



Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO
PEDAGÓGICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO USO DOS RECURSOS
DO PDDE**

VIVIANE DOS SANTOS SILVA

Professora-orientadora Dra Shirleide Pereira
Professora monitora-orientadora Lucilene Costa Silva

Brasília (DF), 18 de maio de 2013

Viviane dos Santos Silva

**FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO
PEDAGÓGICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO USO DOS RECURSOS
DO PDDE**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora DraShirleide Pereira e da Professora monitora-orientadora Mestre Lucilene Costa e Silva

TERMO DE APROVAÇÃO

Viviane dos Santos Silva

FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO USO DOS RECURSOS DO PDDE

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:



Dra Shirleide Pereira da Silva Cruz – FE/UnB

(Professora-orientadora)



Profa. Mestre Wilcéa Pereira Stacciarini –SEE/DF

(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013.

Aos meus filhos Yuri e Letícia, cuja simples existência me dá forças para superar. Ao meu esposo Rodrigo pela generosidade inestimável em todos os momentos difíceis. Aos meus pais Neusa e José Ferreira pela credibilidade que me fez acreditar ser possível.

Agradecimentos

A todos os gestores, professores e professoras, coordenadoras pedagógicas e membros dos Conselhos Escolares por terem interrompido sua intensa jornada de trabalho escolar para contribuir com este trabalho.

Às professoras Lucilene Costa da Silva e Shirleide Pereira da Silva Cruz pelo auxílio durante a trajetória de aprendizagem.

À minha família por ter suportado em amor minhas ausências e a árdua rotina.

Ao meu esposo, companheiro e amigo Rodrigo, por me oferecer o melhor de si para me ver crescer.

O financiamento público é um dos itens mais importantes relacionados com as políticas públicas de educação. É comum entre educadores a crítica de que os recursos financeiros destinados à educação são mal utilizados, mal controlados e fiscalizados, desviados para outras áreas etc. No entanto, muitos deles desconhecem o papel do financiamento da educação, sua origem, os mecanismos de controle e fiscalização, as leis que o regulam, as responsabilidades federais, estaduais e municipais... Nesse sentido, possuir conhecimentos mínimos sobre o financiamento da educação é indispensável para poder acompanhar e fiscalizar o uso dos recursos na área.

José Carlos Libâneo,

João Ferreira de Oliveira e MirzaSeabraToschi.

RESUMO

Este trabalho desenvolveu a temática do financiamento público da educação e teve como foco o uso dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Analisou critérios utilizados por gestores para a administração dos recursos financeiros e as representações de sujeitos que compõe o cenário da administração da verba pública na escola. Por meio de pesquisa quali-quantitativa, participaram os gestores de quatro escolas públicas da cidade satélite do Recanto das Emas – DF, 76 professores regentes de classe, seis coordenadoras pedagógicas e quatro membros de conselho escolar, todos atuantes nas referidas escolas. Dentre os critérios para o repasse do recurso do PDDE às instituições de ensino, está o que define a taxa extra a título de incentivo de 50% às escolas urbanas de ensino fundamental que atingem as metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Esta informação foi tomada como ponto de partida para investigar as significações dos sujeitos acerca da gestão pedagógica do recurso financeiro, bem como para elucidar as percepções sobre os fatores determinantes para este desempenho, neste ponto houve destaque para o projeto político-pedagógico. Os resultados sugerem que ainda há um longo caminho a percorrer para que de fato a administração das verbas públicas seja democrática e transparente. Os dados coletados revelaram que 59% dos professores regentes de classe que participaram do estudo desconhecem os recursos provenientes do financiamento público na escola e 91% alegaram saber pouco ou quase nada sobre a verba, 20% desconhecem momentos coletivos para tratar do assunto, 56% não conhecem o PDDE, 35% alegaram não saber a nota do IDEB de sua escola e 69% declararam não saber que a escola recebe taxa extra de 50% do PDDE por haver atingido a meta intermediária do IDEB. Assim, o estudo dialoga políticas de financiamento público da educação e de avaliação, textos oficiais, gestão pedagógica escolar e gestão democrática a partir de teóricos, do discurso dos entrevistados e das respostas dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Financiamento Público da Educação; Gestão Pedagógica Escolar, Gestão Democrática, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

Abstract

This work developed the theme of public funding of education and focused on the use of resources from the Program Money Direct at School- PDDE. Examined criteria used by managers for managing financial resources and representations of individuals who compose the scene of the administration of public funds in school. Through qualitative and quantitative research, participated managers from four public schools of the city's satellite Recanto das Emas - DF, 76 school teachers class six pedagogical, coordinators and four school board members, all active in these schools. Among the criteria for the transfer at resource of PDDE to education institutions, is what sets the fee an incentive of 50% to urban elementary schools that achieve intermediate goals Index of Basic Education Development - IDEB. This information has been taken as a starting point to investigate the meanings of subjects concerning pedagogical management of financial resources, as well as to elucidate perceptions of the factors for this performance, at this point there was emphasis on the political-pedagogical project. The results suggest that there is still a long way to go before actually the administration of public funds is democratic and transparent. The data collected revealed that 59% of school teachers of class that participated in the study are unaware of the resources coming from public funding in school and 91% claimed to know little or nothing about the money, 20% unaware collective moments to discuss the matter, 56% do not know the PDDE, 35% claimed not to know the note IDEB their school and 69% did not know that the school receives a extra fee of 50% of the PDDE for having reached the intermediate goal IDEB. So, the study debate policies of public funding of education and evaluation, official texts, teaching school management and democratic management from theoretical discourse of the respondents and the responses of the participants.

Keywords: Pedagogical Management; Educational Policies; Participatory Class Council.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	4
2.1 Financiamento público da educação.....	4
2.2 Sistemas avaliativos no cenário das políticas públicas de financiamento da educação: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB	6
2.3 Mudanças atuais no contexto da gestão escolar no DF: a gestão democrática à luz da descentralização e autonomia	8
2.4 Considerações sobre Financiamento Público da educação - o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.....	11
3. METODOLOGIA.....	21
3.1 Contexto da pesquisa	22
3.2 Método.....	24
3.3 Procedimentos	25
3.4 Análise dos dados.....	27
4- RESULTADOS E DISCUSSÕES	28
4.1 Um fator de transformações: o investimento financeiro do PDDE nas necessidades pedagógicas e estruturais da escola.	28
4.2 Fatores determinantes para a trajetória de superação das dificuldades vivenciadas na escola.	30
4.3 O Projeto Político pedagógico	30
4.4 O empenho do grupo de professores	31
4.5 Conscientização da finalidade pedagógica da escola.....	32
4.6 Administração dos Recursos do PDDE	33
4.7 Vantagens e desvantagens.....	33
4.8 Critérios e formas para a utilização do recurso: a importância dos órgãos colegiados, da comunidade escolar e da coordenação coletiva.....	36
4.9 Conhecimento sobre a parcela extra de 50% a mais do montante do PDDE	38
4.10 O investimento da parcela extra a título de incentivo: 50% a mais do montante total do PDDE.....	39
4.11 Divulgação das informações sobre verba para os professores, demais funcionários da escola, membros do conselho escolar e comunidade escolar.....	40
4.12 Recomendações dos entrevistados.....	42
5- ANÁLISE QUANTITATIVA A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS.....	44

5.1 As representações dos (as) professores (as) que responderam ao questionário	44
5.2 As representações dos(as) coordenadores(as) e membros do Conselho Escolar que responderam ao questionário.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
ANEXOS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

1. INTRODUÇÃO

A curiosidade inicial, da qual originou a vontade de desenvolver a presente pesquisa, partiu de minha experiência como professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ao analisar a presença das políticas públicas na escola, pude perceber àquelas que se vinculavam à formação continuada de professores por meio da oferta de cursos, as que tratavam da alfabetização dos alunos em processo de escolarização, entre outras. Todavia, diante desta análise, um aspecto das políticas públicas na escola me chamou a atenção, trata-se das que instituem e programam o financiamento público da educação.

A percepção deste aspecto foi como uma grande incógnita, pois ao analisar o contexto escolar, vi que o investimento das verbas públicas na escola não só estavam presentes nas demais políticas, como as citadas anteriormente, como em toda a escola, desde o mobiliário ao livro didático. Então, comecei a questionar por que um assunto visivelmente importante ainda é tão desconhecido por professores e demais funcionários da escola. Conversei com colegas de trabalho para verificar o que sabíamos sobre o assunto, visto que na escola em que atuo o tempo médio de magistério é de 15 anos, ou seja, tentei compreender o que professores com bastante tempo na escola sabiam sobre a administração das verbas públicas de seu próprio local de trabalho. A percepção inicial mostrou-me que todos sabiam pouco e que o assunto parecia ser exclusividade da direção da escola.

Após isto, comecei a fazer leituras e buscar informações em sites oficiais que tratavam sobre as verbas administradas na escola para ver o que poderia compreender melhor. Inicialmente, constatei que dentre as tendências regulamentadoras das políticas sobre financiamento público da educação está a da descentralização dos recursos e da participação de mais sujeitos na administração dos mesmos, como por exemplo, de órgãos colegiados e de consultas à comunidade (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012). Tais informações destoavam da percepção inicial obtida a partir de minha vivência e de outros colegas de trabalho. A partir de então, decidi conhecer os programas que tratavam exclusivamente das verbas da escola, conheci o Programa

Dinheiro Direto na Escola – PDDE e o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF, ambos presentes nas escolas do Distrito Federal.

Especialmente no PDDE, algo me chamou a atenção: de acordo com a Resolução do CD/FNDE nº 7, de 12 de abril de 2012, dentre os critérios para as transferências de recursos para as instituições de ensino está um que institui que as escolas urbanas de ensino fundamental que atingem a meta intermediária projetada no Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB recebem taxa extra a título de incentivo de 50%. Como este critério de repasse envolve o desempenho dos alunos no IDEB e, conseqüentemente, a participação de professores por sua atividade de ensino, comecei a perguntar aos mesmos colegas se sabiam desta informação. Ninguém sabia. Foi então que minhas curiosidades começaram a se fundamentar consolidando assim o interesse para a pesquisa.

Diante do que estava posto, tornou-se imprescindível compreender a problemática sobre quais critérios são utilizados por gestores para administrar tal recurso e quais são as representações que professores e membros do Conselho Escolar têm acerca deste processo. Isto porque, eles devem administrar de modo conjunto, segundo critérios de participação colegiada na administração do recurso, as transferências do PDDE.

Desta forma o objetivo geral do trabalho consistiu em analisar as implicações entre gestão pedagógica dos projetos da escola e os critérios para o gasto da parcela extra de 50% da verba do PDDE repassados a título de incentivo. Para isto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) conhecer o projeto da instituição de ensino que contribuiu para o alcance da meta intermediária do IDEB; b) identificar se professores, gestores e membros do conselho escolar da instituição de ensino conhecem a origem da parcela extra do incentivo de mais 50% do repasse de verba do PDDE; c) analisar as representações de professores, gestores e membros do Conselho Escolar sobre os critérios e formas do uso deste dinheiro.

Assim, o trabalho buscou elucidar um referencial teórico que dialogasse as políticas de financiamento no país com o contexto dos sistemas avaliativos, ressaltando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, apresentando também o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE na lógica da transferência de recursos

pelo FNDE, vinculando estas discussões à gestão pedagógica escolar. Em seguida pontua a metodologia, ressaltando a pesquisa de campo quali-quantitativa, desenvolvida em cinco escolas da rede pública da cidade satélite do Recanto das Emas – DF, na qual foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com os quatro gestores das respectivas escolas e questionário aos professores das mesmas instituições de ensino, abrangendo professores regentes de classe dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental e coordenadoras pedagógicas, somado aos membros dos conselhos de classe das mesmas escolas.

O resultado da pesquisa foi organizado a partir da criação de categorias e subcategorias a partir das análises de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, os dados dos questionários foram tabulados e interpretados à luz dos objetivos propostos para o presente estudo.

Nas considerações finais foi possível confrontar as percepções dos participantes que responderam ao questionário com os dados coletados nas entrevistas ampliando a análise.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Financiamento público da educação

Os brasileiros contribuem para a captação do Tesouro público independentemente de sua classe social, todos contribuem de alguma forma, mesmo sem perceber, como por exemplo, ao comprar um café na padaria, pagar a passagem de um ônibus etc. Em contrapartida, ao organizar a captação de tais recursos o Estado deve investi-los em serviços que satisfaçam as necessidades da população com base em parâmetros legais. A Constituição da República de 1988 estabelece em seu artigo 6º os direitos sociais dos quais a educação é o primeiro por ela citado.

Ao especificar a vinculação das receitas destinadas à educação têm-se estabelecido que a União não deve usar menos de 18% das receitas resultantes de impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino ao passo que os estados e municípios devem usar 25% no mínimo para este mesmo fim. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 380) relembram que “embora a educação seja o único setor que conta com a vinculação dos mínimos percentuais, a cifra 25% é pequena ante as necessidades do país.” Os mesmos autores complementam a informação argumentando que, de acordo com analistas de financiamento da educação, o investimento de 4,5% do produto interno bruto do país na educação é muito pouco em vista da situação educacional.

Também de modo legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz em seu artigo 68 matéria na qual exemplifica quais são os recursos públicos destinados à educação, a saber: a receita originária de impostos nas esferas federais, estaduais, municipais e distritais, as transferências constitucionais, receitas de contribuições sociais, como o salário educação, e de outras contribuições fiscais. Nesta direção, a Emenda Constitucional nº 14 de 1996, ao modificar o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, traz nova redação na qual informa que os recursos citados no referido artigo devem ser utilizados para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, assim o artigo 70 da LDB especifica o que pode ser considerado como “manutenção e desenvolvimento do ensino”:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Tendo em vista o planejamento e execução do orçamento para a educação, as atividades do Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental – Fundef e, posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, são importantes operadores das políticas de financiamento público da educação. O primeiro exerceu suas atividades de 1998 a 2006 sendo substituído pelo segundo a partir de 2007. Ambos os fundos operam, ou operavam, no caso do Fundef, a arrecadação e distribuição das receitas vinculadas. Neste cenário, ainda há que destacar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, criado desde 1968, este, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é uma autarquia que capta recursos financeiros para projetos educacionais e de assistência ao estudante, sendo a maior parte dos recursos que capta provenientes do salário educação. Dentre os programas administrado pela autarquia está o Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE).

O PDDE permite a utilização de recursos públicos para a aquisição de material permanente e de consumo, podendo ser empregado, dentre alternativas, na conservação do prédio das escolas e para o investimento em projetos pedagógicos.

Além disso, o Programa prevê a administração dos recursos de modo a envolver a comunidade escolar através de sua unidade executora, possibilitando o repasse direto à instituição. Quando não possuir unidade executora¹ as transferências são feitas às Secretarias Estaduais de educação e às prefeituras.

2.2 Sistemas avaliativos no cenário das políticas públicas de financiamento da educação: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

Em geral, os sistemas avaliativos possibilitam conhecer peculiaridades da educação em escala nacional de acordo com os objetivos de cada avaliação. A importância deste conhecimento para as políticas públicas pode ser traduzida pela compreensão de algumas necessidades pontuais às quais serão imprescindíveis ações específicas visando superar as dificuldades diagnosticadas.

No cenário das políticas avaliativas do Sistema Educacional destaca-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, como a primeira iniciativa de conhecer a educação do país em maior profundidade. Criado a partir da década de 80 sua aplicação ocorreu pela primeira vez em 1990.

De acordo com o Instituto Anísio Teixeira – Inep, o Saeb é composto por duas avaliações complementares, a Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, abrangendo de maneira amostral estudantes das redes públicas e privadas de áreas urbanas e rurais, do 5º e 9º anos de ensino fundamental e 3º anos do ensino médio, e a Aresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, aplicada censitariamente aos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública das redes estaduais, municipais e federais, rurais e urbanas, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados, neste caso, a prova recebe o nome de Prova Brasil.

Como desdobramento do sistema avaliativo que vem sendo implantado foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB cujo objetivo central é traçar metas de qualidade para a educação nacional de acordo com o índice

¹ Pessoa jurídica de direito privado de fins não econômicos com específicas competências e atribuições.

gerado e projetado para as instituições educacionais e de forma ampliada para os sistemas de ensino.

De acordo com o Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira, o IDEB foi criado em 2007. Em nota técnica, o Inep explica que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica combina informações de desempenho em exames padronizados, a Prova Brasil e o Saeb, com informações sobre o rendimento escolar (aprovação), convergindo fluxo escolar e médias de desempenho em um mesmo indicador.

Diante disso, tem-se que o IDEB reúne parâmetros possíveis de serem considerados para a formulação de políticas, destacam-se os argumentos Júnior (2010, p. 27) ao informar que:

Indicadores educacionais como o IDEB são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País. Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamo de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência; e monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

Nesta direção programas que executam políticas tem adotado critérios visando à melhoria dos índices de desempenho no IDEB por parte das instituições de ensino, dentre outros objetivos, a exemplo do programa Mais Educação contido no PDDE, que “visa à formação integral de crianças, adolescentes e jovens de escolas estaduais e municipais de cidades com mais de 200 mil habitantes e com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica...” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 396). Outro exemplo é um dos critérios utilizados para o repasse de verba do PDDE em que estabelece que as escolas urbanas que atingirem a meta intermediária do IDEB recebem taxa extra a título de incentivo de 50%. Há de se ressaltar que os recursos desse programa devem ser administrados em conformidade com parâmetros democráticos de participação da comunidade escolar garantindo descentralização e transparência.

Todavia, no cenário das políticas de educação no país, apesar de os dados de avaliações como o IDEB permitirem conhecimento em larga escala sobre o sistema educacional brasileiro, a lógica e os resultados dessa avaliação ainda são muito questionadas. Como por exemplo, a partir das considerações de Araújo (2012, p.132) ao afirmar que “a competição acirrada, na avaliação classificatória, cumpre o papel de

legitimadora da reprodução das relações sociais desiguais, a partir da valorização dos princípios de mercado”.

Assim, ao pensar na ressignificação de resultados como os expostos a partir do IDEB, a questão gira em torno de até que ponto os professores realmente conhecem essa avaliação e refletem sobre sua concepção e objetivos? E, no que os dados mensurados podem de fato contribuir para o redimensionamento do trabalho pedagógico na escola? Além, é óbvio, de promover uma competitividade, cujo destino final se coaduna mais com a lógica do mercado do que com o processo de formação de qualidade referenciada nos sujeitos sociais.

Deste modo, ao refletirmos os caminhos das políticas de avaliação do país e seus reflexos na atualidade, ainda é possível percebermos a máxima capitalista em prol de uma “pedagogia de resultados” que exime paulatinamente o Estado de suas responsabilidades culpabilizando sujeitos pelo fracasso escolar e marginalização social.

2.3 Mudanças atuais no contexto da gestão escolar no DF: a gestão democrática à luz da descentralização e autonomia

A sociedade tem passado por constantes transformações, estas mudanças, diga-se em ritmo acelerado, tem exigido que a escola se reinvente, que elasteça sua carga semântica promovendo a ruptura com o significado de que a educação escolar possui contextos bem demarcados. Este elastecimento constitui um importante desafio da escola e do sistema educacional como um todo, visto que é preciso aperfeiçoar o processo educativo, imprimindo neste as garantias da qualidade, conforme se ressalta:

A reestruturação produtiva do capitalismo global e, como decorrência, a tendência internacional de mundialização do capital e da reestruturação da economia vem impondo mudanças no conceito de qualidade educativa com forte impacto na organização e na gestão das escolas. As reformas educacionais mundiais expressam essa tendência e identificam as escolas como espaço de mudança, tendo como referência conceitos de autonomia, gestão descentralizada e avaliação. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI 2012, p. 33)

Este cenário de mudanças, pontuado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), sobretudo no que concerne aos impactos na organização da gestão da escola, faz refletir algumas transformações recentemente vivenciadas nas instituições de ensino públicas do Distrito Federal, trata-se da lei 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre a gestão democrática do Sistema de Ensino Público do DF, revelando no bojo de sua implementação o anseio de ver concretizada a participação de agentes sociais com foco na autonomia e descentralização. Esta lei, conforme seu artigo 2º do capítulo I, preconiza a centralidade da escola no Sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observando alguns princípios, dentre eles destaca-se os incisos I, III e IV, a saber:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

No cenário em que esta lei é sancionada há de ressaltar um importante fato que a antecede, a greve dos professores e professoras da rede pública de ensino do DF do ano de 2012 que durou 52 dias, dentre as reivindicações da categoria estava à implementação da gestão democrática nas escolas.

Desta forma, pode-se verificar que a legitimação da gestão democrática no DF, manifestada por lei, foi confluência de uma luta histórica que visou marcar maior participação da sociedade no processo educativo. Neste ponto é indispensável citar as palavras de Juan Carlos lembradas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 153) ao discorrer sobre o processo de descentralização em países da América Latina, aos quais inclui o Brasil, afirmando que “a centralização ou descentralização tratam da forma pela qual se encontra organizada a sociedade, como se assegura a coesão social e como se dá o fluxo de poder na sociedade civil...”, para este autor a descentralização, prioridade na gestão democrática, é uma questão de poder na sociedade (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Nesta direção, os conceitos como a descentralização e autonomia, no molde da Lei 4.751 de 07 de fevereiro de 2012, se expressam, por exemplo, na eleição de

diretor e vice-diretor da escola, para a qual é indispensável à formulação de um projeto exposto e debatido com a comunidade escolar formulado pelas chapas que concorrem, retirando o mero poder de indicar de cargos superiores na hierarquia pela participação dos colegiados nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, tais como Conselho Escolar, Conferência Distrital de Educação, Fórum Distrital de Educação, Conselho de Educação do Distrito Federal, Assembleia Geral Escolar, Conselho Escolar, Conselho de Classe e grêmio estudantil. Além disso, há destaque para a autonomia financeira, conforme a referida lei, assegurada pela unidade executora.. O detalhamento da autonomia, conferido nesta lei tem respaldo no artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 ao instituir que:

os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Para Neves (2011 *in* VEIGA, 2011, p. 99) a lógica da autonomia pode começar a ser refletida do ponto de vista filosófico que une natureza e autonomia, como exemplo o fato de que os reinos mineral e animal não são regidos pelas mesmas leis, entretanto, não implicando que uma esfera determinada não possa também obedecer a leis de outra considerada fundamental. É a partir dessa lógica que a autora extrapola o sentido de autonomia aplicada a educação:

Ainda recorrendo à filosofia, agora sobre o prisma da ética, uma lei moral é considerada autônoma quando tem em si mesma o fundamento e a razão de sua própria legalidade, ou seja, ela é independente de uma vontade externa. [...] há em cada escola uma realidade específica que o órgão central do sistema não conhece – ou, se conhece, prefere até fingir que não, já que isso lhe exigiria políticas ou ações individualizadas. [...] A autonomia deve existir para atender a essas especificidades, ao concreto, à qualidade da educação que se faz no dia a dia. Se a escola só recebe ordens, leis, deliberações para cumprir, transforma-se em órgão tutelado, perde seu espaço de liberdade e autonomia e reduz a capacidade de mediar, tão própria do ato educativo. (NEVES, 2011, *in* VEIGA, 2011, p.99)

Até chegar à formulação da “Lei da Gestão Democrática no DF”, especialmente a vinculação da autonomia e descentralização neste processo, tanto em nível distrital quanto no cenário do país, longo caminho de concepções, debates, lutas políticas e sociais foi trilhado. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) percorrem a trajetória da centralização e descentralização no país, ressaltando entre outros, o debate realizado durante a votação da primeira Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com fundamento na Constituição Federal de 1946, da qual resultou a lei nº 4. 024 de 20

de dezembro de 1961 que instituía a descentralização ao determinar que cada estado organizasse seu sistema de ensino, mais tarde, relembra Anísio Teixeira como ardoroso defensor da descentralização por meio de mecanismos de municipalização, até pontuar a política educacional de Fernando Henrique Cardoso, “concebida de acordo com a proposta do neoliberalismo, assumiu dimensão tanto centralizadora como descentralizadora.” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 159).

Na política do referido governo, conforme estes mesmos autores, “a única orientação para a descentralização foi a destinação dos recursos financeiros diretamente para as escolas...” (2012, p. 160), visto que não houve maior participação da sociedade nesta política educacional. Desta conjuntura foi criado em 1995 o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que consiste, ainda hoje, em fazer transferências de recursos diretamente às escolas públicas e às escolas privadas de educação especial, mantidas sem fins lucrativos e cadastradas no Conselho Nacional de Assistência Social (BRASIL, MEC/FNDE/SEED 2006, p. 26).

2.4 Considerações sobre Financiamento Público da educação - o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE

No quadro da educação nacional, a criação pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), posteriormente alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, constituiu um importante avanço para uma melhor organização do sistema educacional, visto que o FNDE, como uma autarquia federal, tornou-se responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (Brasil. MEC/FNDE, 2012).

Desde sua criação, ao longo dos anos, o FNDE foi agente operador de vários programas, atualmente, conforme relembra Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 391 e 393) a maior parte dos recursos do FNDE provém do salário-educação, contribuição obrigatória da maioria das empresas, este, conforme legislação oficial atualizada em 2010 mantém os seguintes programas: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional

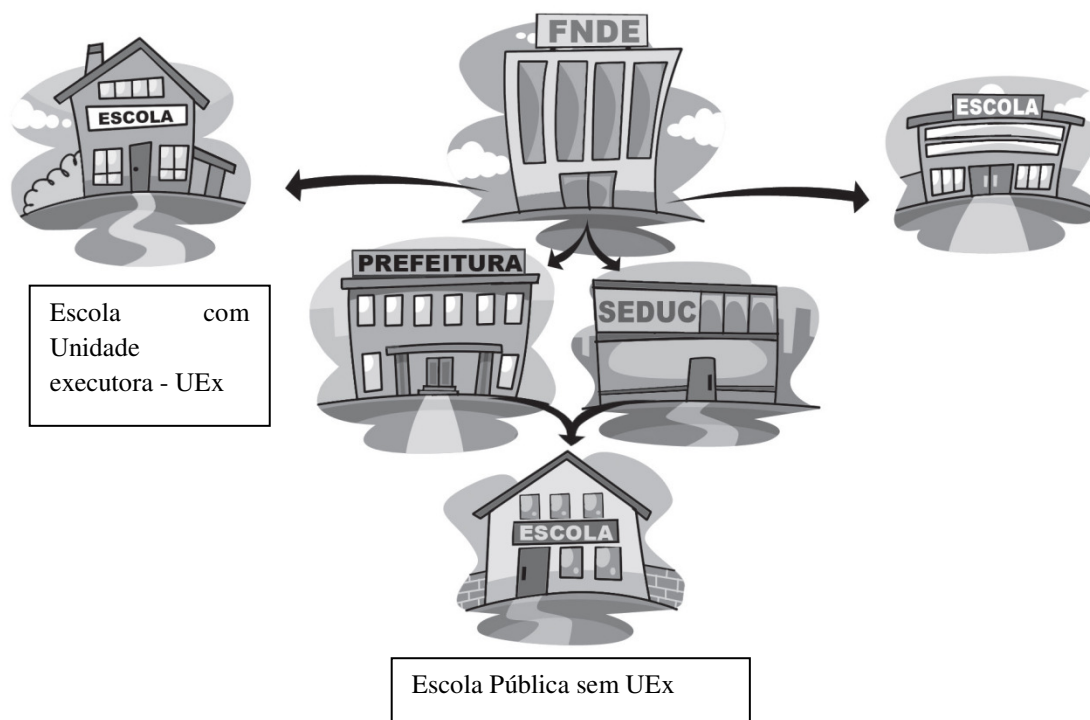
de Apoio ao Transporte do Escolar (PNAT), Programa Caminho da Escola, Programa Brasil Profissionalizado, Formação pela Escola, Proinfância, Programa Nacional de Saúde do Escolar e Programa de Ações Articuladas.

A garantia das atividades da atuação do FNDE para a operação destes programas consiste no fato de que ele atua captando recursos financeiros, e, a construção das escolhas do programa faz parte, grosso modo, de um todo organizado de pesquisas que apontam as necessidades socioeducacionais da assistência ao estudante, da escola, das esferas da educação e do Sistema como um todo.

Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios) (Brasil. FNDE, 2012).

De todos os programas citados, o PDDE é o emblema da descentralização dos recursos de verbas públicas investido na educação, isto porque, é por meio dele que o FNDE repassa recursos em caráter suplementar para as escolas públicas da educação básica, conforme orientação do módulo do Programa Dinheiro Direto na Escola (BRASIL, MEC/FNDE/SEED 2006, p. 26), sejam elas na modalidade regular ou especial, e ainda, às escolas privadas de educação especial, mantidas sem fins lucrativos e cadastradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

A descentralização está mais bem descrita pelo fato de que um dos critérios para o recebimento dos recursos é que a escola constitua sua unidade executora que será diretamente responsável pelo uso dos recursos e prestação de contas. Assim, é na relação direta com a escola que o FNDE realiza as transferências de verbas públicas para a educação diminuindo um rol de burocracias e dando maior autonomia na gestão escolar. Abaixo a ilustração de como se dá o repasse:



Fonte: Brasil. Ministério da Educação (MEC). Módulo PDDE / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação a Distância – 2.ed., atual. – Brasília : MEC, FNDE, SEED, 2006. (Com adaptações)

Ocorre que este programa visa não apenas o investimento dos recursos na melhoria física e no suprimento material das escolas, prezando também pela melhoria pedagógica, é por isso que a visão do gestor escolar, ao administrar os recursos públicos deve ser pautada pelo cumprimento da finalidade precípua da educação pública que é traçar na escola o caminho para a qualidade social, minorando as desigualdades e promovendo a equidade da oferta. Esta perspectiva leva à superação de uma mera racionalidade técnica ampliando para todos os atores do cenário da escola a consciência sobre sua própria prática.

No repasse anual das transferências de recursos do PDDE para as instituições de ensino que tiveram suas prestações de contas aprovadas e se enquadraram perfeitamente aos pré-requisitos estabelecidos no programa sigam normas técnicas que visam aperfeiçoar a administração dos recursos, há sempre subentendida a preocupação com o atendimento das necessidades pedagógicas da instituição, é isso que conduz à premissa de que ao realizar a compra de certo material de papelaria, por exemplo, o gestor não está apenas garantindo o suprimento, mas deve com isso buscar subsidiar à realização do projeto pedagógico da instituição, viabilizá-lo, não deixar

faltar, investir nele. Nessa perspectiva, não se compra o que não será utilizado, ou tem pouca relevância, prioriza-se aquilo que da melhor forma se integre à razão pedagógica da instituição. É neste misto que se fortalecem mutuamente os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Podemos verificar isto nas evidências do § 4º, incisos de I a VI da Resolução do CD/FNDE nº 7 de 12 de abril de 2012 na qual fica previsto quanto à destinação dos recursos:

Os recursos do programa destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados:

I – na aquisição de material permanente;

II – na realização de pequenos reparos voltados à manutenção, conservação e melhoria do prédio da unidade escolar;

III – na aquisição de material de consumo;

IV – na avaliação de aprendizagem;

V – na implementação de projeto pedagógico; e

VI – no desenvolvimento de atividades educacionais.

Neste sentido, a administração do recurso financeiro perpassa fundamentalmente pelo conhecimento e propriedade do cunho pedagógico da instituição.

Outro dispositivo que evidencia a preocupação com a elevação da qualidade pedagógica da instituição educacional está prevista no artigo 10 § 4º da Resolução do CD/FNDE nº 7 de 12 de abril de 2012 ao dispor, com relação ao cálculo dos valores devidos à escola, que:

As transferências de recursos do PDDE serão acrescidas de parcela extra de 50%, a título de incentivo, destinada a todas as escolas públicas rurais da educação básica, e também, de acordo com o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, às escolas públicas urbanas do ensino fundamental que atingiram as metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo a última “Prova Brasil” realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (Grifo nosso)

Entenda-se, portanto, que a título de incentivo, as escolas rurais recebem a parcela extra automaticamente, enquanto as escolas urbanas só recebem se atingirem a meta intermediária projetada no IDEB. Todavia, mesmo sendo essa a razão do incentivo, o critério utilizado para o gasto do investimento é o mesmo oficializado pela discriminação das regras de custeio e capital na proporção estipulada previamente pela escola durante a programação ou, quando esta não o fizer, de 80% para custeio e

20% para capital definido unilateralmente pelo FNDE. A título de esclarecimento, conforme o módulo do PDDE define-se os recursos no Programa da seguinte forma:

a) **Recursos de custeio:** destinados à *aquisição de materiais de consumo* e à contratação de *serviços* para *funcionamento e manutenção* da escola.

Veja alguns exemplos:

::materiais didáticos e de expediente: jogos pedagógicos, blocos lógicos, papel, cartolina, giz, fita de vídeo, entre outros;

::materiais de limpeza e de manutenção da rede física, como: tinta de parede, material para manutenção e reparo das instalações elétrica, hidráulica ou sanitária (fios, tomadas, interruptores, canos, conexões e outros);

::contratação de serviços para pintura do prédio, reparos das instalações elétrica, hidráulica ou sanitária, reparo de equipamentos e outros serviços, desde que não sejam contratados, para os fins aqui especificados, servidores ativos das administrações públicas municipal, estadual, distrital ou federal.

b) **Recursos de capital:** destinados a cobrir despesas com *aquisição de equipamentos e material permanente* para as escolas, que resultem em *reposição* ou *elevação patrimonial*. (Brasil, MEC/FNDE/SEED, 2006, p. 42)

Sendo assim, caso o gestor não estabeleça junto ao coletivo da escola e da comunidade escolar, os critérios e finalidades do uso da parcela extra de 50%, poderá utilizar o dinheiro arbitrariamente, sem haver feito diagnóstico das ações que deram certo e das que precisam de recursos para fortalecer e aprimorar o projeto pedagógico da escola, deste modo, não transformando o incentivo em investimento para a melhoria da qualidade da educação. É por isso que além de garantir as transferências de recursos diretamente à escola, o PDDE afirma que diante das várias opções de aquisições, é preciso convocar a participação de todos para definir as prioridades da escola pelo fato de que suas reais necessidades ainda são maiores que as possibilidades de aquisições. (Brasil, MEC/FNDE/SEED, 2006).

Diante do exposto, podemos explanar a relação do Índice de Desenvolvimento da Educação com o Programa Dinheiro Direto na Escola. Conforme nota técnica do Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) ressalta-se a concepção do Ideb:

É um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). (Brasil, INEP, 2012)

De modo sucinto, o IDEB busca evidenciar dados do rendimento e fluxo escolar. A utilização de exames como a aplicação da Prova Brasil e a posterior utilização de seus resultados em divulgações, como feito no Ideb, geram uma série de

controvérsias e dividem opiniões de teóricos, mas o fato é que este é o índice que tem guiado alguns aspectos das políticas públicas por darem publicidade a dados que precisam ser melhor pesquisados e compreendidos, como por exemplo, a baixa do IDEB no Ensino Médio, a disparidade das desigualdades regionais comprovando fragilidade nas regiões Norte, e Nordeste, etc. Visto desta forma, as ações das políticas públicas tem vinculado algumas estratégias de programas aos objetivos que podem melhorar o desempenho das escolas no Ideb e conseqüentemente no fator aprendizagem, algumas ações do Programa Dinheiro Direto na Escola demonstram isso.

De acordo com a resolução nº 7 do CD/FNDE de 12 de abril de 2012 os cálculos dos valores devido às escolas seguirão Tabela de Referencial Diferenciado para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (exceto Distrito Federal) repassando um acréscimo devido ao diagnóstico das desigualdades socioeducacionais que, conseqüentemente, demonstram baixos índices no Ideb. Esta iniciativa, ainda que insuficiente para o tamanho do problema é uma vantagem, e é possível porque "para fazer o repasse dos recursos do PDDE, o FNDE conta com critérios fundamentados na legislação brasileira e em políticas públicas que visam a diminuição das desigualdades sociais" (Brasil, MEC/FNDE/SEED, 2006, p. 44). Este cenário revela que um dos critérios adotados pelo FNDE para o repasse de verbas do PDDE, é o da localização geográfica.

Como já citado, outra vantagem é o incentivo da parcela extra de 50% repassados às escolas que atingem a meta intermediária do IDEB. Apesar do uso do recurso do incentivo não seguir critérios especificamente relacionados ao investimento nas ações exitosas que levaram à escola ao alcance da meta, mantendo o mesmo critério de gasto para o total do repasse, ou seja, programando o percentual a ser gasto para custeio e capital, cabe à gestão da escola articular um planejamento que dê continuidade e fortaleça os ganhos pedagógicos da instituição, através do êxito das ações do projeto implementado e das demais necessidades.

Este tipo de construção se dá também pelo tipo de liderança que desempenha o gestor, pelo aprimoramento de seu processo de formação contínua capaz de obter um olhar sistêmico, sensível e profissional para as demandas da escola.

É neste sentido que a gestão pedagógica da escola é vista como um trunfo se somada à participação efetiva dos demais atores que compõe a realidade escolar. Todavia esta participação para fins de legitimidade e aprimoramento pedagógico da instituição educacional não se consubstancia com uma mera consulta ou referendo para as ações idealizadas por gestores, nem somente em reuniões para prestação de contas, tampouco em formulações de listas com itens a serem adquiridos, é preciso superar o caráter mais operacional da gestão e elevá-lo para uma dimensão emancipatória, sociopolítica e pedagógica, este paradigma não se sustenta "nas vontades particulares, nas idiossincrasias dos chefes, dos gestores e dos formuladores de políticas (*polycymakes*)" (ARAÚJO, 2012, p.28).

É por esta razão que uma gestão pedagógica que se posicione como meio para atingir os objetivos finais do ensino, cujo principal deles é a aprendizagem do aluno, deve partir de uma integração legítima com as reais necessidades do trabalho dos professores na sala de aula. Neste sentido, ressalta-se o seguinte argumento:

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem sucedidos em suas aprendizagens. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p.421)

Ora, se há a possibilidade de o repasse de investimento financeiro por mérito de êxito pedagógico é porque há a possibilidade de fortalecer a trajetória desta conquista e buscar garantir sua continuidade. Eis por que, objetivando administrar um recurso financeiro destinado à educação, é imprescindível vinculá-lo ao projeto pedagógico, ao investimento das ações efetivas que proporcionam melhores condições de aprendizagem do aluno e de realização da atividade docente.

São de pouca valia inovações como gestão democrática, eleições para diretor, introdução de modernos equipamentos e outros, se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p.420)

Nesta mesma direção é preciso que os processos participativos nas tomadas de decisões sejam deveras capazes de transformar a instituição escolar, aprimorando-a, a fim de que as políticas implementadas da escola sejam discutidas para serem mais apropriadas à realidade escolar, neste sentido, atitudes de gestores que fazem com que os professores e a comunidade escolar como um todo conheçam pouco sobre as transferências de recursos financeiros para as escolas se posicionam como inverso da

finalidade do investimento que é a melhoria física e pedagógica, fazendo assim, é comum que os membros da comunidade escolar sejam informados apenas da necessidade de formular listas de compras para que o diretor da instituição inicie o processo de aquisição. Conforme ressalta Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 417):

Reuniões que se destinam apenas à comunicação de decisões impedem os professores de participar no processo decisório ou fazer leitura crítica das medidas ou textos legais. Queremos assinalar a necessidade de atitude crítica ante as determinações oficiais para avaliar o grau em que as políticas e diretrizes são democráticas, justas, respeitadoras das diferenças relativas ao direito de todos à escolarização.

Para aprimorar o processo educativo institucional e decisório, várias políticas públicas incentivam a participação da comunidade na escola visando à promoção da qualidade da educação, da fiscalização e da transparência, como por exemplo, a exigência de que para que haja o repasse do PDDE as escolas devem constituir Unidades Executoras, para às quais é indispensável a participação de um órgão colegiado, no Distrito Federal um dos colegiados é o Conselho Escolar. Estas políticas partem inicialmente da Constituição Federal que afirma no artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, **será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2011, p. 56). Grifo nosso.

Nesse sentido, é que ocorre o aprimoramento do processo educativo fundamentado na participação e exercício da cidadania, para além de abrir os portões da escola para os eventos culturais e culminâncias de projetos, trata-se de fundir a identidade histórico cultural da comunidade, seus anseios e necessidades às ações institucionalizadas da escola, sem descartar o caráter especializado do profissional da educação, "trata-se, por conseguinte, [de desenvolver na escola] uma prática humana eivada de equipamentos de subjetividade e de ações intencionalizadas que focam a construção histórica e coletiva da humanidade (CARNEIRO 2011, p. 38).

Concordamos com Carneiro (2011, p. 39) quando afirma que a atividade da educação escolar é uma atividade de desenvolvimento humano, o que visa à superação de pedagogias com forte caráter técnico e tradicional possuindo as seguintes perspectivas claras e convergentes: realização pessoal, qualidade de vida, participação política e inclusão planetária. Não cabe mais à escola manter-se com a exclusividade nos processos de decisões, detendo esta pauta somente aos seus profissionais.

A esse respeito, Costa e Machado (2010, p. 76) ao situarem a importância das políticas públicas que incentivam a participação da comunidade na escola afirmam o entendimento de que estas são as respostas dos governantes às demandas sociais. Além do dispositivo constitucional citado no artigo 205 da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) especificou o tema da participação da comunidade na gestão da escola em seu artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - [...]

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ora, se a educação é dever do estado e da família, é preciso garantir a participação da comunidade na escola e, conforme demonstra o artigo da LDB 9394/96, os colegiados diretivos escolares funcionam como meios de participação. Neste sentido,

a legislação educacional incluiu a figura de colegiados sob a forma de conselhos, em diversas situações, com amplo objetivo: substituir decisões autoritárias por decisões autorizadas e, ainda, operar soluções para os problemas naturais no campo da construção socioeducativa através de parcerias. [...] O sucesso da educação nas sociedades desiguais depende fortemente da participação das famílias e da comunidade escolar. (CARNEIRO, 2011, p. 173)

De modo ainda mais minucioso o estímulo da participação dos pais e da comunidade local no dia-a-dia da escola e em alguns de seus processos decisórios está bem delineado em políticas públicas com a fundamentada na Lei Distrital 4.751/2012 que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal e ressalta como mecanismos de participação os órgãos colegiados, listados como: a) Conferência Distrital de Educação b) Fórum Distrital de Educação; c) Conselho de Educação do Distrito Federal; d) Assembleia Geral Escolar; e) Conselho Escolar; f) Conselho de Classe; g) grêmios estudantis; II – direção da unidade escolar.

É nesse sentido que a busca pela participação das comunidades na escola é um caminho a seguir, conforme relembra Costa e Machado (2010, p. 76):

Os objetivos da escola não se esgotam dentro dos seus muros, eles vêm de uma realidade mais ampla onde estão incluídas a comunidade e a sociedade civil como um todo. A escola, hoje, pode manter uma relação harmônica e produtiva com a comunidade por meio de elementos como Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres (APMs), Conselho de Escola,

trabalho voluntário, funcionários que fazem parte da comunidade local e que muitas vezes têm seus filhos na escola em questão, entre outros.

Todavia, para promover a participação efetiva é preciso repensar a autonomia da escola, não do ponto de vista de uma escola que delega o que fazer porque tem autoridade para tal, mas, de uma escola que dialoga, abre espaços e oportunidades dando vez e voz, certamente porque a afirmação da autonomia da escola perpassa pela autonomia dos sujeitos que comporta sua realidade, uma escola não é autônoma somente porque está garantida a ela esta prerrogativa, mas porque os sujeitos que a compõe exercem sua autonomia por meio de sua participação dentro dos muros da escola. De qualquer forma, é possível verificar que o dispositivo legal não garante por si só a participação das comunidades na escola, segundo Castro, (2004, p.182 *apud* Castro e Machado 2010, p. 76), “uma das dificuldades da legislação é que esta atua mais fortemente sobre a estrutura do que sobre o funcionamento das instituições, embora sua aspiração final seja este último”. Por isso a importância do desenvolvimento de um projeto que articule as garantias da lei à realidade da escola, isto é possível pela prática da autonomia escolar.

É preciso compreender que em se tratando de educação o emprego das transferências financeiras das receitas do orçamento público são possibilidades de construção de um processo melhor para todos, é por isso que quanto mais pessoas compartilhem estas decisões mais efetivas elas serão para a realidade educacional. É certo que os investimentos sediados até então no país são deveras desproporcionais aos desafios da educação em um país de dimensões continentais como o Brasil que carrega paulatinamente as desigualdades sociais marcadas em sua história, todavia, na menor e mais importante célula deste Sistema Educacional, a escola, quais tem sido as representações, decisões e critérios para investir os incentivos do financiamento público da educação? Como se dá este processo?

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa, vinculada à temática do Financiamento Público da Educação e Gestão Pedagógica da Escola, dentre tantos os aspectos que compõe a temática, coaduna especificamente para a relação entre a utilização por parte das escolas do incentivo financeiro repassado no Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE em razão de haverem atingido a meta intermediária do IDEB, repasse esse que representa especificamente 50% a mais do total do montante desta verba. O problema pelo qual se buscou a elucidação e reflexão em torno destes aspectos partiu da necessidade de compreender a vinculação entre o gasto do incentivo e a gestão pedagógica da escola, a saber, se a forma e os critérios pelos quais são gastos o incentivo financeiro dos valores repassados implicam em continuidade ou melhoria da qualidade pedagógica da instituição de ensino, bem como de seus projetos.

A prerrogativa basilar da investigação considera e aponta para o seguinte: o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), repassa recursos financeiros às escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e as "entidade sem fins lucrativos, inscrita no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), ou outra similar de atendimento ao ensino especial que seja gratuita e comprove ser de utilidade pública" (MEC 2006, p. 28), para isso, utiliza critérios especificados em documentação oficial, com o objetivo de promover a melhoria da estrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários (BRASIL, 2012).

Nas transferências dos recursos do PDDE às escolas em que foi feita a adesão e habilitação há alguns critérios de cálculos para os repasses, dentre eles, o estabelecido no art. 10 § 4º da resolução CD/FNDE nº 7 de 12 de abril de 2012 oficializando que, de acordo com o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" será acrescido parcela extra de 50%, a título de investimento aos repasses feitos para as escolas públicas urbanas que atingirem as metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Considerando os benefícios das transferências de verbas públicas repassadas diretamente às escolas como fator

preponderante no fortalecimento da autogestão e como possibilidade de pelo exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira poder melhorar a qualidade da educação ofertada e, sabendo da prerrogativa de todo investimento financeiro na educação: a de melhorar a qualidade da educação minorando as desigualdades, torna-se imperioso compreender os critérios, formas utilizadas para manutenção ou melhoria da qualidade pedagógica na escola e de seus projetos considerando a utilização do acréscimo da verba (50%), tendo em vista que a razão do investimento foi o fato de ter havido alcance da meta intermediária do IDEB.

Para garantir e nortear a coerência da pesquisa o objetivo geral traduz-se em analisar as implicações entre gestão pedagógica dos projetos da escola e os critérios para o gasto da parcela extra de 50% da verba do PDDE repassados a título de incentivo. Para isso são necessários os seguintes desdobramentos, evidenciados nos objetivos específicos: a) conhecer o projeto da instituição de ensino que contribuiu para o alcance da meta intermediária do IDEB; b) identificar se professores, gestores e membros do conselho escolar da instituição de ensino conhecem a origem da parcela extra do incentivo de mais 50% do repasse de verba do PDDE; c) analisar as representações de professores, gestores e membros do Conselho Escolar sobre os critérios e formas do uso deste dinheiro.

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas da Coordenação Regional do Recanto das Emas - DF, duas são escolas classes e serão denominadas na pesquisa de escolas A e B, respectivamente, as outras duas escolas são Centros de Ensino Fundamental e serão tratadas na pesquisa como escolas C e D, respectivamente. As instituições de Ensino foram escolhidas por três fatores preponderantes: O primeiro é o fato de receberem os repasses do PDDE, o segundo, trata de a instituição educacional haver alcançado a meta intermediária do último IDEB, com base nos dados do censo escolar e da aplicação da Prova Brasil do ano de 2010, e, o terceiro fator, deve-se ao fato de haverem participado do processo eleitoral para diretor(a), vice-diretor(a) e membros do Conselho Escolar no ano de 2012, regido pela lei 4.751 de 07 de fevereiro

do ano citado, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

Conforme informação divulgada no site da Secretaria de Educação do DF, a cidade satélite do Recanto do Recanto das Emas possui 24 escolas, das quais 05 apresentam a nomenclatura de Escola Classe, 13 Centros de Ensino Fundamental, 01 Centro Educacional, 02 Centros de Ensino Médio, 02 Centro de Educação Infantil e 01 Jardim de Infância que atendem a diferentes modalidades da educação básica.

Especificamente nas escolas pesquisadas fica apresentado o seguinte: A escola A é uma escola classe que atende 708 estudantes matriculados do 1º ao 5º ano, possui 26 turmas das quais 13 funcionam no período matutino e 13 no período vespertino, há na escola 14 classes inclusivas e 133 alunos atendidos pela educação em tempo integral, a diretora exerce sua função na escola há 5 anos.

A escola B também é uma escola classe que atende cerca de 380 estudantes do 1º ao 5º ano divididos em 16 turmas, 8 no período matutino e 8 no período vespertino, destas turmas 6 são classes inclusivas e 72 estudantes são contemplados com a educação de tempo integral, o diretor da escola atua em sua função a cinco anos ininterruptos, mas já havia se dedicado a esta função em outros dois momentos de gestão nesta mesma escola.

A escola C é um Centro de Ensino Fundamental e atende precisamente 1021 estudantes somando os dois turnos, destes 100 são contemplados com a educação em tempo integral, são 16 turmas do 1º ao 5º ano e 14 turmas do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª séries), são 04 classes especiais (uma TGD e duas de deficiência intelectual e uma de deficiência intelectual na modalidade EJA), do total de turmas da escola 7 são de integração inversa, a diretora da escola ocupa esta função há oito anos.

A escola D também é um Centro de Ensino Fundamental, atende cerca de 1.050 estudantes, do 1º ao 5º ano no turno vespertino são 17 turmas e 16 turmas do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª séries) no turno matutino, do total de turmas do 1º ao 9º ano 19 classes são inclusivas e 01 turma é de correção de fluxo anos iniciais, são 62 professores regentes de classe ao todo, a escola possui ainda 4 classes especiais, 100 estudantes são

atendidos na educação de tempo integral. O diretor desta instituição de ensino exerce esta função na escola há 6 anos.

3.2 Método

A abordagem da pesquisa se caracteriza como quali-quantitativa. A escolha desta metodologia, considerando o aspecto quantitativo, permite a análise de uma quantidade maior de informações a serem tabuladas e, posteriormente, discutidas. Para abordagem do conteúdo, quanto ao fator qualitativo, é relevante à interpretação dos dados coletados, por permitir uma análise de diferentes pontos de vista. Segundo Richardson (1999, p.79)

a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente uma metodologia de conotação qualitativa.

Todavia, no rol das pesquisas científicas há possibilidade de integrar as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, uma vez que, conforme ressalta Dalfovo, Lana e Silveira (2008) ao discorrerem sobre a pesquisa qualitativa, afirmam que a integração dos dados dela decorrentes com dados quantitativos não é negada, eles se complementam. No mesmo sentido, estes autores relembram Minayo (1994 *apud* DALFOVO, LANA e SILVEIRA, 2008), demonstrando sobre a relação entre a abordagem qualitativa e quantitativa o seguinte:

As duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto; que uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda a sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa; que a investigação qualitativa é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos. (MINAYO, 1994, *apud* DALFOVO, LANA E SILVEIRA, 2008, p.12)

A vantagem da integração das duas abordagens resulta em possibilidades variadas para o levantamento dos aspectos relevante à pesquisa, com relação ao quantitativo "a coleta de dados geralmente é realizada nestes estudos por questionários e entrevistas que apresentam variáveis distintas e relevantes para a pesquisa, que em

análise é geralmente apresentado por tabelas e gráficos" (DALFOVO, LANA e SILVEIRA, 2008, p. 8), e, ainda:

A pesquisa quantitativa pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento da informação, utilizando-se de técnicas e estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilita uma maior margem de segurança (DIEHL, 2004. apud DALFOVO, LANA e SILVEIRA, 2008, p. 5).

Em relação ao aspecto qualitativo, a vantagem pode ser definida devido ao fato de que em seu processo pode-se "descrever a complexidade de determinado problema sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos [...] possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos." (DIEHL, 2004. apud DALFOVO, LANA e SILVEIRA, 2008, p. 6).

3.3 Procedimentos

Deste modo, a pesquisa pretendeu buscar a geração de dados por intermédio de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com questões fechadas. Foi realizada quatro entrevistas semiestruturadas com os diretores(as) das quatro escolas e questionário destinado a membros dos Conselhos Escolares, professores(as) regentes de classe e coordenadores(as) pedagógicos, visando conhecer com mais clareza o universo dos sujeitos, no que diz respeito ao problema que originou a pesquisa, de forma a colher informações oriundas de suas vivências. Estes sujeitos foram escolhidos por serem alguns dos principais envolvidos nas decisões democráticas da escola e respaldarem, inclusive por meio de suas assinaturas, o investimento da verba.

As entrevistas foram feitas pessoal e individualmente, no ambiente de trabalho dos diretores e diretoras das escolas, durante o mês de fevereiro e março de 2013, conforme marcação prévia. Como afirma Moreira (2007), o uso de entrevistas semiestruturadas permite o aprofundamento das informações pessoais do universo da pesquisa e de seus protagonistas e, constituem-se de uma "série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento" (LAVILLE; DIONNE, 1999, in MARINHO, 2007, p.37). Pretendeu-se conhecer, a partir da entrevista semiestruturada, concepções,

formas de liderança e administração concernentes à aplicação do recurso financeiro, bem como sua aplicação vinculada ao aspecto pedagógico da Instituição Educacional, especificamente da aplicação do incentivo transferido às escolas que atingiram a meta intermediária no Ideb, precisamente 50% a mais do valor total do PDDE, confrontando as informações com as representações dos demais sujeitos envolvidos no lócus da escola por meio de aplicação dos questionários.

O contato presencial é imprescindível para o alcance dos objetivos propostos por oportunizar a interação da pesquisadora com os sujeitos que envolvem o contexto da pesquisa, visto desta forma, esta imersão possibilitou uma interpretação vinculada à realidade, assim como a necessidade de conduzir a pesquisa de modo a aprimorá-la de acordo com as necessidades que, na interação com os gestores, foram emergindo. Por esta razão, a entrevista semiestruturada, partiu de questões geradoras iguais para todos os diretores(as) seguida das questões abertas particularizadas à interação com cada um deles.

São estas as perguntas geradoras: 1. Qual foi o resultado que a escola obteve no último IDEB? A meta intermediária projetada pelo INEP foi atingida? 2. Em sua opinião, quais fatores foram determinantes para que a escola tenha obtido esse resultado? 3. De que forma o recurso financeiro repassado à escola pode contribuir para a melhoria pedagógica da escola? 4. Quais são os critérios adotados para que o dinheiro do repasse das verbas seja gasto na instituição de ensino? 5. Quais são as considerações que você pode fazer sobre o PDDE considerando seus objetivos e as necessidades da escola? 6. Você sabe que sua escola recebeu um repasse extra de 50% a mais do valor total do PDDE por ter atingido a meta intermediária do IDEB? 7. Como esse valor "a mais" foi ou pode ser gasto?

Quanto aos questionários, ao todo, somando os professores e professoras regentes de classe das quatro escolas, 76 responderam ao questionário, total ou parcialmente, especificamente 55 destes (as) são professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e 21 são regentes de classes nos anos finais (6º ao 9º ano ou 5ª a 6ª séries). Além destes, também contribuíram respondendo o questionário, 6 coordenadores (as) pedagógicos(as) e 4 membros de Conselho Escolar, o que resulta num total de 86 participantes. As questões constam no anexo deste trabalho.

3.4 Análise dos dados

Quanto às entrevistas semiestruturadas os dados foram interpretados e organizados a partir da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977 *apud* EGREJA, 2007, p. 38) "a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas que, de forma sistemática e objetiva, visa obter indicadores que permitam ao pesquisador inferir conhecimentos relativos à produção da mensagem."

Neste sentido, a análise dos dados das entrevistas foi inspirada em alguns dos passos citados por EGREJA (2007, p. 39):

- Transcrição de cada uma das entrevistas individuais semiestruturadas;
- Leitura atenta dos textos das entrevistas;
- Seleção de palavras ou termos geradores das categorias e subcategorias;
- Estabelecimento das categorias e subcategorias, cada uma delas nomeada;

Quanto à análise dos dados quantitativos do questionário optou-se pela distribuição de frequências representadas por desenhos (gráficos), ao que Sampieri (2006) chama de "*distribuição de frequência, representadas por desenhos como polígonos de frequência*". Conforme relembra Sampieri (2006, p. 419):

os polígonos de frequência relacionam as pontuações com suas respectivas frequências [...] a maneira de construir um polígono de frequência é a seguinte:

- a) No eixo horizontal X são colocadas as categorias ou os intervalos;
- b) No eixo vertical Y são colocadas as frequências dependendo de qual é o maior número possível de frequência.

No caso do presente trabalho as categorias formuladas nos gráficos partiram das hipóteses contidas nas respostas de cada questão.

4- RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir de atenciosa análise do conteúdo expresso nas transcrições das falas dos entrevistados, por critério de frequência, ênfase ou grau de relevância foram propostas as seguintes categorias e subcategorias: Um fator de transformações: o investimento financeiro nas necessidades pedagógicas e estruturais da escola; Fatores determinantes para a trajetória de superação das dificuldades vivenciadas na escola, com as seguintes subcategorias: O Projeto Político pedagógico; O empenho do grupo de professores; Conscientização da finalidade pedagógica da escola; Administração dos Recursos do PDDE, com as seguintes subcategorias: Vantagens e desvantagens; Critérios e formas para a utilização do recurso: a importância dos órgãos colegiados, da comunidade escolar e da coordenação coletiva; O investimento da parcela extra a título de incentivo: 50% a mais do montante total do PDDE; Conhecimento sobre a parcela extra de 50% a mais do montante do PDDE; Divulgação das informações sobre verba para os professores, demais funcionários da escola, membros do conselho escolar e comunidade escolar. Ao final um tópico intitulado "Recomendações dos entrevistados" que partiu dos anseios e representações dos(as) diretores(as) das escolas participantes da pesquisa.

4.1 Um fator de transformações: o investimento financeiro do PDDE nas necessidades pedagógicas e estruturais da escola.

A administração financeira da escola, por se tratar de uma instituição educacional que tem o seu cerne na razão pedagógica, não pode constituir meramente uma atividade com natureza burocrática, empresarial, é preciso transpor estas perspectivas, a fim de que a escola seja lugar de transformação e aprimoramento visando superar suas dificuldades frente às reais necessidades de formação dos sujeitos que a integram. Nesta perspectiva, os argumentos do diretor da escola D colaboram para mostrar uma história de superação das dificuldades a partir do investimento da verba do PDDE, tendo como base o diagnóstico do que era preciso para transformar a realidade de insucesso na concretização da melhoria:

A escola no ano de 2005 tinha IDEB de 1.6 nas séries finais e 2.6 nas séries iniciais. Com isso a gente recebeu a verba do PDDE [Mais Educação] e nós fizemos um levantamento das necessidades da escola e naquilo que podia ser feito pra que a gente pudesse reverter o IDEB, né? e até porque como a escola teve o IDEB baixo foi beneficiada com o PDDE, e aí, com a verba do PDDE a gente conseguiu verificar que os alunos não tinham um bom rendimento porque os professores passavam uma pesquisa e o aluno não tinha onde consultar no Recanto das Emas. Então, a gente constatou isso e também constatou que os professores também não tinham o material que gostariam pra trabalhar com os alunos e com isso causava-se um perda muito grande de conteúdo, de aprendizado, e, com essa verba nós reformamos a biblioteca toda, desde estantes, o acervo, colocamos 5 computadores, ventiladores na sala, forro, então criamos uma espaço que pudesse ser utilizado tanto pelos professores quanto pelos alunos, aí o IDEB mudou de 1.6 e 3.6 para 4.0 nas séries finais e 5.7 nos anos iniciais. Nos últimos cinco anos a escola evoluiu muito graças ao investimento que a gente fez. Com essa disponibilidade de aplicação do dinheiro público em benefício da educação dos nossos alunos os beneficiados foram os próprios alunos, porque se você tem um IDEB que aumentou dessa forma houve um benefício muito grande na motivação, porque o professor quando pede alguma coisa que precisa pesquisar, o aluno tem onde pesquisar, não precisa sair procurando ou fazer trabalhos na casa de amigos, né? Ele vem pra escola, a escola é um espaço que ele pode pesquisar e fazer os trabalhos, e aí evolui. (A. T. diretor da escola D)

A análise que relata o diretor da escola D vem ao encontro do que relembra Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 395) acerca das possibilidades de utilização do recurso, dentre as várias citadas, os autores informam: material permanente e de consumo para a capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, para projetos pedagógicos e para desenvolvimento de atividades educacionais diversas, o que colabora ainda mais com a vinculação entre os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Se em 2005 a escola D recebia recursos provenientes do PDDE, especificamente no programa Mais Educação, repassado à instituição visando a formação integral de crianças e adolescentes e jovens, e pelo fato de terem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), agora a escola recebe recurso do PDDE a título de incentivo de 50% pelo fato de ter atingido a meta intermediária do IDEB projetada, diga-se, ultrapassado a meta!

4.2 Fatores determinantes para a trajetória de superação das dificuldades vivenciadas na escola.

Uma das perguntas previstas na entrevista semiestruturada feita para o (a) diretor (a) da escola pediu a opinião sobre quais foram os fatores determinantes para que a escola tivesse alcançado ou ultrapassado a meta intermediária do IDEB, considerando que para essas escolas esse resultado ocorreu devido à superação de muitas dificuldades das instituições educacionais. As representações dos fatores ditos pelos gestores foram transcritos nas subcategorias abaixo:

4.3 O Projeto Político pedagógico

Na visão de Veiga (1995) o Projeto Político pedagógico da escola tem a ver com a organização de seu trabalho pedagógico, como um todo e como a própria organização da sala de aula. Assim considerado, a construção do PPP pode ser capaz de proporcionar uma rica contribuição para o processo de ensino e aprendizagem promovido pela instituição de ensino, bem como superação de algumas dificuldades que vão desde a gestão da escola, às responsabilidades coletivas, o alcance de objetivos de aprendizagem, entre outros, isto porque, conforme relembra esta mesma autora "A escola é o lugar de concepções, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos." (VEIGA, 1995, p. 11).

Desta forma, o diretor da escola B, evidenciando o local de destaque do PPP para o bom desempenho da instituição de ensino, ressalta: "Eu acho que o que contribuiu para que a escola tivesse bom desempenho foi o desenvolvimento do PPP da escola, a gente tem conseguido para dar sequência ao trabalho." (E. S diretor da escola B).

Outro argumento de destaque sobre a importância do PPP para o sucesso escolar atribui a este projeto posição "de ponto de partida e ponto de retorno", conforme ressalta a diretora da escola C, refletindo a capacidade de reavaliação do PPP para

aprimorar o trabalho pedagógico da escola e nortear os processos participativos da gestão escolar por meio de seus colegiados:

Eu vou te passar como é que a gente trabalha aqui, existe a proposta do projeto político pedagógico da escola e aqui ela não é só um calhamaço guardado dentro da gaveta, então diante da construção e reavaliação desse PPP a cada bimestre, a cada coletiva, a cada momento em que se faça necessário, todas as situações vão caminhando em relação ao PPP, quando você chama a APM, o conselho escolar pra fazer ata de execução, a ata de prioridade, como vai gastar, quanto em cada área, você parte da proposta política pedagógica. Qual é a nossa prioridade? Qual é nosso objetivo? Qual é nossa demanda? O que financeiramente a gente pode proporcionar pra que o pedagógico vá? Então, o ponto de partida, o ponto de retorno sempre é a proposta do projeto político pedagógico, pra execução do recurso, o uso do material que está na escola, a questão do patrimônio, tudo isso parte de como a gente pode melhorar a sala de aula, de como a gente pode melhorar o espaço de coordenação do professor, então toda a nossa demanda parte do PPP, quando o conselho escolar, vem, quando a APM vem, quando o presidente do caixa escolar e o tesoureiro se reúnem, eles recebem o PPP, e essa proposta é nosso ponto de discussão, sempre a gente volta pra ela, eu acho que isso é o que tem dado certo, muito certo. (J. A diretora da escola C)

Reforçando essa perspectiva, Veiga (1995, p. 13) afirma que "O PPP, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias...".

4.4 O empenho do grupo de professores

Outro fator considerado determinante para o êxito da escola é o empenho dos professores, como dito abaixo:

Em 2009, se não me engano, a gente atingiu a meta que era pra 2013, a que a gente deve esse trabalho? Aos nossos professores, porque nós temos uma proposta que nós levamos aos professores, há um momento de muita discussão e sem esse apoio dos nossos professores nós não teríamos o alcance desse sucesso. O que ocorre é um comprometimento, [...]temos uma equipe de profissionais bem competente, formada por cinco pedagogos, pedagogas e orientadores, eu acho que um dos maiores motivos é esse, o empenho dos profissionais na composição das metas e objetivos. (C. R diretora da escola A)

Como vimos, além do comprometimento dos professores, a gestora cita o trabalho de outros profissionais que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e Serviço de Orientação Educacional (SOE) como responsáveis pelo êxito da escola, o que leva à reflexão de que, embora estejamos vivendo profícuas transformações em que as tecnologias se posicionam em destaque, na escola, o papel insubstituível do professor e demais profissionais da educação fortalecem, aprimoram e dão vida ao fazer pedagógico da instituição educacional para além da racionalidade técnico-formativa. Neste sentido, o diretor da escola D ressalta:

A escola está muito bem, graças ao envolvimento do grupo, é um grupo motivado, muito envolvido com a aprendizagem dos alunos e esse movimento faz com que a escola seja bem atualizada para que os professores desenvolvam os projetos, trabalhando com o BIA[bloco I do 2º Ciclo] com os projetos interventivos para os 4º e 5º anos. (A. T Diretor da escola D)

É por essa razão que podemos refletir que não adianta ter o recurso, poder comprar materiais necessários se não houver profissionais com funções claras dos papéis desempenhados, capazes de buscar e resolver problemas oriundos do contexto no qual se insere a escola. É por isso que o investimento financeiro na educação deve perpassar fundamentalmente pelos investimentos na carreira do professorado, conforme delineia Imbernón (2009, p.23) a respeito das transformações educativas, afirmando que nestas "o professorado deve poder constatar não só um aperfeiçoamento da formação de seus alunos, e do Sistema Educativo em geral, mas também deve perceber um benefício em sua formação e em seu desenvolvimento profissional".

4.5 Conscientização da finalidade pedagógica da escola

A conscientização da finalidade da escola, pautada por seu cerne pedagógico é outro ponto de destaque citado:

O grande responsável por isso é o fortalecimento do trabalho pedagógico, quando o pedagógico é o centro você consegue caminhar em passos largos, não é fácil esse conscientizar que toda a escola está em prol do pedagógico, desde a alimentação escolar até a portaria está em prol do pedagógico, o aluno bem atendido, o professor bem auxiliado, isso contribui muito pra que o ambiente de sala de aula seja produtivo, é você transformaas 5 horas em horas produtivas, não basta só ter 5 horas, tem que ser produtivo. (J. A diretora da escola C)

Conforme relembra Veiga (1995, p. 23) "A escola persegue finalidades. É importante destacar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto há necessidade de se refletir sobre a ação educativa...".

4.6 Administração dos Recursos do PDDE

A administração de qualquer recurso financeiro repassado às escolas, e, neste trabalho, especialmente do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE pressupõe uma série de responsabilidades, o que remete a orientações gerais do Programa e a critérios específicos adotados internamente na escola, o fato é que, do ponto de vista do pressuposto da utilização do recurso pautado pela melhoria da estrutura física e pedagógica da escola há uma série de considerações, desveladas durante a entrevista semiestruturada, que deram origem às subcategorias abaixo, o que revelou um caminho de representações construído pela prática em administrar a verba destinada à escola, estas representações foram postas a partir de questões como: De que forma o recurso financeiro repassado à escola pode contribuir para a melhoria pedagógica da instituição de ensino? Quais são os critérios adotados para que o dinheiro do repasse das verbas seja gasto na instituição de ensino? Quais são as considerações que você pode fazer sobre o PDDE considerando seus objetivos e as necessidades da escola? Até que pudéssemos chegar aos critérios e formas de utilização do recurso, especificamente dos 50% repassados à escola pelo fato de terem atingido a meta intermediária do Ideb.

4.7 Vantagens e desvantagens

Obviamente, toda verba que recebe a escola pode contribuir com alguma de suas necessidades, o PDDE foi ressaltado pelos entrevistados não como sendo a verba principal que a escola recebe, obviamente pelo montante desta verba federal ser consideravelmente menor do que a verba repassada por outro programa de descentralização em nível de Distrito Federal, o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF, todavia, entre desvantagens e vantagens relatadas,

está o fato de essa ser uma verba "a mais" como ressalta o gestor da escola D, essa verba, inclusive, na escola citada, foi supridora das necessidades financeiras da Escola de Tempo Integral: "a verba do PDDE é um recurso a mais e com esse recurso você pode custear coisas que com o PDAF você não pode, até então a Educação Integral funcionava com o recurso do PDDE, por isso então é muito bom ter essa verba, é uma verba a mais." (A. T diretor da escola D).

Outra vantagem versa sobre a flexibilidade, autonomia e agilidade na prestação de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, mostrando a necessidade dos gestores terem simplificados os processos de financiamento da educação aplicados diretamente nas escolas, visto que estes não são administradores profissionais (de formação), mas administram todos os ditames das verbas, além desses aspectos, os argumentos da gestora abaixo, acrescenta a crítica a programas de administração de verbas cuja burocracia dificulte na aplicação do que seja realmente pedagógico para a escola:

Eu acho que a verba do PDDE dentre todas as verbas que nós administramos, porque o PDDE é uma das, é flexível pra você aplicar dentro do seu planejamento financeiro, pedagógico e administrativo, essa agilidade do PDDE na prestação, no acompanhamento, essa autonomia que a própria verba dá aos gestores de aplicação, você fazendo o seu plano, você cumprindo com seus objetivos, eu queria dizer que ela facilita nosso trabalho. Osmoldes do PDDE, essa estrutura tem facilitado o nosso trabalho, diferente de outras verbas que nós temos na escola e que nem sempre a gente tem essa autonomia pra estar de fato aplicando dentro do pedagógico. (C. R diretora da escola A)

Neste mesmo sentido, o diretor da escola B faz a seguinte consideração:

Preocupo-me tanto mais com o PDAF que é um recurso maior e que requer maior elaboração na sua execução, e as prestações de contas que ano após ano voltam, corrige e devolve, aquela coisa, aquele tumulto, o PDAF é extremamente exigente, *pra você ter uma ideia eu executo recursos de PDDE sem voltar nem uma vez, sem nenhum errinho*, e o PDAF faltou uma vírgula e tal, ou o orçamento tal... Esse eu considero um absurdo! Eu faço três orçamentos e eu vou adquirir de um deles e se de um daqueles que eu não vou comprar, se tiver uma vírgula de rasura, eu tenho que pedir para a pessoa refazer aquilo ali. Esse tipo de coisa emperra e a gente perde por ter que se envolver nesse tipo de burocracia né? (E. S diretor da escola B) grifo nosso.

Uma desvantagem citada refere ao montante do valor do PDDE, considerado muito pouco pela diretora da escola A, todavia, ao perceber um aumento do valor repassado percebe uma evolução nas possibilidades de utilização do recurso na

escola: "Desde 2006, a nossa primeira verba do PDDE era em torno de R\$ 2.800, *a princípio muito pouco, né?* pra os projetos, para aquilo que a gente pretendia, hoje a nossa verba está em torno de R\$ 6.000." (C. R diretora da escola A).

Ampliando a percepção da diretora da escola A, ao pontuar como desvantagem o fato de o montante da verba ser "a princípio muito pouco" a diretora da escola C estende a análise para além do valor repassado, apontando para uma fragilidade do Programa: as limitações do que comprar:

eu não classificaria como insuficiente, porque você consegue fazer muita coisa bacana, muita coisa boa com o dinheiro, poderia ser melhor, mas, *não adianta aumentar a quantidade do recurso e continuar as mesmas limitações, você vai comprar coisas repetidas, também não funciona.* Eu não avalio que só aumentar o valor, resolveria, resolveria os pormenores que ficam, porque nada é perfeito, eu acho que deveria ter uma reavaliação do que poderia ser comprado, com o que pode ser comprado, mediante uma justificativa? Um projeto dizendo o que vai utilizar? Uma prestação de contas? Então é preciso caminhar junto, mas eu reafirmo: é necessário um olhar pedagógico na parte legal que regulamenta o recurso. (J. A diretora da escola C) Grifo nosso.

Durante as análises que os gestores fizeram sobre as considerações acerca da administração dos recursos do PDDE foi inevitável a comparação deste com outra verba que a escola recebe decorrente do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF, repassado às instituições de ensino pelo Governo do Distrito Federal, este fator se deve ao fato de que embora as finalidades de ambos os recursos sejam as mesmas e entregues à mesma instituição educacional a forma de administrar é totalmente diferente, neste ponto, mais uma vez, o PDDE é considerado menos burocrático, o que facilita a aplicação do recurso na escola "garantindo o melhor preço de compra", o que certamente corrobora com o princípio da economicidade.

A falta da certidão no PDDE agiliza o processo de compra e de recebimento, a do PDAF prolonga mais, porque não é fácil achar, porque se a empresa não tiver a certidão trabalhista você não pode comprar com ela, são cinco certidões exigidas, então isso prolonga mais o período de compra de orçamento, de pesquisa de preço, porque às vezes você achou o menor preço ali, mas não tem certidão, às vezes você paga mais caro pelo produto, pra ter a documentação necessária, pra ter a prestação de contas aprovada, e isso é um ponto que desfavorece [o PDAF], porque nem sempre você ganha no preço, muitas vezes você perde, mas te dá a certeza de estar comprando de uma empresa comprometida, séria, então tem dois pesos e duas medidas, tem um lado positivo, mas tem uma lado que você perde dinheiro, mas, regras são regras. Às vezes você fica chateado porque vê que ali um produto 30% mais barato, mas não tem a certidão, às vezes é a mesma marca, mas, a que você vai ter que optar é 30% mais cara! Às vezes o próprio comércio por precisardisso, porque é fato que precisa das certidões, o logista que tem as certidões ele hipervaloriza o material dele porque sabe que você vai ter que

comprar dele, você paga pela certidão, então existe uma máfia no comércio muito grande em relação a isso. Por causa da exigência você não paga o menor preço. Existe algo camuflado no comércio, quando é verba pública, quando é cheque do GDF, quando necessita certidão, "aí eu ponho o meu preço porque eu te ofereço a documentação que você precisa", aí você precisa de três orçamentos, às vezes você leva um mês pra conseguir três orçamentos de três empresas que tenham cinco certidões, então o desgaste é muito grande. *Com o PDDE, a não obrigatoriedade das certidões, você realmente compra pelo menor preço, é lógico que você vai comprar com empresas que aparentemente sejam idôneas, o quesito custo benefício é atendido, com o PDAF nem sempre, porque você vai comprar o menor preço entre três que tenham as cinco certidões, mas você passou em oito que não tem certidões mas que tem o preço muito menor, você perdeu tempo, perde dinheiro e passa por um desgaste muito grande atrás de documentação.* (J. A diretora da escola C) Grifo nosso

Merece destaque a denúncia da diretora acima, especialmente ao citar que "existe algo camuflado no comércio" e "existe uma máfia no comércio" ocorrido pela inversão do uso da burocracia em benefício próprio, neste caso, os critérios da legalidade esbarram no da economicidade, o que certamente onera a escola impedindo-a de desfrutar de aquisições maiores e melhores, e, ainda sobrecarregam os gestores.

4.8 Critérios e formas para a utilização do recurso: a importância dos órgãos colegiados, da comunidade escolar e da coordenação coletiva.

De acordo com os relatos colhidos nas entrevistas, ressalta-se entre os critérios e formas para a utilização do recurso financeiro na escola a participação dos vários segmentos das comunidades escolar, especialmente da atuação do conselho escolar, a partir de reuniões, levantamentos de expectativa e prioridades, considerando a melhoria do processo de ensino e aprendizado e de uma escola com melhor qualidade.

É fato que um programa de investimento financeiro como o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, por seu caráter descentralizador do recurso financeiro proporciona a possibilidade de transformação da instituição educacional a partir de elementos como a prática da gestão democrática visando à contribuição de sujeitos autodeterminados que participem das decisões da escola, intervindo e modificando a realidade, tornando-a mais coerente com as necessidades de formação.

Conforme ressalta Ionice Lorenzoni (2011), ao escrever sobre a participação dos conselhos escolares para as transformações do país, reafirma os

argumentos de Maria de Salete participante do UNICEF, “há dez ou 15 anos o conselho escolar era confundido com uma atividade burocrática e estava afastado de seu principal papel, que é garantir o direito de aprender das crianças” (MEC, 2011). Segundo a escritora, Maria de Salete considera que o direito de aprender só acontece com a participação da família, da escola e do Estado num mesmo fórum. “O conselho traz o olhar da comunidade para a escola” (MEC, 2011). Nesse sentido, o que se ressalta na fala da diretora da escola A é que, apesar da administração da verba proporcionar maior participação dos segmentos na execução, ainda é insuficiente, considerando as reais demandas da escola:

A aplicabilidade dessa verba ela passa toda pelo conselho escolar, quem define isso na nossa escola é o conselho escolar [...] Agora mesmo nós estávamos aí com R\$ 5.000 de verba que nós reprogramamos por dois anos pra que nós atingíssemos o objetivo que é estar comprando os bebedouros gelados pros nossos alunos porque é uma escola essa parte muito quente de setembro a dezembro, não comporta, o calor é muito grande, levamos dois anos para atingir esse objetivo, agora queremos a compra de dois carrinhos pra cozinha. Então é um planejamento, *a verba não é muito mais dentro do nosso planejamento está dando pra gente suprir*, se a gente tivesse mais a gente faria mais, e como você está vendo: é uma escola bonita, uma escola que não tem pichação, é uma escola conservada, é uma escola que dentro dessas metas a gente tenta atender às reais necessidades dos alunos. (C. R diretora da escola A) grifo nosso

Outro trunfo citado pelos entrevistados é o espaço e tempo da coordenação pedagógica como oportunidade de fortalecer a participação coletiva nas decisões, conforme se afirma:

Decidimos como utilizamos o recurso nas coletivas e com a participação do conselho escolar, a gente tem o conselho escolar que se reuni mensalmente. Na quarta-feira a gente faz a coletiva, e nas coletivas são colocadas a situações, até de uma turma ou de outra que não está muito bem, e agente desenvolve um projeto e em cima daquele projeto a gente aplica o dinheiro. (A. T Diretor da escola D)

Esta perspectiva coaduna com a visão da importância de um momento propiciador da participação de todos para um planejamento participativo, neste sentido, a coordenação coletiva torna-se momento de prática reflexiva por parte de sujeitos que dispõe da capacidade de encaminharem as circunstâncias das quais vivem e fazem parte. Veiga (1995, p. 132) ressalta que o planejamento participativo na escola facilita a convergência entre o refletir e o agir e viabiliza experiências educativas e respalda a construção, como democracia. Desta forma, o diretor da escola B, representa as

coordenações coletivas como "momentos ideais" ao exemplificar critérios e estratégias utilizados na instituição educacional para administrar o recurso financeiro:

Decidimos como investir a verba em conversas, em reuniões nas coletivas, as coletivas são os momentos ideais pra gente colocar e da gente ouvir a ansiedade do grupo, as pessoas que trabalham aqui, essas pessoas precisam ser mais ouvidas ainda, porque elas têm noção do que falta, do que precisa porque vivenciam o dia-a-dia. Então em conversas, coletivas e em outros momentos que a gente faz, em específico. (E. S diretor da escola B)

4.9 Conhecimento sobre a parcela extra de 50% a mais do montante do PDDE

Quando os gestores foram questionados se sabiam que as escolas que administram receberam taxa extra de 50% do recurso do PDDE a título de incentivo por haverem atingido a meta intermediária do IDEB, dos quatro entrevistados, dois sabiam. A. D, diretor da escola D, afirmou o seguinte: "Tenho conhecimento que recebemos esse valor a mais através do coordenador da Regional de Ensino". Dando destaque à atuação da atual Gerência de Assuntos Gerais - GRAG que trata, dentre outros assuntos, sobre a verba da escola. Destaca-se também, a fala da gestora da escola C demonstrando as várias formas de acesso à informação:

Na verdade a gente tem a formação, vinculada a Regional de Ensino, e recebemos um manual que todo ano é entregue pra gente, temos acesso ao site do FNDE, então além da formação que recebe, vou buscando nos sites quando entro pra consultar, então vou vai obtendo essas informações. (J. A diretora da escola C)

Outros dois gestores não tinham conhecimento, apesar de perceberem um aumento considerável do valor do PDDE, como demonstrado no seguinte argumento:

Não eu não tenho esse conhecimento de ter havido um repasse. Está aí uma explicação, por exemplo, nós fizemos a execução dos recursos do PDDE o ano passado no último instante, fechando o prazo para se fazer, depois de fechar, depois que não tinha mais tempo para gastar eu descobri um recurso lá que é esse que você está falando, que era exatamente cerca de 50% do valor, da origem desse recurso na conta do PDDE. (E. S diretor da escola B)

Também foi argumentado o seguinte:

Não, pra ser sincera não sabia que recebíamos esse repasse, o que nós sabíamos é que todo ano nós tínhamos um repasse do FUNDEB, mas não especificamente do PDDE. Quanto a de 2012 nós recebemos de fato R\$ 3.000 a mais, mas ainda estamos pra aplicar esse valor porque não sabíamos de onde tinha vindo esse valor... Então esses três mil devem ser por isso, pelo PDDE. Agora seria importante estarem repassando isso principalmente a nós

gestores, porque a gente recebe uma verba e precisa estar fazendo uma prestação de contas dessa verba, mas nem sempre a gente sabe por que você está recebendo valor X, valor Y, às vezes aumenta, às vezes diminui, no nosso caso não, a gente tem aumentado mesmo a cada ano, mas até então eu desconhecia essa informação. (C R diretora da escola A)

O diretor da escola B refletiu que este desconhecimento talvez estivesse vinculado à rotina de muitos afazeres das atribuições do gestor,

Talvez essa informação tenha passado despercebida com tantas atividades a fazer, com tantas coisas a fazer, talvez a informação tenha sido passada em algum momento e eu tenha sido culpado por não entender que esse recurso estaria disponível, porque nós temos um núcleo financeiro muito bom aqui, a GRAG do Recanto. (E. S diretor da escola B)

4.10 O investimento da parcela extra a título de incentivo: 50% a mais do montante total do PDDE

Quando questionados sobre de que forma ou a partir de quais critérios esse valor estaria sendo ou ainda poderia ser utilizado pela escola, tendo em vista que na reflexão da razão do repasse há um respaldo de ganho pedagógico, uma vez que a parcela é a título de incentivo pelo fato de a escola ter atingido a meta intermediária do IDEB, assim, pressupõe a existência de um projeto com ações que foram favoráveis às aprendizagens dos estudantes. A questão fundamental aqui girou em torno de haver ou não percepção por parte do gestor de que no repasse está contida uma forte possibilidade de investimento financeiro nas ações pedagógicas que deram certo ou nas que ainda precisam de investimento financeiro para ser praticadas, foi respondido da seguinte maneira:

A gente tem um projeto de base que é o projeto "lendo além das palavras" que já está a quatro anos, a cada ano ele vai melhorando, a cada ano a gente vai investindo, e este ano a nossa meta é estar aplicando 80% do PDDE nesse projeto, ele é voltado especificamente para a leitura, para o letramento e a parte cultural da escola, mas a ênfase maior é o letramento é a alfabetização de todos os nossos alunos e para os alunos em defasagem idade série, 80% do nosso dinheiro é voltado para a aplicabilidade desse projeto que é o projeto de base hoje de toda a escola. (C. R diretora da escola A)

Na visão do diretor da escola B, dentro das necessidades do projeto da escola, a aquisição de material permanente respaldaria o trabalho pedagógico, assim ele ajustou o investimento da seguinte maneira:

Vamos investir no que falta para melhorar, pra você ter um ideia, eu estou te falando de racionalizar, esses 50% do meu baixo PDDE aqui significou R\$ 3.000 e poucos, eu costumo definir aqui como 50% custeio, 50% capital, o recurso capital possibilitou que a gente colocasse DVD em todas as salas de aula, nós já havíamos adquirido as TVs com os recursos do PDAF, então a gente vai procurando cobrir onde está faltando. (E. S diretor da escola B).

4.11 Divulgação das informações sobre verba para os professores, demais funcionários da escola, membros do conselho escolar e comunidade escolar.

Feita as considerações sobre critérios e formas de gastos que envolviam desde os colegiados, comunidade escolar, espaço e tempo da coordenação coletiva, etc, bem como, a vinculação do trabalho administrativo financeiro com o pedagógico, uma questão eminente foi oportunizada na interação com os entrevistados, e girou em torno da comunicação sobre a verba do PDDE, especialmente no acréscimo de 50%, tendo em vista que este valor, além da possibilidade de ser um recurso a mais para a escola, também trata de reconhecer os resultados de um trabalho que internamente à escola, lhe rendeu muitos esforços, principalmente pedagógicos. As respostas sobre a divulgação do conhecimento sobre a verba foram às seguintes:

Talvez não tenham um conhecimento de quantitativos, até porque como eu te falei: cada um preocupado com o que faz, você passa uma informação e essa informação simplesmente passa... O que interessa mesmo ao professor e ao servidor é argumentar a necessidade e saber se essa necessidade pode ser cumprida, então chega aqui e pergunta: pode ser suprida? Pode ser suprida, não pode ser suprida. (E. S diretor da escola B).

Já a gestora da escola C, sob outro rito e outras possibilidades, divulga outra prática:

É repassada, na verdade existe uma escala, a primeira informação quem traz é a APAM, existe a presidente e a tesoureira, então toda essa movimentação bancária sobre o recurso que entra o recurso que sai, quando existem as reuniões ordinárias e extraordinárias a gente senta e essa informação é repassada para cada segmento também pelo conselho escolar, a representante dos professores passa nas coletivas, se recebemos tanto, se temos mais pra isso, essa é a proposta que o conselho traz. Os professores também avaliam a ata de prioridade, antes dela se tornar um documento legítimo, então são instâncias, a representante dos pais, na reunião, passa pro segmento, ela vai de sala em sala, ou às vezes a gente faz uma reunião com todo mundo, na quadra coberta agora, como ocorreu na quarta-feira, então a representante dos pais pega passa socializa a informação, então o conselho escola é bem efetivo, cada representante vairepresentando seus membros e vai repassando as informações. Tem o segmento dos alunos, eles vão para as salas passam pros meninos. A gente colhe sugestão: o que vocês gostariam que a escola oferecesse? Agora eles pediram bebedouro com água gelada, pediram espelho no banheiro, pra que a gente possa sentar e diante do recurso, compilar todas essas informações e pensar sobre os pedidos, necessidades reais, pra tentar construir essa ata de prioridades. (J. A diretora da escola C)

Certamente, mais do que a comunicação para dar ciência aos participantes da construção da realidade da escola, trata-se de garantir com a informação processos participativos capazes de causarem a transformação da realidade educacional (NOGUEIRA, 2005; ARROYO, 2008, GRACINDO, 2010 apud ARAÚJO, 2012).

Neste sentido, não é por menos que em orientações sobre a administração de verbas das escolas esteja prevista a participação da comunidade escolar e de órgãos colegiados, a exemplo do PDDE que impõe a participação destes na unidade executora como imprescindível para que o repasse aconteça, nesta direção, Araújo (2012, p. 35) colabora: "há um clamor dos setores comprometidos com a democratização da educação pública no sentido de que sejam ampliados e criados novos canais de participação dos sujeitos sociais na definição dos rumos da escola e das políticas educacionais"

4.12 Recomendações dos entrevistados

Da interação com os gestores entrevistados e da vivência em suas realidades, surgiram, espontaneamente, as recomendações descritas abaixo, frutos de anseios, críticas e sugestões de quem de perto administra os desafios da escola pública:

Tem o PDDE ensino fundamental que é o que você custeia toda a escola independente do projeto a ser desenvolvido, é uma verba mais do que necessária, mais do que bem vinda, só que as considerações que eu faria é que mesmo tendo uma legislação de utilização de recursos, verba pública, licitação, existe toda uma legislação por trás da utilização do recurso que às vezes engessa essa utilização, por exemplo, na escola onde eu tenho alunos de 6 anos, alunos de ensino especial se você quer fazer uma atividade com balão você não pode comprar o balão porque na lei eles vêem isso como festividade e você não pode usar a verba pública em festividade. *Na verdade precisaria de uma reavaliação com o olhar pedagógico de certos itens. Troféu, medalhas...* Se você faz uma atividade "olimpíadas da matemática" dentro da escola, a premiação do aluno poderia ser uma medalha, um troféu até pra você trabalhar autoestima, valorizar, você também não pode. *Então, existem alguns pontos que deveriam ser reavaliados quando se fala em instituição de ensino, porque o fazer pedagógico abarca tudo isso, você enriquece a aula do professor, você incentiva o aluno a permanecer dentro da escola, você melhora a autoestima do aluno, tudo isso você pode trabalhar com uma atividade que às vezes você tem o recurso, mas não pode utilizar pra comprar aquilo, aí a gente se desdobra: faz uma rifa..., faz uma coisa, porque o nosso objetivo é aquele, aí você compra balão, compra medalha.* Se você tem competições dentro da escola você não pode comprar uniforme, mesmo que você tenha o dinheiro, tá disponível, vai ser pro aluno utilizar e você não pode comprar. Então assim, existe um lado muito positivo, financia muita coisa boa na escola, a parte de patrimônio, né? A verba que você tem pra comprar a parte de patrimônio, DVD, televisão, som, tudo isso ajuda, esses recursos, ajuda... *Mas, precisaria se reavaliar o fazer pedagógico, alguém com o olhar pedagógico no momento da estruturação dessas regras de utilização do recurso público quando for para a escola, porque existem coisas que não são pra festividade dentro da escola, fora sim.* (J. A diretora da escola C) Grifo nosso.

Hoje eu tive uma informação sobre o cartão material escolar, que aquilo lá é uma baba, é uma quantidade de dinheiro espetacular, são R\$ 323, 00 por aluno do ensino fundamental, isso é o Fundeb, é um avanço federal, não tenho dúvida disso, e que o GDF capitalizou, agora, talvez até se esses recursos fossem colocados já na conta do PDDE eu digo com certeza que para uma aplicação que a escola faz, é muito melhor, muito mais hábil e a escola conseguiria aquisições muito melhores do que se conseguiria em uma licitação de milhões de reais, não só porque a escola conhece as verdadeiras necessidades, mas porque você sai, pesquisa e você tem a carta aberta do controle orçamentário, enquanto que na licitação um envelope fechado e que acaba ganhando o menor valor, que com certeza é um valor alto. (E. S diretor da escola B).

A gente sabe que essa é uma verba federal, quem administra tem muitas escolas pra administrar pra conhecer, mas eu acho que falta sim uma comunicação com nós gestores, e o retorno se realmente a gente tá fazendo essa coisa correta, se há condições da gente estar melhorando porque é uma

verba ainda muito distante da gente, a impressão que a gente tem é que ainda estamos muito distantes do Ministério da Educação. (C. R diretora da escola B).

5- ANÁLISE QUANTITATIVA A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS

5.1 As representações dos (as) professores (as) que responderam ao questionário

Conforme relatado no procedimento da pesquisa, 76 professores (as) regentes de classe contribuíram respondendo parcial ou totalmente as questões do questionário. Os dados coletados a partir destes foram tabulados e representados a seguir:

Todos os participantes da pesquisa responderam a primeira pergunta do questionário (76 ao todo), que indagava se sabiam o que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, apenas 5% dos professores (as) não sabiam. Todavia, embora 95% dos respondentes do questionário afirmaram saber o que é o Índice da Educação Básica, apenas 65% destes afirmaram saber qual é a nota ou média da escola em que atuam, o que leva a reflexão em torno dos reais impactos dos resultados desse indicador no planejamento escolar. Reforçando essa necessidade, ao discorrer sobre algumas concepções de avaliação, Araújo (2012) pontua a influência do modelo positivista, ainda presente em avaliações na atualidade, neste sentido argumenta que: “As questões expostas explicitam os entraves de um processo avaliativo prisioneiro da razão científica, que não é concebido como processo de construção coletiva, de valorização e contextualização das diferentes realidades do estudante...”. (ARAÚJO, 2012, p. 132).

A terceira questão do questionário indagou sobre quais eram os fatores mais relevantes para o bom desempenho da escola no IDEB, os respondentes marcaram de 1 a 5 em que 1 representaria a opção mais importante e 5 a menos importante, dentre as opções estavam: o suprimento financeiro e didático-pedagógico, a gestão escolar democrática, a coordenação pedagógica, a realização do projeto político-pedagógico da escola e a participação das famílias. O resultado apresentou o seguinte: dentre 72 professores (as) que responderam esta questão, fica elencado: em 1º a realização do projeto político-pedagógico, seguido deste, a gestão escolar democrática, em 3º o suprimento financeiro e didático pedagógico juntamente com a coordenação pedagógica, ambos com a mesma quantidade de marcações, e por último, a participação

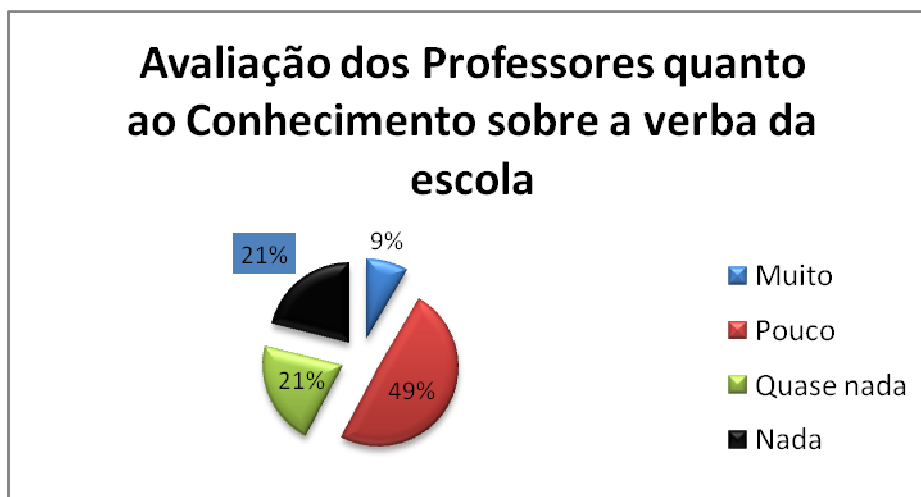
das famílias. A posição de destaque dado ao Projeto político-pedagógico vem ao encontro da potencialização deste ao legitimar práticas coletivas em detrimento de decisões individualizadas e autoritárias, a esse respeito Veiga (2011. P. 13 e 14) especifica sobre o PPP:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

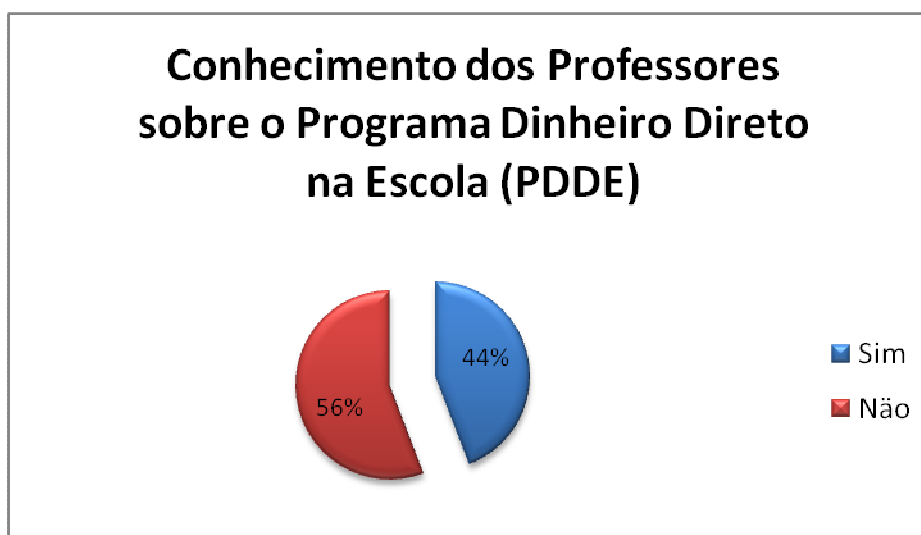
Com realação a quarta questão do questionário, embora estejamos vivenciando no Distrito Federal um processo de gestão democrática apenas 41% dos professores, sujeitos que convivem intrinsecamente com a realidade escolar e que deveriam partilhar decisões tornando-se co-autores da gestão escolar, alegaram conhecer os recursos financeiros repassados a escola em que atuam.

De acordo com os professores regentes nas escolas pesquisadas, dentre as hipóteses elencadas no questionário, 39% dos entrevistados afirmaram que o momento mais recorrente escolhido pelos gestores para repassar informações sobre a verba é feito em reuniões específicas para tratar desse assunto, seguidas das reuniões do conselho escolar, com 32%. Nesta questão, chama atenção que 20% dos professores não percebem na escola momentos coletivos para tratar da verba, ao passo que 4% elencaram as reuniões da APAM e 5% declararam que os assuntos pertinentes a verba só são tratados ao pedir para formular listas de compras. Estes dados revelam a necessidade de que a gestão escolar deve se imbuir de práticas mais democráticas e participativas, para que de fato esteja em consonância com a gestão democrática, neste sentido, Araújo (2012, p. 31) ressalta que “o caminho para o fortalecimento do sentido público da educação passa pela construção de instrumentos democráticos que viabilizem a presença efetiva do exercício da cidadania nos destinos da escola e das políticas públicas”. Os dados trazem a reflexão de que ainda há uma forte influência de aspectos burocratizantes na cultura escolar, o que dificulta a formação do sentimento de pertencimento e de decisões públicas na educação, visto que dentro da própria escola as informações e decisões que deveriam ser participativas ainda são pouco divulgadas e refletidas coletivamente.

Outro achado, demonstrado no gráfico abaixo, revela que é auto o percentual de professores que alegaram saber pouco sobre a verba da escola, precisamente 49% dos participantes da pesquisa, sendo que 21% declararam saber quase nada e este mesmo percentual declarou saber nada, ou seja, se somarmos àqueles que sabem pouco, quase nada ou nada temos o total de 91% de professores mal informados a respeito dos assuntos relativos a verba da escola em que atuam.

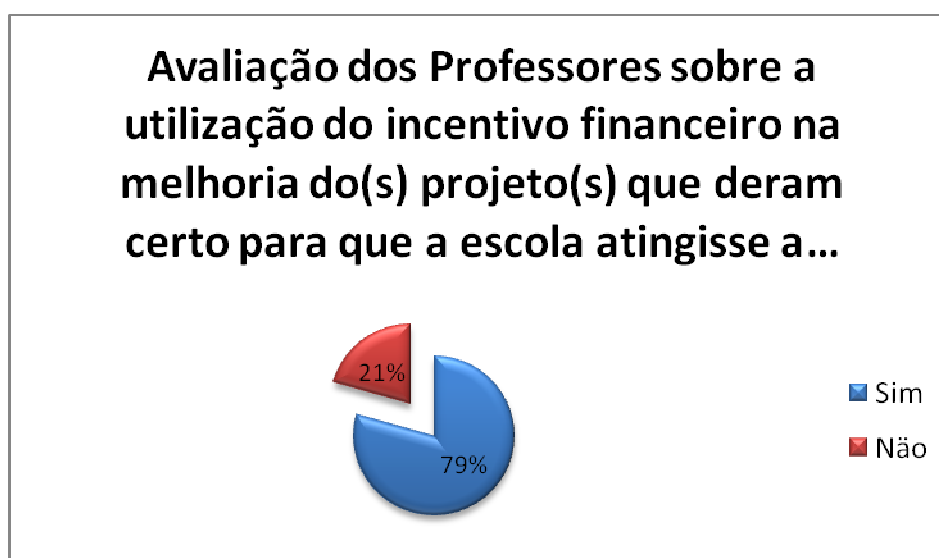


Conforme representado no gráfico abaixo, do total de professores(as) participantes da pesquisa, 44% afirmaram conhecer sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola, nota-se que não foi definido o nível ou profundidade de conhecimento sobre o programa. A maioria, representada por 56% não sabe nada sobre o PDDE o que contradiz as orientações acerca da administração do recurso que preza pela descentralização e participação colegiada, já ditas no presente trabalho.

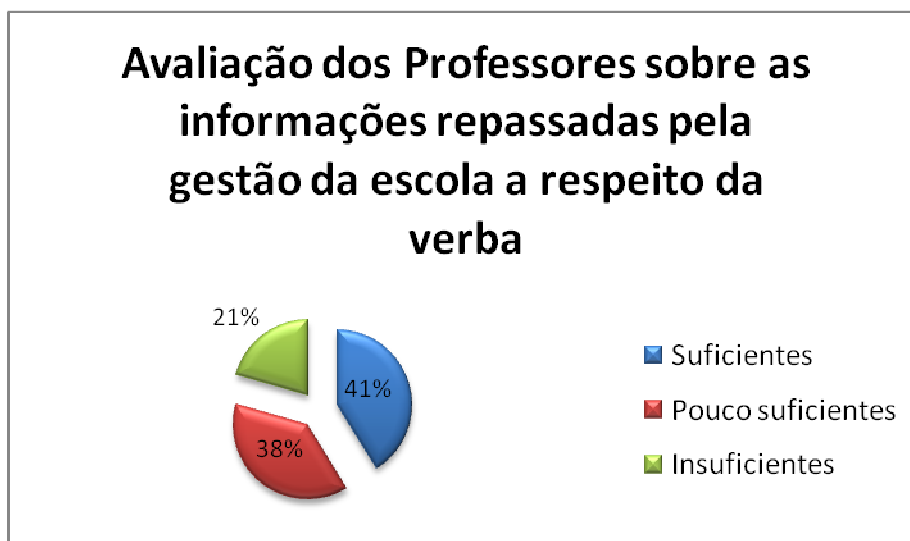


Apesar de as escolas pesquisadas terem recebido a parcela a título de incentivo de 50% devido ao fato de a instituição ter atingido a meta intermediária do IDEB, ou seja, uma conquista que envolve intrinsecamente a atuação do professor na escola, 69% declararam desconhecer esse repasse ao passo que apenas 31% afirmaram conhecer esta informação.

Também chama a atenção o fato de que 79% dos professores participantes da pesquisa declararam que houve a utilização do incentivo financeiro na melhoria do(s) projeto(s) e/ou ações que deram certo para que a escola atingisse a meta intermediária do IDEB. Esta análise merece melhor investigação, tendo em vista que, se quase 80% declararam que o recurso foi usado no projeto, como seria possível se 69% desconheciam este recurso como foi declarado a partir da análise anterior?



Conforme demonstra o gráfico abaixo, 41% dos professores julgaram que o repasse de informações por parte dos gestores sobre a verba da escola é suficiente e, somando os que declararam pouco suficientes e insuficientes temos 59% dos participantes, esta é outra questão que merece melhor investigação tendo em vista que se 41% julgou suficiente o repasse de informações por parte dos gestores, como isto pode ser coerente quando se somarmos àqueles que sabem pouco, quase nada ou nada temos o total de 91% de professores que alegaram não ser bem informados a respeito dos assuntos relativos a verba da escola em que atuam, como já demonstrado?



5.2 As representações dos(as) coordenadores(as) e membros do Conselho Escolar que responderam ao questionário

Seis coordenadores (as) pedagógicos (as) responderam ao questionário. Os dados obtidos na pesquisa indicam o seguinte: Todos sabem o que é o IDEB, apenas um não sabe a média obtida pela escola em que atua. De acordo com os coordenadores, o fator mais relevante para o bom desempenho da escola no IDEB foi a realização do PPP.

Com relação ao recurso financeiro da escola, 3 conhecem e 3 desconhecem as informações provenientes. Sobre os momentos em que a gestão da escola compartilha informações sobre a verba da escola, 3 informaram que isto acontece durante as reuniões do Conselho Escolar, 2 não percebem momentos coletivos para esta abordagem e 1 afirma que isto ocorre em momentos específicos chamados exclusivamente para tratar de decisões financeiras. Apenas um coordenador afirma saber muito sobre a verba da escola, 3 declararam saber pouco e 2 afirmaram saber quase nada. Quatro coordenadores não conhecem o Programa Dinheiro Direto na Escola e dois afirmaram conhecer, 3 sabem que a escola recebe parcela extra a título de incentivo de 50% pelo fato de a escola ter alcançado a meta intermediária do IDEB e 3 desconhecem esse fato, mesmo assim, 5 afirmam que há investimento financeiro nas ações que deram certo para que a escola atingisse a meta e 1 afirma que o mesmo não ocorre em sua escola.

Com relação ao repasse das informações sobre a verba da escola por parte da gestão, 5 coordenadores as consideram pouco suficientes e apenas 1 afirma que são suficientes.

Já para os quatro membros dos Conselhos Escolares das escolas que participaram da pesquisa, o resultado foi o seguinte: 3 sabem o que é o IDEB e conhecem a média alcançada pela escola e 1 deles desconhecem ambas as informações, 1 considera que o fator mais relevante para o bom desempenho da instituição seja a participação das famílias, 1 considera que seja a gestão escolar democrática e, para os outros 2, o mais relevante é a coordenação pedagógica, 2 conhecem os recursos financeiros da escola, 2 não conhecem, para três, o momento em que a gestão compartilha informações a respeito da verba é durante as reuniões do Conselho Escolar, momento em que participam ativamente, 1 deles não percebe estes momentos acontecerem, 2 consideram que sabem pouco sobre a verba, 1 considerou saber nada e apenas 1 considerou saber muito, 2 conhecem o PDDE e 2 não, 3 sabem que a escola recebe 50% a mais do total do PDDE a título de incentivo e 1 desconhece esta informação, 3 alegam que o recurso financeiro é investido nas ações que deram certo para que a escola atingisse a meta intermediária do IDEB e 1 não. Três consideraram que as informações repassadas pela gestão da escola sobre a verba da escola são suficientes e 1 deles alegou que são insuficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa extrapolaram os objetivos iniciais, muito além da necessidade primeira de compreender a vinculação entre o gasto do incentivo financeiro de 50% do recurso do PDDE e a gestão pedagógica da escola, compreendendo a forma e os critérios pelos quais o valor é investido, buscando saber se, à luz das representações dos participantes, isto implica em continuidade ou melhoria da qualidade pedagógica da instituição de ensino, bem como de seus projetos.

Da investigação emergiram vários pontos dignos de atenção e de ressaltar no estudo, imbricados aos inicialmente propostos na pesquisa. Este fator aponta para a complexidade dos fenômenos que subjaz a escola, provando que, embora a técnica da pesquisa científica busque especificar os pontos de investigação e análise, os resultados apontarão para fatores múltiplos e interconexos. Isto se prova pelo fato, por exemplo, da recorrente comparação entre o PDDE e o PDAF para dizer das dificuldades que os gestores enfrentam ao administrar as burocracias demasiadas dos programas de financiamento da educação pública, outro ponto que exemplifica, são as informações sobre como os setores que participam direta ou indiretamente do investimento do recurso público na escola obtêm vantagens individuais para além do benefício comum do serviço público ao extrapolarem o preço de mercado por terem todas as certidões exigidas para administrar a verba da escola.

O estudo revelou pontos positivos do PDDE, sobretudo naqueles que evidenciam maior facilidade na administração do recurso em detrimento da burocratização. A partir das entrevistas com os gestores ficou sublinhada a necessidade de fortalecer a formação destes para oportunizar não apenas maior acesso à informação e formas competentes de administrar os recursos com visão pedagógica, mas também evidenciar sua responsabilidade com a profissionalização de suas atribuições garantindo maior disposição para conhecer e ampliar a informação. Esta prerrogativa pode ser constatada, por exemplo, devido ao fato de que dois dos quatro gestores entrevistados desconheciam que a escola em que atuam recebe parcela extra de 50% a título de incentivo, embora tenham percebido um acréscimo no valor da verba do PDDE.

Há de se ressaltar que, embora os gestores tenham evidenciado formas democráticas e colegiadas de gestão escolar na forma e critérios utilizados para

administração do recurso, não houve alinhamento comprovado deste fato nas afirmações dos professores que responderam ao questionário, isto se prova pelo fato de que 59% deles alegaram desconhecer os recursos provenientes do financiamento público na escola e 91% alegaram saber pouco ou quase nada sobre a verba da escola. Embora estes percentuais contribuam para a necessidade de avançar e fortalecer a gestão democrática, ponto positivo foi o fato de que apenas 5% dos professores que responderam ao questionário afirmaram que os assuntos pertinentes a verba da escola somente são tratados ao pedir para formularem "listas de compras", o que demonstra a perspectiva de superação deste fator, mesmo assim 20% ainda não percebem momentos coletivos para tratar da verba.

Com relação à gestão pedagógica da taxa extra a título de incentivo de 50% repassado a escola por haver atingido a meta intermediária do IDEB e a investigação inicial que primava por saber se este recurso está sendo utilizado nos projetos que deram certo para que a escola obtivesse bom desempenho na avaliação ou em outros, que por levantamento diagnóstico, comprovem a necessidade de investimento para a melhoria pedagógica e estrutural da instituição, a reflexão que tomou como base a análise mais aprofundada das representações dos gestores e demais participantes da pesquisa levou a consideração de que para as necessidades da rotina escolar todo o recurso, inclusive aquele que está além dos 50% está sendo utilizado para a melhoria da escola, fato que se confirma na afirmação dos 79% de professores que responderam ao questionário.

Chama atenção a comparação desse resultado com o fato de que 91% não sabem nada ou quase nada sobre a verba da escola, 56% não conhecem o PDDE e 59% não conhecem o recurso financeiro proveniente do financiamento público na escola, o que leva a seguinte indagação: Como podem reconhecer que o recurso é utilizado para a melhoria pedagógica e estrutural da escola se não conhecem o recurso específico, o Programa (PDDE) ou o Financiamento Público na escola? Isto leva a hipótese de que esta é uma percepção generalista, um tanto causal e hipotética e que não parte de um discurso de quem efetivamente conhece a origem e possibilidades dos recursos do financiamento público na escola, embora esta percepção generalista não esteja errada.

Ressalta-se também que o presente estudo não buscou supervalorizar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, entendendo os pormenores que

circundam esta avaliação externa, todavia, tendo em vista que no Programa Dinheiro Direto na Escola há a vinculação de repasse financeiro para a escola que atinja a meta projetada nesta avaliação externa, a mesma foi tomada na investigação, apenas para respaldar a análise do financiamento público e gestão pedagógica da escola, todavia há que considerar, referente a esta avaliação que 35% dos professores alegaram não saber a nota do IDEB de sua escola e 69% declararam não saber que a escola recebe 50% a mais do valor total do PDDE a título de incentivo por haverem atingido a meta intermediária do IDEB comprova a necessidade de ampliar as considerações a respeito desta avaliação na escola.

Por fim, o destaque sempre dado aos esforços para planejar e vivenciar o projeto político-pedagógico da escola, como em grande parte ressaltado nesta pesquisa, reflete a necessidade de manter na escola um plano de referência que fortaleça o trabalho coletivo e some esforços para que todos os sujeitos e recursos investidos na instituição educacional colaborem com o cumprimento de suas finalidades precípuas, todavia as incoerências entre o que afirmam gestores, professores, Conselheiros Escolares e coordenadores pedagógicos levantam a dúvida se há de fato um projeto bem alinhado, divulgado e vivenciado na escola e pela comunidade escolar, muito embora seja visível os esforços de todos para que isto aconteça, neste sentido, a presente pesquisa levanta sugestão para investigação deste fator.

ANEXOS

Universidade de Brasília - UnB
Centro de Formação Continuada de Professores - CFORM
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica Programa Escola de Gestores
Nome da pesquisadora: Viviane dos Santos Silva
e-mail: 09viviane@gmail.com
Telefone: 92351881

Este questionário faz parte da pesquisa sobre financiamento público da educação e gestão pedagógica da escola que tem por objetivo analisar as implicações entre gestão pedagógica da escola e os critérios adotados para o gasto da parcela extra de 50% da verba do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE repassados às escolas urbanas que atingiram a meta intermediária do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Peço a gentileza de responder atentamente este questionário, sua contribuição será amplamente considerada nesta pesquisa e com certeza a enriquecerá. Desde já, agradeço sua disponibilidade.

- Qual é sua função na escola:

- Professores(as)
 Conselheiro(a) escolar
 Coordenador(a) pedagógico(a)

1. Você sabe o que é Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB?

- Sim
 Não

2. Você sabe qual é a nota do Índice Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de sua escola?

- Sim
 Não

3. Em sua opinião quais fatores são mais relevantes para o bom desempenho da escola no Índice de Desenvolvimento Básico da Educação - IDEB? Enumere a coluna de 1 a 5 em que na escala 1 significa o mais importante e 5 o menos importante:

- O suprimento financeiro e didático-pedagógico.
 A Gestão escolar democrática.

- A Coordenação pedagógica.
- A Realização do Projeto-político pedagógico da escola.
- A Participação das famílias.
4. Você conhece os recursos financeiros provenientes do financiamento público de sua escola?
- Sim
- Não
5. Em que momentos a gestão da escola compartilha informações sobre as verbas da escola?
- Em reuniões do Conselho Escolar
- Em reuniões da APAM
- Em outros tipos reuniões coletivas chamadas exclusivamente para tratar de decisões financeiras específicas.
- Apenas quando se pede para formular listas de compras.
- Não percebo momentos coletivos para abordagem da verba da escola.
6. Você considera que sabe sobre a verba da escola:
- Muito
- pouco
- quase nada
- Nada
7. Você conhece o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE?
- Sim
- Não
8. Você sabe que sua escola recebeu uma incentivo extra de 50% a mais do total da verba do PDDE por ter atingido a meta intermediária do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB?
- Sim
- Não
9. O principal objetivo do incentivo financeiro na escola é promover a melhoria física, o suprimento material e a melhoria pedagógica. Considerando isso, em sua escola, o investimento financeiro foi direcionado para manutenção e melhoria do(s) projeto(s) que deram certo para que a meta intermediária do Índice de Desenvolvimento da Educação fosse atingida?

Sim

Não

10. Você considera que as informações repassadas pela gestão da escola sobre as verbas públicas são:

Suficientes

Pouco suficientes

Insuficientes

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Adilson Cesar de. *Gestão, avaliação e qualidade da educação, políticas públicas reveladas na prática escolar*. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

BRASIL. *Constituição(1988). Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais de nºs 1/92 e 67/2010 e pelas emendas constitucionais de revisão de nº 1 a 6/94*. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2011.

BRASIL, Emenda constitucional nº 14 de 12 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>. Acessado em 01 de junho de 2012.

BRASIL, *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>. Acessado em 03 de Dezembro de 2012.

BRASIL, *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>. Acessado em 01 de dez. 2012.

BRASIL, *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-legislacao/> link [Resolução nº 7, 12 de abril de 2012](#). Acessado em 01 de dez. 2012

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 01 de junho de 2013.

BRASIL, *Ministério da Educação, Instituto Nacional de Pesquisas Anízio Teixeira*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>

BRASIL. *Ministério da Educação (MEC). Módulo PDDE / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Secretaria de Educação a Distância – 2.ed., atual. – Brasília : MEC, FNDE, SEED, 2006.

BRASIL, *Ministério da educação (MEC), Conselhos escolares são parte do processo de transformação do país*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17094 ,acessado em 04 de Abr. de 2013.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

COSTA, Cátia Ferdinando & MACHADO, Edileine Vieira. *Participação da comunidade na escola: Transformações significativas e exitosas*. ISSN 1982-8632 Revista @mbienteeducação V. 4, nº 1, jan/jun, 2011: 72-81

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos equalitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008. ISSN 1980-7031

EGREJA, J. J. Cardoso. *Representações sociais do sucesso acadêmico na perspectiva de estudantes bem sucedidos*. Dissertação mestrado - Universidade Católica de Brasília, 2007. Acessado via internet em 25 de março de 2013. Disponível em: http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=689

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado, novas tendências*. Tradução de Sandra TrabuccoValenzuela. - São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, MirzaSeabra. *Educação escolar, políticas estrutura e organização*. - São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ coordenação: Selma Garrido Pimenta).

MOREIRA, Orlando Rochadel. *Políticas públicas e direito à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. *Autonomia da escola pública: um enfoque operacional*. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Projeto Político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

RICHARDSON, Roberto Jarry; colaboradores José Augusto de Souza Peres... (et. al.). *Pesquisa social métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999

SAMPIERI, Roberto Hernández. COLLADO, Carlos Hernández. LUCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3ª Edição, São Paulo: McGraw-Hill, 2006

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Projeto Político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)