

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WANDA PEREIRA DE LIMA E SILVA

**A IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: UMA
POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA**

**CUIABÁ-MT
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

WANDA PEREIRA DE LIMA E SILVA

**A IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: UMA
POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho.

CUIABÁ-MT
2007

S586 i Silva, Wanda Pereira de Lima

A Implantação do plano de desenvolvimento da escola (PDE): uma possibilidade de formação centrada na Escola/ Wanda Pereira de Lima e Silva. - - Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

107 p., Il.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho.

Bibliografia: p. 103 -107

CDU – 371.13

Índice para Catálogo Sistemático

1. Formação de Professores
2. Plano de Desenvolvimento da Escola
3. Goiás



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

WANDA PEREIRA DE LIMA E SILVA

Luciene Lima de Assis Pires

Profa. Dra. Luciene Lima de Assis Pires

Examinadora Externa (CEFET-GO)

Soraiha M. de Lima

Profa. Dra. Soraiha Miranda de Lima

Examinadora Interna (UFMT)

Ademar de Lima Carvalho

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Orientador (UFMT)

Cuiabá, 28 de setembro de 2007.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado:

*Aos meus pais,
exemplo de vida*

Aos meus filhos

Cibelle

Allan

Giselle

Razões da minha existência

Netas

Amanda

e Ana Clara

continuidade da vida

Ao companheiro José Maria

compreensão e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por todas as bênçãos que sempre me concede.

A minha família: papai, mamãe, irmãos, irmão, cunhados e cunhada, sobrinhos e sobrinhas, alicerces, base para ser o que sou.

Aos meus tesouros: Cibelle, Allan, Giselle, Amanda e Ana Clara, pela compreensão, carinho em todos os momentos, principalmente os de ausência.

Ao amigo e companheiro José Maria, pelo apoio e incentivo.

Ao professor Dr. Ademar de Lima Carvalho pela convivência, disponibilidade, paciência, amizade e profissionalismo ao partilhar conhecimentos ao longo deste trabalho.

Às professoras Dr^a. Lindalva Maria Novais Garske, Dr^a. Luciene Lima de Assis Pires e Dr^a. Soraiha Miranda de Lima, que muito contribuíram no enriquecimento desta versão de defesa, pelas observações e orientações valiosas por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFMT pelo apoio e pelas contribuições teóricas que enriqueceram esta pesquisa.

À equipe da Secretaria do Mestrado, especialmente a Luiza, Mariana e Jeison pelo carinho e eficiência no atendimento.

Aos colegas de turma, unida pelo ócio, em especial ao amigo de orientação Lívio, o conterrâneo João, o Abner e as Amigas de todas horas: Ana Karina, Ana Lúcia, Andréa, Irene, Keiko, Luciana, pelo carinho e contribuição nos momentos difíceis e alegres dessa caminhada. Que a nossa amizade continue fortalecida.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, sempre contribuíram e torceram por esse momento de VITÓRIA.

A todos vocês, que fizeram parte da minha equipe, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O objeto deste estudo é a formação de professores centrada na escola, no âmbito da implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) tendo como foco a análise de uma escola no município de Jataí no Estado de Goiás. Tem-se como objetivo compreender se as propostas de formação centradas na escola apresentadas pelo PDE, preenchem as necessidades formativas dos professores. O PDE é um dos programas do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) que propõe organizar a gestão da escola para melhorar a esfera pedagógica, sob a metodologia do planejamento estratégico, possibilitando o recebimento de recursos para sua execução. Para esta análise, considerou-se como recorte temporal o período de 1998 a 2007. Buscou-se compreender o processo de formação dos professores à luz da gestão democrática, sem desconsiderar as contradições inerentes ao mundo capitalista atual. Fundamentou-se, este estudo, em autores que debatem o sistema educacional, a formação de professores e as teorias administrativas que influenciam a gestão educacional. Esta pesquisa foi realizada, por meio de análise documental e entrevistas, sendo que os dados para análises foram obtidos no final de 2006 por meio de entrevista semi-estruturada. Delas participaram sete professores sendo: um gestor, dois coordenadores pedagógicos, um coordenador do PDE e três docentes. A pesquisa revelou que o PDE impôs sua metodologia de forma vertical e fragmentada, pautada no paradigma de gestão empresarial. Verificou-se que os agentes escolares são apenas executores de modelos pré-estabelecidos, não lhes são dadas oportunidades de debaterem seus problemas locais e não se considera que o espaço escolar é local de aprendizagem para todos. Apresentou-se um modelo oposto ao apresentado neste trabalho como processo de construção, de formação de seres humanos que se constituem como sujeitos sociais e políticos.

Palavras-chave: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Formação de Professores, Goiás.

ABSTRACT

This research aims at investigating how the teachers who teach in first and second cycles of basic education construct and reconstruct the teaching learning process. This study is classified like an investigation of qualitative type, carried out with six teachers of a primary school in Varzea Grande, state of Mato Grosso, in Brazil. The main instruments used for the data gathering were written and verbal narratives. The theoretical bases are anchored in literature about teaching learning and teachers' formation and teachers' knowledge and also the use of narratives as a mean of reflexive and investigative strategies. were also used. Based on the given literature we also counted on with some international and national theoreticians as Knowles & Cole (1994), Marcelo (1999), Imbernón (2004), Nóvoa (1992), Shulman (2004), Mizukami et. al. (2002), Hunter (2003), Arroyo (2003), Freitas (2004), among others. The analysis of the data revealed the configuration of two thematic axles: the first axle, named "the different formative contexts", we consider aspects, such as: the experiences (personal, professional, institucional and organizacional), the initial formation (teaching and pedagogic) and the continuous formation deeply experienced by the studied teachers. The second axle, named "the context of the studied teachers 'performance: the cycle", we consider the following aspects: the formation of the studied teachers for acting in a context organized for cycles, the conditions of teaching process the researched subjects, the necessary organization of the work in classroom and knowledge of the teaching performance. In this way, the findings revealed that there is a continuous process that has been existing mixed by personal and professional passage of deeply experiences lived in different contexts. The findings also revealed that the teaching learning process has been constructed of different ways, based on the differences in personal and professional histories, on the formation passages and experience, on their performances in the context of the cycles, thus, the learning process has been unchained based on the contribution of the teachers pairs, their specific context, their requirements and necessity of new teaching knowledge.

Key words: teaching learning, formation of teachers, narratives; cycles.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Estrutura operacional para a implementação do PDE.....	71
Figura 2:	Representação gráfica do PDE.....	73
Figura 3:	Etapas da elaboração e implementação do PDE.....	74
Figura 4:	Estrutura para elaboração e implementação do PDE.....	75

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CGE	Coordenação de Gestão Educacional
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
COEP	Coordenação Executiva Estadual de Projetos
DGP	Direção Geral do Projeto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Programa Fundo de Fortalecimento da Escola
GAE –	Gerência de Apoio à Escola
GDE	Grupo de Desenvolvimento da Escola
GESTAR	Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
GGE	Gerência de Gestão Educacional
GO	Goiás
GS	Grupo de Sistematização
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOIP	Manual de Operação e Implementação do Projeto
OEA	Organização dos Estados Americanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

	Fundamental
PME	Projeto de Melhoria da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRASEM	Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação
PTA	Plano de Trabalho Anual
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SGE	Supervisor de Gestão Educacional
SME	Secretaria Municipal de Educação
	Tribunal de Contas do Estado
UCEA	Conselho de Administração da Educação dos Estados Unidos
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZAP	Zona de Atendimento Prioritário

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Percentuais de financiamento do FUNDESCOLA e dos estados/municípios conforme ano de implementação do programa.....	15
Tabela 2:	Índice de evasão e reprovação no ensino fundamental da rede pública de ensino nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (1999-2002).....	16
Tabela 3:	Caracterização dos educadores sujeitos da pesquisa.....	25
Tabela 4:	Recursos humanos da unidade escolar.....	27
Tabela 5:	Financiamento das ações do PDE/PME – convênio Fundescola.....	66
Tabela 6:	Percentuais de financiamento assumido pelo fundescola e pelo estado de Goiás, conforme ano de implementação do programa.....	67

SUMÁRIO

	RESUMO	06
	ABSTRACT	07
	INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	20
	1.1 Aspectos metodológicos.....	20
	1.2 A coleta dos dados.....	23
	1.3 Caracterização dos educadores sujeitos da pesquisa.....	24
	1.4 Instituição escolar.....	25
CAPÍTULO 2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR	29
	2.1 Organização escolar.....	29
	2.2 Administração pública e gestão da escola.....	32
	2.3 Administração empresarial na educação pública.....	36
	2.4 Gestão democrática ou novos modelos de administração?.....	43
	2.5 Projeto política pedagógico: oportunidade de aprendizagem.....	49
	2.6 Formação de Professores no cotidiano escolar.....	55
	2.6.1 Escola: locus central da formação docente.....	55
CAPÍTULO 3	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE): IMPLEMENTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO EM GOIÁS	62
	3.1 Fundo de desenvolvimento da escola (FUNDESCOLA).....	62
	3.2 PDE em Goiás – implementação e universalização.....	69
	3.3 Elaboração do PDE.....	72
CAPÍTULO 4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	79
	4.1 Análise dos dados.....	79
	4.2 Limites e possibilidades da elaboração/execução do PDE.....	79
	4.3 Formação centrada na escola.....	88
	4.4 Necessidades formativas dos educadores.....	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	103
	ANEXO	

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo compreender se as propostas de formação centrada na escola apresentada pelo PDE¹ preenchem as necessidades formativas dos professores.

A formação de professores, em âmbito nacional, ganhou importância nas décadas de 70 e 80 e principalmente nas últimas décadas, desde o entendimento de sua racionalidade técnica, bem como o entendimento de uma pedagogia crítica.

A sociedade vem sofrendo uma mudança acelerada em suas estruturas e formas de organização em decorrência das formas atuais de pensar, sentir e agir das pessoas e dos avanços na área da ciência e tecnologia, de informações e comunicação. As rápidas mudanças provocaram transformações na vida institucional relacionadas, principalmente, à qualidade de ensino.

Foram realizadas várias conferências, de âmbito nacional e internacional, para debater a melhoria do processo de desenvolvimento da educação, entre elas, podemos citar a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia (1990) e Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), em Brasília, que viabilizou o Pacto de Valorização do Magistério. Valorização do magistério também foi contemplada pela Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, sancionada em 1996 (Lei nº. 9394/96) que, em seu Título VI, trata dos profissionais da Educação, entendendo educação como direito em termos de profissionalização continuada para os seus diversos profissionais.

¹ PDE- Plano de Desenvolvimento da Escola

A realidade educacional brasileira, segundo o MEC/INEP (2005), mostra alto índice de evasão e reprovação, configurando desvantagem quanto a outros países em relação à qualidade da educação básica. Na tentativa de reverter esse quadro, vismos que a história da formação dos educadores recaiu sobre cursos de reciclagem de pequena duração planejados e executados por profissionais de instituições especializadas, sem levar em consideração a prática e os saberes docentes. Para Nóvoa (2003), a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares. Nesse sentido nos últimos anos, ocorreu um encadeamento de reflexões e pesquisas que norteiam a construção de uma nova tendência de formação de professores que sintetiza, como um dos principais eixos, a própria escola.

Diante dos insatisfatórios índices educacionais, índices que requerem atenção e cuidados especiais evidencia-se o desenvolvimento de políticas públicas apoiadas em reformas de gerenciamentos na gestão escolar com o objetivo de criar um novo perfil de educando e de educadores, que se processa na formação de professores.

Atendendo a necessidade de superação dos baixos índices educacionais e uma nova política de formação de professores, o governo do estado de Goiás implantou nas unidades escolares, em 1999, uma política de gestão educacional denominado de Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)². Plano este, advindo dos recursos FUNDESCOLA³. É importante salientar que o financiamento do FUNDESCOLA foi decaindo ano a ano como se pode observar na Tabela 1.

² Neste ano de 2007 implantou-se pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Embora tenha a mesma sigla são programas diferentes. Para maior esclarecimento consultar site <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/oquee.html>

³FUNDESCOLA: Os recursos advindos do FUNDESCOLA, destinados a implementação do PDE nos estados e municípios vão decrescendo a cada ano, a medida que a participação destes últimos vai aumentando, até que assuma totalmente o funcionamento do programa, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1: Percentuais de financiamento do FUNDESCOLA e dos Estados/Municípios conforme ano de implementação do programa

Modalidade	Financiamento FUNDESCOLA	Financiamento Estados e Municípios %	Ano de Financiamento
Implementação	100	0	1º
Expansão	70	30	1º
Consolidação 1	50	50	2º
Consolidação 2	30	70	3º

Fonte: AMARAL SOBRINHO, 2001

Este programa é proveniente de convênio⁴ firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial (BM), e tem por objetivo a efetivação de ações e projetos voltados para a formação continuada dos professores, com base na implementação de metodologias de planejamento estratégico e de gestão educacional. Estas medidas visam a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas de nível fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O motivo da implementação do programa em apenas três regiões do país se deu em função do elevado índice de evasão e de reprovação escolar nessas regiões, como mostra a Tabela 2.

⁴O programa FUNDESCOLA tem como financiadores o Banco Mundial (BIRD) e o Governo Brasileiro (BRASIL, Boletim, número 56, 2002).

Tabela 2: Índice de Evasão e Reprovação no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (1999-2002)

Crítérios	Região	1999	2000	2001	2002
Evasão	Norte	17,1%	18,3%	14,3%	12,1%
	Nordeste	16,7%	18,8%	15,5%	14,8%
	Centro-Oeste	15,8%	18,4%	13,8%	12,7%
Reprovação	Norte	14%	14,1%	15%	15,6%
	Nordeste	14,5%	14,8%	15,1%	15,8%
	Centro-Oeste	11,1%	12%	11,7%	12,7%

Fonte: BRASIL, INEP, 2005

Os projetos do FUNDESCOLA priorizam a melhoria na qualidade da educação, investindo na formação de professores visando uma nova prática pedagógica. O PDE, considerado o programa de maior destaque do FUNDESCOLA, não visa apenas à referida melhoria no ensino, mas também a implementação de um novo formato de gestão para a escola pública. Para tanto, o PDE apresenta-se como uma metodologia de gestão baseada nos princípios do planejamento estratégico.

A temática de formação de professores implementada pelo PDE despertou meu interesse a partir de um “treinamento” promovido pela Secretaria de Educação de Goiás, realizado em abril de 2001, no qual participei como representante da Subsecretaria de Educação da cidade de Jataí, órgão a que estava vinculada. Este “treinamento”, direcionado às escolas estaduais, visava *sensibilizá-las* para a implementação de um novo modelo de gestão da escola pública, o PDE. Este modelo de gestão suscitou muitos questionamentos e incentivou-me a querer compreender qual era sua política de formação de professores, bem como, sua proposta para melhorar a qualidade do ensino. Assim, surgiram algumas indagações, já que sabíamos que mudanças na forma de organização escolar poderiam contribuir, positiva ou negativamente, com a formação dos sujeitos (professores e alunos).

A experiência como profissional da educação, a partir de minha inserção como tutora da escola, e o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de teorias e práticas pedagógicas da educação, na linha de formação de professores e organização escolar, impulsionaram-me a propor uma investigação acerca da proposta de formação centrada na escola implementada por meio do PDE. Tal investigação buscou compreender se a proposta de formação apresentada pelo PDE preenche as necessidades formativas dos professores.

Diante do exposto, a questão central da pesquisa foi: A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA, ELABORADA EM FACE DO PDE, VALORIZA AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES?

Para responder a esta questão, formulei alguns questionamentos que considero importantes para obter respostas consistentes e melhor fundamentadas. Entre tais questionamentos destaquei os seguintes:

1. Quais as intencionalidades, indicações e propostas do PDE em relação a formação de professores?
2. Como é a proposta de formação centrada na escola pelo PDE?
3. Quais são as necessidades formativas dos professores?
4. Em sendo uma proposta da escola, baseada na gestão democrática, as necessidades formativas dos professores são, ou não, contempladas?

Tais questionamentos orientam os objetivos da investigação:

- ✓ Identificar as intencionalidades, propostas e indicações do PDE em relação a formação de professores;
- ✓ Compreender as propostas de formação centrada na escola em face do PDE;
- ✓ Identificar quais as necessidades formativas dos professores;
- ✓ Compreender se as necessidades formativas dos professores, são, ou não, contempladas nas propostas do PDE.

A fim de entender a proposta de formação centrada na escola elaborada em fase do PDE, e a questão central da pesquisa, buscou-se dialogar com estudiosos que debatem a formação de professores centrada na escola em: Nóvoa (1995), (2002) (2003), Veiga (1995), (1998), (2004). Libâneo (2001) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) entre outros.

E o debate sobre gestão e organização escolar em: Sander (1982), Paro (2005), Libâneo (2005), entre outros. Tais autores defendem uma concepção de gestão escolar pautada pelo paradigma de gestão democrática, cujos princípios norteadores são a emancipação do sujeito e a busca da qualidade social.

Como elementos principais da organização escolar apontam-se o Projeto Político Pedagógico (PPP). Para discutir o PPP buscou-se apoio em Veiga (1995), Libâneo (2001) dentre outros. Estes discutem o Projeto Político Pedagógico como sendo função essencial da escola, elaborado em conformidade com as necessidades locais e pensado coletivamente.

Para compreender a intencionalidade e propostas do PDE, bem como, o modelo de gestão implícito neste programa, buscou-se dialogar com Fonseca (2003), Fonseca, Toschi e Oliveira (2005). Os autores afirmam que as mudanças apresentadas no PDE, prestam apenas a “modernizar a escola, mas não diluem o conservadorismo das concepções sobre o ensino e a aprendizagem, e, nem sobre o aluno” (FONSECA; TOSCHI e OLIVEIRA, 2005, p. 24).

Quanto às fases de execução deste trabalho, a investigação realizou-se em momentos que articularam leitura e análise sobre formação de professores, PDE e temáticas afins; leitura e análise de documentos referentes ao processo de implementação e consolidação do PDE produzidos pelos órgãos oficiais, coleta de dados, análise dos dados e elaboração da dissertação.

Este estudo estruturou-se em quatro capítulos e considerações finais. No primeiro, foram apresentadas as referências Teórico/Metodológicos que orientaram a investigação.

O segundo capítulo traz uma reflexão teórica sobre Organização Escolar e Gestão Educacional, procurando estabelecer os marcos referenciais da gestão democrática, com o Projeto Político Pedagógico e a Formação Centrada na Escola. Tais princípios são essenciais para a superação de problemas apontados no interior da Unidade Escolar, bem como oportunidade de aprendizagem para os professores e alunos. Procura-se debater também a organização escolar como um espaço de formação docente.

Intitulei o capítulo terceiro como Contextualização do PDE. Neste foram apresentados os elementos históricos e conceituais que dão suporte ao FUNDESCOLA, bem como a implementação e consolidação do Programa em Goiás.

No quarto capítulo faz-se a apresentação dos resultados da investigação, para maior clareza das interpretações e suporte para a análise, com ênfase nas vozes dos sujeitos.

Nas considerações finais, apresento reflexões com base nos resultados obtidos nesta investigação, e apresento proposições a título de superação dos limites apresentados no Programa.

Acredito, no entanto, que esta investigação contribua para futuros debates e informações de outros pesquisadores que possam enveredar por pesquisas dessa temática.

A seguir, apresento a opção teórico-metodológico que fundamenta e orienta a construção da presente investigação.

CAPÍTULO 1 Referenciais teórico-metodológicos

Para melhor compreensão da seleção do tema, delimitação dos objetivos e a definição do contexto estudado proponho, neste capítulo, descrever os caminhos pelos quais passou a construção da investigação. Acredito que a realidade a ser investigada é dinâmica, apresentando elementos e objetivos claros, definidos que podem ser apreendidos e assimilados. Para a compreensão da questão de pesquisa usei a análise dos dados coletados, sem deixar de reconhecer que os sujeitos estão inseridos num processo histórico e em transformação.

1.1 Aspectos metodológicos

Diante da intenção de desvelar como ocorre a proposta de formação centrada na escola, elaborada em face ao PDE, e compreender se as necessidades formativas dos professores são ou não, contempladas nesta proposta, a opção de estudo que proponho é a concepção de investigação de natureza qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa é como:

[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são [...] o que significa riscos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outras sim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

Desta forma, entendem que as ações podem ser bem mais compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrências. A pesquisa qualitativa é considerada como um estudo que se desenvolve em uma situação natural sendo rico em dados e o importante não é simplesmente o resultado. Sendo assim, assume também muitas formas de investigação e é conduzida em contextos processuais.

Os pontos evidenciados acima, têm como eixo de abordagem investigativa os aspectos qualitativos o que não obstante este tipo de estudo seja essencialmente descritivo. Lüdck e André (1986) e Carvalho (2005), não descartam o uso de dados quantitativos nas pesquisas. Segundo eles, para que a pesquisa seja mais real, faz-se necessário que a investigação busque compreender as relações condicionantes do modo de construção de conhecimento do sujeito, mediatizado pela razão dialética. Isto requer que o sujeito seja compreendido como produtor histórico, cultural, político e social de suas ações, essas relações precisam de bases quantitativas para fundamentar as compreensões das relações.

Para Carvalho (2005)

[...] quantidade e qualidade são categorias que permitem analisar a realidade física, natural, humana e social de pessoas vivendo em sociedade. A análise da realidade na dimensão qualitativa não exclui a análise quantitativa, uma vez que dados quantitativos são pressupostos necessários para a análise qualitativa (CARVALHO, 2005, p. 28).

Tomo ainda de Bogdan e Biklen (1994) a idéia de que o foco principal da pesquisa com a abordagem qualitativa são as falas e escritas dos sujeitos que podem ser expressas nas entrevistas, conversas informais e nos questionários.

Nesse sentido, justifico a opção por utilizar, como instrumento principal para coleta de dados as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, as quais foram devidamente gravadas e transcritas.

Uma questão importante a ser considerada é o fato de que a realidade a ser investigada é dinâmica e apresenta elementos objetivos que podem ser aprendidos. Porém, essa mesma realidade apresenta aspectos subjetivos, inserida num processo histórico e em transformação, permeado por contradições e mediações. Diante disso, concebo que os interlocutores são sujeitos históricos e sociais e, embora determinados por condicionamentos sociais, econômicos e políticos, são, também, criadores de realidade social e elementos de transformação da mesma. Para maior proximidade do real das situações mencionadas usei entrevistas com roteiros semi-estruturados.

A entrevista com roteiro semi-estruturado é apresentada como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, possui também um caráter de interação, favorecendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Possibilita dados comparáveis entre os sujeitos, assim como, também permite que os sujeitos falem livremente sobre seus pontos de vistas, revelando a sua experiência vivida.

Lüdke e André (1986) definem a entrevista semi-estruturada como

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema disposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razões da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

As entrevistas com roteiro semi-estruturado possibilitam dar voz aos participantes da investigação. O procedimento consistiu em perguntas pré-estabelecidas, mas abertas, o que permitiu a introdução de novas questões e complementações daquelas que não eram do entendimento dos entrevistados, e também oportunizou um debate mais aprofundado das questões da pesquisa, com os sujeitos, durante a entrevista.

Para favorecer a compreensão da questão de pesquisa a entrevista semi-estruturada foi sub-dividida nos seguintes blocos temáticos: conceitos de

educação e formação continuada; a importância da formação continuada para fortalecer a prática; qual a necessidade da formação, articulação do PDE com a formação; como o PDE colabora com a melhoria da organização do trabalho pedagógico.

A pesquisa desenvolvida constituiu também de análise de documentos oficiais adotados para a implementação do plano e das análises das informações coletadas por meio das entrevistas realizadas. Elas foram gravadas para registrar aspectos importantes da narrativa, assim como, as expressões contidas nas citações apresentadas no capítulo de análise, refletem as idéias das pessoas entrevistadas.

1.2 Coleta dos dados

Para desenvolver esta pesquisa, selecionei uma escola, no universo de quatorze ligadas à Subsecretaria Regional de Educação no município de Jataí localizada no sudoeste goiano a 310km da capital Goiânia com aproximadamente 75.000 habitantes (censo 2000) que implantou o PDE em 2001.

Escolhi Jataí para desenvolver essa investigação por estar sediada as escolas que trabalhei como tutora do PDE durante a sua implementação, por lá residir, atuar como educadora e desejar contribuir para que haja uma melhora na qualidade da educação cumprindo com sua função social.

Como critério de seleção, busquei uma escola que fosse, para a comunidade escolar, uma referência de *boa escola*. Desse modo, após entrevista com a subsecretária regional da educação, e pessoas da comunidade local, decidi pela Escola Primavera⁵ por ter bom desempenho nos exames de avaliação do MEC, menor índice de evasão e reprovação.

Após a escolha da escola, procurei a diretora objetivando obter a autorização para a realização da investigação, a qual prontamente se dispôs em contribuir, tanto como sujeito da pesquisa como também disponibilizou a unidade

⁵ Nome fictício.

escolar para tal. Sete educadores prontificaram-se em contribuir com a pesquisa, sendo que três deles participam do grupo gestor da escola⁶ e quatro são docentes, dentre os quais um está atualmente como coordenador do PDE. Inicialmente, pedimos aos professores para preencherem um questionário sócio-econômico, necessário para a identificação dos sujeitos.

Solicitei autorização para a gravação das entrevistas e todos concordaram: dos sete educadores entrevistados, seis preferiram que a gravação fosse no ambiente escolar (sala dos professores) e um achou conveniente que a entrevista fosse em sua casa. De modo geral, a entrevista realizada fora do ambiente escolar foi mais tranqüila, proporcionando maior comodidade, tanto para o entrevistado quanto para a entrevistadora. Esta entrevista tornou-se mais rica em detalhes já que não havia interrupção externa, ao contrário das realizadas no contexto escolar, pois em alguns momentos fomos interrompidos, ora por alunos, ora por outros professores.

1.3 Caracterização dos educadores sujeitos da pesquisa

Como explicitado anteriormente, foram entrevistados sete sujeitos. Cinco dos depoentes são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Todos possuem habilitação em nível superior e seis possuem Pós-graduação Lato Sensu. Eles têm, em média, 40 anos de idade e estão na docência entre dez a trinta anos. Como exposto anteriormente, os sujeitos se dispuseram voluntariamente para contribuir na investigação. Todos são da Área de Ciências Humanas, e os depoentes são pedagogos e geógrafos. Apenas um não participa do PDE desde sua implementação, o qual já possui quatro anos de implantação.

Carinhosamente estou denominando os sujeitos com nomes de flores. As Flores fazem parte de bons momentos e das principais celebrações da vida. Elas

⁶ Considera-se grupo gestor da escola os docentes que ocupam cargo de direção e coordenação.

têm o poder de transformação, de vida, de pureza, rica em cores, diversidade, beleza, naturalidade, unicidade, assim como, a educação e a profissão docente.

Temos o seguinte quadro de caracterização dos educadores sujeitos desta investigação:

Tabela 3: Caracterização dos Educadores Sujeitos da Pesquisa

Função	Denominação	Sexo	Área de formação	Pós Lato Sensus	Tempo de Docência	Tempo que participa do PDE
Gestores da Escola	Orquídea	F	Ciências Humanas	X	15	05 anos
	Rosa	F	Ciências Humanas	X	15	04 anos
	Hortênci	F	Ciências Humanas	X	30	01 ano
Professores	Azaléia	F	Ciências Humanas	X	15	05 anos
	Margarida	F	Ciências Humanas	X	10	05 anos
	Cravo	M	Ciências Humanas	X	25	05 anos
	Lírio	M	Ciências Humanas	–	10	05 anos

Fonte: Elaboração própria

1.4 Instituição escolar

Para a realização da investigação, escolhi uma escola no universo de quatorze, jurisdicionada à Subsecretaria Regional de Educação - Jataí - GO que implantou o PDE em 2001. Para efeito de preservação da identidade da escola, de acordo com o que foi combinado durante o processo de coleta de dados, depois de optar pela denominação dos sujeitos da investigação, passei a chamá-la de *Escola Primavera*. Denominação esta que se relaciona com educação, criação e recriação, conscientização, superação, enfim, libertação do ser humano. O pensador SUNG

(2006) afirma que o humano é composto pelas relações estabelecidas com o exterior, regem a estímulo externo, se reorganiza de maneira sintética e flexível, precisa de alimentos como uma outra fonte indispensável de energia para a nossa sobrevivência, o conhecimento que se estabelece na relação com o exterior. Ele ainda afirma que,

Os estímulos externos são inevitáveis, podemos dizer que a vida de um ser humano só é possível com as constantes correções de rumo que lhe permite aproveitar as oportunidades para prolongar a vida e evitar as ameaças que põem em risco a sobrevivência (SUNG, 2006, p.16).

Pensando no sentido da vida, suas relações com o exterior e a denominação que atribuí à escola, justifica tratá-la como comunidade educativa que faz diferença nas direções, nas correções de rumos, dotada de pensamento e vida própria, contextualizando a cultura local e global sendo lugar de prolongamento de vidas. Desta forma, a aquisição deste tipo de fonte de energia é fruto da aprendizagem de uma educação comprometida com o bem viver das pessoas. Nesse sentido que trago a caracterização da unidade escolar pesquisada a *Escola Primavera*.

A Escola Primavera, localizada na periferia da cidade, é mantida pela Secretaria de Estado da Educação (SEE). Existem 16 (dezesesseis) turmas em funcionamento, distribuídas em 03 (três) turnos (matutino vespertino e noturno). Atende a 476 alunos do ensino fundamental, 116 do ensino médio e 31 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA – 3ª ETAPA do Ensino Médio). Essa turma de EJA é um projeto com a comunidade local.

A escola fornece merenda escolar e serviços médicos e dispõe de biblioteca, laboratório de informática, auditório e quadra coberta. Por possuir convênio com uma instituição de ensino federal, apresenta uma estrutura física adequada em relação as salas de aula, sala de coordenação e direção, carteiras, conservação do prédio; material de consumo; material permanente e equipamentos

eletro-eletrônicos (televisão, vídeo, retro projetor, máquina de fotocopiadora, data show, entre outros).

Na tabela 4, abaixo, apresentamos os dados referentes aos recursos humanos da Unidade Escolar.

Tabela 4: Recursos Humanos da Unidade Escolar

FUNÇÃO	TITULAÇÃO	QUANTIDADE
Diretor	Especialista	01
Secretário	Especialista	01
Coordenador pedagógico	Especialista	02
Docentes	Especialista e graduado	18
Administrativo	Ensino médio e fundamental	16
TOTAL DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO		38

Fonte: PDE 2007

Os recursos financeiros são oriundos das seguintes fontes: Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE (repasso anual), Programa de Desenvolvimento Escolar - PDE (repasso semestral), Merenda Escolar (repasso bimestral).

Esses recursos são destinados para a aquisição de material pedagógico, permanente, pequenos reparos na estrutura física, aquisição de materiais de consumo, assim como à compra de merenda escolar. A prestação de contas é fiscalizada pelo Conselho Escolar e pelas equipes destinadas pelo Tribunal de Contas do Estado - TCE.

A instituição escolar é organizada por série. Segundo a coordenadora pedagógica⁷, mediante as dificuldades apresentadas por meio do questionário número um do PDE, os docentes planejam seus planos de curso e suas atividades pedagógicas para o próximo ano.

Os objetivos propostos no PDE da escola Primavera para 2007 são:

- Melhorar o processo ensino-aprendizagem.
- Modernizar a gestão escolar.
- Fortalecer a participação dos pais.

⁷ Esse dado foi coletado por meio de conversa informal com a coordenadora pedagógica do período vespertino.

Conforme consta no PDE da escola 2007, esses objetivos são construídos a partir das necessidades da comunidade escolar, sendo estabelecidos metas e ações a serem realizadas pelo coletivo da escola, durante o ano corrente.

CAPÍTULO 2 Formação de professores no cotidiano escolar

2.1 Organização escolar

Este capítulo é dedicado a apresentar as tendências das políticas educacionais da sociedade contemporânea bem como compreender a organização do processo escolar, as diretrizes e os eixos que norteiam os paradigmas da formação centrada na escola numa perspectiva de construção, saberes docentes e discentes, e de uma práxis libertadora.

Parto da compreensão de que a sociedade contemporânea passa por significativas modificações do ponto de vista político, econômico, social e cultural. O conjunto de transformações está sendo chamado, em geral, por alguns autores, de globalização, entre eles destaca-se (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSHI, 2005), Visto como momento de grande movimentação e reestruturação capitalista. SUNG (2006) concorda com as grandes mudanças no nosso ambiente, no nosso mundo, porém, chama a atenção ao sentido da vida. Para ele “alguns conseguem se adaptar às novas tecnologias e ao novo ambiente econômico, mas se perdem no sentido da vida [...]”. A corrida pelo sucesso econômico muitas vezes “gera ansiedade, angústia, agressividade e outras formas de desumanização” (SUNG, 2006, p. 25). O processo ascendente de desumanização é produzido pelo sistema capitalista que, subjacente a sua lógica de gestão, perpassa a idéia de condução do indivíduo para o esvaziamento do sentido da existência. Neste aspecto, pode-se entender que:

quando a comunidade local também não logra entender a importância e o sentido das escolas na vida dos jovens e da própria comunidade, a escola precisa se proteger dos que ameaçam desde fora. Quando as pessoas se sentem como que estando em uma prisão, mesmo que só no campo do imaginário, elas acabam por agir como prisioneiros e os que estão ao seu redor tendem a se defender da ameaça ou da insegurança institucionalizando e reforçando mecanismos típicos de uma prisão (SUNG, 2006, p. 49).

A educação, entendida como um ato político, como prática social, prática da liberdade, tem a função de educar o sujeito para o discernimento entre o processo de humanização e desumanização. Portanto, a política de gestão escolar deve estar sempre preocupada, atenta e sintonizada como o processo cultural e educativo de conscientização dos movimentos da atualidade. Isto significa dizer que um projeto educativo democrático, significativo, deve colocar-se com o propósito de “conduzir o ser humano para uma condição de melhoramento, de mais humanização” (SUNG, 2006 p.49). Assim, tem-se caráter primordial do projeto educativo democrático é o envolvimento do educando no processo de aprendizagem da vida solidária, no qual possa privilegiar a convivência de respeito ao próximo e na dignidade humana.

Assim também é para Coelho (2006), que nos afirma:

Humanizar significa criar condições para os que pertencem à espécie humana realizarem em sua existência, em seus atos, a racionalidade, a autonomia, a liberdade em sua relação com a natureza e o outro e, portanto, na ‘con-vivência’ social, o que supõe o reconhecimento da igualdade fundamental, afirmando-se todos com iguais, sujeitos da cultura, do saber e da ação. A educação, a escola, a universidade é chamada a trabalhar para que todos possam realizar sua humanidade. Daí a necessidade de cultivar a reflexão, o autodomínio, sem o que não há autonomia, sujeito, pessoa (COELHO, 2006, p. 55).

Parece coerente afirmar que o momento é de muitos desafios para educadores quando falamos em humanização. O espírito dos anos atuais é de que as pessoas estão em meio a um acelerado processo de reestruturação e integração econômica que envolve uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, com os quais as pessoas estão envolvidas e deixam de lado as questões fundamentais da convivência harmoniosa, respeitosa, da reflexão e do autodomínio. A esses processos de integração e reestruturação mencionados damos o nome de globalização.

A globalização é entendida por Libâneo; Oliveira & Toshi, (2005) como “movimento intenso, ou seja, de que as pessoas estão passando por um processo acelerado de integração e reestruturação capitalista, e construção ideológica” (p.51).

Nessa perspectiva, a globalização é entendida como aquela que esconde

[...] a ideologia neoliberal, segundo a qual, para garantir seu desenvolvimento, a um país basta liberar a economia e suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, de modo que a economia por si mesmo se defina e seja criado, assim, um sistema mundial auto-regulado (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSHI, 2005, p. 51).

Segundo esses mesmos autores, na realidade, o neoliberalismo não se constitui efetivamente como uma teoria própria, original e coerente, mas como uma ideologia composta de globalização do poder por meio da formação de um estado global. Defende a tese do Estado Mínimo; nega e ataca o Estado de bem-estar social. “[...] a marca mais distinta dessa transformação do capitalismo, no final do século XX e início do século XXI, é chamada acumulação flexível do capital, que ocorre em um sistema integrado”. Dá-se em uma pluralidade de lugares, mas com controle único (HARVEY, 1992 *apud* LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSHI, 2005, p. 76).

Dessa forma, a afirmação do neoliberalismo, como ideologia dominante do capitalismo, assiste a um processo de reestruturação produtiva, um espantoso desenvolvimento técnico–científico, e o surgimento de novas formas de sociabilidade e consumo, demonstra que todas essas mudanças refletir-se-ão na forma de se conceber e compreender o Estado, a sociedade, as condições sociais de vida dos trabalhadores, a educação e escola.

Com todos esses acontecimentos no mundo atual, a educação escolar é afetada de várias maneiras. Assim,

- Exigem um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais;
- Levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses de mercado;
- Modificam os objetivos e as prioridades da escola;
- Produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares;

-Forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;
-Induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito inovadores (LIBÁNEO; OLIVEIRA & TOSHI, 2005, p. 52).

Neste início de século, o conhecimento, o saber e a ciência têm um papel mais relevante do que anteriormente. Considera-se que no início de 2007, as pessoas aprendem em diversos lugares e de diversas formas. Com isso, a escola não é o único espaço de socialização do conhecimento e desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Porém, essas questões da atualidade que afetam a educação escolar, não tiram o compromisso da instituição social educativa, mas indicam uma necessidade de reestruturação na forma de organização da escola tal como a conhecemos.

Para melhor compreensão das questões atuais da organização da escola, faz-se necessário lembrar um pouco da história da administração pública e gestão escolar.

2.2 Administração pública e gestão da escolar

A administração pública, ao longo da história, tem se pautando pelo paradigma da escola clássica da administração, que tem como pressuposto a eficiência e a eficácia dos serviços prestados na unidade escolar, com base em teóricos que defendem a utilização dos princípios da administração empresarial na instituição escolar, sem necessariamente considerar as especificidades e natureza dos serviços educacionais que são oferecidos nas instituições de ensino.

Conforme estudos realizados por Sander (1982), podemos identificar quatro enfoques da administração pública e da administração escolar que estiveram presentes na história da administração das instituições políticas e sociais na América

Latina. O primeiro momento tem origem no período colonial e se estende até o século XX e tem, segundo esse autor, enfoque jurídico. Esse era essencialmente de caráter positivista e aos “moldes coloniais vinculados ao *status quo* políticos e sociais e aos valores dos centros de poder econômico internacional” (SANDER, 1982, p. 14).

O segundo enfoque – o organizacional, marcou as primeiras décadas do século XX, seguindo o desenvolvimento teórico da gestão empresarial. Para Sander (1982), com esse enfoque:

Instala-se na administração pública, o reinado da tecnocracia como sistema de organização, baseado na predominância dos técnicos que adotam soluções racionais para resolver problemas administrativos, em detrimento de seus aspectos humanos e sociopolíticos. [...] Na realidade, o predomínio dos técnicos e a adoção das soluções pragmáticas não apagaram, senão em pequenas escalas, as preocupações com a teoria abstrata do enfoque jurídico (SANDER, 1982, p.15).

Seus seguidores na América Latina se inspiraram nos princípios dos fundadores como Fayol, Taylor e seus discípulos nos Estados Unidos da América, assim como nas teorias de Max Weber sobre a crescente burocracia e racionalidade técnica dos estados capitalistas. O enfoque em pauta é caracterizado por um modelo-máquina cuja preocupação está voltada para a economia, a produtividade e a eficiência. Apesar da forte influência desse modelo de administração pública na América Latina, vale ressaltar que, como afirma SANDER (1982), nessa época iniciava na produção acadêmica do país, estudos de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que se preocupavam com o atraso no estudo da administração pública brasileira, da realidade cultural e social do País. Esse autor ressalta ainda que:

[...] A prática generalizada não acompanhava os desenvolvimentos teóricos. Convém notar ainda que o modelo Clássico adotado formalmente somente era cumprido em parte, por não se adaptar adequadamente à realidade cultural e social do País e por não

prestar suficientemente atenção ao elemento humano da administração. Ou seja, o modelo não correspondia a uma representação fiel da realidade e, como tal, não era um instrumento eficaz de análise e prescrição (SANDER, 1982, p. 19).

Após a II Guerra Mundial, manifesta-se na América Latina uma crescente corrente internacional, iniciada nos anos 30, contra os princípios da escola tecnocrática e da organização e gestão do ensino. Surge, assim, o enfoque comportamental, cujas bases assentam-se na psicologia e na sociologia que advogam a utilização de novas metodologias como a dinâmica de grupo, comportamento organizacional, no treinamento de sensibilidade, na análise transacional e na formação de líderes. Logo em seguida, na reconstrução do Pós-Guerra, surge o enfoque desenvolvimentista, nascido nos Estados Unidos da América. Para Sander (1995),

Os desenvolvimentistas propõem a adoção de uma perspectiva de administração dedicada, especificamente, à gestão dos programas de desenvolvimentos e ao estudo dos métodos utilizados pelos governos, para implantar políticas e planos concebidos para atingir seus objetivos econômicos e sociais (SANDER, 1995, p. 20).

À luz desse enfoque, surge o planejamento da educação fortemente direcionado para agências de assistência técnica financeira.

Nesse contexto, a OEA e a UNESCO, organizam, em 1958, na cidade de Washington, a histórica reunião fundacional do planejamento integral da educação. Em 1962, os Ministros de Educação e de Planejamento dos países do continente em reunião conjunta realizada em Santiago, sob o patrocínio da UNESCO, da OEA e da CEPAL, consagram o papel da educação como fator de desenvolvimento econômico, como instrumento de progresso técnico e como meio de seleção e ascensão social.(SANDER, 1995, p. 21).

Elabora-se, nessa época, uma enorme quantidade de programas, planos e projetos anuais, semestrais e trimestrais para o desenvolvimento e sob o argumento de que a educação é a base para o desenvolvimento econômico criam-se os planos setoriais da educação. Os serviços educacionais dessa época eram minuciosamente planejados, tendo em vista atender ao processo de industrialização com um efetivo preparo de mão-de-obra. Entretanto, a década de 1970, segundo Sander, (1995) é surpreendida pelo crescente pessimismo, uma vez que os investimentos da educação na América Latina não haviam correspondido aos resultados esperados em termos de desenvolvimento econômico.

Outro enfoque, o sociológico surge com o esgotamento do enfoque desenvolvimentista de administração pública e de gestão, que tomou como base teórica estudiosos latino-americanos, preocupados com a adequação político e cultural dos conhecimentos científicos e tecnológicos na educação e na administração. De acordo com protagonistas desse enfoque, entre eles, Paulo Freire “a administração pública e a gestão da educação desempenha uma função essencialmente política, sociológica e antropológica” (FREIRE, apud SANDER, 1995, p .24). É importante destacar o movimento da sociedade civil organizada em prol de uma administração do serviço público, pautada por um paradigma que considere os condicionantes socioculturais e antropológicos, com base nas pesquisas empreendidas pelas ciências sociais, extrapolando a análise baseada apenas em condicionantes econômicos e de mercado.

Nesse sentido, destaca-se a participação da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) do Brasil, fundada em 1961, e do Conselho de Administração da Educação dos Estados Unidos (UCEA), ambos voltados para a produção de pesquisa e material de estudo que contemple a relação entre políticas e gestão da educação no contexto mais amplo das Ciências Sociais.

2.3 Administração empresarial na educação pública

O objetivo da presente seção é apresentar as debates atuais sobre a aplicação dos princípios da administração empresarial na administração escolar, para compreender a gestão escolar atual e a lógica do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Estudos de Paro (2005) e Silva (2006) mostram a influência do modelo de administração empresarial na administração escolar, mais especificamente da escola, e sua relação com o Estado capitalista, em que a especialização no interior da escola e o controle exercido pela administração escolar procuram adequar-se ao modelo de produção da nossa sociedade.

Frigotto (2001, p. 40-41) citado por Silva (2006) afirma, por exemplo, que:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidades de trabalhos e, conseqüentemente, de produção [de modo que] a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidades de trabalhos e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. [Nesse sentido,] do ponto de vista macroeconômico, o investimento no fator humano passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico (FRIGOTTO *apud* SILVA, 2006, p.100).

Assim, uma análise da relação entre a administração e o modo de produção capitalista demonstra como a administração escolar tem se tornado eficaz, com o intuito de cooperar com o processo de controle dos trabalhadores, e tem se aperfeiçoado para acompanhar a complexidade do sistema que, cada vez mais, exige funções diferenciadas para o atendimento da produtividade. Nessa perspectiva, Oliveira (1997) destaca:

Todos os estudos feitos tentando estabelecer correlações entre estruturas organizacionais e ambientes e/ou opções tecnológicas (teoria da contingência), visam instrumentalizar os dirigentes das organizações diante de uma realidade extremamente diferenciada e dinâmica, o que, por sua vez, decorre da globalização do sistema capitalista de produção. Este processo implica que o sistema articule e combine formas organizacionais e produtivas bastantes diversificadas dentro de uma estratégia global. Daí a importância conferida à capacidade adaptativa das organizações e aos processos de integração, mudança, conflitos e consenso (OLIVEIRA, 1997, p. 31).

A partir dessa visão, as formas de combinações organizacionais pautam-se por princípios como racionalidade, produtividade e controle. O processo exige práticas administrativas que garantam a subordinação do trabalho ao capital garantindo a produtividade, assim como Silva (2006) afirma

O paradigma racional-positivista propõe a transposição dos princípios administrativos gerenciais para o cotidiano da escola, visando padronizar, regulamentar, racionalizar as ações e controlar esse espaço marcado historicamente por contradições e por disputas internas pelo poder (SILVA, 2006, p.109).

O fato de a administração escolar estar ligada teoricamente à administração de empresas, é fator importante para refletir sobre os pressupostos que embasam a defesa da aplicabilidade da administração empresarial nas instituições escolares. Sobre esses argumentos há que se destacarem os utilizados por Félix (1989). Para ele,

O que as organizações, apesar de terem objetivos diferentes são semelhantes e, por isso, têm estruturas similares, podendo ser administração, segundo os mesmos princípios, conforme os mesmos modelos propostos pelas teorias da administração de empresas,

feitas apenas às adaptações necessárias para atingir suas metas específicas (FÉLIX, 1989, p.73).

Porém, a esse respeito, vale atentar para a análise feita por Paro (2005). Segundo o autor

[...] essas observações a respeito de peculiaridade da organização escolar aparecem, não como justificativa para se negar a aplicação da administração empresarial na escola, mas, ao contrário, como um dos passos no processo dessa aplicação. Em outras palavras, tais observações se constituem numa identificação dos cuidados que devem ser tomados para que esse se realize com êxito, já que a transposição dos mecanismos administrativos da empresa capitalista para a escola é vista como algo natural e plenamente legítimo (PARO, 2005, p.127).

Nota-se com essa argumentação de Paro, os aspectos técnicos e gerencias são considerados como pontos primordiais para a solução dos problemas educacionais, em detrimento dos determinantes econômico-sociais. Assim, a administração escolar é tratada sob um ponto de vista puramente técnico, sem estar relacionada com o contexto mais amplo da sociedade capitalista.

Dessa forma, parece haver uma defesa de educação que garanta a manutenção do sistema capitalista, uma vez que compete à escola adequar-se às condições sociais existentes, com um falso discurso de que a eficiência do sistema escolar depende de métodos e técnicas de administração de empresas adaptadas para a realidade escolar. É por essa razão que a ineficiência do sistema escolar é atribuída às falhas do sistema de administração. Nesse sentido, não podemos aceitar a argumentação de que a pouca produtividade do sistema está ligada ao modelo de gestão.

Podemos considerar, dessa forma, pertinente a afirmação de Paro (2005):

Aceita a ordem capitalista como o tipo mais avançado de sociedade que o homem pode alcançar, as diferenças econômicas, políticas e social aí existentes são vistas não como conseqüência necessárias da própria maneira injusta e desigual pela qual essa sociedade é estruturada, mas como mera disfunções que, como tais, podem ser adequadamente resolvidas e superadas a partir da aplicação das regras jurídico-políticas inerentes a tal organização social. No contexto dessa concepção dominante, é comum atribuir-se a todo e qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social no qual têm lugar suas causas profundas, e enxergando-o apenas como resultante de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com o seu equacionamento e solução, e outras razões que podem facilmente ser superadas a partir de uma ação administrativa mais apropriada. Como não poderia deixar de ser, também o problema da educação escolar é visto como sendo de natureza eminentemente administrativa (PARO, 2005, p.125).

Após análise da aplicação dos princípios da administração empresarial na administração escolar, faz-se necessário o esclarecimento de conceitos presentes nos debates sobre gestão realizados por Sander (1995), os quais foram por ele denominados de “construções conceituais e praxiológicas” diferente de gestão da educação. Esses explicitam os critérios utilizados para avaliar e orientar o desempenho administrativo e propor um paradigma multidimensional de educação.

Para essas explicações Sander (1995), delinea quatro construções conceituais: a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância cujas definições conceituais impõem a necessidade de definir os critérios da administração adotados na educação. Considera que “essa definição é particularmente necessária para caracterizar a natureza da atuação dos administradores educacionais na sua prática cotidiana” (SANDER, 1995, p. 43).

A administração eficiente está baseada na conceituação da escola clássica administrativa, sem ser considerado o caráter humano, político e ético do processo produtivo. Tal conceito está no cerne da escola clássica de administração, criada por Fayol e Taylor. Veja em Sander, 1995:

A eficiência (do latim *efficientia*, ação, força, virtude de produzir) [...] está ligada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade material [...] é eficiente, aquele que produz o máximo com o mínimo de desperdício, de custos de esforço, ou seja, aquele que, na sua atuação, apresenta uma elevada relação produto/ensino. (SANDER, 1995, p. 43-44).

A administração eficaz está assegurada na escola psicossociológica de administração e tem uma relação com o movimento das relações humanas. “A eficácia do latim *efficax*, eficaz, que tem o poder de produzir o efeito desejado é o critério institucional que revela a capacidade de administrar de alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos” (SANDER, 1995, p. 46). A eficácia busca a consecução dos objetivos educacionais, estando ligada à dimensão pedagógica das instituições.

A administração efetiva é uma derivação conceitual ligada ao conjunto de teorias contemporâneas. “A efetividade (do verbo latino *afficere*, realizar, cumprir, concretizar) [...] supõe um compromisso real e verdadeiro com o alcance dos objetivos sociais e com o atendimento das demandas políticas da comunidade” (SANDER, 1995, p. 47-49). Nesse aspecto, a efetividade seria o critério de desempenho político da administração educacional. Segundo o qual, a administração deve prestar contas e responder pelos seus atos em razão das preocupações e prioridades vigentes na comunidade.

A administração relevante está pautada nas derivações interacionistas presentes no campo organizacional e administrativo preocupados com as características e os valores éticos que definem o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida na sociedade e na educação. Para Sander, 1995

A relevância do verbo latino *relevare*, levantar, salientar, valorizar é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor. [...] definição da natureza da qualidade de vida humana de uma comunidade é o resultado de percepção e interpretações de seus participantes (SANDER, 1995, p. 51).

Esse debate demonstra que as construções teóricas específicas da administração escolar têm sua origem em momentos históricos diferentes, aos quais nos referimos no início desta seção. Assim, Sander (1995 p. 52) defende que “atualmente as referidas construções convivem e muitas vezes, superpõem-se na prática” destacando a administração eficiente e a eficaz.

Parece pertinente afirmar que a administração escolar, pautada pela reforma gerencial do Estado, tem se estruturado pelo paradigma racional-positivista com base na qualidade total que busca atender aos critérios da eficiência econômica e eficácia e a adoção do planejamento estratégico. Dessa forma,

Com o gerencialismo proliferando nas escolas públicas, os procedimentos econômicos-rationais, dentre eles a eficiência, a eficácia, o desempenho, o planejamento, a produtividade, tornam-se os objetivos centrais, que burocratizam as relações e sustentam a cultura individualista do trefismo e da coisificação (SILVA, 2006, p. 108).

Com essa afirmação é possível perceber a adoção dos critérios da eficiência e eficácia pautadas na lógica economicista. Nesse sentido, é notória a ausência de uma preocupação com os objetivos e fins da educação numa perspectiva de transformação quando aplicada à reforma no campo educacional. Nessa lógica, pode-se dizer que o PDE se firma nessa perspectiva, da lógica economicista, num modelo administrativo burocrático empresarial, tendo em vista que se coloca uma relação fragmentada, vertical, hierarquizadas quando seus princípios é o planejamento estratégico. Essas posições se confirmam quando os procedimentos do PDE é a centralização, o controle, a exigência de resultados, a melhoria do desempenho da escola em tempo reduzido e outros que fortalecem as decisões individualizadas na escola, dificultando a participação mais coletiva.

Como alternativa das correntes teóricas apresentadas, Sander (1995) propõe como perspectiva para superar tal situação as quatro construções específicas que são reconstruídas num paradigma global e denomina-o como paradigma multidimensional de administração na educação o qual reúne dialeticamente articulada as quatro dimensões: eficiência (corresponde ao critério

econômico), eficácia (corresponde ao critério pedagógico), efetividade (corresponde ao critério político) e relevância (corresponde ao critério cultural).

Para Sander (1995),

Nos termos do paradigma multidimensional, a administração da educação orienta-se por conteúdos substantivos e valores éticos construídos coletivamente, como a liberdade e a equidade que, por sua vez, outorgam a moldura organizacional para a participação cidadã na programação de uma forma qualitativa de vida humana coletiva na escola e na sociedade (SANDER, 1995, p. 56).

Assim como Sander (1995), Silva (2006) apresenta o paradigma emergente, como forma de superação da corrente economicista. Segundo ele o paradigma emergente caracteriza-se por uma concepção de escola

[...] vinculada a lógica democrática e emancipadora, em que a finalidade principal da escola deve ser o desenvolvimento de um ser humano autônomo e livre. Assim, a organização e a gestão da escola devem ser determinadas visando alcançar os fins da educação, em oposição à concepção defendida pelo paradigma racional-positivista, que atribui uma importância demasiada ou exclusiva aos meios (SILVA, 2006, p. 110).

Ressaltando o modelo de administração proposto por Sander (1995) e Silva (2006), constitui-se um referencial importante para pensar a gestão democrática do ensino público, garantida na Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96. A Constituição Federal e a LDBEN, são instrumentos legais que permitem às escolas uma maior autonomia para planejar suas diretrizes e programas que poderia obter bons resultados na esfera educacional ou uma educação de qualidade. Daí a importância desses documentos legais, não apenas para a gestão democrática tal como proposta de lei, mas como condição para a vivência e aprendizagem democrática de todos seus participantes e, em especial os alunos.

2.4 Gestão democrática ou novos modelos de administração?

Para referir-se à administração escolar, a maioria das pessoas atualmente, usa o termo *Gestão Escolar*, termo este que implica não só a participação dos profissionais da educação, bem como a comunidade na organização das unidades escolares, caracterizando, assim, a gestão democrática. Gestão escolar, no contexto atual é compreendida como espaço de formação e de aprendizagem, constituída por pessoas que participam ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas, uma equipe de trabalho em favor da aprendizagem dos alunos. Portanto, gestão escolar, pressupõe a atuação participativa, envolvimento de todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional. O professor ao participar do grupo gestor, troca experiência com seus colegas, põe em prática suas crenças, suas convicções, e nessa participação da organização escolar, aprende sua profissão. Libâneo; Oliveira & Toshi, (2005) ressaltam que:

a organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de idéias, dos modos de agir, das práticas profissionais dos professores; de outro, estes são participantes ativos da organização, com a definição de objetivos, com a formulação do projeto pedagógico-curricular, com a atuação nos processos de gestão e de tomada de decisão. Há portanto, uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSHI, 2005, p. 307).

A democratização da escola pública no país, a gestão democrática do ensino público, estão referendadas na constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, como o direito legal de exercer a participação direta. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) ⁸, no inciso VIII, do artigo 3º, que se refere aos princípios que devem conduzir o ensino, corrobora o princípio da gestão democrática. No seu artigo 14 determina que os sistemas de ensino devam instituir normas para o encaminhamento da gestão democrática para as Escolas Públicas de

⁸ Lei nº 9.394/96

Ensino Básico. Esclarece que estas normas devem estar (SANDER, 1995, p. 50) em consonância com as peculiaridades dos sistemas, garantindo, portanto, a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político da escola”, além da participação da comunidade escolar e local em conselhos ou equivalente” (LDBEN, 9.394/96).

Percebe-se, que no âmbito educacional, o discurso democrático tem se apresentado com ênfase no interior das escolas públicas. Para tanto, quando falamos em gestão democrática na escola, há que se analisar que conceito de democracia se está utilizando.

Os neoliberais pregam uma democracia que se realiza pela representatividade; a sociedade se organiza em associações, sindicatos, eles

Critica também o paternalismo estatal e a crescente estatização e regulação social que atua sobre as liberdades fundamentais do indivíduo por meio de interferências arbitrárias (governo ilimitado), pondo em risco a liberdade política, econômica e social (HAYEK apud LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSHI, 2005, p. 98).

Dessa forma, o que se defende no sistema neoliberal é a idéia de um Estado Mínimo, em que

A democracia é tida, apenas, como método, ou melhor, como meio de garantir a liberdade econômica. Trata-se, portanto, de democracia restrita e sem finalidades coletivas e sociais de construção de uma sociedade mais justa, mais humana e solidária (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSHI, 2005 p. 101)

Em outras palavras, o Neoliberalismo luta contra o protecionismo, contra a regulamentação econômica, estado máximo. Ao Estado cabe ações mínimas, sendo forte, apenas ao estabelecer regras que possam garantir o acúmulo de capital, direcionando a construção de uma nova ordem internacional e garantindo o

acúmulo de bens, deixando livre para que os indivíduos tomem decisões sobre onde e como será aplicado. Sendo livre para escolher, o sucesso e o fracasso dos indivíduos passam a ser de mérito pessoal, não de uma responsabilidade do Estado, e a lógica meritocrática que estabelece que cada cidadão é livre para fazer escolhas e, portanto, é responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso.

Segundo Libâneo; Oliveira & Toshi, (2005),

O neoliberalismo requer uma democracia política (democracia burguesa de representação), orientada para os objetivos do capital transnacional, que mantenha as condições do livre jogo das forças do mercado, ao mesmo tempo em que difunde a idéia que esse tipo de economia tende naturalmente a beneficiar a todos, embora esteja ocorrendo exatamente o contrário.(LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSHI, 2005, p.101).

É nesse contexto neoliberal que encontramos o Brasil neste ano de 2007. É somente a partir do seu entendimento que podemos compreender o que significa gestão democrática e autonomia da escola pública, que ainda não é uma realidade instituída, mas uma realidade a ser construída. A luta pela autonomia da escola, segundo Gadotti (2002),

Inserir-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade, portanto é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir uma outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo e não apenas de pensá-lo. Mas para isso é preciso percorrer um longo caminho de construção de confiança na escola e na capacidade de resolver seus problemas por ela mesma, de autogovernar. A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes (GADOTTI, 2002, p. 47).

Para tal, compreende-se a necessidade de a escola instituir-se como autônoma, partindo para uma prática concreta, ou seja, materializando o discurso. Por outro lado, pensamos que se atribuirmos à eficácia da luta, da autonomia, apenas à ousadia de cada escola, responsabilizando-a da auto-gestão, estaremos aderindo ao modelo neoliberal, aderindo a uma imposição mercadológica de Estado Mínimo. Contudo, não se pode deixar de exigir do estado as suas responsabilidades, nem todavia, deixar de elaborarem seus projetos educativos, os quais são instrumentos norteadores e principais para uma aprendizagem significativa dos docentes e discentes. O caminho é construído em mão dupla, Estado e Agentes Escolares.

É importante destacar que o discurso de autonomia e participação da escola pública é fundamentado nos princípios democráticos, e que, para tanto, a autonomia e a participação são categorias imprescindíveis. Estas significam acima de tudo, ruptura com esquemas centralizadores, em que surge um movimento essencialmente político contra doutrinas políticas mecanicistas e autoritárias. Essas duas categorias, autonomia e participação, não significam uniformização. Pelo contrário, elas supõem a diferença, adversidade, um constante intercâmbio com a sociedade. Nesse sentido, cabe uma breve reflexão sobre a concepção de autonomia e participação, defendida pelos órgãos multilaterais para os países da América Latina e que vem ganhando espaço nos programas e projetos instituídos para a política educacional brasileira. Dentre estes, destaca-se o PDE, cujo debate será desencadeado no capítulo seguinte, com uma caracterização desse programa.

A autonomia e a participação da escola não dispensam a atuação do Estado nem das instâncias centrais da administração, mas requer uma profunda revisão e fortalecimento de suas novas funções e papéis. Assim, é importante analisar qual tem sido o papel do Estado frente às novas orientações para as políticas públicas, pautadas no princípio da descentralização, e como o foco na escola tem contribuído para garantir às instituições escolares, condições para o fortalecimento de um ensino de qualidade.

A modificação exigida pela sociedade atual, aponta, necessariamente, para uma nova forma de pensar a organização no interior da instituição educativa, uma vez que a forma de se planejar os fazeres escolares parece não atender mais a função social da escola que se coloca como desafio para formar o cidadão mais preparado e qualificado para o tempo de tantas mudanças e incertezas do mundo global.

Para atender esse momento, Libâneo; Oliveira & Toshi (2005), sugerem que o ensino escolar deva contribuir para:

- a) Formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente em um contexto de avanços das tecnologias de produção, de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego;
- b) Prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposição para a vida numa sociedade técnico-informacional;
- c) Desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
- d) Formar cidadãos éticos e solidários (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSHI, 2005, p. 53).

As condições do ensino escolar estão diretamente ligadas às dimensões da gestão da escola, que têm como enfoque de atuação: a mobilidade, a organização e a articulação das condições materiais e humanas priorizando a aprendizagem e as relações internas e externas da escola.

O objetivo final da gestão é propiciar condições humanas e materiais, sobretudo na dimensão pedagógica, para garantir a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, levando-os em consideração como sujeitos participantes e ativos no processo de aprendizagem. O entendimento é de que os educandos não aprendem apenas na sala de aula, mas em toda a escola. A escola deve proporcionar um espaço favorável à aprendizagem, criando um ambiente de efervescência na busca do conhecimento, curiosidade e relação com o mundo. Que seus profissionais sejam capazes de assimilar o conhecimento que circula na sociedade e o traga para dentro da escola interagindo-o com o meio onde está inserida, recuperando assim, o seu papel na formação holística do educando.

As escolas, atualmente, estão em busca da realidade deste ideal que potencializa o exercício da democracia. Porém, as dificuldades são muitas. Mesmo que a legislação vigente enfatize, em seus artigos, a necessidade de uma gestão democrática, valorizando a participação da comunidade na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ainda faltam condições para que isso ocorra na prática.

Reportando-me novamente a GADOTTI (2002), a escola precisa ousar em “experimentar o novo” para ela própria criar as condições favoráveis na

construção de seus projetos e aproveitar as possibilidades de aprendizagem existente no seu bojo, tanto para os alunos como para os seus educadores.

Para Lück (2006), o fundamental da gestão democrática é o processo educacional e o ambiente escolar serem “marcados pela alta qualidade, a fim de que todos os que buscam a educação desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes” conscientes da construção da qualidade de vida e o exercício da cidadania (LÜCK ,2006, p. 26-27)

O processo de gestão não ocorre espontaneamente, nem de cima para baixo, é necessário que seja vivido e aprendido no cotidiano escolar. Segundo FREIRE (2001),

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A Administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode mentir (FREIRE, 2001, p. 25).

As ações democráticas enfraquecem o posicionamento autoritário e o poder centralizado, fortalecendo a construção de uma gestão comprometida com o trabalho pedagógico e com a melhoria do ensino e da aprendizagem.

É preciso, pois, a partir de um paradigma de administração escolar enfatizar a gestão democrática, a construção partilhada do projeto da escola e aperfeiçoamento de seu pessoal. Aprender as características da escola em questão, e verificar em que medidas essas características estão nela presentes, são indicativos de uma escola de qualidade.

Acredita-se que a escola que prima por uma educação colegiada que potencialize o exercício da cidadania, só tem razão de ser se tiver norteadada pelo fundamento da gestão democrática. Portanto, para que de fato a escola se estruture nesta dimensão, faz-se necessário a constituição de uma carta política consubstanciada no projeto político pedagógico.

2.5 Projeto político pedagógico: oportunidade de aprendizagem

Como ponto de partida para esse debate, devemos considerar que a gestão da escola esteja fortemente associada à questão do Projeto Político Pedagógico, como que se debateu no início desse capítulo. A administração da escola tem oscilado entre burocracia, tecnologia e gerenciamento de verbas, a centralização do técnico em detrimento de uma prática democrática assegurada em um projeto construído coletivamente. Veiga (1995, p.11) afirma que a escola é “o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”. Nessa perspectiva, é fundamental que se fortaleçam as relações entre o técnico e o pedagógico.

Para o propósito de ver a questão do projeto da escola articulado com a prática pedagógica é de fundamental importância que se tenha uma compreensão da função da escola.

Na perspectiva de que a escola é lugar de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem, formar indivíduo para a participação política, desenvolvimento integral da pessoa em uma visão humanística, a função essencial da escola é refletir a ação educativa que a escola desenvolve com base nas suas responsabilidades e elaborar seus planejamentos educativos em conformidade com as necessidades locais e que realmente estimule seus educandos a uma “constante construção do ser, da pessoa humana”, do desenvolvimento pleno do cidadão (CARVALHO, 2005, p. 49).

Uma escola voltada para o pleno desenvolvimento do educando valoriza a transmissão do conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos: a cultura escolar, o respeito às diferenças, as formas de convivência entre as pessoas. Na prática, a função da escola há que considerar o processo da construção do conhecimento, valores, metas e prioridades a serem coletivamente estabelecidos pela unidade escolar. Num contexto de mudanças nas diferentes áreas como: ética, política, economia, religião e educação da sociedade brasileira, é imprescindível que

a escola discuta alternativas que assegurem caminhos, e possibilidades para que o conhecimento aconteça bem como a inserção social de crianças, jovens e adultos.

As finalidades da escola, traz para os componentes da escola (gestor, pessoal administrativo e docente) necessidades de novas aprendizagens para suas práticas escolares. As construções destes caminhos estarão em torno do Projeto Político Pedagógico da escola.

Desta forma, a idéia que se pretende defender nesta seção é a de que é possível organizar e gerenciar os conhecimentos e as práticas dentro da Unidade Escolar, tornando eficaz a qualidade do trabalho prestado à comunidade. Referindo-se à idéia de projeto, FREIRE (1997) afirmou que,

Não seria possível, tanto no plano pessoal, quanto no coletivo, escapar ao sonho visto não como alucinação ou fantasia, mas sonho como projeto, como vontade de construir o novo, o não existente, como ação efetivo de tornar realidade o desejo de muitos [...] O projeto é a realidade o desejo de muitos de querer mudar e transformar a realidade cultural e social existente em oposição (FREIRE, 1997, p.17).

É importante e necessário que a escola, como organização educacional, construa seu Projeto e, sobretudo, transforme as idéias em práticas, uma vez que entendemos que, nessa construção, nesse decidir princípios e valores a serem estabelecidos, todos os participantes aprendem. Qualquer que seja o nível organizacional em que os educadores se situem, todos têm a contribuir e tomar decisões. Certamente que haverá decisões específicas sobre determinados objetos e os educadores terão que decidir suas práticas. A busca de escolher o melhor, leva os pares à pesquisa e atualização de seus conhecimentos.

Para Veiga (1995) o projeto político pedagógico deve ser considerado como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis para cumprir suas intencionalidades. Ela considera o projeto “[...] como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos [...] não é descritivo ou constativo, mas é constitutivo” (p.38).

A determinação de que cada escola elabore e execute o seu próprio projeto político pedagógico só se tornou explícita com a lei nº. 9394/96, a LDB em vigor. Nessa direção, a referida lei apresenta cinco eixos que devem orientar o trabalho da escola na constituição do Projeto Político Pedagógico: flexibilidade, autonomia, responsabilidade, planejamento e participação. A LDB 9394/96, no artigo 12, inciso I, esclarece que as instituições de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua própria proposta pedagógica, devendo articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração desta com a escola.

Em relação à participação dos docentes na construção da proposta pedagógica, o artigo 13 da mesma lei estabelece:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino,
- II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (LDB 9394/96, p.10)

De acordo com VEIGA (1995) o conceito de projeto político pedagógico significa, no sentido etimológico: “lançar para adiante”. O termo vem do latim *projicere*. A autora afirma que o Projeto Político Pedagógico da escola organiza o trabalho pedagógico em dois níveis: 1º- o da escola, sem perder de vista sua relação com o contexto social imediato; o segundo, o da sala de aula, incluindo as ações do professor na dinâmica do fazer pedagógico. Sua construção passa pela autonomia da escola e pela participação e envolvimento dos agentes escolares delineando sua própria identidade.

O projeto político pedagógico deverá ser construído a partir do envolvimento e do compromisso de uma equipe que se está formando a partir dos embates, das tensões, da complexidade que envolve a educação. Por meio de reuniões de área, a equipe assume e discute outras demandas além das pedagógicas, o que significa, em nosso entender, estabelecer relações horizontais e verticais, num contexto de autoridade partilhada e dialogada. O conflito é encarado como parte inevitável de um processo democrático.

Neste processo de construção de identidade da escola, deve-se buscar uma construção coletiva que haverá de nascer do anseio individual de cada

comunidade, isto é, o projeto é mais do que o resultado dos debates para elaboração de um documento, ele se constitui no futuro da escola. Visa a qualidade em todo o processo executado cotidianamente e não em modelo pronto, acabado, concebido na sala dos diretores da escola. Para Veiga (1995),

A organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (VEIGA, 1995, p. 15-16).

As condições sociais criam mecanismo de classificação entre os que chegam à porta da escola. Portanto, se o projeto estabelece metas, busca um rumo, possui uma intencionalidade de formar o ser humano, por meio de processo de transmissão do conhecimento acumulado, e produzido para humanidade ao longo do processo histórico, a qualidade tem a ver com a superação desta desigualdade. Esse projeto é político à medida em que é capaz de instrumentar os alunos para se posicionarem diante da realidade social; é pedagógico porque se orienta das ciências da educação, que é a formação do cidadão participativo, “reflexão sistemática sobre as práticas educativas” (VEIGA, 1995, p. 13).

Nessa perspectiva, projeto político vai além de um simples agrupamento de planos e atividades diversas. Cada escola, cada situação, tem seu modo de planejar, de efetivar seu compromisso com a formação integral do ser, delineando sua identidade, seu espaço de reflexão coletiva.

Para Libâneo (2001), o Projeto Político Pedagógico da escola faz parte de mais áreas de atuação da organização e da gestão escolar. O autor afirma que essas áreas são articuladas entre si e formam três blocos:

- I – A finalidade da escola: projeto, currículo e ensino;
- II – Meios: práticas de gestão e de desenvolvimento profissional;
- III – Avaliação: envolve as demais áreas e inclui os objetivos e os resultados.

Para melhor contribuir com a elaboração do projeto político pedagógico, Libâneo (2001) apresenta sugestão de um roteiro para formulação do projeto pedagógico–curricular, o qual não se apresentará aqui por não ser nosso foco nesse momento.

No entanto, é importante salientar que a formação dos educadores centrada no espaço escolar como um componente importante do projeto pedagógico, uma vez que a dinâmica do cotidiano escolar e seus problemas suscitam desafios permanentes. Os novos padrões de comportamento dos alunos e as demandas sociais pressionam a escola na busca de formas de organização e gestão que permitam superar o desafio da formação dos educadores. De nada adianta elaborar um plano muito bom no papel se o mesmo não possui elementos de superação das dificuldades da escola, ficando apenas para atender as exigências burocráticas. Essa busca de superação dos desafios é espaço importantíssimo para a aprendizagem também dos docentes.

Para Veiga (1995) “novas formas de formação docente têm que ser pensadas em um contexto de tensão, de correlações de forças, às vezes favoráveis às vezes desfavoráveis” (VEIGA, 1995, p.31). É necessário que nasça de dentro da escola sua proposta pedagógica que dirá a “cara” de cada instituição escolar. Compete, assim, aos seus membros, viabilizar inovações pedagógicas planejadas, por meio de ação de cada membro da escola, pertencentes aos segmentos dos alunos, professores, funcionários e comunidade externa. Tratando o projeto político pedagógico como produto de processo com iniciativas coletivas, percebe-se que não é uma obra acabada, necessita de reflexão e mudanças cotidianamente.

Pelo fato do Projeto político pedagógico ser uma obra inacabada favorece a equipe um constante envolvimento no estudo e reflexão da prática, visando à construção da identidade e desenvolvimento profissional. Nesse contexto de trabalho seus participantes colocam suas expectativas de vida, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho. Este espaço é efervescente para a formação continuada dos membros da administração, docente e discente.

Considerando desta forma a hipótese de que na construção do projeto da escola é momento especial para a formação continuada referimos a Nóvoa (2002), quando menciona que:

Hoje em dia cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mais são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicas, mas são também profissionais criativos e reflexivos. De fato, não há ensino sem uma renovação permanente de meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: que se trate de conteúdo ou das situações didáticas, que se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização escolar, quer se trate de planificação ou do sistema de avaliação, os professores se encontram perante uma atividade constante de produção e de invenção. A formação continua deve estimular uma perspectiva crítico reflexivo que forneçam aos professores meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, em trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional (NÓVOA, 2002, p. 36).

As reflexões de Nóvoa devem ser entendidas como referências teóricas sobre a formação contínua de professores. O direcionamento do olhar para a formação contínua e permanente, precisa ser enfatizado e previsto no projeto político pedagógico. Dessa forma, “há uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e um desenvolvimento organizacional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSHI, 2005, p. 307-308), na medida em que compartilhem com os agentes escolares, conhecimentos, dificuldades, metodologia, debates e tomem decisões sobre o projeto político curricular também aprendem a sua profissão.

Não é intenção aprofundar nos conceitos e nos debates sobre a formação continuada nesse momento, apenas salientar que o projeto político pedagógico pode ser também instrumento forte na formação dos seus participantes e a escola um *locus* privilegiado para tal.

2.6 Formação de professores no cotidiano escolar

Nesse fragmento destaca-se a formação, de professores tendo como lugar privilegiado o espaço escolar. Este tema está interligado dialeticamente com a mudança na prática escolar, mudança da reprodução de práticas de ensino sem espírito crítico, com uma perspectiva de desenvolvimento pessoal partilhada com os colegas e fortalecida na formação centrada na escola.

Desta forma, acredita-se que a formação docente também acontece na participação da organização escolar e na reflexão individual e coletiva, é uma oportunidade de aprendizagem do fazer pedagógico, não separando a teoria da prática, tendo como *locus* dessa aprendizagem a própria escola, considerado um lugar permanente de crescimento profissional.

2.6.1 Escola: *locus* central da formação docente

Ocorreu um encadeamento de reflexões e pesquisa com o objetivo de nortear a construção de uma nova tendência de formação de professor que sintetize, como um dos principais eixos, a própria escola.

Os anos 80 foram marcados por uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que caracterizaram a mudança de eixo de uma visão única para uma diversidade de concepções, de acordo “com os pressupostos de uma pedagogia crítica” (VEIGA, 2004, p. 44). Os docentes são assim reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo, fundado numa práxis. É então, a partir do final dessa década, que os professores se conscientizam acerca do repertório de um saber docente que lhes pertence por ofício. “A experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes da experiência no meio de outros saberes” (TARDIF, 2002, p. 59-60).

A escola e o cotidiano das práticas escolares dão o tom do período em questão. Assim, na perspectiva de uma cultura que se constrói eminentemente na

prática, a formação continuada de professores esteve subsumida a cursos de reciclagem, oficinas e treinamento de rápida duração, os quais eram planejados por agências de negócio, desvinculadas da realidade dos educadores, colaborando para uma ruptura entre o saber advindo da teoria e aquele oriundo do saber fazer.

Já os anos 90, segundo Veiga (2004), anuncia-se um período de ressignificação da participação dos docentes, estes passam do estatuto de objeto das análises para o de sujeito. Este enfoque é ampliado pelos estudos que envolvem a história de vida pessoal e profissional dos professores, ciclo de vida e experiência docente, focaliza essas áreas de estudos em quatro pressupostos:

A educação como prática social é um processo construtivo permanente de emancipação humana;
Compromisso com a democratização da escola pública e conseqüentemente com o ensino de melhor qualidade voltado para os interesses das classes populares;
O professor como agente social, que procura colocar em questão a lógica modernizadora[...]
A metodologia de pesquisa como modo de apropriação ativa de conhecimento [...] (VEIGA, 2004, p. 49).

A idéia de formação volta-se para o trabalho do professor, o exercício de sua docência, o processo de construção de sua profissionalidade; um professor que além de informar, também forma, informa-se; um profissional que consegue refletir sobre sua ação.

Para Nóvoa (2003), a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares. Para o autor, a escola é o *locus* privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação. É nesta medida que um processo de formação continuada eficaz pode ocorrer, ou seja, na junção entre a figura do professor como agente do processo de formação e a escola como o local onde esta formação acontece. Assim,

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: o professor, como agente, e a escola como organização. A preocupação com a pessoa do professor é

central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação (NÓVOA, 2003, p.2).

Ressalta ainda Nóvoa (2003) que a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno, passa pela experiência como aluno-mestre, estagiário, iniciante na docência e titular (formação continuada). Desse modo, considerando a importância e a necessidade de cada uma do ciclo de formação apontada por Nóvoa (2003), daremos atenção a formação continuada, a que chamamos, nesse trabalho, de formação centrada na escola, elegendo a escola como espaço privilegiado dessa formação, ou seja, o espaço de formação deve ser constituído também na própria escola. Isto constitui a recuperação do espaço pedagógico da escola, rompendo com os projetos de formação advindo dos agentes propositores, gerenciadores do sistema educacional, que abrangem à maioria das unidades escolares. Projetos esses que, na sua maioria, são planejados e executados por especialistas, sendo que os professores tornam-se meros espectadores, para posteriormente, reproduzirem a proposta anunciada.

A escola, como eixo central da formação dos seus agentes, pode ser entendida como um espaço rico de possibilidades, como “[...] espaço nuclear de investigação, reflexão, diálogo, e troca no sentido de ressignificar a prática e elevar a qualidade de ensino e aprendizagem de professores e alunos” (CARVALHO, 2006, p.188). É entendida também como foco de recomeço e renovação do trabalho de reflexão da prática docente e pode promover, permanentemente, a reconstrução do saber e da identidade individual e profissional, dialogadas com os demais sujeitos do processo como frutos do empenho coletivo e da interação mútua com a cultura escolar.

Para CANDAU (2003), o processo de formação deve valorizar os saberes profissionais e o conhecimento docente, devem considerar a formação no contexto no qual o profissional está inserido. Para se repensar a formação de professores, ela vê a escola como *locus* de formação continuada. Afirma que lá é que aprende.

Sobre esta questão VEIGA (2004) nos diz que os programas de formação devem ser estruturados em torno do projeto político pedagógico. “[...] não deve se limitar aos conteúdos curriculares, mas estender a discussão da escola de maneira

geral e de suas relações com a sociedade” (p.21). Nesse sentido, os programas de “formação centrada na escola” passam a compreender melhor as questões de cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, entre outras.

Na perspectiva de formação continuada, centrada na escola, as ações programadas devem ser elaboradas e negociadas pelo coletivo da escola de forma dialógica e intensa. A formação no espaço escolar demanda decisões coletivas, problematização da prática e estudos para resolver os problemas do cotidiano escolar.

Especialmente as propostas de formação, que são oferecidas para as escolas por meio de agentes externos ao ambiente escolar, como os treinamentos de curto prazo, capacitação ou oficinas, são denominadas por alguns autores, de formação contínua. Esse tipo de formação traz características técnicas e positivistas, por serem programadas fora da realidade escolar deve ser questionada e refletida pelo coletivo da escola e demais comunidades educativas.

Nesse processo formativo, os educadores devem participar das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe, dos planejamentos, na elaboração do projeto político pedagógico, assim como nos encontros informais com seus colegas. A prática educacional comporta momentos de incerteza e singulares, que escapam à racionalidade técnica, e que caracterizam fundamentalmente a profissão docente. São essas zonas e momentos de incerteza, espaços e tempos de ação docente real, que precisam ser considerados na formação do professor. Nestes momentos, o professor reflete sobre sua prática e toma decisões baseado em sua formação e em seu conhecimento da prática.

No espaço da escola, na maioria das vezes, a prática pedagógica, normalmente se dá de forma assistemática e isolada e, muitas vezes, restrita ao universo da disciplina ou sala de aula. As práticas isoladas, entretanto, não implicam na mudança pretendida. Para Nóvoa (2003) “produção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas” (p.1). A reflexão e a troca de experiência amplia-se para a formação, se consideradas numa perspectiva de colaboração e coletividade.

Essas reflexões devem ser agregadas àquelas de natureza didático-pedagógica e serem realizadas sistemática e rotineiramente dentro da escola. Esses são os grandes momentos de fortalecimento de uma prática inovadora. Nesses

momentos é que o professor, pelo diálogo com o outro sabe o que quer, como vai o ensino, como vão os alunos, a sociedade, o mundo. Desses debates, reflexões, análises e sínteses é natural que se ergue o projeto pedagógico da escola: de dentro, construído por todos, fruto das experiências e das crenças que constituem a cultura organizacional de uma determinada unidade de ensino.

Contudo, é preciso que o professor tenha condições para isso e que essas práticas não ocorram de maneira isolada, para não incorrer num “praticismo e individualismo”. Nesse sentido, ao pautar as ações do centro da unidade escolar, nessa perspectiva da ação colaborativa busca-se proporcionar condições para que o professor reflita sobre suas práticas pedagógicas e, a partir disso, possa reelaborá-las de modo a efetivar alterações significativas na sua própria realidade escolar.

Nessa perspectiva, de reflexão do cotidiano escolar, coaduno com Nóvoa (2001) quando diz:

[...] formação de professores é algo, que se estabelece num continuum. Que se começa na escola de formação inicial [...] continua ao longo de toda a vida profissional, através de praticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada deve ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar essa formação continuada. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores.(NÓVOA, 2001, p 2).

Para que se tornem ricos instrumentos de reflexão, as organizações devem contemplar a participação dos seus membros e relacionarem-se com o modo de gestão, de como gerir o espaço da sala de aula, suas dependências extra-sala, como a cantina, os corredores. Deve aparecer não apenas os fatos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento. A reflexão é algo inerente a cada um de nós, e não há modelos da reflexão. Cada um possui um método, uma prática para realizar sua formação. Por isso, não basta apenas pensar e refletir. É preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias... A formação continuada do professor

deve fazer parte integrante dos sistemas de ensino. Não podem reduzir-se a *cursinhos* periódicos de *reciclagem* ou de participação em *eventos* promovidos pelas Secretarias.

Após detalhar sobre formação continuada centrada na escola posso afirmar que introjetei como formação continuada aquela que acontece ao longo da vida, de forma contextualizada e sistematizada, que leva em consideração a incerteza, a trajetória pessoal/profissional dos professores; que privilegia os objetivos do projeto político-pedagógico da escola; que relaciona as questões de cunho social, político, econômico, ambiental, étnico e cultural presentes na sociedade com as situações pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar pela comunidade educativa, incitando o professor a olhar, no seu espaço-tempo, para si, para o outro e para o mundo. Olhar também para as ambigüidades, contradições e tradições do pensamento produzido pela humanidade, a diferenças e a incompletude da ação humana. Interfaciando toda essa “*Complexidade*” (MORIN, 2001) com a arena da escola, lugar de continuidade da formação para uma práxis inovadora.

A escola é uma organização, e como tal, precisa administrar suas políticas de gestão, projeto curricular e da formação. Portanto, considera-se que a gestão da escola deve estar fortemente associada a questão do projeto político pedagógico e da formação centrada na escola. Na prática dessas ações administrativas, há de se considerar o processo de construção do conhecimento, valores, metas, atitudes e prioridades a serem coletivamente discutidas e estabelecidas pela escola.

Neste sentido, a unidade escolar propõe alternativas que assegurem caminhos e possibilidades para que se torne lugar de se aprender e ensinar e de se educar as novas gerações.

Com essa idéia tive o objetivo de descrever neste capítulo as formas de organização escolar, o projeto político pedagógico e a formação, tendo como *locus* privilegiado a escola, mostrando a possibilidade de se organizar, gerenciar os conhecimentos e as práticas, no trabalho da unidade escolar, tornando eficaz a qualidade da organização escolar e proporcionando uma educação de qualidade social.

Para dar seqüência a programação elaborada nesse estudo, apresentaremos, no próximo capítulo, as informações sobre a implementação e consolidação do Programa de Desenvolvimento da Escola implantado nas unidades

escolares vinculadas à Secretaria de Educação do Estado de Goiás desde 1999, e que determina uma forma de administrar as instituições de ensino.

CAPÍTULO 3 Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): implementação e consolidação em Goiás

O presente capítulo objetiva analisar os processos de implementação e a universalização do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) no estado de Goiás, como um plano do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA).

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), conforme seus idealizadores, é um programa vinculado ao Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA). O FUNDESCOLA, oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o Ministério da Educação (MEC), foi pensado para atender as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, as quais segundo Fonseca e Oliveira, (2003) “era considerado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) regiões mais pobres e as micro regiões mais populosas do país” (p. 2).

3.1 Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA)

Antes de falar do FUNDESCOLA é preciso levar em consideração aspectos do Banco Mundial, seu principal financiador. Este compreende um grupo de Instituições financeiras, entre elas, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que financia projetos para diferentes setores econômicos e sociais, sendo o órgão financiador para a educação brasileira. É importante destacar que acordos firmados com agência de créditos têm condicionantes estabelecidos pelos credores, prazos e resultados esperados. Constitui uma agência de regulação e de empréstimo, não de doações, o que podem trazer situações não esperadas para o contexto educacional, principalmente no que tange a escola. Para Oliveira; Fonseca & Toschi (2005)

A história de acordos antecedentes Brasil/BM mostra uma tendência, se não a aceitação quase irrestrita das condicionalidades, pelo menos ao seu compartilhamento entre o governo brasileiro e o Banco no que se refere aos conceitos e às metodologias mais nucleares (OLIVEIRA; FONSECA & TOSCHI, 2005, p.130-131).

Para os autores, os documentos que fixam as orientações gerais para a implementação do FUNDESCOLA incluem cláusulas que regulamentam o acordo de empréstimos, com metas, acompanhamento, avaliação e controle bem definidos dos resultados esperados. Assim como manuais de orientação para execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁹ e para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), além de outras instruções para o “levantamento” da situação escolar.

Oliveira; Fonseca & Toschi (2005), afirmam que

para realizar tais propósitos o Manual de Operação e Implementação do projeto (Brasil/MEC/FUNDESCOLA, 2002) indica que o programa privilegia o desenvolvimento de ações que funcionem em sinergia com outras iniciativas e programas governamentais de educação, entre eles o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB);

⁹ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado pela Resolução 12, de 10 de maio de 1995, com o nome de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). Mais tarde passou a se chamar PDDE, graças à edição de Medida Provisória do Governo Federal. Sua finalidade é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especiais qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Os recursos são destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, exceto gastos com pessoal, devendo ser empregados: na aquisição de material permanente, quando receberem recursos de capital; na manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; na aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; na avaliação de aprendizagem; na implementação de projeto pedagógico; e no desenvolvimento de atividades educacionais. São beneficiadas pelo programa as escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, nas modalidades regular, especial e indígena, de acordo com dados extraídos do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano imediatamente anterior ao do atendimento. Bem como, entidade sem fins lucrativos registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), ou outra similar de atendimento direto e gratuito ao público, responsável pela manutenção e representação de escolas privadas de educação especial. Para 2006, o orçamento do programa é de R\$ 350 milhões. (Disponível em www.fnede.gov.br/pdde.html)

o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

O Programa propõe-se ainda a implementar ações de fortalecimento da escola por meio de convênios com os municípios, mediante adesão desses municípios. Para tanto, estados, municípios e escolas devem adotar a metodologia de planejamento estratégico, consubstanciada no modelo do PDE, que leve à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar (OLIVEIRA; FONSECA & TOSCHI 2005, p.128).

Para o alcance de seus objetivos básicos, o FUNDESCOLA estabelece também três grandes estratégias:

- Fortalecimento da escola por meio dos convênios com os municípios e estados, define o aluno como foco da gestão escolar e garante a transferência de recursos diretamente às escolas;
- Estabelecimento do desenvolvimento institucional das secretarias de educação para que tenham o foco de suas ações na escola apoiando programas de qualidade da educação;
- Mobilização na alocação de recursos, adotando o modelo de fundo repassado à escola com vistas a estimular o quadro administrativo a tomar decisões que afetam materialmente a escola, estabelecendo critérios de desempenho a serem considerado para disponibilizar recursos, promovendo o monitoramento sistemático dos projetos financiados.

Aponta Xavier, Amaral Sobrinho e Plank (2002) que o FUNDESCOLA apresenta pontos importantes, tais como:

a sinalização clara e inequívoca de se trabalhar com estratégias orientadas na escola, com foco na sala de aula e na aprendizagem; o desenvolvimento de produtos e estratégia que contribuem para a superação dos principais problemas que afetam o sistema escolar; a preocupação com o alinhamento estratégicos das políticas, programas, projetos e ações das partes interessadas; o adensamento das intervenções em áreas prioritárias, potencializando os recursos; a montagem de estruturas de suporte local para implementação das estratégias (XAVIER, AMARAL SOBRINHO E PLANK, 2002, p.1).

No que diz respeito aos procedimentos do FUNDESCOLA, nota-se que do ponto de vista do discurso, o foco do referido programa é a aprendizagem. Porém, as ações voltadas para atingir uma melhoria da qualidade do ensino não contemplam a valorização e uma “formação adequada” aos profissionais da educação para tal mudança.

É importante ressaltar que foram firmados contratos de empréstimos com o governo brasileiro por meio do programa FUNDESCOLA para serem desenvolvidos em três projetos, sendo: FUNDESCOLA I, com vigência de junho de 1998 a junho de 2000, (concluído em 2001), teve iniciativas voltadas para o fortalecimento da gestão escolar e do processo ensino-aprendizagem. O total do financiamento foi de 125 milhões de dólares, sendo que 62 milhões e quinhentos mil dólares foram financiados pelo BM (BRASIL 2002).

O FUNDESCOLA II (dezembro de 1999 a dezembro de 2004) deu continuidade ao programa e expandiu para inserção de ações ao planejamento estratégico das secretarias. Nessa segunda fase o valor foi de 402 milhões de dólares, sendo que desse valor 202 milhões de dólares foram financiados pelo BM (BRASIL, FUNDESCOLA, 2002).

A terceira etapa, FUNDESCOLA III, foi dividida em duas fases: FUNDESCOLA IIIA, de maio de 2002 a junho de 2006, e FUNDESCOLA IIIB, de julho de 2006 a dezembro de 2010. Na primeira fase o valor foi de 320 milhões de dólares. Da referida quantia 160 milhões de dólares financiados pelo BM. Na segunda fase, o valor total é de 453 milhões, totalizando 773 milhões de dólares. BRASIL, FUNDESCOLA (2002). Desse montante, 50% foram financiados pelo BIRD e o restante, como contrapartida nacional, oriundo do Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE) que atendeu as ZAPs¹⁰ definidas para cada fase (BRASIL, 2002, p.12).

Segundo Fonseca e Oliveira (2003),

¹⁰ “As ZAPs (Zona de Atendimento Prioritário) são zonas que agregam as microrregiões com municípios mais populosos, conforme definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A definição dos municípios e das escolas, em geral, foi realizada pela Direção Central do Programa, em conjunto com o Estado. Os municípios goianos que integraram a ZAP I e a ZAP II (municipal e estadual) foram: Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bela Vista, Bonfinópolis, Caldazinha, Goiánapolis, Goiânia, Hidrolândia, Leopoldo de Bulhões, Nerópolis, Senador Canedo, Terezópolis, Abadiânia, Águas Lindas, Água Fria de Goiás, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cristalina, Cocalzinho, Corumbá, Formosa, Luziânia, Mimoso, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antonio do Descoberto, Valparaíso, Vila Boa, Vila Propício” (FONSECA; OLIVEIRA, 2003).

em Goiás, o FUNDESCOLA e, particularmente o PDE, teve início em 1999, sendo incorporado pelo Planejamento Estratégico da Secretaria Estadual de Educação (SEE), e pelo plano de Gestão do sistema de ensino. [...] e o valor do financiamento por escola tem por base o número de alunos do ensino fundamental, indicado pelo Censo Escolar do ano anterior à assinatura do convênio. Os recursos podem chegar a 15.000,00 mil reais por escola/ano, conforme mostra na tabela 4 (FONSECA e OLIVEIRA, 2003, p.5).

Tabela 5: Financiamento das Ações do PDE/PME – Convênio Fundescola

Tamanho da escola por nº de aluno	Faixa de Financiamento
De 100 a 199	4.400,00
De 200 a 500	6.200,00
De 501 a 1000	10.000,00
De 1001 a 1500	12.000,00
Acima de 1500	15.000,00

Fonte: GOIÁS, SEE, 2001

Ainda Fonseca; Oliveira (2003) salientam que o financiamento assumido pelo FUNDESCOLA decaiu, ano após ano, em comparação com o crescimento progressivo do investimento realizado pelo estado de Goiás. Assim, os recursos do FUNDESCOLA (acordo MEC/BM) passaram a ser assumidos pelo governo estadual, que incorporou a metodologia do plano e o seu financiamento.

Para eles,

na *fase de implementação* do PDE, 100% dos recursos advêm do Fundescola, sendo 60% para custeio e 40% para capital. Na *fase de expansão*, 70% dos recursos advêm do Fundescola e 30% das secretarias (estadual ou municipais). Na *fase de consolidação I*, os

recursos são divididos igualmente e, na fase de consolidação II e III, o Fundescola entra com 30% e as secretarias com 70%. Nessa fase, 30% do financiamento é para capital e 70% para custeio. Em Goiás, com o processo de universalização do PDE na rede estadual, o Estado assumiu 100% dos recursos em cada escola (FONSECA; OLIVEIRA, 2003, p. 5).

Veja a representação na tabela abaixo:

Tabela 6: Percentuais de Financiamento assumidos pelo Fundescola e pelo Estado de Goiás, conforme ano de implementação do Programa.

Programa/Estado	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
FUNDESCOLA	100%	70%	50%	30%	0%
Estado	0%	30%	50%	70%	100%

Fonte: FONSECA; OLIVEIRA, (2003), p 10

Para tanto o FUNDESCOLA estabelece metas de desempenho, como:

- a) Aumentar o número de educadores graduados no ensino primário em 70%;
- b) Aumentar as taxas de aprovação do ensino fundamental em 15%;
- c) Aumentar a proporção de estudantes da quarta série com padrões aceitáveis de aprendizagem, de 28% (Norte); 43% (Nordeste) e 54,9% (Centro-Oeste), em 1997, para 50% em 2007;
- d) Aumentar a proporção de estudantes de oitava série com padrões aceitáveis de aprendizagem, de 43,6% (Norte); 43,8% (Nordeste) e 54,9% (Centro-Oeste), em 1997, para 60% em 2007;
- e) Aumentar as taxas médias de aprovação na escola primária (sic) de 64,2% (Norte); 64,7% (Centro-Oeste), em 1997, para 85% em 2003; (FONSECA; OLIVEIRA, 2003, p.132).

Vinte e um *Produtos*¹¹ fazem parte do programa FUNDESCOLA, são eles: Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas; Microplanejamento; Levantamento da Situação Escolar; Sistema de Apoio e Decisão Escolar; Programa Dinheiro Direto na Escola; Projetos de Adequação dos Prédios Escolares; Espaço Educativo; Mobiliário e Equipamento Escolar; Atendimento Rural; Escola Ativa; Proformação; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR); Projeto de Melhoria da Escola; Informatização; Plano de Carreira; Desenvolvimento Institucional – PRASEM; Programa de Apoio aos Secretários municipais de Educação; Justiça na Educação; Encontros dos Conselheiros do FUNDEF; Comunicação; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Dentre os Programas retro-mencionados destaca-se o PDE e o GESTAR; O PDE primeiro por ser objeto de estudo deste trabalho dispensará maior atenção, uma vez que o objetivo do trabalho é compreendê-lo e analisá-lo como necessidades formativas dos professores, O GESTAR por ser um programa que tem como proposta a formação continuada em serviço. E os demais *produtos* ficam apenas para informação.

Segundo o documento (BRASIL/MEC/FUNDESCOLA, 2002), para fortalecer a prática dos profissionais da educação, o FUNDESCOLA III implementa o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR). O Programa implementa, por meio de manuais e guias, os processos de implementação e operacionalização de modelos pedagógicos e inovadores nos seguintes pontos;

- orientação para o currículo do aluno, visando elevar o desempenho escolar;

- adoção dos pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS);

- incorporação das melhores práticas de sala de aula, que são implementadas por meio de formação continuada;

- Incentivo à formação profissional dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, com foco na organização da escola e, diretamente, na melhoria do desempenho escolar;

- inclusão de práticas inovadoras e formas efetivas de engajar os alunos numa aprendizagem significativa.

¹¹ Segundo FONSECA e OLIVEIRA(2003) a coordenação estadual do FUNDESCOLA apresentou os programas e ações do Fundo como *produtos*.

Sobre o GESTAR, Oliveira; Fonseca & Toschi (2005) apontam que:

um dos objetivos centrais do GESTAR é a formação continuada em serviço da equipe dos professores. No atendimento da 5ª à 8ª séries, a formação continuada em serviço materializa-se por intermédio de 'cadernos de teoria e prática, bem como em eventos de formação, organizados por meio de seminários, grupos de estudos e oficinas de trabalho, que se destinam à formação de professores e de formadores' Faz parte do GESTAR uma série de outras ações de avaliações, apoio pedagógico, monitoramento, além do repasse de instruções e sistemas informativos às secretarias da Educação que permitam a tomada de decisão (OLIVEIRA; FONSECA & TOSCHI, 2005, p. 133-134).

Na próxima seção busca-se detalhar o programa do PDE, mostrando inicialmente sua estrutura de implementação para as três regiões citadas anteriormente. Porém a referência, da implementação e consolidação do programa, é Goiás, Estado no qual tive a oportunidade de presenciar e monitorar a implementação do referido programa.

3.2 PDE em Goiás – implementação e universalização

O PDE é um programa financiado pelo Banco Mundial e pelo governo brasileiro em parceria com os estados e municípios, cujos princípios são: equidade, efetividade e complementaridade.

De acordo com a proposta, o programa tem por objetivo melhorar o desempenho do ensino fundamental; ampliar o acesso e a permanência das crianças em idade escolar; melhorar a qualidade da escola e seus resultados educacionais e aprimorar a gestão destas. Dessa forma, estabelece diversos procedimentos de reorganização do trabalho escolar visando modificar os comportamentos e as atitudes a serem absorvidos e praticados no ambiente escolar, instituindo uma cultura gerencial no ambiente e no trabalho docente.

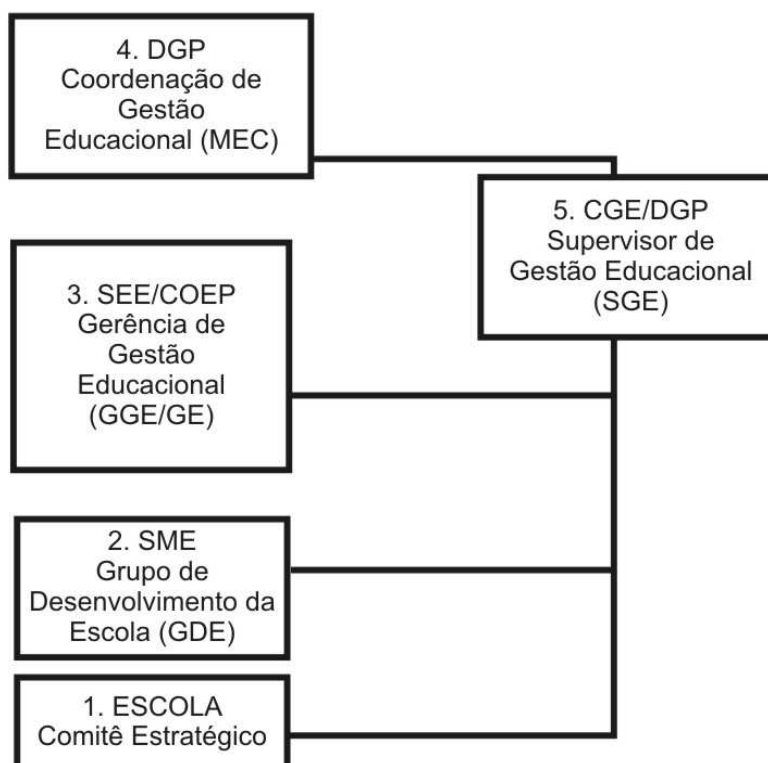
O PDE é considerado, por Oliveira; Fonseca & Toschi (2005), como o carro-chefe do FUNDESCOLA, uma vez que tem a *escola com o foco no aluno*. Dessa forma a escola é considerada responsável pela melhoria da qualidade de ensino e o projeto visa a modernização da gestão e o fortalecimento da autonomia da escola. (AMARAL SOBRINHO, XAVIER, 1999, p. 7)

Para a implementação do PDE no Estado, o FUNDESCOLA criou uma estrutura paralela às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, estabelecendo uma Coordenação de Gestão Educacional - (CGE) que era responsável pela gerência de todo o processo do PDE. A mesma tinha como principais atribuições, até 2002, preparar e revisar o manual do PDE, planejar as capacitações e acompanhar permanentemente o processo de elaboração e implementação do Programa nos estados e municípios. Para auxiliar o trabalho de assistência técnica e monitoramento do mesmo, foram contratados pela da Secretaria Estadual, assessores técnicos para acompanhar, assessorar e dar apoio às escolas no processo de elaboração e implementação do PDE e no Projeto de Melhoria na Escola (PME). O assessor participa da avaliação para a aprovação do plano de desenvolvimento e análise dos projetos de Plano de Melhoria de Escola; do acompanhamento e do cumprimento das metas e ações financiadas pelo FUNDESCOLA, junto ao Grupo de Desenvolvimento da Escola estadual e municipal (GDE).

Em Goiás durante a implementação do PDE, criou-se na SEE/GO, a COEP, responsável pelos programas do FUNDESCOLA no Estado, e a GAE, exercendo funções de articulação e supervisão na elaboração do PDE e do PME com outras ações do FUNDESCOLA e a elaboração do Plano de Trabalho Anual (PTA).

Para a implementação do PDE nos Estados, criou-se uma estrutura técnico-operacional, a qual obedecia ao seguinte organograma:

Figura 1: Estrutura operacional para a implementação do PDE



FONTE: Manual de Operação e Implementação do Projeto – MOIP (BRASIL, 2002)

No âmbito federal, a GGE é responsável pela coordenação de todo processo do PDE. Depois, passando pela supervisão do SGE, atua em consonância com a GGE e com o GDE, finalizando na escola com o Comitê Estratégico. Esse Comitê formado pelo Colegiado, ou Conselhos, e a Associação de Pais e Mestres (APM), é a *base da estrutura operacional*.

Para a implementação do PDE e do PME a escola deverá escolher um tipo de Comitê para ser a unidade executora, um segmento jurídico para receber as verbas de repasse do PDDE. Em Goiás, a opção política foi a de que os colegiados denominados de Conselhos Escolares¹² fossem a Unidade Executora (Pessoa

¹² Conselho Escolar em Goiás constitui um grupo de representante eleitos na escola representado por cada segmento (representantes de pais, alunos, funcionários administrativos e representante de docentes eleitos por seus pares).

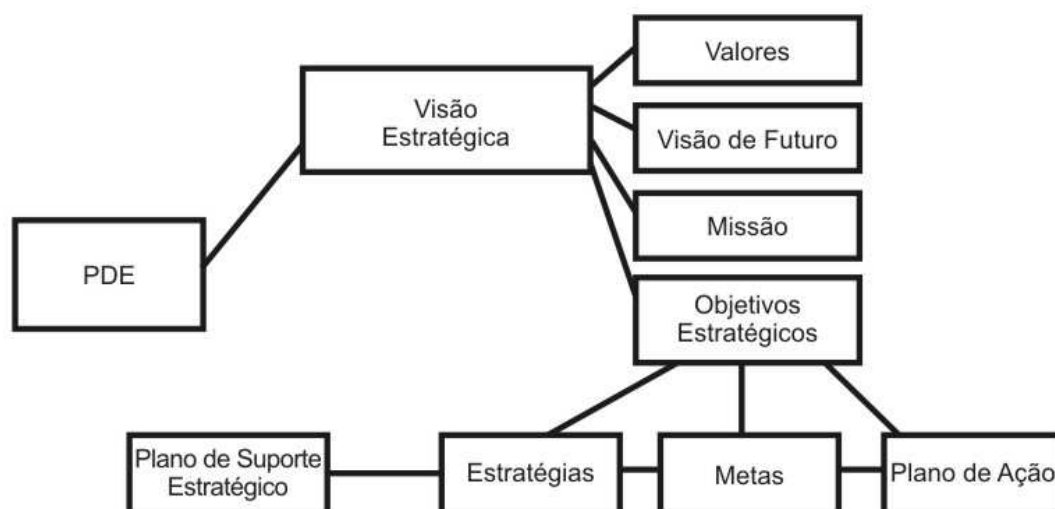
jurídica que permite à escola receber recursos e prestar contas de seus gastos à Secretaria de Educação, que, por sua vez, apresenta ao Tribunal de Contas).

3.3 Elaboração do PDE

O processo de planejamento nas escolas requer uma estrutura de gestão baseada no planejamento estratégico. Para que o PDE seja materializado, a escola deve “seguir a risca” o manual elaborado pelos seus mentores. Nesse sentido, segundo o manual (AMARAL SOBRINHO e XAVIER, 1999), o diretor e coordenador considerado por eles como liderança da escola, deverão obedecer às orientações do referido manual que são: - ler atentamente todo o material, para ter uma visão geral do processo de elaboração do PDE; - estudar e dominar o conteúdo de cada etapa; - planejar as ações individuais por etapa; - analisar se as pessoas executoras das ações têm o conhecimento necessário, caso contrário, capacitá-las.

O PDE é composto de duas partes: Visão Estratégica e Plano de Suporte Estratégico. A primeira é responsável pela identificação de valores; é a visão de futuro, da unidade escolar; o segundo é o conjunto de estratégias que a escola define com base nos seus objetivos estratégicos. Como podemos observar na figura 2, logo a baixo:

Figura 2: Representação gráfica do PDE



Fonte: Fundescola - BRASÍLIA, 1999, p. 20

No processo de elaboração do PDE a escola deverá seguir algumas etapas. O Manual do PDE 1999 na página 26, explicita as “Etapas da Elaboração e Implementação do PDE”, que são:

1ª Etapa. **Preparação:** etapa em que a escola se organiza para a elaboração do PDE e o processo é divulgado a toda comunidade. O Manual deve ser estudado devendo nesse momento ser escolhido o coordenador do PDE.

2ª Etapa. **Análise Situacional** (diagnóstico): nessa etapa a escola realizará um diagnóstico da sua realidade, utilizando, como instrumentos, os seguintes questionários: 1- questionário relativo aos dados de identificação da escola; níveis e modalidades de ensino ministrado na Unidade Escolar; aspectos físicos; taxa de matrículas, transferência, abandono, reprovação, aprovação, distorção idade e série; disciplinas críticas; relação aluno/docente; relação aluno/funcionário; serviços oferecidos; projetos vivenciados pela escola; a relação desta com a secretaria de educação; 2- questionário relativo aos fatores dominantes de eficácia que contempla aspectos referentes efetividade do processo ensino-aprendizagem, ao clima escolar, ao envolvimento dos pais e comunidade, ao desenvolvimento do patrimônio humano, a gestão participativa de processos e as instalações e materiais. 3- questionário direcionado à avaliação estratégica da

escola, em que são avaliados os pontos fortes e fracos, as oportunidades e ameaças para tais.

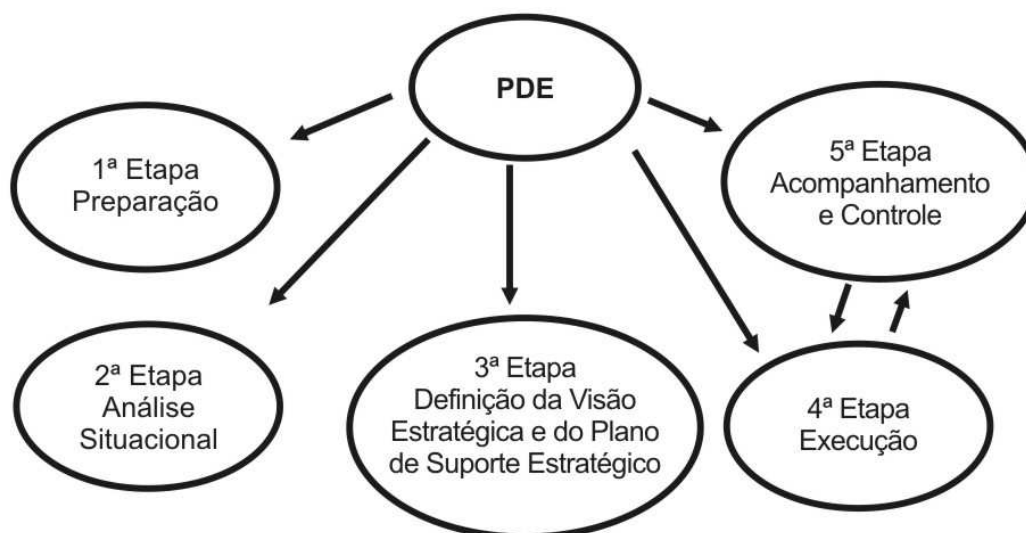
3ª Etapa. **Definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico:** nesta etapa definem-se os “valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos da escola.” Para a elaboração do plano, definem-se também, “as estratégias, metas e planos de ação.

4ª Etapa. **Execução:** os planos elaborados são implementados, isto é colocados em ação.

5ª Etapa. **Acompanhamento e controle:** a execução dos planos de ação é acompanhada e controlada pelas gerências determinadas na escola e pelos técnicos do FUNDESCOLA e das Secretarias Municipais de Educação e COEP, para que quando necessário, “adotem medidas corretivas”.

A figura 3, a seguir, mostra claramente as cinco etapas da elaboração e implementação do PDE.

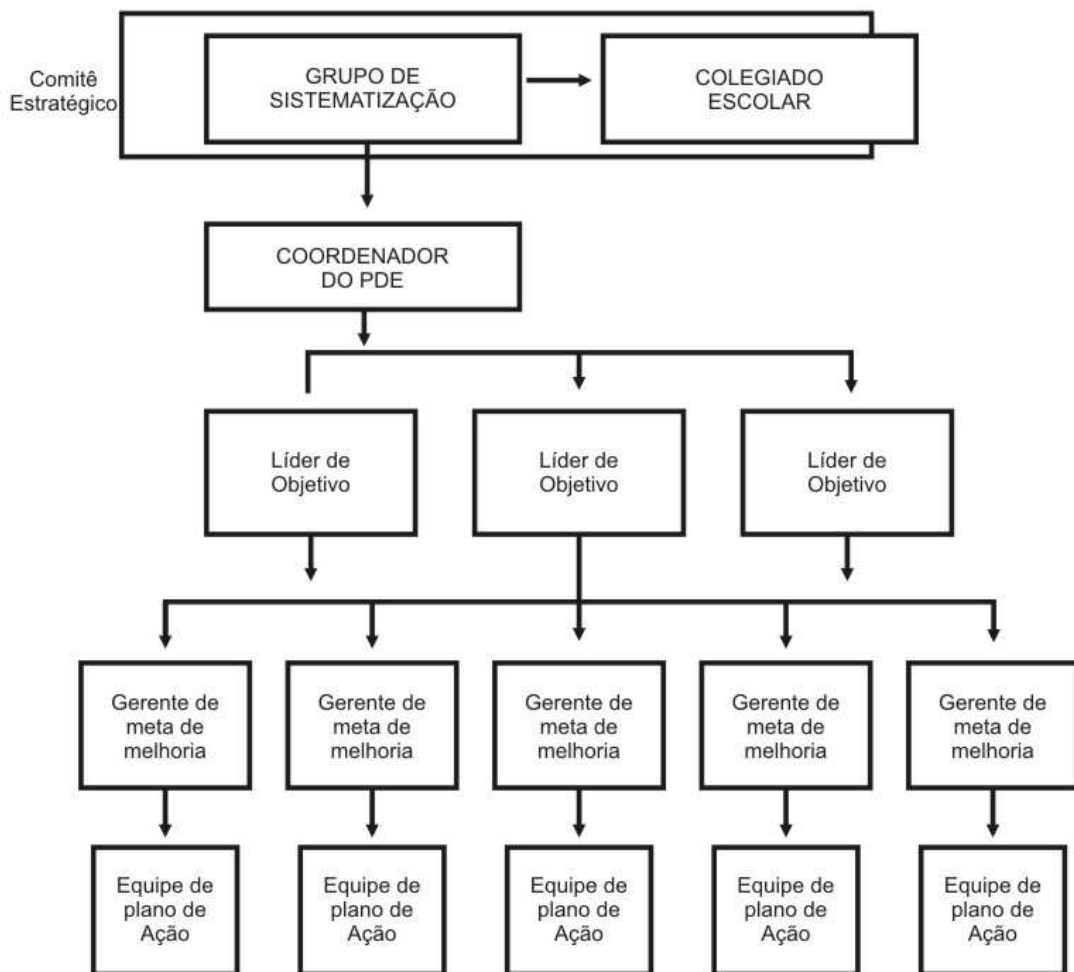
Figura 3: Etapas da Elaboração e Implementação do PDE



Fonte: FUNDESCOLA - BRASÍLIA, 1999, p. 21

Para a implementação do PDE, a escola deverá também organizar uma estrutura de pessoal que compreenda: o grupo de sistematização do PDE; o comitê estratégico, composto pelo grupo de sistematização e pelo conselho escolar; o coordenador do PDE, indicado pelo diretor da escola, com aprovação do grupo; Líderes de Objetivos Estratégicos (pessoas indicadas pelo grupo de sistematização para coordenarem as atividades relacionadas a cada objetivo estratégico definido no PDE); gerentes de metas de melhoria (pessoa indicadas pelo grupo de sistematização e pelos líderes de objetivos para gerenciar a execução das metas de melhoria que o PDE da escola estabelece); e as equipes dos planos de ação (cada plano de ação tem uma equipe composta por pessoas indicadas pelos gerentes das metas de melhoria de acordo com os líderes de objetivos) (BRASÍLIA, 1999, p. 25 - 26). Estrutura demonstrada na figura abaixo.

Figura 4: Estrutura para elaboração e implementação do PDE



Segundo Amaral Sobrinho e Xavier (1999), essa organização aprimora a gestão da escola e melhora a qualidade do ensino, garantindo a eficiência e a eficácia nos processos desenvolvidos.

Porém, não é difícil perceber o antagonismo na fala dos autores citados. A estrutura demonstrada na figura acima é altamente hierarquizada, há uma grande preocupação com o controle das ações. Leva a pensar que tudo na escola acontece de forma separada, estanque, em compartimento que cuida de um determinado assunto sem estabelecer as inter-relações necessárias para o trabalho pedagógico. Com essa estrutura, tudo deve ser estrategicamente definido. A escola fica sob uma enorme burocracia, obrigada a preencher uma variada quantidade de questionários, que são pré-definidos em gabinetes por profissionais que não têm nenhuma vivência da rotina escolar.

Diante do exposto, reforça-se ainda mais que a participação da Secretaria de Educação do Estado é só no processo de construção e desenvolvimento do PDE, sobretudo para monitorar e acompanhar essas implementações. Com base no trabalho exercido como tutora do PDE posso afirmar que em nenhum momento a Secretaria revela-se como instituição pensante do processo, mas sempre presente apenas na parceria do FUNDESCOLA. Outro aspecto salientado é que nos documentos analisados, principalmente os manuais de orientação do PDE, configura a preocupação de melhorar a qualidade do ensino, de diminuir as taxas de reprovação e evasão, todavia não se menciona a formação dos professores. Sempre é colocada a questão numérica, a quantidade, sem levar em consideração o conhecimento do professor. Nesse sentido, os números falam por si só.

Há uma ênfase enorme na formação de lideranças fortes (gerentes), porque são eles que garantirão a implementação do PDE na escola. Para os idealizadores do programa tais líderes possuem a capacidade de produzir mudanças positivas nos indivíduos e nas organizações, principalmente a capacidade de estimular positivamente as pessoas, das quais se relacionam diretamente, a se envolverem com o projeto. Nesse sentido, possuir liderança forte constitui um dos critérios definidos para que as escolas participem do PDE.

Na estrutura montada para garantir o novo modelo de gestão, Silva (2006) demonstra que,

O modelo de gestão representado no PDE vincula-se ao paradigma racional-positivista, uma vez que compreende as relações nas organizações educacionais de forma vertical e fragmentada, obedecendo aos parâmetros administrativos gerenciais, aos procedimentos econômico-rationais e ao controle do trabalho escolar (SILVA, 2006, p. 118).

Nesse sentido, percebe-se a lógica que é implementada nas sociedades capitalistas modernas, é a dos agentes escolares apenas como executores de modelos pré-estabelecidos, não lhes é dada a oportunidade de exporem seus problemas locais.

Um dos principais problemas educacionais, segundo os idealizadores do PDE, é a repetência e a evasão. Afirmam que esses problemas se resolvem apenas com lideranças fortes e uma gestão baseada num planejamento estratégico. A valorização do Coordenador do PDE fica superior à coordenação pedagógica, caracterizando uma autonomia decretada de ordem vazia de significados. Para CARVALHO (2002), esse modelo de superação dos problemas se constitui no “técnico em detrimento ao pedagógico”. Não obstante, deve-se considerar que o espaço escolar é um local de aprendizagem para todos que ali convivem.

Como se percebe, no PDE tudo depende das estratégias definidas para o combate da escola ineficiente, onde por meio das estratégias bem definidas se constituirá uma escola eficiente e eficaz. Escola eficiente, na ótica da reforma implementada no modelo do PDE, significa uma equação de custo benefício, apresentado sobre o mando do discurso da qualidade.

Finalmente, podemos dizer que o modelo de gestão está pautado no paradigma de gestão empresarial. Vale ressaltar que são paradigmas que compreendem princípios e objetivos, os quais foram apresentados no capítulo II, de um modelo de gestão que busca, de certo modo, que todos os segmentos da escola se moldem ao modelo de planejamento estratégico tão evidente nas empresas privadas. Modelo oposto ao que trazemos como processo de construção de uma formação de seres humanos que se construam como sujeitos sociais e políticos.

Segue, no próximo capítulo, uma compreensão desse modelo de gestão, implementado nas unidades escolares, nas vozes dos agentes escolares por meio das entrevistas dos sujeitos deste trabalho, especialmente pensado sobre as

necessidades formativas dos professores como forma de superação dos problemas práticos enfrentados no dia-a-dia de uma escola pública estadual.

CAPÍTULO 4. Apresentação dos resultados da pesquisa

4.1 Análise dos dados

A finalidade principal deste capítulo é analisar os dados da investigação e refletir a formação dos professores e as suas necessidades formativas, ou seja, o que proponho como formação e o que se configura como necessidades formativas dos educadores destacando o PDE implementado na rede estadual de ensino como instrumento de organização escolar.

Para melhor compreender a composição desta unidade, as respostas dos educadores foram agrupadas em três eixos temáticos: 1- Limites e possibilidades da elaboração/execução do PDE, instrumento de organização escolar; 2- Formação centrada na escola, possibilidade de fortalecimento das ações do cotidiano escolar; 3- Configurações das necessidades formativas dos educadores articuladas com o PDE;

Serão apresentados, então, os depoimentos adquiridos com as entrevistas, trazendo para as análises como "Voz" dos educadores/sujeitos da investigação fazendo âncora com o referencial teórico.

4.2 Limites e possibilidades da elaboração/execução do PDE

É importante relembrar pontos que foram expostos no capítulo 3 quando apresentamos as etapas que as escolas teriam que cumprir para a implementação do PDE. No momento da elaboração do programa, as escolas devem realizar diagnóstico de sua situação, identificando seus valores e suas necessidades, se situando em relação a sua função sócio-educativa, traçando a partir disso, seus objetivos, suas estratégias, suas metas e seus planos de ação a serem alcançados a longo, médio e curto prazo. Os idealizadores deste programa acreditavam que a

adesão da escola ao PDE e seu processo de implementação promoveriam mudanças qualitativas no interior da instituição educacional.

Essas mudanças deveriam referir-se, sobretudo, na cultura organizacional, compreendendo esse conceito como conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular (LIBÂNEO, 2001, p. 82-83).

O PDE, como um instrumento de organização escolar que pretende orientar as escolas quanto ao planejamento, execução e avaliação de suas ações, se propõe a promover mudanças no modo de gestão e organização da escola, mudanças essas que poderão resultar em melhoria das aprendizagens dos seus alunos.

Nos relatos que se seguem, foram encontradas possibilidades quanto à forma de organização da escola, tanto no que diz respeito à adequação da instituição escolar e do ensino como também na execução dos projetos propostos pelos educadores. Assim os sujeitos relataram que:

Nos aspectos primordiais, ou seja, na prática. Porque o PDE lança as ações para o professor juntamente com toda a equipe que o elaborou para estar colocando em prática na escola, então, é um professor auxiliando o outro, a coordenação e toda a equipe trabalhando (ORQUÍDIA, 2006).

Em todos os aspectos, desde que você saiba levantar os principais objetivos do PDE. Essas ações são levantadas por meio dos projetos e do planejamento de trabalho: O que vou fazer? O que quero fazer? Esses dados são levantados para se chegar a uma conclusão [...] por meio das ações do PDE (HORTÊNCIA, 2006).

Diante desses depoimentos, a forma de gestão implementada pelo PDE trouxe alteração positiva na organização da escola, principalmente no tocante ao fazer pedagógico, no qual se destaca a forma de organização da metodologia de projetos, deixando transparecer que os educadores se adequaram a esta forma de organização escolar. Dos entrevistados, apenas dois não responderam positivamente quando se fala das possibilidades de melhoria na gestão proporcionada para a Unidade Escolar com a implementação do PDE.

Mesmo apresentando pontos positivos, quando se fala dos limites, os entrevistados foram unânimes em apontar como dificuldade para agilizar as ações, a questão financeira. Para demonstrar essas proposições, destaco a fala de um dos entrevistado “as verbas nunca chegam em tempo hábil de execução dos projetos” (MARGARIDA, 2006).

Nesse sentido, verifica-se na fala do depoente, que o atraso no repasse dos recursos para a unidade escolar dificulta a execução das ações previstas no programa, o que provoca uma análise crítica em relação às posições anteriormente citadas. Dessa forma reportamos-nos a Fonseca e Oliveira (2003) na análise de uma pesquisa sobre experiência de gestão e organização escolar, implementada mediante programas de financiamento internacional quando foram categóricos em dizer que:

Embora em sua concepção inicial o FUNDESCOLA enfatizasse a possibilidade de aumento do poder de decisão para as escolas, na prática a própria sistemática de co-financiamento internacional impõem instrumentos de controle sobre os projetos [...]. Se, de um lado, esses instrumentos ajudam a organizar os trabalhos rotineiros da escola, de outro dificultam ou até mesmo impedem as decisões autônomas sobre outras questões mais pedagógicas, como a formação docente e a melhoria das condições de trabalho em sala de aula (FONSECA E OLIVEIRA, 2003, p. 5).

Na dimensão das dificuldades apareceram ainda, nas entrevistas, a falta de liberdade de se planejar livremente algumas ações pedagógicas necessárias para se dinamizar as aulas, ações estas que foram retiradas do planejamento por consequência do seu custo financeiro. Aparece também a questão da burocracia e

do controle por parte dos técnicos da subsecretaria. Duas entrevistadas comentam que a escola funciona também sem o PDE, deixando entender que o fazem por ser um programa obrigatório instituído e fiscalizado pelos técnicos da Subsecretaria. Como podemos perceber nas entrevistas abaixo:

Eu, particularmente não vejo, a escola funciona sem o PDE. Diz que é para ter uma instrutora nas escolas. Eu vejo o trabalho destas instrutoras como fiscalizadoras, e não como assessoramento do professor, elas nunca conversam conosco, dão apoio. Não tem trabalho de ajuda ao professor, então, não vejo que é um trabalho de apoio ao professor, mas só de controle (MARGARIDA, 2006).

As dificuldades para fazer o PDE são grandes. Eu vejo que a cobrança é maior quando envolve a parte financeira. São enormes, que às vezes, você prefere desenvolver um trabalho que não esteja relacionado com o PDE, deixando-o de lado. Faço o trabalho, porém, sem o PDE por questões burocráticas (CRAVO, 2006).

Lógico, tem que saber até onde você pode ir, nem todo tipo de projeto você pode montar e colocar no PDE. Essa é a dificuldade, a financeira. Tem vez que queremos desenvolver um projeto... Que não sei como te falo, não cabe dentro do PDE, não pode. Por exemplo: fazer uma filmagem contratando um filmador [...] (ROSA 2006).

De acordo com o manual, mencionado no início desse trabalho, o PDE se constitui de dois momentos: visão estratégica e plano de suporte estratégico. Na Visão Estratégica são determinados os valores da escola, sua visão de futuro, a sua missão e os objetivos estratégicos. No Plano de Suporte Estratégico são determinadas as estratégias do PDE, suas metas e planos de ação.

Na elaboração e implementação do Projeto, a escola terá que necessariamente executar cinco etapas; preparação; análise situacional; definição da visão estratégica e suporte estratégico; execução e acompanhamento e controle.

Observa-se que o manual aponta o PDE como um processo gerencial de planejamento estratégico elaborado de modo participativo. Porém, não apresenta uma orientação voltada para uma reflexão de concepção de educação enquanto

emancipação do ser humano e para a construção da autonomia administrativa e pedagógica da escola. Segundo as orientações contidas no referido manual, o período para sua elaboração é de onze semanas. E a escola deverá cumprir as cinco etapas, como determina a insígnia constante na página 32: “A escola deve seguir criteriosamente as instruções contidas neste manual, evitando queimar as etapas. Não deve passar para a etapa seguinte sem antes verificar se os itens de avaliação de todas as etapas foram cumpridos” (AMARAL SOBRINHO e XAVER, 1999, p. 32). Assim, a escola fica cerceada pelos modelos pré-estabelecidos e sem liberdade para definir seu planejamento dentro de suas concepções e princípios, pois ainda que os documentos orientadores façam referência à participação da comunidade no processo de planejamento, exige-se um nível de detalhamento que acaba por burocratizar excessivamente a dimensão pedagógica do trabalho. Os educadores confirmam na entrevista que:

Com certeza é um projeto que vem de certa forma dar um suporte para a escola [...] eu acho que sofre algumas críticas por ser um projeto deficiente na questão burocrática, mas ele vem, é um projeto que se coloca em prática de forma definitiva (LÍRIO, 2006).

A participação é possibilitada apenas no âmbito operacional, restringindo-se à execução de etapas previamente definidas. Desta forma impossibilita a reflexão crítica e a tomada de decisões a respeito de situações não previstas nos manuais do programa.

Segundo Fonseca (2003), para a vinculação do financiamento, as escolas devem adotar a metodologia do planejamento estratégico, consubstanciado no modelo do PDE, que leva à racionalização, eficiência da gestão e do trabalho escolar como também acompanhamento e avaliação do Banco Mundial. De fato, percebe-se que toda orientação do PDE é organizada para atender à proposta do financiamento do programa, dando pouca ênfase ao desenvolvimento pedagógico, conforme explicitado anteriormente. Os próprios objetivos da escola são direcionados e definidos a partir do momento em que a mesma é levada a escolher apenas um fator crítico relacionado à gestão e outro, relacionado à aprendizagem, o

que reforça a lógica do controle. Ou seja, embora na concepção inicial do Programa seja enfatizada a

possibilidade de aumento do poder de decisão para as escolas, na prática, a própria sistemática de co-financiamento internacional impõe instrução de controle sobre os projetos, com manuais para acompanhamento e planejamento das ações (FONSECA e OLIVEIRA, 2003, p. 13).

Trata-se de um controle tão bem instrumentalizado, que são determinados modelos de formulários específicos para cada ação, constando período de realização, com início e término, problemas ocorridos, soluções propostas, encaminhamentos, recomendações.

Outra observação na elaboração do Projeto de Melhoria da Escola (PME), decorrente do Plano de Suporte Estratégico, trata-se de um conjunto de metas e ações selecionadas pela escola, a partir do PDE, que viabiliza o repasse de recursos diretamente para a escola. O PME estabelece objetivos, estratégias, metas, ações financiáveis e não financiáveis. Porém, depois de formulado, o projeto deve ser encaminhado aos técnicos da secretaria estadual para o controle das ações. Isto é, encaminha-se para a Secretaria com a finalidade de aprovação do mesmo, o que provoca a abertura dos debates do planejamento com os membros da escola, uma vez que, nem todas as ações propostas pelos sujeitos envolvidos diretamente no cotidiano escolar são aceitas.

Não obstante à necessidade de se ampliar a participação nos processos decisórios da escola, na prática, a própria sistemática de organização dos formulários influencia a sua construção individualizada e/ou fragmentada, situação que pode ser configurada pela quantidade de formulários a serem preenchidos, fato que burocratiza ao extremo um contexto que deveria e poderia ser essencialmente formativo, na perspectiva da reflexão sobre as questões da própria escola. Nesse sentido, o instrumentalismo toma o espaço de discussão das necessidades sócio-educativas, das necessidades formativas dos professores e de outros enfoques pedagógicos. Os processos decisórios se perdem e o burocrático assume o centro do processo, em detrimento do pedagógico, razão de ser da escola, como assinalam

dois coordenadores pedagógicos da Escola Primavera, quando questionados sobre a participação nas decisões:

Eu participo muito pouco... Participando aos poucos estou me inteirando, sei que é pouco. Mas, tenho visto que é burocrático, porque é somente por meio dele que todas as ações da escola são elaboradas. Você tem que ser mais fiel ao preenchimento de questionários do que professora preparando aula ou corrigindo tarefas (HORTÊNCIA, 2006).

Porque as ações do PDE são lançadas para o professor por meio da equipe que o elaborou e quer que ele seja executado. Eu não participei da elaboração das ações, somente estou articulando a realização das mesmas (ORQUÍDIA, 2006).

Nas duas entrevistas nota-se que o PDE é elaborado por apenas um grupo de pessoas, desarticulando sua meta principal que é o envolvimento e participação dos sujeitos escolares. A primeira demonstra, além da não participação, um desconhecimento do projeto. No entanto, nessa mesma escola, encontramos entre os colegas, quem se referira aos *fazedores do PDE*¹³, como se fosse uma equipe especializada em estruturar o instrumento. Para Fonseca e Oliveira, (2003) além da fragmentação do trabalho, ocorre a diluição dos poderes entre os membros da mesma coletividade, e cada um é responsável por apenas uma parte do poder decisório, sem chegar a uma gestão colegiada.

As análises apresentadas nas conferências internacionais a partir de 1990, abordam que os problemas da qualidade na educação estavam ou estão ligados, em grande parte, às estruturas burocráticas de administração, e propõem a modernização da gestão, pela via da participação das decisões exercidas nas diversas instâncias da estrutura organizacional como estratégia para correção desses problemas. No entanto, percebe-se o aumento das exigências burocráticas com a finalidade de assegurar o controle do processo e de cumprir com prazos determinados e com o preenchimento de questionários de pouca resolutividade dos problemas pedagógicos presentes no cotidiano escolar. Ou seja, coloca-se o

¹³ Informação verbal.

pedagógico pelo administrativo e não ao contrário, como propõe Carvalho (2002), o administrativo pelo pedagógico. O autor denuncia:

A prática pedagógica e a gestão no contexto da escola têm sido orientadas por um projeto pedagógico de natureza conservadora, desconectada da realidade social mais ampla e vertebrada por uma concepção de educação voltada para a manutenção da ordem social vigente, alicerçada numa concepção de ensino como reprodução do conhecimento, como se não tivesse raízes históricas (CARVALHO, 2002, p. 102).

A entrada do PDE nas escolas confirma a denúncia acima registrada. O Programa se apresenta de maneira a desconsiderar toda a historicidade da escola e de seus profissionais, se impondo como soberano.

O PDE foi imposto na escola onde trabalho por determinação da SEE através das tutoras que se reuniam apenas com algumas pessoas da escola. Fui saber deste programa quando várias exigências burocráticas me foram cobradas. Por exemplo cumprir atividades que não tinha planejado (CRAVO, 2006).

Esta constatação se confirma também na opinião dos autores abaixo:

A agressividade com que o PDE foi introduzido na escola e requerido pelas secretarias de educação que o usaram quase como uma proposta de governo, ignoraram a vida anterior da instituição escolar, agindo como se as escolas fossem a-históricas, e que as experiências de gestão das escolas teriam começado apenas após a introdução da proposta de planejamento estratégico trazido pelo PDE. Isso faz com que, aparentemente, pareça que a proposta birdiniana tenha vencido (TOSCHI, FONSECA e OLIVEIRA, 2005, P.141).

Segundo Toschi, Fonseca e Oliveira (2005), o PDE é uma proposta de planejamento estratégico a ser desenvolvida pelas escolas por meio de um modelo gerencial e traz um modelo de gestão da escola nos moldes de organização empresarial. A proposta de organização norteadas pelos princípios do PDE compreende as relações nas organizações educacionais de forma fragmentada, obedecendo aos modelos administrativos gerenciais e ao controle do trabalho, não oferecendo espaço para uma formação continuada como possibilidade de fortalecimento das práticas docentes. Alguns dos entrevistados confirmam esta percepção:

[..] formação continuada é aquele professor que está sempre se reciclando, não fica preso só numa maneira de dar aula, está continuamente fazendo novos cursos permanecendo atualizado. Como o PDE já trás as prioridades pré-estabelecidas sem priorizar a formação continuada, nós professores temos que se virar por conta própria (ROSA, 2006).

Uma das missões do PDE é promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade do ensino. E para tal, acredita-se ser necessário ter uma proposta de qualificação profissional que considere a realidade de cada instituição de ensino, sua história, seus anseios, suas necessidades e que a prática se materialize pela ação daqueles que dela fazem parte, provocando a mudança esperada no cotidiano escolar.

As análises dos dados coletados na pesquisa em pauta demonstram que a política implementada pelo PDE não é eficaz para melhorar a qualidade do ensino. Sua proposta sugere que a escola realize cursos de capacitação da equipe, porém Fonseca e Oliveira, 2003, (p.14), afirmam que o Fundescola impõe instrumento de controle¹⁴ que de um lado facilita a organização rotineira, de outro, dificulta ou até impede a realização de cursos de formação docente (p.14)). Nesse sentido, a maneira pela qual o PDE é implementado na escola faz com que o próprio programa negue o princípio da participação, da democratização.

¹⁴ Manuais para controle de ações, normas para utilização de recursos e prestações de conta.

Com isso, pode-se questionar a validade desse modelo de gestão na sua relação com os princípios educacionais, haja vista que, na perspectiva empresarial ou econômica, fala-se em “qualidade total”, que tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados (LIBÂNEO, 2001, p. 53).

Libâneo (2001, p. 55) nega a inserção do conceito de qualidade total na escola e afirma que no âmbito da educação deve-se buscar a qualidade social. Esse tipo de educação está ligado às características do desenvolvimento de habilidades cognitivas; operativas e sociais do aluno; formação para a cidadania; elevação do nível escolar para todas as crianças e jovens; a integração entre a cultura escolar e outras culturas; a formação de qualidades morais; traços de caráter; atitudes; convicções; incorporação de novas tecnologias da comunicação e informação, além de condições para formação continuada do professor. Essa última característica pode ser tomada como condição fundamental para a realização de uma educação de qualidade social.

4.3 Formação centrada na escola

Na perspectiva citada anteriormente, a formação continuada do professor deve ser assumida como compromisso político, como propõe Kincheloe (1993). Da mesma maneira que o professor deve ser visto na escola como um intelectual transformador, de acordo com Giroux (1988), de modo que desenvolve uma ação pedagógica intrínseca a um consistente conhecimento científico, estes possam desenvolver habilidades de ensino e aprendizagem, com vistas à qualidade social da educação.

Segundo Libâneo (2001), a formação continuada é uma das funções da organização escolar, é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho. Segundo esse autor,

uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, modificam-se os comportamentos da infância e da juventude, acentuam-se os problemas sociais e econômicos (LIBÃNEO, 2001, p. 189).

No mesmo sentido em que Libâneo (2001) defende uma formação continuada que combine formação inicial e continuada, Hortência (2006) apresenta na sua entrevista a mesma posição “é dar continuidade nos estudos! Eu tenho certa formação inicial, porém, tenho que continuar estudando. Participando de outras atividades de aprendizagens”.

Desta forma a formação continuada deve articular sistematicamente elementos teóricos com as situações práticas reais, para que essa formação seja feita na escola, tomando como base as experiências e os saberes adquiridos pelos professores na situação de trabalho, fazendo assim do ambiente escolar um contexto privilegiado para a formação do professor.

Eu gosto dos encontros coletivos, nele os professores falam de como fazem em suas aulas, suas experiências me ajudam a melhorar minhas aulas. Sinto-me valorizado, pois meus conhecimentos também colaboram para a melhoria das aulas dos colegas. As minhas experiências relatadas servem de ajuda para os professores (LÍRIO, 2006).

Pimenta e Ghedin (2002) propõem uma formação profissional baseada na valorização da prática como um momento de construção de conhecimento que possibilite ao professor a apropriação de teorias sobre os problemas vivenciados em sua prática pedagógica, que lhe possibilite a superação ou minimização das dificuldades do exercício profissional, encontrando em sua própria trajetória formativa as possibilidades para se exercer a docência. A esse profissional, os autores denominam *professor pesquisador de sua prática*.

Para mim a formação continuada é importante no sentido geral, de melhorar a parte pedagógica, até mesmo de como trabalhar o mundo atual com essa juventude que tem um pensamento muito diferente. Já que sou um professor já de longo tempo. Então, eu vejo que preciso de novas formas pedagógicas para trabalhar com essa juventude. Até sugeri ações de capacitação no PDE, mas não foram realizadas. Acho que é por questão de verba (CRAVO, 2006).

Supõe-se que para a promoção de uma formação centrada na escola fundamentada na valorização da prática, seja fundamental o desenvolvimento de uma cultura organizacional, ou cultura escolar, que privilegie a escola como "espaço de trabalho produtivo e prazeroso, instalando-se nela, a prática de participação, negociação dos significados e valores, debate, de discussão pública dos compromissos e dificuldades" (LIBÂNEO, 2001, p. 194).

Pimenta (2002) afirma que a escola possui terreno fértil para apropriação da formação continuada dos seus pares, levando em conta as necessidades dos agentes que ali trabalham. Assim revelam os relatos dos entrevistados abaixo:

Não sei se posso considerar como formação continuada, mas quando tenho alguma dificuldade tanto com a disciplina como no conteúdo procuro a coordenação pedagógica ou até mesmo uma colega aqui da escola para me ajudar. E várias vezes consigo melhorar minhas aulas com a opinião das mesmas (HORTÊNCIA, 2006).

Até na hora do intervalo eu aprendo, principalmente na sala dos professores quando conversamos sobre os problemas e soluções ocorridos na sala de aula. Também quando assistimos às apresentações organizadas por outros colegas. Tudo o que acontece na escola serve de lição (LÍRIO, 2006).

O ato de a escola organizar o trabalho educativo promovendo encontros dos docentes com o objetivo de oportunizar aos mesmos o planejamento de suas aulas pode ser considerado como de formação centrada na escola. Esses encontros proporcionam momentos que fazem os educadores repensarem suas práticas tendo

como exemplo o trabalho realizado por outros docentes que relatam suas experiências consideradas exitosas. Outro momento considerado pelos entrevistados como de formação centrada na escola foi os conselhos de classe, pois relatam que nestes conselhos era possível perceber em que áreas ou disciplina as quais precisavam de um estudo mais consistente para manter os bons resultados ou superar os indesejáveis.

Quando na entrevista pergunta-se em que momento o professor considera que na escola acontece a formação continuada, alguns depoentes consideram que existem momentos importantes que são considerados de formação conforme relato abaixo:

Quando acontecem os encontros programados e coordenados pelas coordenadoras me proporciona um grande aprendizado, pois as coordenadoras sempre escolhem temas atuais e de acordo com nossa realidade que são expostos, debatidos e visto como coloca-los em prática no dia-a-dia da sala de aula. Vejo que pode ser considerado como formação continuada, pois com a troca de experiências aprendo muito (MARGARIDA, 2006).

Fiz minha graduação em pedagogia, porém afirmo que vim aprender mesmo aqui na escola, na sala de aula e durante as reuniões pedagógicas, especialmente nas do conselho escolar, quando podia ser visto quais áreas estavam deficientes a partir do número de reprovação e tomava decisões quanto aos estudos mais profundos sobre as causas destes resultados. Aí, nesta hora, que eu mais aprendia (ROSA, 2006).

Apesar de existir perspectiva inovadora de formação no espaço escolar, alguns depoentes ainda vêm a formação continuada fora da unidade escolar como única alternativa e de difícil acesso.

A minha formação continuada é deficiente em virtude das dificuldades financeiras que tenho, de conseguir uma bolsa, de

incentivos e apoio em nossa área. É muito carente nesse sentido. A minha, especificamente, está deficiente. Vejo alguns colegas já aperfeiçoando, fazendo mestrado, doutorado e a minha está estagnada apesar de ser jovem.(LÍRIO, 06/10/06).

Olha, como nós somos funcionários do estado e nosso salário não condiz, a gente tem que trabalhar muitas horas aulas, às vezes essa formação continuada é mais através de encontros, de jornadas, de seminários. Com tantas aulas, com tanta carga horária, faz tempo que eu não faço.CRAVO, 06/10/06).

Uma preocupação na investigação foi perceber a compreensão dos professores sobre formação continuada, e se os mesmos a consideram necessária para sua prática. Os dados da pesquisa expressam essa concepção e mostram que os professores relacionam a formação continuada com o seu fazer pedagógico cotidiano:

A formação continuada é estar aprimorando-se, estar reconhecendo, buscando o novo, atualizando. A formação continuada para mim é atualização. É você ter conhecimento; é discutir as coisas da educação escolar no aspecto geral e atual. Eu acredito que a formação continuada na minha prática é importantíssima, porque sem ela eu não sei como trabalhar com os professores. Quais os anseios deles. E também não vou conseguir compreender o contexto dos alunos. Então, a formação continuada vem para apoiar o meu trabalho na prática diária. O profissional que preocupa com sua formação continuada ele tem mais segurança, ele conseguiu trabalhar com mais propriedade, ele é mais seguro no que faz, conseguiu planejar melhor suas aulas porque sabe dos objetivos da sua disciplina (ORQUÍDIA, 2006).

Primeiro você vai com a formação inicial de professor. Depois com a formação continuada trás pra sala de aula novidades que ajuda na dinamização do seu trabalho, pois ele vai trabalhar coisas novas, recente e o aluno vai interessar muito mais, o professor torna uma pessoa muito mais dinâmica (AZALÉIA, 2006).

A análise dos dados deste segundo eixo, nos revela que o processo de formação centrada na escola deve valorizar os saberes profissionais e o

conhecimento docente, o contexto no qual está inserido para repensar a formação de professores e a escola como *locus* de formação. Nesse contexto é oportuno aos docentes realizarem descobertas, assimilar os problemas encontrados no espaço escolar e recriar novas posturas para o aprimoramento da formação e da práxis.

Numa perspectiva inovadora e moderna de capacitação, o professor não deve ser deslocado para outros espaços formadores. Deve ser construída conjuntamente por grupos de educadores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar, por meio de momentos elaborados e negociados no ambiente do trabalho coletivo, com as expectativas dos próprios educadores.

A seguir, apresentamos o terceiro eixo, em que vamos identificar quais as necessidades formativas dos educadores e se elas articulam com o PDE.

4.4 Necessidades formativas dos educadores

A mesma constatação, destacada nas entrevistas anteriores, relativas à forma de entender a formação centrada na escola pode ser obtida a partir de respostas de professores quando questionados sobre suas necessidades formativas, que normalmente, fazem referências à atualização de conteúdos em suas áreas específicas, como nos relatos abaixo:

Ah! Gostaria de ter uma formação maior na disciplina de arte. Meu problema maior é isso aí, porque quase não tenho material. Não tem curso de capacitação. Acho que meu problema maior seria na disciplina mesmo (ROSA, 2006).

A minha necessidade é de conhecer um pouco mais profundamente da política educacional, técnicas e dinâmicas. É preciso ter um tempo específico para o estudo, porque quando tem tempo e estuda evoluímos profissionalmente. Minha necessidade é essa (LÍRIO, 2006).

Ainda sobre suas necessidades formativas, vale observar que nem sempre o educador é capaz de responder a essa questão, desconhece a origem de suas necessidades específicas, sem a clareza de que tais necessidades não podem situar-se apenas no indivíduo, mas também na instituição onde se desenvolve sua prática, que está inserida em um determinado contexto social. Quando questionados sobre suas necessidades formativas, as respostas aparecem quase sempre de maneira confusa:

Oh! Acho assim, para pontuar é difícil, acho que cada professor deve saber o que é de fato necessidade pra ele. Não adianta tentar falar no grupo que o professor está precisando de certa coisa, ele mesmo tem que entrar e procurar. Nós podemos oferecer em âmbito geral. Ah! Vamos oferecer curso de relações humanas ou ficar discutindo qual curso oferecer. Temos, como fazemos na Subsecretaria que estar trabalhando nesses encontros assuntos de interesses de todos. A maioria dos professores tem que saber indicar, pedir o que está sendo principal para ele (ORQUÍDIA, 2006).

Acredito, enquanto diretora, gestora, que devemos estar em contato com outras pessoas, buscando coisas novas para ver o que podemos fazer de melhor. Acrescentando as necessidades da cidade e da educação em geral, pois na escola descobrimos e sanamos os problemas internos, porém os externos onde buscamos soluções? Aqui na escola se for uma coisa fácil, simples, preparamos um encontro coletivo, uma reunião do Amor Exigente, discutimos em grupo e na maioria das vezes resolvemos o problema. É sempre bom estarmos trocando idéias (AZALÉIA, 2006).

Ah! Seria bom se eu realmente estivesse por dentro, inteirada com as novas mudanças, com as novas resoluções que estão saindo por aí a cada momento. Então, eu teria que estar bem inserida através de leituras, para poder saber o que está acontecendo de novo e o que eu posso contribuir para a sociedade onde vivo (HORTÊNCIA, 2006).

Nas entrevistas realizadas os depoentes são unânimes em afirmar que o PDE contribui para a organização da escola e para a formação continuada dos professores. No entanto, não conseguem explicitar a maneira como acontece ou

poderia acontecer, e acabam por manifestar certo desconhecimento em relação ao programa e a inexistência de uma articulação com a formação centrada na escola e ao corpo docente:

Eu não tenho muito que falar do PDE, mas, pelo menos o que pude entender é que o PDE dá subsídio para resolver os problemas da escola, é através dele que vamos levantar os problemas do dia-a-dia e as necessidades de formação continuada. Através dele elabora-se os projetos para obter verba e dar continuidade nos mesmos. Não sei se é bem isso (HORTÊNCIA, 2006).

Ah! Porque todos os projetos que se desenvolvem na escola, fazem parte do PDE. Então, as ações que serão desenvolvidas durante o ano com os alunos estão no PDE (ORQUÍDIA, 2006).

Em análise, os dados apontam que o PDE não apresenta nenhuma proposta de formação continuada e seus sujeitos não vêem com clareza a possibilidade de proporem esse tipo de ação no programa. Não apontam à formação centrada na escola como proposta de ação na e para a unidade escolar superar os desafios detectados nos levantamentos de análise situacional da mesma. O que quer dizer que a análise situacional foi realizada para cumprir com os propósitos burocráticos do programa, e portanto, não foi colocado a serviço da qualidade do trabalho realizado na instituição, do processo ensino-aprendizagem, do pedagógico, como atesta o depoimento abaixo:

PDE com o professor? Espera aí! Nós trabalhamos muito o PDE é com o aluno. Quanto ao professor, observamos o que ele colocou no PDE, quais são as ações do projeto. Nós atendemos o que podemos. Mas, quanto à formação continuada. Estamos atrasada com relação a ela (AZALÉIA, 2006).

Algumas respostas das entrevistas indicam ainda que os professores não concebem a formação centrada na escola como um projeto coletivo da instituição, expressando, mais uma vez a fragmentação do grupo, do projeto, do programa. O imperativo do individual sobre o coletivo:

Acho que ela é muito importante para o profissional. Porque não se chega ao final do conhecimento. Já aprendi tudo, já especializei, pois temos que estar sempre buscando novas informações. No mundo de hoje a transformação da informação é muito grande e cabe ao profissional da educação, principalmente, estar indo atrás (AZALÉIA, 2006).

Ao mesmo tempo em que terminava a faculdade fiz uma especialização, e logo em seguida outra, e os cursos oferecidos pela Subsecretaria, como o Progestão, os PCNS. Todos estes cursos que a rede oferece, procuro fazê-los além de leitura pessoal. Quanto à formação continuada, acredito que depois que passamos por uma certa etapa buscamos-la individualmente por meio de leituras, revistas e artigos que falam sobre educação (ORQUÍDIA, 2007).

Fiz um curso de especialização, e sempre, que tem algum curso novo aí na cidade interessante, e achando que vai enriquecer mais meus conhecimentos, sempre procuro fazer além de ler revistas, jornais e livros (ROSA, 2006).

Pelas análises realizadas, pode-se observar que a entrada do PDE na escola ocorre de maneira vertical. Normalmente trazido pelo gestor, ou um coordenador que, após apresentação e/ou sugestão da Subsecretaria de Educação, é prontamente acatado, como possibilidade de viabilizar na instituição a melhoria da qualidade do ensino. Decisão tomada sem um debate anterior junto ao coletivo da escola e sem o necessário amadurecimento dos princípios do programa na sua relação com a cultura organizacional. Dessa maneira, a presença do PDE acaba por interferir na organização da escola, sobretudo em sua dimensão burocrática.

Assim sendo, o PDE se institucionaliza como instrumento administrativo de controle do que deveria ser essencialmente pedagógico. Ele perde a possibilidade de se traduzir em meio pelo qual os profissionais da escola poderiam forjar uma prática educativa crítica, mediante a elaboração de fazeres didáticos

favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, estruturando a organização da escola, em todos os sentidos, a favor da propagada qualidade educacional.

Neste sentido as necessidades formativas dos professores se perdem na burocracia escolar, deixando de ser pautas por debates e reflexões. E com isso, sequer são identificadas, na medida em que as análises exigidas na seqüência da adesão ao programa em questão, são realizadas de maneira isenta ou parcial e porque não dizer, apolítica.

Os dados nos mostraram que o PDE não foi capaz de promover as mudanças qualitativas julgadas necessárias, no âmbito escolar. O programa, nem tampouco, assegurou ou sequer, foi encaminhado a formação continuada dos professores na escola, na medida em que o próprio programa não foi polemizado, debatido, questionado, amadurecido caminho, que permitiria que estivesse a favor da escola, dos alunos, dos professores e da sociedade.

Após chegar a essas confirmações por meio das análises dos dados da pesquisa, há de se questionar as reais intenções do programa, suas reais possibilidades, de identificar e buscar a superação de seus limites. Há que se ponderar sua legitimidade, haja vista que, quase nunca sua adesão é uma opção coletiva e há que se buscar os meios para colocá-lo a serviço da escola e da educação, ou ainda, há que se buscar outros caminhos para a gestão democrática, com vistas a uma educação de qualidade social (LIBÂNEO, 2001), que privilegie a escola como espaço de reflexão e de construção de novos saberes, espaço privilegiado de formação do educador e que privilegie a formação centrada na escola como um meio fundamental para se construir um projeto de educação de natureza crítica, dialética, de ressignificação das experiências que dê sentidos aos projetos individuais e coletivos, que deixe explicitar os sonhos e utopias, mas que tenha como foco a formação do ser humano e sua emancipação.

Considerações finais

A formação continuada de educadores tem sido tema de dimensão fundamental para a consolidação de estudos em vista do estabelecimento de políticas educacionais, entre as quais a própria continuidade da formação do profissional docente e o constante aprimoramento do trabalho pedagógico, uma vez que é atribuído aos docentes responsabilidades para melhorar a qualidade da educação. Nessa direção, nos últimos anos, ocorreu um encadeamento de reflexões e pesquisas com o objetivo de nortear a construção de uma nova tendência de formação de professor que sintetize, como um dos principais eixos, a própria escola.

Quanto à formação continuada, tem-se nesse contexto, o reconhecimento concluindo que o próprio professor deve produzir a sua profissão e que o seu *locus* seja a própria instituição educadora onde trabalha, melhor dizendo, a escola. Nessa direção a formação deverá ser relacionada à inovação da prática pedagógica compartilhada com seus colegas (NÓVOA, 2002).

A formação continuada está ligada dialeticamente com a mudança na prática educacional, de ensino com espírito crítico, com uma perspectiva de desenvolvimento pessoal partilhada com os colegas e fortalecida na escola.

Desta forma, acredita-se que a formação docente também se relaciona com a organização escolar, reflexão individual e coletiva, sendo uma oportunidade de aprendizagem do fazer pedagógico, não separando a teoria da prática, tendo como *locus* dessa aprendizagem a própria escola, considerado um lugar permanente de crescimento profissional.

Este trabalho de investigação, interligando questões das áreas de formação de professores e organização escolar, teve como objetivo principal a formação centrada na escola. Mais precisamente, se esta proposta de formação centrada na escola, valoriza as necessidades formativas dos professores tendo como suporte dessa proposta o Plano de Desenvolvimento da Escola.

Para tal compreensão, tomou-se como fio condutor a análise de três eixos temáticos 1-Limites e possibilidades da elaboração e execução do PDE, instrumento de organização escolar; 2-Formação centrada na escola, possibilidade de

fortalecimento das ações do cotidiano escolar; 3- Configurações das necessidades formativas dos educadores articuladas com o PDE.

Entrevistou-se sete profissionais deste, apenas dois não responderam positivamente, quando se fala das possibilidades de melhoria na gestão proporcionada para a Unidade Escolar com a implementação do PDE. As análises indicam que o PDE trouxe formas positivas em relação à organização escolar. Foi apresentado, por meio das entrevistas, que o PDE lança as ações e os professores, um auxiliando o outro, juntamente com os coordenadores executam os projetos fortalecendo as relações coletivas no ambiente escolar mudando a prática na instituição.

Com base nos dados da investigação fortalece-se a concepção de que a escola é eixo central da formação dos seus agentes e pode ser entendida como um espaço rico de possibilidade de investigação, reflexão, diálogo, e troca no sentido de ressignificar a prática elevando a qualidade do ensino. Entendida como foco de recomeço, renovação do trabalho, de reflexão da prática docente, podendo promover, permanentemente, a reconstrução do saber e da identidade individual e profissional, dialogadas com os demais sujeitos do processo como frutos do empenho coletivo e da interação mútua com a cultura escolar.

Os dados da investigação apresentam vários aspectos referentes aos limites da elaboração e execução do PDE como instrumento de organização escolar. Dentre esses aspectos há que se salientar o controle exercido sobre as proposta de ações, as questões burocráticas que o programa apresenta em relação ao preenchimento de formulários e o atraso do repasse de verba. Pode-se afirmar que esta realidade se deve, de certa forma, ao fato de que o PDE traz em sua base metodológica princípios advindos de teorias administrativas, que intensificam o gerenciamento por meio de mecanismos de controle, dos processos e das pessoas, em nome da organização que engessa o pedagógico.

Percebe-se também, a forma hierarquizada e fragmentada de organização escolar apresentada nos formulários do programa tendo uma grande preocupação com o controle das ações. Isto, deixa claro que, a maneira de perceber a organização da escola é de forma separada, estanque e em compartimento, não estabelecendo relações entre o trabalho pedagógico e o administrativo. A estrutura do programa é estrategicamente definida de forma burocrática. Os instrumentos usados são do modelo empresarial desconsiderando

as multiplicidades existentes na rotina escolar. Nesse sentido é importante salientar que essas posições ficam claras na fala de duas entrevistadas que dizem que a escola vive sem o PDE. Deixam transparecer que o fazem porque o instrumento de organização escolar é uma imposição da SEE. Dessa forma, verificou-se que o PDE ao chegar à escola com o discurso que exalta a descentralização dos recursos, enfatizando a autonomia de suas ações por meio da gestão democrática, não se consolidou como tal.

No tocante ao terceiro eixo, configurações das necessidades formativas dos educadores articuladas com o PDE, pode-se afirmar que os depoentes sentiram dificuldades de definirem suas necessidades formativas e não conhecem as possibilidades do programa de se articular com a formação centrada na escola e com o corpo docente. Portanto, os dados apontam que o PDE não apresenta proposta de formação continuada a seus sujeitos e eles não vêem a possibilidade de articular a formação com o programa. Isto significa que os agentes educacionais não usam os dados levantados por meio dos questionários respondidos para suporte das ações do PDE a favor da formação dos próprios docentes. Os esforços de apresentarem uma realidade para propor mudanças na aprendizagem dos alunos não são utilizados a serviço do processo ensino-aprendizagem e do pedagógico no programa, isso confirma a versão de um programa hierarquizado e que os educadores o fazem por imposição externa, sem se envolverem pedagogicamente.

É importante salientar que a investigação apresentou posições ambíguas e contraditórias. Se, por um lado, eles não identificam os resultados dos questionários como forma de aproveitarem os resultados a favor da formação continuada, por outro, quando solicitado o conceito de formação continuada suas respostas foram condizentes com Nóvoa, (2003) uma formação que inicia na escola de formação inicial e continuam ao longo de toda a vida profissional reconhecendo as práticas de formação continuada como pólo de referência das escolas. Reportaram também que a escola é espaço efervescente de aprendizagem sendo arena de acontecimentos educacionais em todo tempo e espaço.

Podemos afirmar que os espaços e tempos das reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões de pais e intervalos de aulas representam o cotidiano de sua formação centrada na escola. Tais momentos oferecem oportunidades para os docentes estarem presentes, de uma forma mais real, no cotidiano da instituição. As reuniões de áreas podem ser assumidas do ponto de vista da análise do

cotidiano, não só da escola, mas da formação de professores, pois constituem espaços e tempos de construir e desconstruir, ouvir, falar, silenciar, criar, transformar. São os espaços os tempos de deixar as vozes falarem também das bordas, das fronteiras nas quais muitos de nós professores nos encontramos. Dessa forma VEIGA (2004), vem confirmando que essa é uma maneira de “proporcionar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (p.17) as escolas e os professores organizados podem decidir quais são os melhores meios, métodos e formas de assegurarem essa formação continuada.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) afirmam que “a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, científico, pedagógico – de toda a equipe” (p. 337). Essas exigências implicam em procedimentos teóricos metodológicos, utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, não deixando os educadores apenas nas suas práticas internas, mas que, recorram a estudos mais aprofundados para encontrarem soluções adequadas.

Para que se tornem ricos instrumentos de reflexão, as organizações devem contemplar a participação dos seus membros relacionando-os com o modo de gestão, de como gerir o espaço da sala de aula, suas dependências extra-sala, como a cantina, os corredores. Deve aparecer não apenas os fatos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento. É preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus desejos, vontades e histórias. A formação continuada do professor deve fazer parte integrante dos sistemas de ensino. Não podem reduzir-se a *cursinhos* periódicos de *reciclagem* ou de participação em *eventos* promovidos externo à escola.

A escola é uma organização, e como tal, precisa administrar suas políticas de gestão, projeto curricular e da formação. Portanto, considera-se que a gestão da escola deve estar fortemente associada à questão do projeto político pedagógico e da formação centrada na escola. Na prática dessas ações administrativas, há de se considerar o processo de construção do conhecimento, valores, metas, atitudes e prioridades a serem coletivamente discutidas e estabelecidas pela escola.

Ao pautar o trabalho de formação continuada na perspectiva de prática colaborativa, em que os trabalhadores aprendam nas situações de trabalhos

socializar experiências metodológicas e dificuldades, devem-se ter a clareza de que esse não é um procedimento que resolverá todos os problemas da educação como, qualidade, valorização dos professores, pode sim melhorar as condições de trabalho e a prática dentro da sala de aula.

Considera-se que a formação continuada centrada na escola oferece aos educadores possibilidades concretas de ampliar conhecimentos, rever o que sabe e o que ainda necessita conhecer para aprofundar seu estudo teórico e aperfeiçoar sua prática. Numa perspectiva inovadora e moderna de capacitação, o professor não deve ser deslocado para outros espaços formadores. Deve ser construída conjuntamente por grupos de educadores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar, por meio de momentos elaborados e negociados no ambiente do trabalho coletivo e com as expectativas dos próprios educadores.

Nesta perspectiva, considera-se que o melhor ambiente para acontecer a formação continuada é o escolar. Porém, para que esta ação aconteça é preciso que a gestão escolar seja ativa e provoque em todos os envolvidos com o processo ensino-aprendizagem uma necessidade de busca. É no contexto escolar que todos os sujeitos da educação estão presentes. É preciso que as condições sócio-econômicas destes sujeitos sejam respeitadas, e que, projetos voltados para a formação continuada sejam elaborados consistentemente na e para a escola, e, executados para que a educação de qualidade social caminhe para sua concretização. A formação continuada é assim uma das condições básicas para a melhoria e consolidação da educação de qualidade para todos.

Fonseca, Toschi e Oliveira (2005, p. 28), nesse sentido, afirmam que: “as propostas só podem perdurar se puderem contar com a consciência dos participantes sobre a real necessidade e com a vontade de mudar concepções e atitudes.” Concordo com os autores quando estes afirmam que, quando as propostas partem de pressões políticas externas à educação e à escola, não se sustentam como um produto de técnica de gestão.

Finalizando a reflexão afirmo que a escola e suas ações educativas não estão isoladas do seu contexto local, necessitando sempre do apoio e sustentação dos que dela usufruem e fazem parte direta ou indiretamente. Porém, suas decisões vitais, a exemplo das pedagógicas, devem ser tomadas autonomamente, com base no projeto político-pedagógico, pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL SOBRINHO, José. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a gestão escolar** no Brasil: situação atual e perspectivas. Brasília, DF: MEC/BIRD/FUNDESCOLA, 2001. (Série Documentos, nº 2)

AMARAL SOBRINHO, José; XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 2. ed. Brasília, DF, FUNDESCOLA, 1999.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare). **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995a.

_____. Contrato de gestão – organizações sociais. **Um poderoso instrumento de gestão institucional**. Brasília, 1995b.

_____; Ministério da Educação (MEC). **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

_____; Fundescola. **O programa**. Disponível em <<http://www.fundescola.org.br>>. Acesso em 22 /08/2006.

_____. **Boletim Fundescola**. Brasília, n. 56, 2002.

_____. **manual de operação e implementação do projeto FUNDESCOLA IIIA (MOIP)**. Brasília, DF: MEC, v.I.2002.

_____, INEP. **Dados estatísticos.** Brasília, 2005. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 16/05/2006.

_____. **Dados estatísticos.** Brasília, 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 22/08/2006b.

_____. **Relatório do sistema nacional de avaliação da educação básica: SAEB/2003 – Português.** Brasília, 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 22/08/2004a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** de 05 de Outubro de 1988. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

CARVALHO, Ademar de Lima. **A formação centrada na escola:** a ponte edificadora do projeto político pedagógico. In: Coletânea VIII encontro de pesquisa em educação da região centro-oeste/ANPED Centro-oeste: profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa. Cuiabá. Edufmt., 2006.179-191. 3v.

_____. **Os caminhos perversos da educação:** a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

_____. O administrativo pelo pedagógico. **Cesur em revista**, Rondonópolis. Vol. 2, n. 3 (jul./dez., 2002). P, 99-116.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O Papel da universidade. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

DELORS, Jacques (org). **Educação: um tesouro a descobrir.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Participação e conquista:** noções de políticas social participativa. São Paulo: Cortez, 2001.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar:** um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A utopia na esperança.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. **O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento:** duas concepções antagônicas de gestão escolar. Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, 12/2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19/10/2005.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, João Ferreira. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar.

reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED), Caxambu/MG. **Anais eletrônicos**. Caxambu/MG, 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/05tmarfo.pdf>> Acesso em: 04/10/2006.

_____; TOSCHI, Mirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação, gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógico em debate**. Goiânia: Ed. da UCG, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Organização do trabalho na escola: algumas perspectivas**. São Paulo: Ática, 1993.

_____; ROMÃO, José Estáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GANDIM, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultura, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOIAS, Lei Complementar nº 26 de 28.12.98 - **Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educacional do Estado de Goiás**. Goiânia (GO): Diário Oficial do Estado de Goiás.

GOIÁS. Coordenação estadual executiva do projeto – Fundescola (Coep/GO). **Proposta de universalização do PDE**. SEE/Coep/GO – Fundescola. Goiânia, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

KINCHELOE, Joel I. **A formação do professor como compromisso político mapeando o Pós-Modernismo**. São Paulo: Artes Médicas Sul Ltda, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001

_____; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

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

LÜCK, HELOÍSA. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALERBO, Maria Bernadete; PELÁ, Nilza Teresa Rotter. **Apresentação escrita de trabalhos científicos**. Ribeirão Preto, SP: Holos, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. 4. ed, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In, NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1995.

_____. **O Professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <<http://tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 03 abr. 2002.

_____. **Professor se forma na escola**. Nova Escola, 2003 p. 2.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília e TOSCHI, Mirza Seabra. **O programa fundo: concepções, objetivos, componentes e abrangência – A perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas**. Campinas, v.26, n.90, p. 127-147, 01/04/2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07/05/2006.

_____. **Administração escolar: Introdução Crítica**.13. ed. São Paulo: Cortez,2005.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

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

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PROJETO FUNDESCOLA IIIA (MOIP). Brasília, DF: MEC, v.I.2002.

SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: Evolução do Conhecimento. In: **Caderno de Administração Escolar VII**. (Educação Comemorativa do XX aniversário da Fundação da ANPAE). Fortaleza: UFC. 1982

_____. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Autores Associados, 1995 (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Luis Gustavo A. **Educação e participação**.: o plano de desenvolvimento da escola em análise. Ed.da UFG. 2006.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos. Jomtien – Tailândia, 1990. Disponível em <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em 04/06/2007.

_____. **Declaração de Aman**. Aprovada no encontro de meia década do fórum consultivo internacional sobre educação para todos. Aman – Jordânia, 1996 - Disponível em <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em 04/06/2007.

_____. **Declaração de Cochabamba**. Aprovada durante a VII sessão do comitê intergovernamental regional do projeto principal para a educação (Promedlac VII). Cochabamba – Bolívia 2001. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em 04/06/2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs) **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas – São Paulo: Papirus, 2004

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas – São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 9-32.

_____. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Educação básica: projeto político-pedagógico; educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

XAVIER, Antonio Carlos R.; AMARAL SOBRINHO, José; PLANK, David N. Os padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais: uma estratégia de alocação de recursos para o ensino fundamental. In: GOMES, Cândido Alberto; AMARAL SOBRINHO, José (orgs.) **Qualidade, eficiência e equidade na educação básica**. Brasília, 2002. (Série IPEA nº 136), p. 71-98.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)