleição para diretor permitiu às escolas que seus trabalhadores se articulassem formando grupos de apoio a este ou aquele candidato. A disputa que se criou em torno da eleição para o cargo revelou agrupamentos ideológicos, fisiológicos e quebrou tabus como o do mito da comunidade que clamava a democratização e a participação como inerente; assim, a comunidade era vista como algo homogêneo e livre de disputas, de forma que se fosse garantido o exercício da democracia, todos os problemas estariam resolvidos (FERNANDES, 2000, p. 122).

Ainda, segundo a autora (2000, p.123-124), a Coordenadora de Gerenciamento Escolar relatou que as propostas que mais estiveram presentes nos materiais de campanha dos diretores foram: reformas nas escolas (prédio, quadras de esporte, área de lazer, e outras), construção de quadras de esporte e áreas de lazer; fim da violência das *gangs* nas escolas; atenção às reivindicações dos alunos; ensino de mais qualidade.

Evidenciou-se pelas propostas dos candidatos a diretor que as prioridades para as escolas eram construções/obras que por um lado revelam a forma tradicional de se fazer política na sociedade, em que o bom político é confundido com as obras de vulto que faz revelando o descaso com que o poder público historicamente tem tratado a educação.

Após as eleições, os diretores e membros representativos do colegiado escolar foram empossados e, deste modo, as escolas procuraram colocar em prática suas propostas de trabalho.

Vale ressaltar que a categoria do magistério assumiu com receios a proposta de gestão democrática para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, pois ela foi introduzida no sistema estadual de ensino por meio de decreto e não por projeto de lei, “como requer o trâmite das políticas implantadas pelos governos” (FERNANDES, 2000, p.128).

As primeiras reivindicações dos diretores e colegiados escolares foram mais verbas para as escolas. “Assim sendo, as primeiras ações dos colegiados escolares pautaram-se pela busca de recursos financeiros, em que a Secretaria de Estado de Educação seria naturalmente a agência financiadora de seus projetos”.

No documento *Colegiado Escolar - 5º Boletim – SEE*, essa questão aparece no item *Dificuldades Apresentadas dos Colegiados Escolares para Efetivação de sua Prática*. Nesse documento, produzido pela Secretaria de Estado de Educação, ela própria comenta e sugere ações para que as dificuldades apontadas pelos colegiados escolares sejam superadas. Entretanto, em relação ao ponto *autonomia financeira* este passa esquecido, não merecendo nenhuma atenção por parte do documento.

Diante disso:

(...) A caminhada que os levaria a resolver os graves problemas que afetam a escola foi tolhida pela não-democratização financeira. Estes perceberam que no retorno dessa caminhada, a Secretaria de Estado de Educação não atenderia seus anseios de realizações e concluíram que se quisessem fazer algo, deveriam buscar na própria comunidade o financiamento de seus projetos (FERNANDES, 2000, p. 131).

Em julho de 1993, aconteceu a segunda eleição para diretor e colegiado escolar nas escolas da rede estadual de ensino, com pouca participação da comunidade escolar, pais e alunos no processo eleitoral.

Um dado que pode esclarecer o declínio da participação das comunidades interna e externa da escola, na segunda eleição, foi que a Secretaria de Estado de Educação exigiu dos candidatos a diretor o programa de trabalho feito de antemão, que poderia ou não ser aprovado pela Secretaria de Estado de Educação, para depois ser divulgado na comunidade.

A autora enfatiza, então, que os candidatos à direção escolar no governo de Pedro Pedrossian deveriam apresentar uma forma de gestão que estivesse de acordo com as orientações do governo, demonstrando assim, “a forma como o Estado vem tutelando as políticas educacionais das escolas em Mato Grosso do Sul”. (FERNANDES, 2000, p. 138-142).

2.3 O Movimento Constituinte Escolar no Estado de Mato Grosso do Sul: a proposta de gestão democrática

Na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), no governo do Estado, tendo à frente José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT) como governador (1999-2002), a Secretaria de Estado de Educação, elaborou um documento que apresentava propostas para a educação na rede estadual de ensino, denominado “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição,” tendo como objetivo a busca pela “qualidade social da educação, a democratização do acesso e a democratização da gestão” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 3). Diversas frentes de trabalho, entre elas o Movimento Constituinte Escolar, foram criadas com a participação direta dos educadores e de diversos segmentos representantes da sociedade civil para que, em conjunto, lutassem pela criação de um projeto que atendesse as reivindicações relacionadas à melhoria, e a qualidade da educação.

O movimento da Constituinte Escolar buscou responder à necessidade de discutir a escola pública que se encontra instaurada, hoje, em uma sociedade, a partir de sua configuração real, na busca de produzir um contraponto que ao mesmo tempo rompe com o existente, indica novos caminhos para se construir a justiça social, a participação coletiva, a formação continuada dos trabalhadores em educação, a democratização da escola pública de qualidade social (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 7).

O conteúdo da Constituinte Escolar foi discutido primeiramente, no Conselho ampliado da Secretaria de Estado de Educação, no qual cerca de 50 pessoas faziam-se presentes sendo: o Secretário de Educação, superintendentes, gestores, técnicos, membros dos sindicatos e do Conselho de Educação do Estado, além dos consultores que discutiram conjuntamente “o formato da Constituinte no Estado. Foi decidido, entre outras importantes questões, que construiríamos coletivamente o plano da rede estadual de educação do MS” (PERONI, 2004, p.58).

Nos municípios foram criadas comissões e em Campo Grande formaram-se comissões regionais, para orientar a condução dos trabalhos. Nos municípios do interior do Estado, os representantes eram eleitos no âmbito das escolas, sindicatos e movimentos sociais.

De acordo com Peroni (2004, p. 58)

O objetivo era envolver a sociedade na construção do plano estadual de educação, assim como, ter uma instância intermediária de articulação entre a Secretaria de Educação e as escolas. As escolas também tinham uma coordenação escolhida pela comunidade escolar.

O primeiro momento da Constituinte Escolar esteve voltado para os educadores das escolas e da sociedade para que todos tivessem conhecimento e fossem esclarecidos sobre a proposta. Inicialmente, todas as escolas estaduais de MS, que na época compreendia cerca de 367, foram visitadas, tendo a participação de professores, pais, estudantes e organizações da sociedade civil.

Conforme reflexão de Peroni (2004, p. 58) “esse foi um momento crucial, pois envolver a comunidade escolar neste processo de construção coletiva era um enorme desafio”.

Num segundo momento, as escolas puderam refletir e aprofundar temas da conjuntura atual nos aspectos econômico, político, social e educacional.

Neste momento, as políticas educacionais foram também discutidas, destacando-se a necessidade de enfrentamento e crítica radical às orientações pedagógicas elaboradas pelo Banco Mundial e ao sucateamento da educação implementados pelo Governo Federal, no quadro de desmonte do Estado e abandono das políticas sociais. (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p.8).

Nesse sentido, a comunidade escolar deveria não apenas ouvir, mas discutir as questões relacionadas à conjuntura atual determinadas por políticas de reestruturação econômica com relação à educação. Como afirma Peroni (2004, p.58) “para fazer um plano que realmente atendesse aos trabalhadores, tínhamos que pensar a função social da escola com os trabalhadores, inclusive se contrapondo à função posta pelo capital”.

Debatidas as questões educacionais na atual conjuntura do capitalismo, foram discutidas, posteriormente, as políticas educacionais de Mato Grosso do Sul, bem como problematizadas as práticas pedagógicas. Para apresentar e discutir a Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental foram realizados dez encontros com a participação, a cada ocasião de quatrocentos educadores. “Portanto, mais de quatro mil professores discutiram essa proposta, ficando-lhes garantida a possibilidade de, no processo constituinte, proporem alterações, supressões e complementações” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p.8).

A partir das discussões relacionadas às questões educacionais, os educadores apontaram diversas sugestões que evidenciam as principais necessidades e preocupações vividas pela escola. Foram elaborados dezesseis cadernos temáticos, cujo objetivo era “subsidiar os debates e aprofundar as discussões na perspectiva dos

fundamentos teórico-políticos da Escola Guaicuru”. Após ampla discussão, os cadernos temáticos foram aprovados “como expressão das Diretrizes do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”. (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p.8). Ficando assim elencados:

- 1) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;
- 2) Educação e Etnias Indígenas e Negros;
- 3) Educação Ambiental;
- 4) Assessoria Técnica Escolar;
- 5) Educação e Tecnologia;
- 6) Portadores de Necessidades Especiais;
- 7) Educação Básica do Campo;
- 8) Função Social da Escola;
- 9) Ensino Noturno;
- 10) Violência, Ética e Cidadania;
- 11) Gestão democrática;
- 12) Financiamento da Escola Pública;
- 13) Formação continuada;
- 14) Grêmios Estudantis;
- 15) Fundamentos do Currículo;
- 16) Os trabalhadores da Educação.

Num terceiro momento, após amplas discussões e debates nas escolas, foi realizado um Seminário Estadual, com mais de 400 integrantes que teve por objetivo proporcionar formação aos coordenadores da Constituinte Escolar e prepará-los para que, posteriormente, realizassem nas escolas os Seminários para discussão e aprofundamento dos temas levantados.

Nos debates que foram realizados nas escolas, a comunidade escolar e local discutiu e aprofundou as propostas e sugeriu emendas que depois foram votadas e aprovadas no quarto momento da Constituinte Escolar, “ou seja, no 1º Congresso Estadual da Constituinte Escolar, realizado de 26 a 28 de junho de 2001, em Campo Grande”.

O 1º Congresso Estadual da Constituinte Escolar contou com a presença de mais de 1.200 delegados de todo o Estado, além de observadores e representantes das várias organizações da sociedade civil, coroando um processo democrático e popular de construção coletiva da política pública educacional sul-mato-grossense, depois de mais de dois anos e meio de trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 9).

Dentre as propostas apresentadas destacou-se, principalmente, a necessidade de uma gestão democrática, priorizando a participação direta do Colegiado Escolar, sendo este um órgão responsável pelo recebimento, aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros enviados às escolas. Foi encaminhada para votação a proposta do colegiado escolar tornar-se unidade executora. Porém, os participantes deliberaram que “os Colegiados Escolares passarão a gerenciar os recursos públicos federais e estaduais, juntamente com a APM” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 51). Assim, a APM, personalidade jurídica de direito privado, continuou a ser a Unidade Executora dos estabelecimentos de ensino enquanto o colegiado escolar, não possui caráter jurídico (FACHINI; OLIVEIRA, 2004, p.122).

Uma questão aqui se impõe: por que os congressistas não aceitaram essa decisão? Podemos inferir que isso se deve ao fato de a APM arrecadar recursos financeiros para a escola. No caso de não ser mais a unidade executora, poderia deixar de realizar tal arrecadação.

2.4 O PDDE nas escolas pesquisadas de Campo Grande - MS

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi implantado em 1996 na Escola **A** e em 1997 na Escola **B**, conforme relato de seus diretores.

Em geral, os Presidentes das UEx das escolas **A** e **B** concordaram que o PDDE possibilitou mudanças no âmbito escolar, à medida que os recursos propiciaram a aquisição de materiais pedagógicos, tanto para alunos, quanto para professores, e

mantendo-a sempre organizada para que os pais fossem bem recebidos. Em relação das mudanças empreendidas pelo PDDE afirmam:

Mudou sim, porque com o recurso do PDDE podemos comprar materiais pedagógicos, melhorar a quantidade de livros e, também, materiais para os alunos trabalharem. **(PRESIDENTE A)**.

Sim, modificou. Apesar dos recursos serem poucos, nós economizamos de todos os lados para que possamos manter a escola sempre organizada, limpa, com condições de receber pais, professores e alunos. **(PRESIDENTE B)**

Quanto à dinâmica de funcionamento da UEx das escolas **A** e **B**, e de acordo com as informações obtidas com os seus presidentes, as reuniões acontecem bimestralmente, sendo registradas por meio de ata e depois, repassadas aos pais e comunidade por meio de comunicados no mural da escola.

A APM está sempre à frente: faz levantamento de preços, acompanha os recursos da merenda escolar, como está sendo administrada, como a merenda está acontecendo, viabiliza a compra de materiais para a escola que os professores necessitam. As reuniões da APM acontecem bimestralmente e são registradas em ata. **(PRESIDENTE A)**.

As reuniões são registradas em ata e transmitidas aos pais, alunos e professores, as decisões tomadas sendo fixado nos murais as prestações de contas. As reuniões acontecem quatro vezes por ano. **(PRESIDENTE B)**

A ata da Escola **A** confirma que as reuniões da APM no ano de 2002 aconteceram bimestralmente sendo realizadas seis reuniões. Em 2003 e 2004 foram realizadas quatro reuniões e no ano de 2005 cinco reuniões. Verificamos também, que a direção sempre esteve presente nas reuniões tanto da UEx quanto do Colegiado Escolar.

No que se refere às discussões de caráter mais operacional, por exemplo: “prestação de contas, apresentação de balancetes, participam normalmente das reuniões, membros da APM e direção escolar” **(DIRETOR A)**.

Na Escola **B**, de acordo com registro de ata as reuniões da APM também ocorrem bimestralmente. Podemos confirmar esses dados da seguinte forma: no ano de

2002 foram feitas seis reuniões, em 2003 quatro reuniões, em 2004 sete reuniões e em 2005 quatro reuniões. Verifica-se também, que durante essas reuniões a direção sempre esteve presente.

Os principais pontos tratados referem-se, também, à apresentação de balancetes, prestação de contas e discussão quanto a realização de promoções e festas (ATA **B**, 2002, 2003).

Quanto ao repasse de informações aos pais, os Presidentes das UEx das escolas **A** e **B** afirmam que é feito por meio de:

Comunicado no mural da escola, ou então, pelos alunos que levam para casa esses comunicados, pois se marcamos reuniões, os pais pouco comparecem (**PRESIDENTE A**).

Sim, por meio de comunicado aos pais e reuniões realizadas na escola. Mas, quando convocamos os pais para as reuniões, poucos comparecem. Na minha visão, eles não se interessam pelos problemas escolares. (**PRESIDENTE B**).

Cabe explicitar que, apenas o repasse de informações do que foi ou não investido não garante sua participação efetiva nas discussões, nas decisões e no planejamento das ações da escola, o que implica uma construção coletiva e um compromisso dos diversos segmentos envolvidos. Deste modo, o espaço escolar poderá se tornar um ambiente onde as decisões sejam construídas em conjunto.

No entanto, não é fácil a construção de um espaço democrático de decisões. É um processo gradativo que depende do empenho e envolvimento coletivo tanto dos que compõem o ambiente escolar, quanto dos que fazem parte do ambiente externo. É necessário, que os sujeitos envolvidos sintam-se responsáveis por este processo, tendo uma conscientização política e social das suas reais funções e se mobilizem na busca por soluções coletivas e democráticas no âmbito da escola pública.

No entender de Spósito (2002 p. 49):

mais do que integração da escola com a família e a comunidade ou colaboração dos pais, é preciso entender essa

presença como mecanismo de representação e participação política. Se isso ocorrer será um avanço para se criarem condições efetivas de participação dos trabalhadores, cidadãos e usuários dos sistemas públicos de ensino: a gestão tenderá a ser concebida como direitos concretos de cidadania e não como dádiva de uma ou outra escola, em relação aos seus usuários.

A contribuição da autora citada nos remete à compreensão de que os segmentos representativos da comunidade escolar desempenham papel fundamental na construção da gestão democrática. Se esses segmentos tiverem a consciência dos seus papéis, do planejamento, da tomada de decisões em conjunto, certamente, poderão contribuir para modificar as formas de gestão e as ações realizadas no ambiente onde estão inseridos.

Nesse sentido, os entrevistados (representantes dos segmentos dos Pais na APM) são unânimes em afirmar que o trabalho desempenhado pela UEx é de grande importância, pois favorece a aproximação e a participação da comunidade nas decisões cotidianas da escola.

Sim, é muito importante, porque ajudam a resolver as questões de aplicação dos recursos onde pensamos juntos e isso faz com que se erre menos. (PAI A)

Muito importante, pois se não existisse a APM, as reformas da escola, a arrecadação de verbas através de festas, ficariam sobre a direção e ela não daria conta de executar todo o serviço da escola. (PAI B)

As UEx's são responsáveis pela aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros repassados pelo governo às escolas, porém, para a manutenção das unidades arrecadam recursos por meio de festas, promoções, parcerias, dentre outras.

A este respeito temos o depoimento dos presidentes e dos representantes dos Pais na UEx, informando sobre os recursos extras arrecadados.

Nós arrecadamos recursos na festa junina. (PRESIDENTE A)

Contribuição espontânea pelos pais, no período de entrega dos boletins e na festa junina. (PAI A)

Festa junina e outras promoções que realizamos. **(PRESIDENTE B)**

Só quando a APM realiza alguma festa ou promoção. **(PAI B)**

Com relação aos recursos extras arrecadados, a ata da escola A informou que os recursos financeiros da festa junina ficam com as comissões de formatura (8ª série do E.F. e 3º ano do E.M) sendo que, apenas 15% do total arrecadado é repassado para a escola. Conforme relato do diretor da Escola A “esses 15% são utilizados para aluguel de som, segurança particular, aluguel de mesas em benefício da própria festa”. Esses valores de promoções e festas não são registrados em ata, e sim em um caderno específico de registros. Participam desta reunião a direção, os representantes da APM, Colegiado Escolar e alunos representantes das comissões (ATA A, 2003).

A seguir, apresentamos os valores na tabela abaixo.

Tabela 7

Recursos Recebidos e Gerados pela Escola A

<i>no</i>	<i>Nº Alunos</i>	<i>P DDE</i>	<i>Mer enda Escolar</i>	<i>PD E</i>	<i>Repasse Estado</i>	<i>Recursos da Escola</i>
<i>002</i>	<i>782</i>	<i>6. 300,00</i>	<i>14. 950,00</i>	<i>— —</i>	<i>5.150,00 *</i>	<i>1557,62</i>
<i>003</i>	<i>810</i>	<i>6. 300,00</i>	<i>14. 950,00</i>	<i>10. 000</i>	<i>5.150,00 *</i>	<i>1.875,00</i>
	<i>813</i>	<i>6.</i>	<i>14.</i>	<i>10.</i>	<i>5.150,00</i>	<i>1.668,00</i>

004		300,00	950,00	000	*	
	800	6.	20.	10.	5.150,00	1.956,00
005		300,00	700,00	000	*	

Fonte: Secretaria da Escola A, 2006

_____ não recebeu recurso

* repasse enviado duas vezes por ano para a escola sendo R\$ 2.575,00 por semestre.

Como podemos verificar os recursos do PDDE representam **22,33%** a mais que os repasses financeiros do Estado no período compreendido entre 2002 a 2005, como demonstrado na tabela.

Na Escola **B**, a ata registrou que os recursos financeiros arrecadados com a festa junina ficam para a escola, sendo administrados pela APM, utilizados para limpeza do pátio, aluguel de caminhão, retirada de entulhos, poda de árvores, corte de grama, gasolina para motosserra, pagamento de pessoas para a realização destes serviços, dentre outros (ATA **B**, 2003, 2004).

Tabela 8

Recursos Recebidos e Gerados pela Escola B

no	Nº Alunos	PD DE	M renda Escolar	F DE	Repasse Estado	Recursos da Escola
002	2.138	10.200,00	34.406,00	6.000,00	12.370,00 *	2.356,86

003	2.11 5	10.2 00,00	34 .406,00	—	12.370,00 *	3.080,00
004	2.11 0	10.2 00,00	47 .964,00	1 2.000,00	11.090,00 *	1.346,00
005	188 5	10.2 00,00	47 .964,00	—	11.090,00 *	1.114,10

Fonte: Secretaria da Escola B 2006

— não recebeu recurso

* repasse enviado duas vezes por ano para a escola sendo R\$ 6.185,00 por semestre no período compreendido de 2002 a 2003. No ano de 2004 e 2005 foram repassados R\$ 5.545,00 por semestre.

Nessa escola, os recursos do PDDE são **21,27%** menores que o repasse financeiro do Estado, no período compreendido entre 2002 e 2003. No período de 2004 e 2005 os recursos do PDDE também são menores **8,72%** que o repasse financeiro do Estado.

Analisando os dados das tabelas, verificamos que as duas escolas não dependem, exclusivamente, dos recursos do PDDE para o atendimento de suas necessidades, pois existem outras fontes de recursos repassados como PDE, Merenda Escolar, Repasse do Estado além de recursos próprios.

A direção das escolas **A** e **B** demonstraram a preocupação em utilizar os recursos do PDDE, não apenas para atividades de manutenção e compra de produtos de limpeza, mas também em usá-los na parte pedagógica, auxiliando professores e alunos.

De acordo com as entrevistas:

Sim, priorizamos a parte pedagógica. Compramos TV, vídeo, DVD e materiais para subsidiar as aulas dos professores. **(DIRETOR A)**

Em materiais de custeio e capital na compra de material didático como livros para biblioteca, material esportivo e limpeza. Adquirimos, também, uma televisão, dois vídeos e quatro rádios para auxiliar nas aulas. **(DIRETOR B)**

Quanto à aplicação dos recursos do PDDE a ata de reuniões da Escola **A**⁶ (2004, 2005) evidenciaram que o diretor, reuniu-se com representantes dos professores dos três turnos, coordenadores pedagógicos, funcionários administrativos, Colegiado Escolar e APM. Nas reuniões ficou decidido que os professores deveriam elaborar uma lista de prioridades para compra de materiais a serem utilizados em suas atividades (ATA, 2004).

Mais tarde essas listas foram analisadas pela direção em conjunto com o presidente da APM e um representante do colegiado escolar, quando decidiram sobre a compra dos materiais a serem utilizados pelos professores de forma que todo o corpo docente fosse beneficiado. “Deixando claro que o recurso não atenderia a todas as solicitações, pois era pouco” (**DIRETOR A**). A compra dos materiais, conforme consta em ata de reunião posterior, foi feita pelo Diretor e Secretaria da Escola.

Na Escola **B**⁷, a ata (2002) registra que a direção se reuniu com os coordenadores pedagógicos, membros representantes da APM (presidente, tesoureiro, secretário) e a secretária da escola, para tratar de assuntos referentes à utilização dos recursos do PDDE. Ficou determinado que o recurso financeiro do Programa seria utilizado na compra de material de uso contínuo e de limpeza (ATA Escola **B**, 2002). Não evidenciamos, pelo menos neste momento, uma discussão mais ampla com o corpo docente no sentido de utilizar os recursos para o atendimento de necessidades pedagógicas dos alunos e professores, ficando restrito, apenas, ao atendimento das questões de materiais de uso contínuo.

⁶ As atas da APM referentes ao período de 2002 e 2003 não registram discussão sobre a aplicação dos recursos oriundos do PDDE.

⁷ As atas da APM referentes ao período de 2003 a 2005 não registram discussão sobre a aplicação dos recursos oriundos do PDDE.

Conforme atas levantadas, pode-se constatar a preocupação da direção da escola **A** em reunir professores e tomar decisões em conjunto com a APM e colegiado escolar para aplicar os recursos do Programa.

Dos segmentos representativos dos pais e professores da UEx, obtivemos as seguintes informações quanto à utilização das verbas do PDDE:

Em materiais de uso contínuo da escola e pequenos reparos na estrutura física. **(PAI A)**

Em materiais de uso contínuo como toner, papel, materiais de limpeza, pequenos reparos e manutenção da escola. **(PROFESSOR A)**

Em materiais para a escola. Mas, não sei em que tipo de material o recurso é gasto. **(PAI B)**

Em materiais de consumo, materiais de uso diário da escola (papel sulfite, lápis, caneta, borracha) e compra de algum outro material que ela necessite. **(PROFESSOR B)**

A ata (2005) da Escola **A** confirma o depoimento do professor de que o recurso do Programa deveria ser utilizado para materiais de uso da secretaria como: papel sulfite, papel para impressora, troca de torneiras, lâmpadas e na reforma do banheiro.

Na Escola **B**, a ata (2002) confirma o depoimento dado pelo professor quanto a utilização do recurso. Nessa reunião foram apresentadas três listas de papelerias com orçamento de preços que poderiam atender a escola.

No entanto, cabe chamar a atenção para a entrevista do representante dos pais, sobre a aplicação dos recursos. Todavia, na reunião mencionada não se constatou a presença desse representante, apenas do diretor, do Presidente da APM, do Tesoureiro, da Secretária da Escola e de um Coordenador Pedagógico de cada período (ATA **B**, 2002).

Em relação à participação do Colegiado Escolar, quanto à aplicação dos recursos do PDDE, o membro representante afirmou:

a direção da escola tem um conhecimento maior junto a APM com relação ao PDDE. Mas, o colegiado escolar recebe, antes da execução, todas as informações e, também, pode opinar sobre o planejamento das necessidades. Até porque, o dinheiro que vem direto para a escola vem com uma especificação, uma determinação e a escola não têm tanta autonomia como poderíamos ter. Então, nós, enquanto escola, gestor da escola, colegiado e APM, procuramos atender às necessidades e cumprir as exigências do programa. **(COLEGIADO A)**

Cabe questionar a afirmação acima, uma vez que as decisões sobre a utilização dos recursos podem e devem ser debatidas e decididas pelos segmentos representativos da escola, no exercício de sua autonomia.

Muitas vezes, as escolas instituem as suas UEx's mais como uma determinação (obrigação) para que estas possam receber recursos e não discutem, de fato, a sua função social e política para a escola pública. Deste modo, nem sempre a comunidade escolar e local estão preparadas para constituir práticas coletivas de decisões, discussões e planejamento, em virtude das reais necessidades do espaço escolar. Neste cenário, encontramos pessoas que não dispõem de tempo para estar na escola por causa da jornada diária de trabalho; outros, não se interessam realmente pelos problemas enfrentados pela escola, e há outros que se dispõem e acreditam em uma escola de qualidade, mas não entendem de questões burocráticas como: resoluções, decretos e planilhas determinadas pelo poder público, dificultando a participação e, conseqüentemente, limitando as decisões na comunidade escolar.

O Presidente da APM assim se manifestou quanto à aplicação dos recursos do PDDE:

É destinado às atividades de manutenção, parte elétrica, hidráulica e limpeza da escola. Agora, o que já foi comprado com recursos do PDDE, exatamente não saberia responder, porque muitas coisas que precisam ser compradas a direção é quem decide e nós só assinamos o cheque. **(PRESIDENTE B)**.

Os dados levantados demonstraram que há apenas um cumprimento burocrático no que diz respeito aos recursos do Programa, pois as decisões quanto a sua

aplicação não são tomadas em conjunto. Então, podemos entender que não há um processo democrático de decisões. Assim, fica claro que há pouco envolvimento da UEx nas decisões quanto à aplicação dos recursos do PDDE, limitando estas ações à direção da unidade escolar.

Para que as ações centralizadoras sejam minimizadas no cotidiano escolar é preciso que haja uma relação de reciprocidade entre os membros internos e externos, possibilitando que a comunidade local, realmente, se comprometa com o desenvolvimento da unidade escolar. Desta maneira, a direção da escola, juntamente com a coordenação e professores precisam estar conscientes do papel fundamental que os sujeitos da comunidade local exercem na escola. Se isto ocorrer, cada vez mais, a escola estará exercendo, coletivamente, o seu papel político e social.

Como afirma Santos (2004, p.108), se os segmentos representativos da comunidade escolar e local

funcionarem efetivamente como espaço de decisões coletivas no âmbito da escola, certamente poderão pressionar o Estado no atendimento de suas reivindicações e garantia de um ensino público de qualidade, além de desempenharem um papel educativo político da mais alta relevância na luta pelas transformações sociais.

A prestação de contas dos recursos do PDDE, segundo os presidentes das UEx das escolas **A** e **B**, não é considerada uma tarefa difícil

porque trabalhamos em conjunto com a direção e a secretária da escola, que são organizados e tudo que é comprado possui notas e é registrado em planilha. **(PRESIDENTE A)**

porque a secretária e a direção da escola, como já conhecem as regras, facilitam a execução do serviço. **(PRESIDENTE B)**

Porém, para o presidente da UEx e o representante do segmento dos pais da escola **B**, respectivamente, a dificuldade está na tomada de preços.

O presidente da APM e os membros não dispõem de tempo para fazer este serviço. Assim, a secretária da escola faz este trabalho, sobrecarregando ainda mais a sua função. **(PRESIDENTE B)**

Enfrenta porque tem que pesquisar preço. A pesquisa de preço é feita pela secretária da escola. **(PAI B)**

Por meio dos depoimentos, percebemos que a secretária da Escola **B**, além de desempenhar suas funções administrativas e burocráticas faz, também, a tomada de preços para a utilização dos recursos do PDDE. Como afirma o próprio entrevistado “sobrecarrega ainda mais seu trabalho”.

Com os dados coletados durante as entrevistas, ficou claro que os recursos provenientes do PDDE não são suficientes para suprir as necessidades da escola e contribuir para o seu funcionamento. Podemos constatar isto na entrevista dos diretores quando perguntamos: Os recursos do Programa suprem as necessidades da escola?

Não, devido o pouco recurso que é enviado em relação à quantidade de alunos que temos em nossa escola e o valor não sofreu nenhum reajuste, pois o preço dos materiais que a escola necessita sobe a cada ano. **(DIRETOR A)**

O preço dos materiais que a escola necessita aumenta a cada ano e o recurso é pouco em vista das necessidades da escola. **(DIRETOR B)**

No entanto, os entrevistados deixam claro que os recursos do PDDE, mesmo sendo insuficientes, são de extrema importância para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas. No caso da Escola **A**, os recursos do Programa representam o terceiro (3º) maior recurso recebido. O mesmo também acontece na Escola **B** conforme já demonstrado nas tabelas (7 e 8) acima.

E quando perguntamos aos presidentes e representantes dos pais da UEx das escolas **A** e **B** sobre um possível fim do Programa, os mesmos deixaram claro:

Nós voltaríamos a estaca zero. A escola dependeria de recursos próprios e como não podemos cobrar taxa escolar, pois ela é uma contribuição espontânea, sendo que nem todos contribuem. Esse seria o único recurso que possuiríamos, mais o que viria do governo do estado. **(PRESIDENTE A)**

Seria menos uma verba para a escola. Neste caso, teria que ter outro recurso para ela não perecer. **(PAI A)**

Faria uma grande falta por ser um recurso a mais para a escola.
(PRESIDENTE B)

A escola viria à falência, pois não dispõe de outros recursos. **(PAI B)**

Cabe ressaltar que a escola não recebe apenas o recurso do PDDE para o atendimento de suas necessidades, pois, além do repasse do Programa, há também, o repasse semestral, feito pelo governo do Estado. Portanto, a afirmação do **PAI B** pode ser entendida como falta de conhecimento dos pais levando-nos a refletir até que ponto os segmentos representativos da APM, têm informações sobre os recursos financeiros que são enviados às unidades escolares e qual a sua real participação na tomada de decisões quanto à aplicação dos recursos.

Percebemos que os sujeitos entrevistados consideram os recursos financeiros do PDDE importantes para a compra de materiais de uso contínuo e manutenção física da escola, mesmo sendo insuficientes. No entanto, os membros representativos da APM, juntamente com a direção, coordenação e professores precisam propor e discutir as prioridades de aplicação destes recursos, de modo que atendam não apenas os aspectos administrativos e de manutenção da escola, mas que estejam voltados à realização e ao desenvolvimento das atividades pedagógicas de forma articulada ao projeto pedagógico da escola. Desta forma, os alunos terão melhores condições de desenvolver o aprendizado, tendo em vista a realidade onde estão inseridos.

CAPÍTULO III

GESTÃO ESCOLAR COMPARTILHADA

Neste capítulo discutimos como se relacionam os diferentes segmentos representativos (Colegiado Escolar, direção e APM) no processo de gestão escolar, na perspectiva da gestão democrática.

A gestão democrática da educação foi uma das principais reivindicações dos movimentos sociais no fim do regime militar, vindo a se tornar um dos princípios presentes na Constituição Brasileira de 1988, possibilitando que a escola pública resgatasse o caráter público de educação. Dentre as reivindicações destacavam-se: a melhoria das condições de trabalho, melhores salários para os professores e o funcionalismo público, a eleição direta para diretores escolares, a introdução dos conselhos escolares com a participação direta dos segmentos representativos da unidade escolar e, também, da comunidade, para que estes, juntamente com a direção, pudessem proporcionar um ambiente coletivo de decisões para melhorias pedagógicas, administrativas e de infra-estrutura.

O movimento dos educadores comprometidos com a gestão democrática, após muita luta, conquistou em alguns municípios e estados brasileiros, a eleição direta para o cargo de diretor de escola, pois os representantes políticos estavam sendo pressionados pelos movimentos populares neste período. Os municípios que primeiramente constituíram a gestão democrática para provimento do cargo de diretor escolar foram Boa Esperança (ES), Lages (SC) e Piracicaba (SP) (BASTOS 2002).

De acordo com Martins (2002, p.34)

O diretor de escola da década de 1980 era um profissional mais consciente da exigência de sair de um modelo burocrático de gestão, para buscar uma administração democrática e participativa. Foi um momento de transição e não se consentia mais um diretor alicerçado pelo poder, mas sim entendendo a sua função de administrador escolar como um educador que deveria entender dos interesses da vida escolar. Assim, tanto sua atuação como seu estilo de administração passam a ter uma nova feição.

Dourado (1990) realizou uma pesquisa voltada à escolha dos diretores das escolas públicas, detectando que na década de 1980, onde afluía a luta dos movimentos populares, o cargo de diretor nas escolas públicas brasileiras era ocupado da seguinte maneira: diretor indicado pelo poder público dos Estados e Municípios,

diretor de carreira, diretor aprovado em concurso público, diretor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas e eleição direta para diretor.

O autor faz uma reflexão quanto à livre indicação dos diretores pelo poder público, sendo esta modalidade a mais usual no período, e que estava diretamente relacionada aos interesses políticos e clientelistas das autoridades que ocupavam o poder nos Estados e Municípios brasileiros.

Esta modalidade permitia a transformação da escola naquilo que, numa linguagem do cotidiano político, pode ser designado como curral eleitoral, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da comunidade escolar, caracterizava-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar (DOURADO, 2001, p.83).

As eleições diretas para direção das escolas públicas integraram um processo que desencadeou muitas lutas dos segmentos sociais que, historicamente, reivindicaram que esta forma de gestão fosse implantada nos sistemas de ensino público e, assim, a comunidade escolar, professores, alunos, pais e técnico-administrativos pudessem democraticamente, por meio do voto, participar da escolha de seus dirigentes e estabelecer conjuntamente a participação e a construção sóciopolítica de todos os envolvidos.

Vale lembrar que os primeiros movimentos sobre a participação social na gestão democrática do espaço público escolar foram realizados por estudantes secundaristas no Distrito Federal, na gestão do educador Anísio Teixeira (1931–1935), que neste período ocupava o cargo de Secretário de Educação.

A abertura das escolas para o mundo urbano tornou-se palco de conflitos e disputas. Em algumas escolas secundárias, o regime de *self-government*, através do qual a gestão escolar era realizada pelos próprios alunos, organizados em conselhos, nos quais decidiam sobre sanções disciplinares, estímulos aos colegas retardatários, apoio aos menos ajustados, programas e estudos supletivos, atividades curriculares e extracurriculares, etc, foi lido como exercício de ‘anarquia’ que, sem sólidas raízes no círculo familiar dos alunos, invertia a hierarquia da autoridade escolar, promovendo a desordem (NUNES *Apud* BASTOS 2002, p.19).

Bastos (2002, p.20) afirma que Anísio Teixeira

Foi o primeiro administrador público a relacionar democracia com administração da educação. Seu projeto de educação concebia a escola como o único caminho para a democracia. A democracia é o regime capaz de fornecer os instrumentos necessários ao controle social da sociedade sobre a coisa pública. O movimento de democratização foi vetado pelas forças políticas que preparavam o Estado Novo.

Assim, a burocracia e o clientelismo continuaram influenciando a condução das políticas relacionadas à educação, dificultando, as mudanças necessárias a uma gestão democrática e voltada às reais necessidades dos que estão inseridos no ambiente escolar público.

Como ressalta Oliveira (2003, p.46) “é difícil tratar de gestão participativa sem destacar a relevância do papel do diretor como agente de transformação e desenvolvimento controlador e avaliador no processo da gestão escolar”.

Na análise de Paro (1997, p. 11) a forma de atuação do diretor para a condução de um espaço democrático de decisões não é simples e imediata. A este respeito afirma:

o que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso pretensamente lhe daria um grande poder e autonomia, mas por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos).

Os depoimentos dos diretores das escolas **A** e **B** mostram que há um relacionamento positivo com os diferentes segmentos da escola, mesmo que a efetiva participação seja, ainda, um pouco difícil por parte da comunidade externa. Vejamos os depoimentos dos diretores das Escolas **A** e **B**.

É um relacionamento bom, se contarmos que a cada eleição temos renovado com um percentual acima de 90%. Penso que trazeremos toda a comunidade para a escola é um tanto difícil, até pela distância, mas quando chamamos, na medida do possível, há um esforço por parte deles. **(DIRETOR A)**

Bom, porque sempre que precisamos da contribuição destes segmentos eles sempre se dispõem a nos ajudar. E penso ser fundamental para o bom andamento da escola, que haja a participação da comunidade, mesmo que essa participação seja pouco expressiva, mas estamos sempre abertos a sugestões para o que for melhor para ela **(DIRETOR B)**

Nesse sentido, Spósito (2002, p.46-47) lembra

A presença dos pais, famílias e demais usuários no interior da escola não constitui novidade histórica. Ela tem sido estimulada há muitas décadas no âmbito de várias concepções pedagógicas, abrigando orientações políticas extremamente conservadoras. As teses reformistas educacionais no Brasil, a partir dos anos de 1920 e, sobretudo, nos anos iniciais da década de 1930, defenderam em grande parte a abertura da escola para seus usuários, entendidos como pais, famílias e a denominada comunidade.

Nas entrevistas a seguir, notamos que há a preocupação dos diretores das Escolas **A** e **B** em proporcionar a aproximação e a participação dos pais nas decisões e ações das atividades construídas na unidade escolar. Mas, eles afirmam que este processo não é fácil, mesmo entre os membros que compõem as UEx. E apontam as principais dificuldades que impedem esta efetiva participação:

os pais comparecem pouco. Na nossa realidade, nós estamos em uma escola central e a maioria dos pais são de bairros distantes da escola e se vêm em outro horário tem que utilizar vale transporte, ou seja, um valor para vir e outro para voltar. Então nós temos reuniões à noite e temos um número pequeno de pais e isso em reunião da APM, em assembléia muito menos. **(DIRETOR A)**

Os pais dizem ter pouca disponibilidade de tempo. Mesmo sendo avisados das reuniões poucos comparecem. **(DIRETOR B)**

Procuramos colher o depoimento dos presidentes da UEx das Escola **A** e **B** sobre a participação dos pais no ambiente escolar. Eles afirmaram:

A presença e a participação dos pais nas reuniões marcadas pela escola, há pouca participação. (**PRESIDENTE APM A**)

Quando a escola convoca os pais para as reuniões, poucos comparecem. Eles participam mais de atividades festivas como festa junina, feira cultural, dentre outras. Na minha visão, os pais não se interessam muito pelos problemas da escola. (**PRESIDENTE APM B**)

Se a gestão democrática, por um lado, “deve implicar necessariamente a participação da comunidade”, como afirma Paro (1998, p.16), não podemos esquecer, por outro, que é um processo que se constrói praticando, cotidianamente, sendo necessário que os sujeitos envolvidos sejam, gradativamente, críticos e conscientes de sua atuação em constituir um espaço escolar público verdadeiramente democrático e de qualidade.

Quanto ao papel da APM na escola, como unidade executora do PDDE, a direção das Escolas **A** e **B** fizeram a seguinte afirmação:

A função dela é gerenciar. No caso específico ela gerencia a cantina da nossa escola. No que diz respeito a orientação sobre o andamento pedagógico ela é limitada, pois tudo antes é passado pelo colegiado escolar. (**DIRETOR A**)

A APM é uma entidade jurídica da unidade escolar que gerencia os recursos financeiros da mesma e se encarrega de promover a entrada de alguns recursos e, também, integra a comunidade por meio de festas e eventos, trazendo benefícios materiais e financeiros para a escola (**DIRETOR B**)

Diante das entrevistas, verificamos que a APM está desempenhando uma função mais burocrática, de administração e arrecadação dos recursos, não participando diretamente das decisões, o que prejudica a integração dos diferentes segmentos que constituem o ambiente escolar, de modo que as ações pedagógicas e administrativas sejam discutidas e analisadas pelos representantes da comunidade escolar e local, não favorecendo o processo de construção da gestão democrática.

Além disso, procuramos detectar quais são as principais dificuldades que a UEx das escolas **A** e **B** enfrentam no cotidiano das suas ações, tomando o depoimento do segmento representativo dos pais das escolas estudadas, que afirmaram:

A presença e a participação dos pais nas reuniões marcadas pela escola (**PAI A**).

A dificuldade está na parte financeira, pois o recurso é pouco para a manutenção da escola (**PAI B**).

Vale trazer aqui o alerta de Paro (2000), no que se refere aos fatores que podem dificultar a constituição da gestão democrática no ambiente escolar:

O centralismo da gestão, a ausência de canais apropriados para facilitar a participação de alunos e funcionários da escola, de pais e outros segmentos da comunidade, os quais sofrem com a falta de tempo pelas condições de trabalho. Além disso, outros obstáculos, como as divergências políticas e a distribuição de poderes entre os diferentes atores escolares, assim como a utilização de mera retórica liberalizante, podem conduzir a uma falsa idéia de participação e de gestão democrática.

Em relação à participação do Colegiado Escolar na gestão escolar, o representante da Escola **A** ressalta que:

O colegiado escolar participa ativamente na gestão da escola por meio de reuniões e do contato diário e permanente das ações planejadas e executadas na escola. (**COLEGIADO A**)

O depoimento acima demonstra que há participação desse segmento nas decisões que visam a melhoria do ambiente escolar, indicando, de acordo com Bastos (2002, p.29), que “as iniciativas se multiplicam nas escolas, quando os colegiados são atuantes, os direitos e os deveres passam a fazer parte do cotidiano. A confiança na coisa pública como bem comum é restabelecida”. Assim, a participação do colegiado na construção coletiva de um espaço público de qualidade proporciona cada vez mais possibilidades de que a escola realize a sua função social.

No entanto, ao perguntarmos ao representante do colegiado escolar da Escola **A**, como é a relação deste segmento com a APM, a resposta foi a seguinte:

é uma relação de não tanta concomitância de reuniões juntas, mas existe uma relação direta porque antes das ações serem passadas a APM, elas são primeiro apresentadas ao colegiado escolar, mas, as reuniões não acontecem ao mesmo tempo (**COLEGIADO A**).

Ficou evidente que o colegiado e a APM da Escola **A**, normalmente, não realizam as reuniões em conjunto. Todavia, a ata de reuniões do Colegiado Escolar (2004) mostra que quando se trata de questões relacionadas ao dia-dia da escola, tais como: cedência do espaço físico à comunidade para realizar campeonatos nos finais de semana, aumento ou redução do número de salas de aula, algumas séries com falta do livro didático, merenda escolar ou mesmo aplicação dos recursos do PDDE, o colegiado e a APM se reúnem. Porém, essas discussões estão mais relacionadas ao desenvolvimento escolar, ou seja, mais de ordem operacional ou colaborativa.

Neste caso, a participação, que historicamente vem sendo construída pelos educadores precisa estar comprometida com os reais interesses e aspirações da sociedade como um todo e, sobretudo, ser compreendida como uma política educacional, e não apenas como mecanismo técnico para a condução das atividades realizadas no espaço escolar.

De acordo com Spósito (2002, p.47), os educadores precisam refletir sobre a gestão escolar:

Atualmente, a bandeira pela democratização da gestão escolar acompanha a luta dos setores mais progressistas da área da educação, encontrando respaldo nas associações e sindicatos de professores. A sua defesa torna-se um dos eixos fundamentais para a realização de mecanismos que incidam sobre o processo de democratização da educação pública no Brasil, possibilitando estender o atendimento, assegurar maiores recursos para a escola pública, transformar a qualidade do ensino que é efetivamente oferecido e, sobretudo, fazer da educação um serviço público, ou seja, transformá-la a partir do eixo central da *res publica*, e não dos interesses privados, patrimoniais, clientelistas ou meramente corporativos.

Portanto, é necessário que os educadores e os demais segmentos comprometidos com a constituição de um espaço democrático estejam voltados à

análise dos “pressupostos teóricos e políticos que acompanharam as propostas, particularmente as que nasceram no interior do Estado” (SPÓSITO 2002, p.46).

Muitas são as dificuldades que limitam a participação da comunidade na tomada de decisões para a melhoria do ambiente escolar e da sua efetiva democratização. A este respeito Spósito (2002, p.50) aponta alguns elementos que dificultam a relação entre comunidade e escola.

Não há democratização possível, ou gestão democrática da educação ao lado de estruturas administrativas burocratizadas e, conseqüentemente, centralizadas e verticalizadas, características rotineiras dos organismos públicos no Brasil, na área da educação. Efetiva descentralização e autonomia para as unidades escolares são condições mínimas para a ampliação da perspectiva de democratização da gestão escolar. É sob esse ponto de vista que ocorre um nítido divisor de águas entre as intenções dos agentes e sua práticas. Não há canal democrático de gestão – a título de exemplo, os Conselhos de Escola – que possa ser viabilizado sem uma profunda alteração administrativa das estruturas dos organismos ligados à educação: federais, estaduais e municipais.

Nas entrevistas, os diretores das Escolas **A** e **B** apontam quais são as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola:

A escola possui dificuldades naturais, até porque depende da visão que você tem. O aprendizado é um pouco difícil, só que o aluno está para aprender, às vezes temos dificuldade em ensinar, mas ao final quando se conclui o aprendizado ficamos felizes. Na questão disciplinar, a direção precisa mediar os conflitos entre alunos, professores e resolver os problemas. **(DIRETOR A)**

A falta de maiores recursos para a manutenção da escola, se pudesse aumentaria os recursos. **(DIRETOR B)**

As Escolas **A** e **B**, conforme os relatos acima, apresentam diferentes dificuldades. Para a Escola **A**, a dificuldade relaciona-se mais com questões pedagógicas (aprendizado do aluno e disciplina). Já para a Escola **B**, está na falta de recursos financeiros para a própria manutenção física.

Os dados mostram que apesar de os recursos serem considerados insuficientes, eles chegam às escolas. Assim, a superação das dificuldades está vinculada à construção de um espaço público, no qual as decisões sejam tomadas em conjunto, ou seja, deve

fazer parte “de um processo coletivo e totalizante, cujo requisito principal é a participação efetiva de todos. É óbvio que somente a prática reiterativamente vivenciada no cotidiano demonstrará o conteúdo de uma gestão dessa natureza” (FORTUNA, 2002, p.111).

Quando perguntamos se consideram que exercem a função de forma democrática, os diretores das Escolas **A** e **B** explicitaram:

Considero. Mas devemos ver o que os outros acham. Fazemos o possível para que as pessoas participem, muitas vezes vamos atrás para que eles participem, mostrando a importância da participação. Mas, devemos lembrar que existe legislação a seguir e o que fica determinado pelo colegiado e pela APM é a nossa regra. **(DIRETOR A)**

Eu considero a minha gestão democrática, pois eu delego funções aos coordenadores e a direção adjunta e as responsabilidades e decisões são tomadas em grupo. **(DIRETOR B)**

A busca por uma gestão coletiva e democrática não é simples e imediata, pois caberá aos educadores, pais, alunos e técnicos administrativos, o compromisso em lutar constantemente por uma escola pública de qualidade, pressionando as autoridades políticas na busca pela qualidade e autonomia financeira. Desta forma, haverá o estabelecimento de canais que garantam a democratização e o acesso às informações para que, de fato, ela exerça sua função política e social.

Cabe aqui trazer, a contribuição de Dourado (1998, p.79) no que diz respeito à gestão democrática:

Situar as políticas de educação no Brasil e no bojo dessas, as discussões sobre a gestão democrática, implica resgatar os vínculos e compromissos que norteiam a presente reflexão, pois convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras, distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação restrita e funcional atrelada às novas formas de controle social (qualidade total) até perspectiva de busca de participação efetiva, conseqüentemente, da participação cidadã.

Procuramos verificar, ainda, quais são as características consideradas relevantes pelos diretores que demonstrem uma gestão democrática. A este respeito obtivemos os seguintes depoimentos:

Temos feito todas as decisões com registro em ata, nós não tomamos nenhuma decisão que seja feita só pelo diretor. A minha eleição, com mais de 90% dos votos, isso demonstra, na minha visão, uma escola democrática. Porque se você não é democrático as pessoas não apóiam você. **(DIRETOR A)**

Participação da comunidade escolar nas decisões para o bom andamento da escola. E a autonomia que é dada a APM e aos professores para que executem um bom trabalho visando à melhoria da escola. **(DIRETOR B)**

Percebemos pelos depoimentos que os diretores se esforçam e procuram estabelecer relações que possibilitem uma gestão participativa, envolvendo os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões e concedendo-lhes autonomia, para que seus membros executem os seus trabalhos.

É importante ressaltar que a eleição (no caso da Escola **A**), não garante a efetiva democratização. Como já afirmamos, a eleição de diretor escolar é um dos mecanismos que favorece a construção da gestão democrática, mas não é a única, pois é necessário que a escola busque outros mecanismos que, de fato, favoreçam o exercício da participação e da construção do trabalho coletivo. Desse modo, a comunidade escolar e local deve ter acesso às informações e a possibilidade de expor aos gestores escolares e professores, suas opiniões e sugestões quanto à gestão escolar. Além disso, é indispensável que todos os sujeitos envolvidos na construção de uma gestão democrática sintam-se realmente responsáveis em construir uma escola pública de qualidade.

Na compreensão de Torres (2000, p.67)

Ainda hoje a escola não conseguiu implementar processos democráticos no interior da escola. Isto decorre, obviamente de questões estruturais mais amplas, mas também de questões internas, pois, por mais que a escola tenha avançado com a questão dos

conselhos, eleição direta para a direção e a construção de projetos político-pedagógicos, esse processo tem-se dado de forma limitada. Tais limites decorrem da própria concepção que a sociedade brasileira apresenta ter acerca de como construir processos democráticos.

Pudemos observar que nas unidades escolares onde o estudo foi realizado, existe uma certa proximidade entre as escolas e o sistema de ensino. Constatamos esta informação nos depoimentos dos respectivos diretores:

A escola tem buscado se adaptar às novas metodologias e exigências. Isso sem perder de vista sua característica principal, a qualidade do ensino apesar das dificuldades pelas quais passa a escola pública. Na minha visão a essência da escola é proporcionar ao aluno: ler, escrever, somar e interpretar. A escola tem que estar aberta às inovações, às mudanças. **(DIRETOR A)**

Possuímos uma boa relação, pois quando apresentamos alguma dificuldade pedagógica ou administrativa, o órgão central sempre nos orienta de maneira positiva e está sempre disposto a nos auxiliar. Sempre procuramos realizar bem as nossas tarefas, desenvolvendo da melhor maneira os programas e projetos que nos são confiados. **(DIRETOR B)**

Evidenciou-se pelos relatos, que as escolas estudadas e o sistema de ensino, procuram estabelecer uma boa comunicação para a realização de suas atividades de maneira adequada, mesmo encontrando dificuldades. Entretanto, para que possam construir em seu seio uma gestão democrática “e esteja convencida de que a participação é essencial para a concretização de suas finalidades, precisa repensar o sentido e o significado das instâncias democráticas. Precisa entender que elas não operam, automaticamente, transformações” (TORRES, 2000, p.68).

A gestão democrática, além de ser construída cotidianamente, precisa ser, também, um instrumento que proporcione significativas mudanças nas práticas escolares, possibilitando que as atividades educativas contemplem não só conteúdos de natureza global, como também, estejam voltados às necessidades dos sujeitos que compõem a comunidade local, valorizando seus costumes, culturas e principalmente sua realidade. Esses princípios, por sua vez, devem garantir que a escola exerça sua função

social enquanto promotora da cidadania. Como afirma Spósito (2002, p.55) “se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo”.

Grandes são os desafios que ainda precisam ser enfrentados para que a participação e a construção de ambientes democráticos realmente se efetivem, no âmbito escolar. Deste modo, as Escolas **A** e **B** demonstraram que apesar das dificuldades cotidianas procuram conduzir-se na direção da construção coletiva, na medida em que os segmentos representativos (APM e Colegiado da Escola **A**) têm a possibilidade de participar das decisões.

Se considerarmos as entrevistas dos segmentos representativos da escola, podemos dizer que essa participação se identifica com o que Freitas (2003), denomina de “compartilhar”, que se diferencia, de forma sutil, de “democratizar” a gestão escolar.

Segundo a autora, compartilhar a gestão relaciona-se a uma visão economicista da educação segundo a ótica neoliberal “que se impôs com o projeto de modernização do Estado e sociedade brasileiros, no contexto marcado pela ideologia da globalização (...) (FREITAS, 2003, p. 212)”.

Nesta pesquisa, os dados evidenciaram que as ações são desenvolvidas na escola de forma compartilhada, na medida em que os segmentos representativos (pais, professores) participam das atividades. No entanto, trata-se de uma participação, pontual, de cunho operacional, ou seja, participam, principalmente, das atividades rotineiras e burocráticas.

Mas, é importante dizer que compartilhar a gestão constitui-se parte do processo de construção da gestão democrática, gestão esta que implica participação direta nas discussões, decisões e no planejamento das atividades pedagógicas, além de autonomia financeira da escola e descentralização do poder.

Assim, a escola pode:

Alcançar sua democratização se entender a gestão democrática como um processo de aprendizado e luta política que não se limita à prática educativa, mas que possibilite a participação efetiva da comunidade escolar e local na aprendizagem do exercício da cidadania. (OLIVEIRA, 2003 p.48).

Na reflexão de Dourado (2001, p.89)

A democratização da escola passa pela democratização do acesso, da permanência e da gestão. Essa compreensão é reveladora de que as políticas voltadas para o cotidiano escolar não podem negligenciar essas tarefas.

A busca da garantia de democratização do acesso, da permanência e da gestão se articulam, inexoravelmente à defesa de um parâmetro mínimo de qualidade permeado pelo estabelecimento de novas interlocuções com a sociedade civil organizada.

Nessa perspectiva, os espaços de decisões precisam ser ampliados e as discussões de fato promovidas e incentivadas na escola, atendendo aos anseios e reivindicações dos pais, professores e alunos, tendo em vista a constituição de uma gestão democrática que possibilite o exercício pleno da cidadania, na medida em que quando construída de forma a integrar os sujeitos envolvidos pertencentes à comunidade “possibilita demonstrar relações de mundo, fazendo surgir o sujeito coletivo que decide, age e tem uma função especial para atuar na transformação social” (OLIVEIRA, 2003, p.39).

Para que isso aconteça, exige-se uma ruptura com as estruturas burocráticas, buscando a autonomia dos estabelecimentos de ensino, a fim de que se efetive a construção de um espaço democrático de decisões no âmbito da escola. É fundamental que os agentes tanto internos (professores, alunos, direção, coordenação) quanto externos (pais e comunidade geral) democratizem, também, o discurso, o debate nas assembleias e reuniões nas escolas, com o objetivo de que todos sejam construtores em conjunto, podendo reivindicar e propor melhorias às questões relacionadas aos aspectos administrativos e pedagógicos das unidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e sua contribuição para o processo de gestão da escola, na perspectiva da gestão democrática da escola pública.

O trabalho foi dividido em capítulos sendo que no primeiro discutimos os elementos que compõem a política educacional brasileira na década de 1990, elucidando alguns acontecimentos, as reivindicações, as lutas dos segmentos organizados da sociedade civil a partir de 1980, por uma escola democrática, pública, gratuita e de qualidade, tendo em vista uma sociedade mais justa.

Relatamos os acontecimentos referentes a década de 1990 com a eleição de Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito pelo voto direto após a ditadura militar, sendo que no seu governo (1990–1992) as privatizações, o aumento inflacionário, as reformas previdenciárias e econômicas passaram a ocupar o cenário no Brasil, inserindo o país na competitividade internacional, sob a influência dos organismos financeiros internacionais Banco Mundial, FMI e outros.

Ao ser eleito em 1995, Fernando Henrique Cardoso, deu continuidade à política econômica constituída no governo de Fernando Collor, com as privatizações, as exportações, com predomínio dos princípios de modernização dos processos econômicos, tecnológicos e educacionais; tendo presente, nessas políticas de ajustes estruturais, a competitividade, produtividade, eficiência e a qualidade, aprofundando as estratégias de cunho neoliberal que visavam inserir o país no contexto de uma economia global.

Com essas estratégias adotadas em seu governo visando a racionalização dos recursos e reestruturação do Estado, Fernando Henrique apresentou o Plano Diretor da Reforma e Administração do Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministério da Reforma e Administração do Estado (MARE) tendo à frente Bresser Pereira.

Esse Plano propõe a Reforma do Estado, criando condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. Para que esta reforma, de fato acontecesse, o governo procurou atender as determinações do mercado

global, estabelecendo a competitividade na busca por melhores resultados, redefinindo o papel do Estado, onde este deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.17).

Nessa lógica, para que o Governo Central possa alcançar resultados de qualidade e eficiência em sua administração terá que descentralizar as responsabilidades de gestão e financiamento público para Estados e Municípios.

Peroni (2003), ao analisar os projetos educacionais resultantes da reforma do Estado, afirma que

os mesmos apontam para um processo de centralização por parte do governo federal do controle ideológico da educação, através dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional, e para um processo de descentralização de responsabilidades, inclusive desobrigando a União do financiamento da educação Básica (PERONI, 2003, p. 15).

A configuração das políticas educacionais, da década de 1990, deve ser analisada dentro de um contexto mais amplo, em que características como flexibilização, descentralização e autonomia financeira dos sistemas de ensino, estão articuladas ao atendimento das determinações do processo de globalização e reestruturação produtiva do capital.

No Plano de Reforma do Estado (1995) estão evidentes essas características e, sobretudo, a atuação do aparelho estatal que passa apenas a ser um regulador e controlador de políticas e ações, passando de um modelo burocrático de gestão, ao de características gerenciais, repassando à sociedade civil os serviços que antes eram de sua competência.

Nesse quadro, implanta-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), objeto de estudo do nosso segundo capítulo, um programa de descentralização

financeiro, com o objetivo de tornar as instituições escolares mais eficientes, aumentando a qualidade dos seus serviços.

Para a realização desse capítulo, foram analisados documentos legais referentes ao PDDE, destacando seu conteúdo, implantação e implementação na rede estadual do município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul.

Foram elucidadas as entrevistas com os diretores, representantes dos segmentos da APM, membro do Colegiado Escolar, além de descrevermos sobre o processo de construção da gestão na rede estadual de ensino (1991) e o processo Constituinte Escolar (2001), como estratégia de gestão democrática, buscando uma gestão genuinamente colegiada, de modo que as decisões pedagógicas e administrativas fossem discutidas e decididas pela comunidade escolar.

No decorrer do processo Constituinte vale ressaltar que, pela primeira vez, a APM, como unidade executora de direito privado, foi objeto de debate no Congresso Estadual da Constituinte Escolar, realizado em julho de 2001, em Campo Grande, em que os congressistas decidiram, entre outros pontos, que a APM continuaria a gerenciar os recursos financeiros enviados às escolas.

A pesquisa evidenciou que os membros representativos da APM das Escolas **A** e **B** repassam à comunidade, por meio de comunicados, o que foi aplicado financeiramente na escola, por meio de planilhas de custos e balancetes, que são expostos no mural ao acesso de todos. Vale lembrar, que somente o repasse das informações não possibilita a construção de um ambiente em que as decisões sejam construídas coletivamente. É preciso que os sujeitos estejam comprometidos e conscientes da sua atuação e participação nas decisões, tendo em vista a melhoria do ambiente escolar e, principalmente, a qualidade do ensino.

Na Escola **A**, a direção procura reunir os segmentos representativos da comunidade escolar para discutir a utilização dos recursos do PDDE, no entanto, a decisão quanto à utilização desses recursos, conforme entrevistas, ainda está centralizada na direção escolar.

Na Escola **B**, evidenciou-se que os recursos do PDDE foram utilizados, principalmente, para compra de materiais de uso diário, sendo esta decisão tomada, também, em conjunto pelos membros participantes em, pelo menos, uma reunião realizada (ATA **B**, 2002). Porém, as entrevistas indicam que as decisões estão concentradas, também, nas mãos da direção.

Além disso, quanto ao acompanhamento do Programa, observou-se que nas duas escolas ele é realizado mais pelos diretores e pelas secretarias das escolas, que fazem a compra dos materiais necessários. Verificou-se, também, que em ambas as escolas a direção e a APM não realizam a avaliação do Programa.

Em suma, os presidentes das UEx das Escolas **A** e **B**, afirmaram que o PDDE contribuiu para mudanças, principalmente quanto à aquisição de materiais de manutenção e equipamentos pedagógicos, para alunos e professores.

Os dados evidenciaram que o PDDE não trouxe impacto pedagógico, apesar de mostrarem a utilização dos recursos na compra de materiais para subsidiar as aulas dos professores. Tanto na Escola **A**, como na Escola **B**, o Programa não proporcionou uma articulação com o projeto pedagógico.

De acordo com Bastos (2002, p. 25) citando Spósito,

Assim como a administração atinge a totalidade da escola, a gestão democrática não pode ser uma proposta de democratizar apenas a esfera da administração da escola. É fundamental que atinja todas as esferas da escola e chegue à sala de aula. Enquanto a democracia não chegar ao trabalho da sala de aula, a escola não pode ser considerada democrática. A sala de aula não é só lugar de conteúdo, é também o lugar da disputa pelo saber, é o lugar da construção da subjetividade, é o lugar da educação política.

Assim, podemos afirmar que o Programa, apesar de consultas e repasse de informações aos segmentos escolares, não promoveu mudanças significativas quanto à condução da gestão democrática no espaço escolar, na medida em que as decisões de aplicação dos recursos além de fragmentadas, não havendo articulação entre o pedagógico e o administrativo, são mais de caráter operacional.

No terceiro capítulo procuramos discutir a relação entre os representantes dos diferentes segmentos no processo de gestão escolar, no que se refere à constituição da gestão democrática.

Partimos da descrição do movimento dos educadores, na década de 1980, que lutavam pela implantação da gestão democrática nas escolas públicas, por meio de eleição direta para diretores, da introdução dos conselhos escolares, contando com a participação direta de representantes da escola e dos pais para que pudessem proporcionar um ambiente coletivo de decisões, que buscavam melhorias das condições pedagógicas e administrativas.

Deste modo, foram apresentados os depoimentos dos representantes dos diferentes segmentos (diretores, Colegiado Escolar e APM,) quanto a sua atuação, evidenciando que as discussões, quando ocorrem, estão centradas, principalmente, nas atividades cotidianas da escola.

No decorrer do estudo, verificamos que os gestores escolares (direção das escolas **A** e **B**) mostram-se abertos a receber os pais e julgam ser importante a participação dos mesmos na gestão da escola. No entanto, o que se observou é o pouco envolvimento da comunidade externa nas questões relacionadas à escola, conforme relato das entrevistas. Podemos dizer que a reduzida participação dos pais deve-se, mais, a pouca disponibilidade de tempo e a necessidade de incentivo, do que à falta de interesse dos mesmos sobre as questões da escola.

No caso da participação e do envolvimento das UEx's na gestão escolar, os dados demonstraram que elas desempenham uma função mais burocrática no âmbito da escola, não promovendo, portanto, maior aproximação dos sujeitos que representam a comunidade na APM e a escola, na tomada de decisões, limitando-as à Direção e a Secretaria, que em alguns casos, além de desempenhar suas funções burocráticas e administrativas precisa, também, realizar outras funções (verificação de preços, prestação de contas, entre outras) sobrecarregando ainda mais seu trabalho.

Analisando a obrigatoriedade da constituição da APM nas Escolas **A** e **B** como unidade executora, o estudo revelou que ela é tida mais como uma determinação para que os estabelecimentos de ensino possam receber recursos financeiros, do que realmente como segmento a ser construído com uma conscientização social e política, atuando de forma a promover a participação e o envolvimento da comunidade; e propor melhorias que busquem o desempenho da gestão e a qualidade do ensino na escola. Nesse sentido, faz-se necessário que gestores, professores, pais e demais sujeitos envolvidos com a escola discutam e ampliem o debate relacionado à construção de um ambiente coletivo de uma escola para todos.

A constituição de uma gestão participativa efetivar-se-á quando seus membros, tanto internos quanto externos, participarem coletivamente e criticamente das decisões desde a solução de eventuais dificuldades vividas pela escola, não apenas como meros participantes, e sim como construtores de um processo que tenha em vista a melhoria das condições humanas e sociais dos indivíduos presentes na escola e em seu entorno.

Verificou-se que o PDDE, no caso das Escolas **A** e **B**, favoreceu a gestão compartilhada na escola, pois estimula a participação dos segmentos representantes: pais e professores nas decisões de aplicação dos recursos do Programa, porém a participação dos segmentos representativos da APM, está mais relacionada a questões

pontuais, operacionais como: assinatura de cheques, prestação de contas e apresentação de balancetes.

Em relação à gestão democrática nas Escolas **A** e **B**, as entrevistas mostraram que a construção de um espaço coletivo ainda se encontra em processo de desenvolvimento. No entanto, os respectivos diretores julgaram ser importante a participação da comunidade nas decisões escolares e procuram estar abertos às sugestões que tenham por objetivo melhorar as ações exercidas no âmbito escolar.

Para alcançar esses objetivos é necessário tornar a prática participativa na escola como parte do seu cotidiano. Assim, não se deve esperar que apenas os segmentos escolares tomem consciência da importância da participação. É preciso criar condições e mecanismos que favoreçam e garantam a gestão participativa em substituição às práticas centralizadoras, muitas vezes, comuns nos estabelecimentos de ensino.

No estudo não verificamos diferenças significativas, na condução das formas de gestão das escolas **A** e da **B**. Ambas exercem a gestão compartilhada no desenvolvimento de suas atividades, possibilitando aos segmentos representativos a participação em questões pontuais, operacionais na execução e realização de tarefas do cotidiano escolar.

De um modo geral, os segmentos representativos da APM e a direção das escolas têm uma visão positiva do PDDE, uma vez que o recurso repassado aos estabelecimentos de ensino proporciona a sua manutenção e funcionamento.

Em síntese, ficou evidente a necessidade de superar a mera possibilidade de compartilhar a gestão, o que implica a participação direta dos segmentos representativos na tomada de decisões e na execução das ações político-pedagógicas e administrativas de modo que se estabeleça uma articulação, cada vez maior, entre Secretaria de

Educação, escola e comunidade em geral, proporcionando que as atividades atendam às necessidades daqueles que a compõem, possibilitando, dessa forma, uma construção das práticas decisórias da escola, para que o espaço escolar público seja de qualidade e possibilite o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos.

Finalizando, este estudo não se limita a esta pesquisa, pois novas indagações precisam emergir, de modo a despertar nos pesquisadores o interesse para investigar outras temáticas que venham subsidiar a discussão e o aprofundamento das políticas educacionais brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosa Maria Chaves Nantes. **Faces da gestão escolar:** análise dos níveis de autonomia no processo do projeto político pedagógico. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

ANDRADE, Adelina Severina da Silva de. **A produção da merenda escolar no Brasil:** a descentralização como política de gestão (1993-2000). Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UFMS, 2002.

ALENCAR, Chico. Cinco enganos e a cidade democrática. In: BASTOS, João Baptista (org.) **Gestão Democrática.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALONSO, Mirtes. **O trabalho coletivo na escola.** São Paulo: 2002.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington:** a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUENO, Carmelita Cristina de Oliveira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: ADRIÃO Tereza; PERONI Vera (org.) **O público e o privado na educação interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD n°12**, de 10 de maio de 1995. Brasília: 1995b.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n°3**, de 4 de março de 1997. Brasília: FNDE, 1997a.

_____. Ministério da Educação. **Manual de orientação para constituição de unidades executoras**. Brasília: FNDE, 1997b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/ CD n°3**, de 27 de fevereiro de 2003. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados a execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências. Brasília: FNDE, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/ CD n°6**, de 19 de março de 2004a. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados a execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências. Brasília: FNDE, 2004a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/ CD n°10**, de 27 de março de 2004b. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados a execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências. Brasília: FNDE, 2004b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/ CD n°17**, de 9 de maio de 2005. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados a execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências. Brasília: FNDE, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/ CD n° 043**, de 11 de novembro de 2005. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados a execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências. Brasília: FNDE, 2005.

_____. Ministério da Educação. FNDE. **Medida Provisória nº 1.784**, de 14 de dezembro de 1998, Brasília, 1998.

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1997.

CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a reforma do Estado. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 50, p. 5-12 mar. 1998.

DOURADO, Luis Fernandes. A escolha de Dirigentes Escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A escolha de Dirigentes Escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FACHINI, Maria Ângela Bariani de Arruda; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Programa dinheiro direto na escola (PDDE) no contexto da redefinição do papel do Estado. In: **Série Estudos**. Campo Grande: Editora UCDB, n. 18, Jul./dez. 2004.

FACHINI, Maria Ângela Bariani de Arruda. **Projeto pedagógico das escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul – autonomia concedida ou conquistada?** Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UFMS, 2002.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Políticas públicas de educação: a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul (1991-1994)**. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento. **A política educacional de Mato Grosso do Sul e os novos paradigmas de produção (1991-1994)**. Dissertação de Mestrado, Campo Grande, MS: UFMS, 1998.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos. In: BASTOS, João Baptista (org.) **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio**, Dispõe sobre o censo demográfico, IBGE, 2000.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Sistemas e escolas de educação básica: entre democratizar e compartilhar a gestão. In: SENNA, Ester. **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003. p. 189-219.

GONÇALVES, Willians da Silva. O Brasil no novo sistema internacional. In: VIZENTINI, Paulo (org.) **A grande crise**. Petrópolis: Vozes, 1992.

GRÁCIO, Jussara da Costa; AGUIAR, Regina Célia Ferreira. Grêmio Estudantil: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da nossa época, v. 5).

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Brasília: O Instituto, 2000.

MAURO, Gilmar; PERICÁS, Luis Bernardo. **Capitalismo e luta política no Brasil: na virada do milênio**. São Paulo: Xamã, 2001.

MARTINS, Liliana Gonzaga de Azevedo. **Administração escolar: reflexão para a formação do professor em serviço**. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UCDB, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Diário Oficial do Estado n° 64**, de 04 de janeiro de 1979, dispõe sobre o convênio entre Secretaria de Estado de Educação e Missão Salesiana de Mato Grosso. Campo Grande, 1979.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual n° 5.868**, de 16 de abril de 1991, dispõe sobre a estrutura básica das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Campo Grande, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. **Texto base congresso estadual da constituinte escolar**. Campo Grande, 2001.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Estatuto da Associação de Pais e Mestres**, 1999.

OLIVEIRA, Evair Gomes. **O papel dos diretores no processo de gestão de duas escolas públicas estaduais do município de Costa Rica – MS**. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A Reforma do Estado dos anos 1990: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45. 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Perspectivas da gestão democrática da educação na elaboração de políticas públicas**: a constituinte escolar de Mato Grosso do Sul. In: **Série Estudos**. Campo Grande: Editora UCDB nº18, Jul./dez. 2004.

PESENTE, José Carlos. **O colegiado escolar**: avanços e limites na construção de uma escola democrática: Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UFMS, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. Implicações do público não estatal para a gestão escolar democrática, pelas vias do Programa Dinheiro Direto na Escola. In: **Série Estudos**. Campo Grande: Editora UCDB nº18, Jul./dez. 2004.

SIMONATTO, Ivete. Reforma do Estado ou modernização conservadora? O retrocesso das políticas sociais públicas nos países do Mercosul. **Arquivo Gramsci e o Brasil**. Disponível em: www.artnet.com.br/gramsci. Acesso em agosto de 2004a.

SIMONATTO, Ivete. Crise, reforma do Estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e a profissão. **Arquivo Gramsci e o Brasil**. Disponível em: www.artnet.com.br/gramsci. Acesso em agosto de 2004b.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Os Organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TORRES, Artemis. Diretores de Escola: o desacerto com a democracia. In: LUCK, Heloísa (org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Brasília: O Instituto, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

REPRESENTANTES DA APM

1. Quando foi implantado o PDDE na escola?
2. A escola arrecada outros recursos? De onde?
3. Quais as funções que a Unidade Executora (UEX) desempenha na escola?
4. Como é a dinâmica de funcionamento da Unidade executora (UEX)? (pauta de assunto, registros das reuniões, quantas vezes de reunião).
5. A Unidade Executora (UEX) repassa as informações das reuniões para a comunidade? De que maneira isso acontece?
6. A Unidade Executora (UEX) enfrenta dificuldades em relação à tomada de preços?
7. Como é feita a prestação de contas do PDDE?
8. A Unidade Executora (UEX) presta conta dos recursos do PDDE para a comunidade?
9. Como é a participação dos pais no ambiente escolar?
10. Como funciona a gestão do PDDE na escola? Como é feita a aplicação dos recursos?
11. O senhor (a) considera que os recursos enviados são suficientes para suprir às necessidades da escola?
12. O PDDE modificou as formas de condução da gestão das atividades na escola?
13. O senhor (a) utiliza os recursos do PDDE na parte pedagógica?
14. Quais as dificuldades encontradas pela Unidade Executora (UEX) para o seu funcionamento?
15. Na sua visão o que aconteceria se o PDDE acabasse?

DIREÇÃO ESCOLAR

1. Quando foi implantado o PDDE na escola?
2. A escola arrecada outros recursos? De onde?
3. Quais as funções que a Unidade Executora (UEX) desempenha na escola?
4. O senhor (a) considera o trabalho desempenhado pela UEX importante para escola?
5. O senhor (a) considera que os recursos enviados são suficientes para suprir às necessidades da escola?
6. A escola utiliza os recursos do PDDE na parte pedagógica?
7. Como é a relação da escola com o sistema de ensino?

8. Quais são as principais dificuldades encontradas no cotidiano da escola?
9. O senhor (a) considera a sua gestão democrática?
10. Cite duas características da sua gestão consideradas relevantes, e que demonstre a gestão democrática.

REPRESENTANTE DO COLEGIADO ESCOLAR

1. O colegiado escolar participa da gestão da escola? Como?
2. O colegiado escolar tem conhecimento do PDDE?
3. Como é a participação do colegiado escolar quanto à aplicação dos recursos do PDDE?
4. O colegiado escolar participa na gestão da escola? De que maneira?
5. Como é a relação do colegiado escolar com a APM?
6. Como são tomadas as decisões da aplicação dos recursos do PDDE?

ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS SEGMENTOS REPRESENTATIVOS DA APM, MEMBRO DO COLEGIADO ESCOLAR E TÉCNICO DA SED.

DIRETOR – ESTADUAL. Diretor da Escola A no período de 1994 a 2006. [Entrevista] Campo Grande, 2005. Entrevista concedida a Fábio Reis Coronel, em 29 de agosto de 2005, na

Escola A . Arquivos de Pesquisa. Campo Grande.
MEMBRO DA UNIDADE EXECUTORA – ESCOLA A . Presidente da APM. [Entrevista] Campo Grande, 2005. Entrevista concedida a Fábio Reis Coronel, em 9 de setembro de 2005, na Escola A . Arquivos de Pesquisa. Campo Grande.
MEMBRO DA UNIDADE EXECUTORA – ESCOLA A . Pai A . [Entrevista] Campo Grande, 2005. Entrevista concedida a Fábio Reis Coronel, em 29 de agosto de 2005, na Escola A . Arquivos de Pesquisa. Campo Grande.
MEMBRO DA UNIDADE EXECUTORA – ESCOLA A . Professor A . [Entrevista] Campo Grande, 2005. Entrevista concedida a Fábio Reis Coronel, em 29 de agosto 2005, na Escola A . Arquivos de Pesquisa. Campo Grande.
MEMBRO DO COLEGIADO ESCOLAR – Escola A . Coordenadora Pedagógica. [Entrevista] Campo Grande, 2005. Entrevista concedida a Fábio Reis Coronel, em 1 de setembro de 2005, na Escola A . Arquivos de pesquisa. Campo Grande.
DIRETOR – ESTADUAL. Diretor da Escola B no período de 2001 a 2006. [Entrevista] Campo Grande, 2005. Entrevista concedida a Fábio Reis Coronel em 5 de setembro de 2005, na Escola B . Arquivos de Pesquisa. Campo Grande.
MEMBRO DA UNIDADE EXECUTORA – ESCOLA B . Presidente da APM. [Entrevista] Campo Grande, 2005. Entrevista concedida a Fábio Reis Coronel, em 5 de setembro de 2005, na Escola B . Arquivos de Pesquisa. Campo Grande.
MEMBRO DA UNIDADE EXECUTORA – ESCOLA B . Pai B . [Entrevista] Campo Grande, 2005. Entrevista concedida a Fábio Reis Coronel, em 5 de setembro de 2005, na Escola B . Arquivos de Pesquisa. Campo Grande.
MEMBRO DA UNIDADE EXECUTORA – ESCOLA B . Professor B . [Entrevista] Campo Grande, 2005. Entrevista concedida a Fábio Reis Coronel, em 19 de agosto de 2005, na Escola B . Arquivos de Pesquisa. Campo Grande.
TÉCNICO 1– ESTADUAL. Técnico do Setor FUNDESCOLA da Superintendência de Políticas da Educação/Suped, da Secretaria de Estado de Educação. [Entrevista] Campo Grande, 2006. Entrevista concedida a Fábio Reis Coronel, em 22 de junho de 2006, na Secretaria de Estado de Educação. Arquivos de Pesquisa. Campo Grande.

