

AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA

Ângela Cristina Alves Albino¹

RESUMO: O artigo traz um panorama histórico dos discursos da descentralização e autonomia no contexto de reformas na política educacional brasileira, sobretudo a partir da década de 90. Nesse contexto, o projeto político pedagógico aparece como instrumental necessário às escolas em sua “formatação” democrática. Questiona-se sobre a importância ou não de avaliar as próprias políticas que vão requerer autonomia nas escolas a partir de estudos como de Fonseca (1998) Martins (2006), bem como de documentos legais do PDE 1993 até o texto final da CONAE 2010 que prefigura o PNE 2011-2020. Avaliar a construção de políticas, pode ajudar às instituições e professores refletirem sobre a significação da autonomia na formulação curricular local por meio do Projeto político-pedagógico.

Palavras chave: Avaliação, política, descentralização, autonomia

EVALUATION OF THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT IN THE CONTEXT OF DECENTRALIZATION AND AUTONOMY

ABSTRACT: The article offers a historical overview of decentralization and autonomy discourses in the framework of Brazilian educational policy reforms, particularly from the 90s on. In this context, the pedagogical political Project appears as a necessary tool for schools in their search for a democratic “format”. We investigate the importance (or not) of evaluating the policies themselves which require autonomy from schools, taking as a reference the works of Fonseca (1998) Martins (2006), as well as the legal documents of PDE 1993 and the final text of CONAE 2010 which serves as a basis for the PNE 2011-2020. We understand that evaluating the development of policies may help institutions and teachers to reflect about the meanings of autonomy in the formulation of local curricula by means of the pedagogical political Project.

Keywords: Evaluation, Policy, Decentralization, Autonomy

INTRODUÇÃO

O Estado Moderno, em sua formação, assumiu um papel centralizador em termos de administração e planejamento das políticas públicas. Tal modelo, em seu processo histórico, foi sendo criticado quanto à eficiência e à eficácia. A defesa de sua reorganização coloca no centro dos debates a ideia de descentralização administrativa política e financeira, no intuito de garantir a qualidade de serviços.

Nos anos 90, no contexto das relações internacionais desenvolvidas após o Consenso de Washington em 1989² formou-se a ideia de que, o Estado, principalmente nos países

¹ PPGE – UFPB. E-mail: angela.educ@gmail.com

² O termo Consenso de Washington foi criado pelo economista John Williamson em 1989. Ele escreveu uma lista de recomendações aos países dispostos a reformar suas economias. É considerado uma espécie de receituário neoliberal para os países emergentes na década de 90 que pressupunha que um grupo de medidas a serem tomadas no campo da economia eram válidas para o crescimento de todos os países.

periféricos, deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira negociadas logicamente, de forma direta, com organismos internacionais. De acordo com Martins (2006, p. 29):

A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos.

A força discursiva mantém-se em torno da descentralização dos sistemas de ensino, utilizando parâmetros de eficiência, eficácia, excelência e competitividade, oriundos da racionalidade econômica. A ênfase no planejamento e na avaliação para controle de resultados da escola, em toda sua multiplicidade, justificaria tal empreendimento.

Esse processo de exaltação à descentralização está significado nas políticas oficiais como maior concessão de autonomia ao espaço escolar. Sobre a escola recai a grande responsabilidade de reconstruir um novo percurso para o ensino com vistas a atender às novas demandas sociais.

No entanto, a autonomia, sob os princípios da eficiência e eficácia, deve ser entendida a partir do contexto social. Conforme Martins (2006, p.30), a compreensão do processo de autonomia permite que avaliemos a distância e a tensão existentes entre lutas que consideramos autônomas e as instituições sociais que têm como função garantir a reprodução das relações de produção, pois “suas possibilidades e os limites para seu exercício são dados no conjunto de fatores subjetivos”. Neste entendimento, a autonomia só pode ser definida, portanto, como relação e prática social.

Discursos acerca da descentralização e da autonomia, originárias na produção, permeiam todos os níveis da gestão educacional.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) assumiu a descentralização, como base da gestão educacional, sob a discursividade de aproximar os governos locais das necessidades reais da escola, a partir das regulações impostas pela agenda de financiamento da educação, promovidas por agências multilaterais, como visto no capítulo anterior.

A Conferência de Jontiem e a Regulação Educacional

A partir do realinhamento do Estado brasileiro pelas reformas neoliberais, sistematizadas no Consenso de Washington, o BM assumiu posição expressiva no financiamento da educação básica. Esta nova posição teve como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia (1990), sob a Coordenação desta agência, com participação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância) – UNICEF, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) - UNESCO.

Após algumas contestações e alguns fracassos na implementação dessas políticas, tal “Consenso” começou a ser questionado.

A magnitude do evento foi evidenciada pela inclusão de 155 nações e 150 entidades não-governamentais. Apesar da massiva presença mundial e da participação de importantes organismos internacionais, o Banco tornou-se o principal expoente da Conferência, além de colocar-se como coordenador da cooperação técnica internacional à educação (FONSECA, 1998).

Segundo Gadotti (2000), a ideia de uma Conferência Mundial de Educação surgiu em 1985, quando a UNESCO, em sua 23ª reunião, destacava o quadro alarmante do analfabetismo no mundo. Este problema, conduzido a Jontiem, traduziu-se nos dois grandes compromissos: redução das taxas de analfabetismo e envolvimento da sociedade na causa da educação.

O debate em torno da educação de qualidade para todos, durante cinco dias, em março de 1990, mobilizou os/as participantes para a aprovação dos dois textos mais importantes da Conferência: Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação.

O compromisso explícito dos países, que participaram do evento, inclusive o Brasil, com a nova agenda do Banco Mundial, confirma-se com a elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003)³. Este documento, ao mesmo tempo em que consolida os acordos de financiamento, define a agenda de atuação do BM, na educação nacional.

Através de dois projetos de financiamento – Nordeste e Fundescola – o BM financia a “década da educação”, correspondente ao Plano Decenal, e estabelece as metas operacionais da política educacional.

O projeto Nordeste tinha como objetivo “melhorar a qualidade do ensino, reduzir a repetência e a evasão educacional, elevar o rendimento dos alunos e implantar novos padrões para a gestão educacional na região” (BRASIL; BIRD, 1997, p. 2). Esse projeto foi operacionalizado através de sub-projetos: nacional e estaduais. O sub-projeto nacional visava à elaboração de um currículo nacional para a educação básica (Parâmetros Curriculares), implantação do sistema de avaliação nacional (**Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e Avaliação dos cursos de graduação - Provão**), produção de programas educativos, desenvolvimento de cursos para a titulação de professores, entre outras metas (BRASIL, 1997, p. 2). Os subprojetos estaduais foram organizados em torno de cinco componentes básicos: gestão educacional, inovações pedagógicas, capacitação de recursos humanos e instalações escolares (BRASIL, 1997, p. 4).

O projeto Fundescola, caracterizado como segunda etapa do acordo tinha como objetivo “melhorar a atuação do Ensino Fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Fundescola inseriu os seguintes Programas/Projetos: Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), Projeto de Melhoria da Escola, Projeto de Adequação do Prédio Escolar, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa de Informatização, Projeto Espaço Educativo (FUNDESCOLA, 2008, p. 2).

No espaço escolar a descentralização e a autonomia seriam confirmadas, sobretudo, pelo Plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)⁴. O PDDE foi criado em 1995, pelo governo federal, com o objetivo de transferir recursos diretos para os estabelecimentos públicos, estaduais e municipais, de Ensino Fundamental e

³ O Plano Decenal de Educação Para Todos foi apresentado em duas versões: a primeira consta de um diagnóstico sobre a educação fundamental com algumas estratégias para sua universalização, como também, para erradicação do analfabetismo no Brasil. A segunda consta mais de formas de execução das diretrizes já elaboradas.

⁴ Há uma descrição detalhada destes programas coordenados e registrados legalmente pelo FNDE no portal do MEC. Ver <http://www.fundescola.org.br>.

destinava-se ao “atendimento de necessidades imediatas de manutenção e de projetos de iniciativa da unidade escolar, de modo a fortalecer sua autonomia” (FUNDESCOLA, 2008).

A sistemática operacional do PDDE (2008, p.11) considera que a “comunidade possui um conhecimento sobre as reais necessidades da escola, sendo, portanto, a mais indicada para escolher a melhor forma de aplicar e fiscalizar os recursos”. Ao mesmo tempo, define que a utilização dos recursos deve inserir-se nas modalidades seguintes:

Manutenção e conservação do prédio escolar; aquisição de material necessário ao funcionamento da escola; aquisição de material escolar, didático e pedagógico; aquisição de fitas de vídeo para a TV Escola; capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto político-pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais diversas” (FUNDESCOLA, 2008, p. 1)

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é considerado o “referencial maior da unidade escolar. Nele, estão contidos o conjunto (*sic*) das ações da escola, incluindo o projeto político pedagógico e o cálculo dos recursos financeiros necessários ao desenvolvimento do plano” (PDE, 2008, p. 1). Para a sua elaboração, está prevista “a participação dos diversos profissionais da escola”, sendo esta “definida pela sua direção”.

O PDE, conforme o discurso oficial (2008, p. 1), “é a trajetória que a escola, com seus mecanismos de participação e envolvimento, traça para si mesma, tendo por base a avaliação do aprendizado de sua identidade”. Neste entendimento, os fundamentos do plano definem-se pelas finalidades da escola, avaliação do aprendizado dos alunos, expectativas e consenso da comunidade escolar. Ainda segundo tal documento “é uma das formas de a escola exercer sua autonomia” e, também, “é o instrumento que credencia todas as demandas da escola referentes à sua gestão pedagógica, aos seus recursos humanos, à sua infra-estrutura e aos seus recursos materiais”

O documento oficial prevê que o PDE (2008, p. 01) deveria ser elaborado por um período de cinco anos e aprovado pelo colegiado escolar, definindo a situação em que a escola deseja estar ao final do quinquênio, “em termos de eficiência e rendimento dos alunos, do processo de ensino-aprendizagem a ser utilizado, das melhorias a serem introduzidas na infra-estrutura, dos serviços de apoio aos alunos e dos processos administrativos e financeiros”.

O PDE é considerado revelante, ao possibilitar a “consolidação dos diversos PDEs por delegacias regionais de ensino e regiões socioeconômicas dos Estados e constituir a principal base do planejamento estratégico plurianual e do orçamento do programa anual das secretarias de educação” (2008, p. 01).

Se o planejamento estratégico, formalizado através do PDDE e do PDE, tem como metas a descentralização e a autonomia, as orientações para o funcionamento destes instrumentos técnicos, suscitam alguns questionamentos. Como definir a autonomia da escola, quanto ao estabelecimento das suas prioridades, se as modalidades de aplicação dos recursos estão pré-fixadas? Como caracterizar a participação dos profissionais da escola, quanto à elaboração do PDE, se esta participação é “definida pelo diretor”? Como compatibilizar a “gestão democrática”, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, inciso VIII, art.3º; BRASIL, 1996), e o planejamento estratégico, regulado pelo Banco Mundial?

O planejamento estratégico é uma ferramenta técnica utilizada no processo de gerenciamento das empresas. Consiste na “destinação de recursos avaliados visando atingir determinados objetivos a curto, médio e longo prazos, num ambiente altamente competitivo e dinâmico” (MIRANDA FILHO, 2008, p. 1). A sua elaboração requer “a participação das lideranças e uma visão generalizada da empresa em relação aos ambientes em que atua” (MIRANDA FILHO, 2008, p. 1).

Enquanto as modalidades de gestão (financeira e pedagógica) empreendidas põem sob questionamentos a descentralização e a autonomia decantadas no discurso oficial, outros questionamentos poderão advir da formação de docentes promovida através dos Parâmetros em Ação e dos Referenciais Curriculares Nacionais. Estes documentos foram elaborados pelo MEC, “com a função de subsidiar as Secretarias de Educação” na implantação da “Rede Nacional de Formadores”, como meta prioritária do Fundescola (Brasil, 2000, p. 19).

O Fundescola caracteriza-se como “ação estratégica”, destinada a incidir sobre dois aspectos das políticas educacionais: “revisão do trabalho de formação de professores”, através das metodologias utilizadas, e organização “dos sistemas”, através da convergência de diferentes projetos desenvolvidos pelo MEC. Nesta perspectiva, os Parâmetros em Ação deveriam ser pensados:

[...] como uma proposta abrangente que articule os diferentes programas do MEC que estão em andamento nas Secretarias e que dizem respeito direta ou indiretamente à formação de professores e à proposta pedagógica [...] Assim, todos os programas, mais especificamente, a TV Escola, Escola Ativa, PDDE, Proformação, Programa Nacional do Livro do Didático – PNLD, guardando suas especificidades, integram-se às atividades do ‘PCN em Ação e da Rede Nacional de Formadores (BRASIL, 2000, p 22).

Os Parâmetros em Ação tinham como meta causar impactos no sistema educacional, num prazo estimado de dois anos, através dos seguintes objetivos:

Formar uma equipe de formadores nas redes de ensino que possam articular as ações de formação junto às escolas; Formar lideranças técnico-pedagógicas com capacidade para articular as redes de ensino de maneira a subsidiar políticas de formação inicial e continuada que incidam sobre a cultura de desenvolvimento profissional; Instituir espaços e horários de trabalho coletivo nas escolas e nas Secretarias destinadas à discussão, planejamento e avaliação das ações educacionais, assim como as opções e decisões pedagógicas; Criar uma cultura de desenvolvimento profissional permanente no dia-a-dia dos educadores com novas metodologias e condições de trabalho; Oferecer condições de desenvolvimento de competências profissionais dos professores para que estes possam realizar a tarefa de educar segundo as atuais demandas sociais; Subsidiar Secretarias na definição de prioridades que contribuam para alterar significativamente a qualidade das aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2000, 1-2).

Ao que parece, os objetivos estabelecidos nos Parâmetros em Ação compatibilizam-se mais com o planejamento empresarial de uma organização do que com o planejamento democrático de uma instituição escolar. Enquanto aquele investe na “sensibilização das lideranças” para o estabelecimento de prioridades e controle dos resultados, este investe num princípio educativo capaz de mobilizar os segmentos escolares em torno do compromisso social da educação.

Chauí (1999) adverte que precisamos entender a diferença entre práticas sociais de uma instituição e de uma organização. Numa organização os processos costumam estar balizados pela ideias de “eficácia e sucesso”, com isso “não lhe compete questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes”. Diferentemente, a instituição social “aspira a universalidade, percebe-se inserida na divisão social e política e busca responder às contradições impostas pela divisão social”.

Reflexões desse tipo, imediatamente, nos remetem à identificação do contexto no qual as políticas públicas educacionais são definidas e as concepções que as identificam como organizações. Chauí (1999) refere-se à atual forma de desenvolvimento do capitalismo que se caracteriza, essencialmente, pela “fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as lutas de classes”. Com isso, a sociedade caminha em direção à particularização de organizações e se assenta numa constante instabilidade.

Nas propostas que permeiam o cenário educacional das últimas décadas, parece haver uma sinalização muito forte, com vistas à estruturação de organizações públicas e não na manutenção da identidade das instituições.

O Plano Decenal de Educação Para Todos (1993)¹ reafirma as metas da reforma educacional, definidas na Conferência Mundial de Educação Para todos (1990), conforme revela o discurso do Ministro da Educação da época Murilo Hingel: “despertar a consciência nacional para a gravidade dos desafios”, para “parcerias indispensáveis” ao alcance dos objetivos estabelecidos.

O Plano Decenal e a Gerência Estratégica da Educação

Nessa conjuntura de reformas e de novo modelo de gestão, o Plano Decenal de Educação propõe a universalização da Educação Básica como prioridade, associada à valorização do magistério, desse nível de educação. Para o sucesso do Plano (1993), foi previsto de um novo padrão de gestão educacional por meio de um reordenamento que garantisse à escola a “importância estratégica” que lhe era devida. O fortalecimento da gestão e a ampliação da autonomia foram destacados como “direção prioritária” da política educacional.

Conforme o PDE (1993, p.23), os problemas relacionados à gestão em todos os níveis decisórios do sistema educacional impediam a continuidade e a integração estratégica das ações, e a descentralização se justificaria nos termos seguintes:

A centralização burocrática nas três instâncias de governo – federal, estadual e municipal – impediu o surgimento de uma escola com identidade e compromisso público de desempenho. Em decorrência, a instituição escolar caracterizou-se pela falta de autonomia didática e financeira e pela falta de participação da comunidade. Esses fatores constituem obstáculo para a construção e a execução de um projeto

político-pedagógico elaborado a partir das necessidades básicas de aprendizagem dos seus alunos.

Esse discurso criticava, também, a falta de autonomia da escola e de participação da comunidade na “construção” e “execução” do projeto político-pedagógico. Nesse diagnóstico, fica excluída a formação e a valorização do magistério, como se estas, não fossem também, imprescindíveis à construção da identidade da escola.

Embora o plano faça referência ao salário médio dos professores do antigo 1º grau, que não atingia os US\$ 200 mensais, àquela época, na atualidade, continua a não ultrapassar esse mesmo valor.

O PDE (1993, p. 38) ressaltava a necessidade de uma ampla redefinição das funções, competências e responsabilidades de cada nível da administração educacional, para “descentralizar” e possibilitar uma gestão articulada dos programas de educação fundamental.

Partindo do pressuposto de que a escola precisa se adequar às novas demandas sociais, a política educacional vai sendo redefinida. Surge a versão operacional do Plano Decenal (PDE, 1993a).

Neste documento, o então Ministro da Educação, Murilo Hingel afirmava que, “o Plano Decenal foi concebido e elaborado para ser um instrumento guia na luta pela recuperação da educação básica do país”, e conclamava a todos à edificação de um eficiente sistema de educação básica” (PDE, 1993a, p.7). Esta versão concebe o projeto político-pedagógico como “medida imprescindível para implementação do Plano Decenal”. Textualmente ficava claro que toda escola precisava fazer o seu plano e definir metas e compromissos com a comunidade escolar.

Em síntese, o documento reafirmava que, até 2003, deveriam ser asseguradas a universalização da educação básica, a eliminação do analfabetismo e o domínio de conteúdos mínimos, por crianças, jovens e adultos, que atendessem às necessidades da vida contemporânea.

A discussão no campo da política educacional em torno da autonomia e descentralização dos estabelecimentos de ensino continua, na primeira década dos anos 2000, ressignificada/continuada nos programas do governo Lula. O discurso democrático mediado pela descentralização e autonomia é, ainda, a batuta que rege as políticas educativas na contemporaneidade, mas é pela análise da natureza desses princípios democráticos em instituições concretas que podemos ter condição de avaliar se estes princípios postulados estão sendo respeitados. Se os princípios e valores que o sustentam se encarnam em instituições concretas.

O Projeto político-pedagógico na Legislação Educacional

A descentralização educacional, no Brasil, teve início com o Ato Adicional à Constituição do Império e foi assumindo configurações diferenciadas. Ao longo da história, a descentralização e a regulação da gestão educacional (federal, estadual e municipal) dissimulam o tradicional embate entre os setores público e privado.

A Constituição de 1988 (BRASIL, arts 1º e 18, 1988) define a República Federativa como união indissociável dos Estados, Municípios e do Distrito Federal formadores do Estado democrático, com prerrogativa de autonomia para promoverem a organização político-administrativa, de acordo com os princípios instituídos.

Ao atribuir competência à União, aos Estados e aos Municípios, para organizarem, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, a Carta Magna (BRASIL, 1988, art. 211, parágrafo 2º, art. 29), estabelece que “Os Municípios atuarão, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na educação infantil”. Estes, por sua vez, deverão reger-se por “lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará”.

Na conjuntura em que se desenvolvia o embate em torno da Constituinte (década de oitenta), diversos segmentos da sociedade civil formalizavam propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Dentre elas, destaca-se aquela elaborada pelo Professor Dermeval Saviani (1998, p.195). O Projeto Saviani, de concepção socialista, foi conduzido à Câmara Federal pelo Deputado Otávio Elísio (PSDB-MG), em dezembro de 1988, e transformou-se no Substitutivo Jorge Hage (relator), em 1990, de concepção social-democrata.

“Considerado ‘detalhista’, o projeto-substitutivo foi alterado por várias emendas, sendo aprovado na Câmara dos Deputados (maio de 1993), incorporando aspectos correspondentes a uma concepção conservadora de LDB” (SAVIANI 1998, p. 196).

No entanto, ao mesmo tempo em que na Câmara dos Deputados processava-se o embate em torno da gestão pública e privada da educação, no Senado surgia um projeto alternativo apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, formulado “nos bastidores com o auxílio de técnicos ligados ao governo e à margem de qualquer discussão”. (SAVIANI 1998, p. 197).

O projeto do Senador transformou-se na Lei nº 9394/96, compatível com a política neoliberal levada a efeito nas reformas do Estado formuladas pelo Banco Mundial. O relatório 2002 desta agência (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 1) refere-se à Constituição brasileira de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, como “medidas associadas que formam a estrutura das políticas de educação do Brasil”.

Conforme o referido documento, a LDB “versa sobre papéis e responsabilidades dos diversos níveis de governo quanto à provisão de serviços da educação [...] Seguindo a nova LDB, foram estabelecidos padrões para o currículo escolar e para a qualificação dos professores”. As análises revelam que, os padrões, papéis e responsabilidades referidos, foram definidos pelos projetos Nordeste e Fundescola, anteriormente comentados, e regulados nas leis e normas posteriormente aprovadas. Um exemplo é a Lei n. 9.131 (BRASIL, 1995), que altera dispositivos da Lei 4.024/61, relativamente às atribuições deste Ministério da Educação. Esta Lei (idem, art. 6ª), estabelece como competência do Ministério exercer “as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino [...]”, contando para isso com a “colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem”.

Quando a Lei n. 9.394/96 estabelece a organização dos sistemas de ensino, institui como incumbência da União (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso VI) “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. A referida Lei (idem, art. 9º, inciso IV) define, também, como incumbência da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, “instituir as competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Neste particular, o referido relatório do Banco Mundial (2002, p. 1) refere-se a “padrões” estabelecidos pela LDB, “para o currículo escolar e para a qualificação de professores”. Relata, também, que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) “ficou responsável pela criação e produção de estatísticas educacionais e pela avaliação dos alunos”.

A LDB (inciso I do art. 12), ao regular a organização dos estabelecimentos de ensino, prevê que estes, “respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, devem ter a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, assim como, os professores devem “participar da elaboração” desta proposta e “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (1996, art.13 incisos I e II).

A regulação financeira estabelecida na LDB (art. 9º, inciso III), em termos de “provisão” para o desenvolvimento dos sistemas de ensino “e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória”, é enaltecida no relatório do BM (2002, p 1-2) como “um mecanismo simples que liga recursos à matrícula”. Segundo o documento referido, esse mecanismo, denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), “criou um poderoso incentivo para a melhoria qualitativa na provisão de serviços educacionais” . Esse fundo foi ampliado e é atualmente conhecido como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - (FUNDEB) aprovado em 06 de dezembro de 2006, devido à elevação e à nova distribuição dos investimentos em educação.

No entanto, embora este relatório (2002, p. 9) confirme que os municípios gastaram 66% dos recursos do FUNDEF com salários dos professores, não faz referência ao salário médio recebido. Atesta apenas que “foram reduzidas as disparidades” e não apresenta o valor do salário em “termos reais”(grifo nosso). Indica, ainda, o êxito da redução do número de professores leigos através de formação aligeirada, pelos de módulos PROFORMAÇÃO), como, também, o aumento da razão entre o número de matrículas e o número de professores (salas mais cheias). Enquanto isso, Moura (2006, p. 38) destaca que, em 2005, o salário-base do/a professor/a polivalente do ensino fundamental, na maioria dos municípios paraibanos, era, aproximadamente, R\$ 260,00 (duzentos e sessenta reais), correspondentes a U\$S 100, independente da habilitação profissional (nível médio ou nível superior).

Por sua vez, as reformas educacionais, em curso, foram sendo reguladas na legislação. Saviani (1998)⁵ considera a Lei n. 9.394/96 “minimalista”, pela compatibilidade existente entre ela e o Estado mínimo, orientado para o atendimento ao projeto de reforma estrutural, à desregulamentação e à privatização.

As políticas de descentralização, apregoadas não só no Brasil, mas em toda América Latina, enquanto redefinem as funções do Estado e privatizam as relações sociais no interior do sistema público de ensino, tornam mais complexo o quadro de funcionamento das esferas públicas e privadas no âmbito da educação.

Além dos Planos referidos, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001), ainda em vigor, referenda a descentralização definida nas reformas da educação. É importante lembrar que o PNE foi resultado de antigas exigências de diversos segmentos sociais em definir intervenção plurianual do Poder Público e da Sociedade sobre as diretrizes educacionais. A pressão social foi produzida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que, com suas diversas entidades representativas, forçaram o governo a se mover e dar entrada no dia 10 de fevereiro de 1998 no PNE elaborado democraticamente por profissionais da educação, estudantes, pais de alunos entre outras instâncias representativas nos I e II Congresso Nacional de Educação (CONEDS). Esse plano ficou conhecido como PNE da Sociedade Brasileira e transformou-se em projeto de Lei coordenado pelo deputado Ivan Valente e referendado por mais de 70 parlamentares.

As duas propostas acabaram revelando duas perspectivas de política educacional: um projeto democrático e outro que expressava a política do capital financeiro internacional.

⁵ Críticas apresentadas por Saviani et al in: a Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas, 1998.

Infelizmente os interesses imediatos do governo, majoritário no Congresso, acabaram desfigurando o projeto originário da sociedade, reduzindo-o a uma “carta de intenções”.

Segundo Valente (2001), o PNE da Sociedade Brasileira propunha a ampliação equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB, ao fim dos 10 anos do PNE. Mais uma vez a questão, entre outras não alcançadas com o PNE 2001, tornam-se objeto de discussão e luta na CONAE 2010 com vistas ao PNE de 2011. Ao que parece continuamos a perseguir o embate histórico pelo efetivo Sistema Nacional de Educação que atualmente é reforçado linguisticamente em seu tema principal pela palavra “articulado”. Em contraposição a um sistema reduzido às múltiplas formas de avaliação.

Na versão aprovada, dentre os objetivos e prioridades definidos (2001 p.07), destaca-se a democratização da gestão do ensino público, por meio da participação dos profissionais de educação, na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, como também, a participação da comunidade nesse processo.

O documento retoma a retórica dos outros documentos, em relação à valorização dos profissionais da educação, enfatizando a “garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira do magistério”.

O PNE refere-se ao FUNDEF como responsável pela extraordinária mudança nos estados e municípios em que o professor recebia baixos salários. Destaca a referida Lei (art. 7º), quando define que “devem ser aplicados, obrigatoriamente, pelo menos 60% dos recursos do FUNDEF na remuneração do pessoal de magistério em efetivo exercício de suas atividades no Ensino Fundamental público”.

Enfatiza, ainda, a “desburocratização” e a “descentralização” da gestão em três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira para que cada instituição possa, com o repasse direto dos recursos, desenvolver “o essencial de sua proposta pedagógica e para as despesas do cotidiano”. Neste aspecto, insistimos no questionamento: que tipo de autonomia a escola tem, atualmente, para gerir os recursos destinados à formação de professores e o piso salarial dos mesmos?

Quanto à formação desses profissionais, o PNE destaca a educação à distância, inclusive, como meta para o nível da graduação (meta 9, p. 63; meta 11, p.68). Esta, em geral, caracteriza-se como formação aligeirada, realizada através de cursos modulares e/ou temporários. A meta 12 concebe a formação em serviço, conforme instituída na LDB- Lei n. 9394/96, desde que “observadas as diretrizes e os parâmetros curriculares”.

Os textos normativos e os documentos oficiais analisados, embora enfatizem a autonomia e a descentralização, foram produzidos por especialistas do Ministério da Educação, que centraliza e controla as decisões, conforme as diretrizes instituídas pelas agências de financiamento da educação.

Discursos de autonomia na atualidade: O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE 2008 e a Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010

Como foi discutido anteriormente, os processos são caracterizados por uma desobrigação do poder público aos problemas constituintes da prática pedagógica e, o que é posto como uma maior “conferência de autonomia aos estabelecimentos”, não passa de um engodo para enxugar os quadros profissionais em nome de um trabalho coletivo.

Na atualidade, os documentos legais continuam a enfatizar fortemente o discurso sobre autonomia, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (2008). É um documento de prestação de contas, especialmente do governo Lula sobre os feitos

gestionários dos últimos anos em favor da educação, como também um convite à sociedade civil a colaborar com os destinos educacionais do Brasil.

Segundo o Ministro da educação Fernando Haddad (2008, p.5) a concepção que norteia o PDE (2008):

(...) reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo.

No entendimento do ministro, autonomia é condição essencial e não pode estar condicionada à conveniência administrativa ou fiscal. Para ele “tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontra no ciclo educacional”. A autonomia é posta como corolário da educação dentro de uma visão sistêmica, compreendida como processo de socialização e individuação (p.7).

Outro documento recente que constitui texto final de discussão da Conferência Nacional de Educação - CONAE que foi realizada em abril de 2010, traz como tema central: "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Tal documento enfatiza do discurso da autonomia em todos os níveis de ensino.

A palavra autonomia aparece quarenta e duas vezes no decorrer do documento, mas esse discurso parece estar atrelado à produtividade, eficácia e eficiência, competitividade e produtividade para “atender às novas exigências do campo do trabalho”.

O documento final foi aprovado durante a Conferência em abril de 2010 com vistas a um novo PNE “como política de Estado” e aguarda atualmente, a aprovação do Senado. Sistema articulado - referenda o respeito ao pacto federativo que coloca como fundamental o respeito à autonomia já construída pelos sistemas de ensino. (p.25).

O documento final evidencia uma compreensão de Sistema Nacional de Educação como provedor da educação obrigatória, direito do indivíduo e dever do Estado e destaca como necessidade:

Projeto Pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão.(p.32).

A gestão democrática, entendida como princípio da educação nacional, segundo documento “deve entrar em sintonia com as formas de participação da comunidade local e escolar”. Assim, o projeto político-pedagógico é referendado como elemento decisivo “na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social”. Esse projeto deverá trazer como fundamento a autonomia como estratégia de um modelo de gestão democrática. (p.42)

Ainda no item 54 do mesmo documento, ao destacar o sistema nacional articulado de educação como modo consistente de conjugar forças em prol da educação, alerta que se deve considerar a promoção da elaboração do Projeto pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão. (P.23).

O documento recomenda por fim, que os próprios conceitos de autonomia, democratização, descentralização sejam “coletivamente debatidos” para que seja alcançada “maior legitimidade e concretude no cotidiano”.(P.27)

A autonomia também pode ser vislumbrada no sentido filosófico do sujeito se contrapor e perceber-se sobre ordens e funções que não respondem aos seus anseios, de se enxergar num processo constitutivo coletivo e não individual. Tal evento não indica superação de falsos consensos, dos ideais de mercado criados em torno da autonomia nos espaços educativos, mas indica a natureza de possibilidades de contestação individual de sujeitos que se projetam numa prática e se percebem cerceados por limites que impedem a autonomia almejada.

Diante disso, não se pode deixar de apontar a importância dos processos de formação docente para aprofundamento das perspectivas de visualização da autonomia como movimento de luta e contraposição às leis de mercado e as teorias circulantes em torno de um profissional mais “reflexivo”.

A gestão democrática aparece como condição importante de possibilidade dos sujeitos terem acesso à educação de qualidade como direito universal. A construção do Projeto político pedagógico no texto da CONAE é um mecanismo de participação para configurar um processo de gestão democrática e com isso contribui para “a formação de cidadãos/ãs críticos/as e compromissados/as com a transformação social”(p.59). Dentro desse projeto construído nas instituições haverá, na perspectiva do documento, possibilidades de consolidação dos fundamentos de autonomia, a qualidade social, a gestão democrática participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo.

A preocupação atualmente em torno das diretrizes propostas pela sociedade civil no documento final da CONAE 2010 é de que não sejam repetidos os mesmos equívocos do último Plano (PNE - 2001) que deixa, ao que parece, muitas lacunas e objetivos não cumpridos.

Para Mozart Ramos(2010), presidente-executivo do movimento Todos pela Educação, é importante ter um pouco mais de foco nos eixos temáticos que organizam a CONAE. Considera importante não chegarmos à versão final com 295 metas como no atual Plano. Para ele, nem temos indicadores para quantificar tudo isso. É fundamental, nesse sentido, “sair com um espectro amplo de discussão, mas foco em algumas metas para acompanhamento da sociedade civil”.

Esse mecanismo de acompanhamento e avaliação do novo Plano seria um diferencial importante na propositura política educacional brasileira em que muitos documentos são lançados em “comícios” com fogos de artifício e perdem sua força na prática educativa.

O documento final da CONAE serve de principal diretriz para a construção do PNE, mas é preciso lembrar que as deliberações precisam ser aprovadas, pelo Congresso Nacional para constar no Plano. Mesmo que todas as prioridades sejam aprovadas o financiamento terá que ser compatível uma vez que o setor educacional precisa de um acréscimo anual de pelo menos R\$29 bilhões. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) defendem uma elevação do PIB (Produto Interno Bruto) de 10% percentual que foi vetado no governo FHC, e continuou no governo Lula.

As abordagens acerca das políticas parecem indicar que o projeto político-pedagógico como instrumento de construção de autonomia nos discursos “político” da política educacional brasileira foi, e continua discursivamente aparecendo, como meio estratégico de realizar o compromisso moral da escola, através do seu quadro funcional.

Dando seqüência à análise da reforma da educação, destacaremos aspectos prioritários do programa letramento implantados em Campina Grande, na década de noventa.

A descentralização na Reforma Educacional de Campina Grande

Em uma conjuntura de reformas, ações envolvendo descentralização e autonomias dos sistemas de ensino ganharam expressão, também, no município de Campina Grande⁶.

A descentralização da educação municipal foi instituída na Constituição Federal de 1998. Em seu art. 211, a Carta Magna dispõe sobre a organização dos sistemas de ensino: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Este dispositivo é reiterado pela LDB 9.394/96 (artigo 11): “Os municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do seu sistema de ensino, integrando-o às políticas e planos educacionais da união e dos Estados”.

Como meta de descentralização pedagógica, o Município de Campina Grande, através da Secretaria de Educação, instaurou o Programa Letramento, oficializado pelo Decreto nº 2715, de 05 de fevereiro de 1999. Este programa estabelecia a “orientação básica da educação para todo o sistema educacional do município”, a partir de uma concepção “crítica”, na perspectiva “sócio-histórica”(PMCG, 2002, p.03).

Para Coordenar o Programa Letramento, o Executivo Municipal contratou como Consultores os Professores Maria Salete van der Poel e Cornelis Joannes van der Poel (2002). Como principal referência do programa estava a experiência de trabalho dos consultores, que haviam desenvolvido o projeto na cidade de João Pessoa-PB, chamado Letramento de Pessoas Jovens e Adultas na Visão Sócio-histórica (RELEJA), como também, tinham práticas desenvolvidas em estados e municípios do Brasil como Porto Alegre, Rio de Janeiro, e Projeto Escola Plural de Minas Gerais, entre outros da mesma ordem.

Os referidos especialistas organizaram o documento: “Política Curricular na Rede Municipal de Campina Grande” (2002), como referência teórica para o Programa.

O Programa Letramento, “numa visão sócio-histórica”, regulava as reformas administrativa e pedagógica. A reforma administrativa, organizava a rede de ensino em pólos⁷, sob a coordenação de técnicos, que, necessariamente, não precisavam ser supervisores; poderiam ser psicólogos, orientadores educacionais, assistentes sociais, visto que o número de supervisores foi considerado insuficiente para o atendimento à demanda escolar.

A reforma pedagógica foi justificada à comunidade, através do documento referente à política curricular (PMCG, 2002, p. 05). Na introdução, o documento fazia referência a

⁶ Segundo Lima (2003, p. 68), a municipalização do ensino em Campina Grande não contou com a participação da sociedade civil na discussão da proposta. O Conselho Municipal de Educação nem chegou a tomar conhecimento da Lei que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, antes de ser enviada à Câmara de Vereadores.

⁷ Agrupamento de escolas de acordo com a localização geográfica. Cada pólo tinha a sua representação técnico-pedagógica e uma escola sede para articular os problemas com os demais técnicos e consultores da Secretaria de Educação.

pesquisas realizadas pelos consultores, junto aos professores, no ano de 1998. As informações coletadas indicavam:

- Situação de pobreza de todos os alunos.
- Dificuldades em relação à Língua Portuguesa, precisamente, na leitura e escrita;
- Dificuldades em Matemática, reveladas na lentidão da aprendizagem, sobretudo das operações fundamentais;
- Desinteresse pelos Estudos Sociais, sobretudo em razão da forma como este componente curricular estava sendo trabalhado;
- A **inexistência de um projeto político-pedagógico** nas escolas, que de certa forma limitava o professor ao já aprendido;

A ausência de uma definição filosófica de educação, por parte da própria Secretária de Educação do Município, levava a uma confusão quanto ao rumo a ser seguido. (o que demonstrava, também, a falta de um projeto político-pedagógico da própria instituição que administrava a educação municipal).

Esse diagnóstico foi utilizado, em 1999, como justificativa para a implantação da reforma educacional. A sistematização do currículo aconteceu no ano de 2001.

O documento que explicitava a política curricular (PMCG, 2002) enfatizava que o currículo deveria ser uma “construção coletiva” e o trabalho dos Consultores era o de estabelecer “diretrizes e referências gerais” que, conseqüentemente, deveriam ser apropriadas e enriquecidas pelos professores. Era um discurso que pretendia incluir os professores no processo de “pensar” o currículo.

Como marco da nova caminhada pedagógica, o então Secretário de Educação, Pedro Lúcio Barbosa, destacava a possibilidade de ultrapassar “velhos hábitos”, como o de construção de um currículo por especialistas, “com conhecimentos fragmentados, organizados numa estrutura de disciplinas isoladas” (PMCG, 2002, p.04).

O documento estrutura-se em três partes. Na primeira, são apresentadas as concepções de currículo, relacionadas à reprodução e à problematização, definidas a partir das duas grandes correntes, de acordo com a visão de homem e sociedade. O currículo de reprodução, desde o tempo dos gregos até os dias atuais, caracterizou-se como hegemônico. O currículo como problematização e questionamento “assume uma visão crítica diante da sociedade e, conseqüentemente, dos fazeres saberes nas ações pedagógicas” (PMCG, 2002, p.07).

Na segunda parte, são abordados os princípios que fundamentam o currículo no Programa Letramento, e, na terceira, são sistematizados os campos de estudo, para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

Para a realização do Programa Letramento, os consultores destacaram, especialmente, as teorias pedagógicas de Vygotsky e Bakhtin. De Vygotsky, enfatizaram o entendimento da escrita como habilidade motora e atividade cultural complexa. De Bakhtin, extraíram a ideia de trabalhar a língua em todo o processo educativo, “como dado primário de todas as coisas”, que, de forma gradual e progressiva, contribuiria para a reestruturação do pensamento (POEL; POEL, 2002, p.36).

O ensino foi organizado em ciclos, previstos na LDB e nos PCN, como justificativa para a aprendizagem contínua, sem barreiras e sem interrupções. O respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos e a organização de classes de acordo com o nível de conhecimento dos mesmos foram outros argumentos utilizados. (PMCG, 2002, p.24).

No decorrer da execução do Programa, foi incorporada a concepção de currículo em rede, articulada aos ciclos. Os constantes ajustes do Programa, através da inserção de novas abordagens teóricas, contribuíram para a expressiva resistência do professorado. A insegurança e a falta de domínio das abordagens teóricas que fundamentavam o Programa geraram insatisfações e descrença em relação à possibilidade de melhoria da qualidade da educação municipal.

De acordo com Lima (2003, p.103), apesar do discurso dos Consultores enfatizar autonomia na construção do currículo como “rede”, verificou-se a tentativa de implantação de uma proposta com vistas à homogeneização do trabalho, aproximando-se dos PCN.

CONSIDERAÇÕES PONTUAIS

Ao que nos parece, o processo de reforma curricular, na Rede Municipal de Campina Grande, guarda “muitos silenciamentos” (grifo nosso). Se a própria pesquisa feita pelos consultores, identificava a falta de um projeto político-pedagógico e a ausência de uma definição filosófica como problemas cruciais da rede, caberia indagar: o que revela os educadores/profissionais envolvidos no processo de reforma?

As análises desenvolvidas nos permitem relacionar os princípios políticos e filosóficos das reformas educacionais em nível macro e micro ao ideário neoliberal e ao positivismo, que distanciam a educação da realidade social.

Na tentativa de compreender a educação numa abordagem contra-hegemônica, recorreremos ao discurso acadêmico que identifica o projeto político-pedagógico como mediação de uma prática discursiva, articulada ao processo de transformação.

O projeto regulado, conforme referência anterior, também não se realiza na escola investigada. No entanto, a regulação que incide sobre ele desqualifica o trabalho docente e transforma a escola e seus professores em escravos do tempo do capital.

O discurso político documental traz o que Fairclough (2001, p.129) entende como aparente democratização do discurso, pois envolve “a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre as pessoas com poder institucional desigual”, como é o caso dos professores. Isso costuma ser evidente numa diversidade de domínios institucionais. A autonomia está muito bem demarcada no texto das políticas educacionais, mesmo que de forma ambivalente: autonomia como direito do docente e também dever na construção do PPP.

Fairclough (2001, p.152) compreende que a interdiscursividade é basicamente a forma como um tipo de discurso vai sendo constituído por meio de combinação de elementos de ordens do discurso. O discurso docente também apresentou ambivalências na questão da participação da construção do projeto: as professoras têm e não têm autonomia, e isso surge nos questionamentos que fazem ao longo de suas falas.

Algumas tendências de mudança de ordens de discurso apontadas por Fairclough (2001, p.247), como a comodificação, foram verificadas tanto na voz docente como no discurso das políticas educacionais. “Em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discursos societária por tipos de discursos associados à produção de mercadoria” (p. 255).

A gestão democrática (descentralizada e autônoma), a competência, a habilidade e a comunidade são marcas dos discursos, mas o discurso comodificado costuma ser

contraditório, como sugeriu algumas vezes docentes. Ao mesmo tempo em que exteriorizavam o projeto como algo de “dentro para fora”, indicavam que sem ele ficariam como “uma nave sem direção”. Nos documentos como PNE (2001) e LDB (1996) as professoras são colocadas como sujeitos ativos e capazes de pensar a escola, mas historicamente são ignoradas na formulação de políticas de sua própria formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. _____. Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos, Brasília, MEC. (primeira versão para debate) 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília: MEC. (versão acrescida) 1993a.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1995. Disponível em URL: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9131.htm>

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Fundo de Fortalecimento da Escola _ Fundescola. Brasília: MEC _ BIRD, julho de 1997.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros em Ação. Manual de orientações: Secretaria de Educação – Brasília: SEF, 2000.

_____. Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001

_____. Ministério da Educação. FUNDESCOLA: O programa. PDE e PDDE. Disponível em: <http://www.fundescola.org.br>. Acesso em: fevereiro de 2008.

_____. Ministério da Educação. O que é o Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 31 jan. 2008.

_____. Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm. Acesso em: 19 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação - CONAE. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final. Secretaria Executiva e Adjunta. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/> acesso junho de 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade Operacional. Folha online 9/05/1999. Caderno Mais! Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em julho 2006.

CONTRERAS, José. A Autonomia de professores; trad: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Coordenação de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. Rev. Fac. Educ., Jan./Jun. 1998, vol.24, no.1, p.37-69.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto político-pedagógico. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para todos. Brasília, 1994.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: Uma discussão da literatura. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 77, 2001.

MIRANDA FILHO, Nildo Leite. Planejamento estratégico para pequenas e médias empresas. Artigo. Portugal: Universidade Internacional de Lisboa, 2008.

MOURA, Arlete Pereira. Qualidade total e qualidade social: impactos para um novo ensino fundamental. UFRN, Natal: 2001.

_____, Desregulagens nas políticas do conhecimento oficial. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs), Políticas educacionais e (re)significações do currículo. Campinas, SP: Alínea, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão mediada pela ideia. In FERREIRA, Naura S. C.(org). Supervisão Educacional para Escola de Qualidade: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.