



ISSN 2448-0215

Revista Tópicos Educacionais

E-ISSN: 2448-0215

revistatopicoseducacionais.ce@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco

Brasil

Silva Machado, Carla

Sistemas de Gestão e Planejamento Escolar: Descontinuidades do PDE-Escola

Revista Tópicos Educacionais, vol. 23, núm. 1, enero-junio, 2017, pp. 118-137

Universidade Federal de Pernambuco

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672770874006>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

Revista

Tópicos Educacionais

ISSN: 2448-0215 (VERSÃO ON-LINE)

Sistemas de Gestão e Planejamento Escolar: Descontinuidades do PDE-Escola

Management Systems and School Planning: Discontinuities in the *PDE-Escola*

Carla Silva Machado

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio)

carlasingular@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo objetiva discutir o PDE-Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola) enquanto uma política que visa instrumentalizar os gestores escolares para o planejamento da gestão das escolas. Para isso traça-se um breve panorama do processo de descentralização da educação no Brasil, um histórico do PDE-Escola até os dias atuais. A seguir apresenta-se um levantamento das dissertações e teses do banco de teses do Portal Capes, identificando as principais discussões ocorridas sobre o tema, utilizando análise de conteúdo para interpretar o material coletado. Para o presente estudo nosso corpus de análise foram 15 dissertações e teses disponíveis no Portal de teses da Capes. A pesquisa nos levou a identificar o PDE-Escola como uma política contraditória e permeada de descontinuidades.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Planejamento da Gestão; Financiamento da Educação.

ABSTRACT: The present article aims to discuss the *PDE- Escola* (*Plano de Desenvolvimento da Escola*) as a policy that has as its goal to provide tools to school managers in the planning and managing of schools. To do so, we draw a brief outline of the process of decentralization in education in Brazil, a historical background of the *PDE- Escola* to the present day. Then we present a list of dissertations and thesis from the thesis database *Portal Capes*, identifying the main discussions that occurred between about the theme, utilizing content analysis to interpret the material collected. To the present study our corpuses of analysis were 15 thesis and dissertations available on *Portal Capes*. The research led us to identify the *PDE- Escola* as a contradictory policy permeated by discontinuities.

Keywords: School Management; Management Planning; Education Financing.

Introdução

O presente artigo discute a inserção do PDE-Escola no cotidiano das escolas públicas brasileiras, tendo sido anunciado como uma política que visa à descentralização dos recursos destinados às escolas e ao planejamento escolar. Vale ressaltar que o PDE-Escola é um programa de apoio à gestão escolar, que visa auxiliar no Planejamento da gestão escolar, para isso conta com a ferramenta *online* PDDE-Interativo.

Segundo o Manual do PDDE-Interativo (2014, p.4):

O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar disponível no endereço eletrônico <http://pddeinterativo.mec.gov.br> para todas as escolas públicas do país. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir da metodologia do programa PDE Escola e em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo principal é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem.

Na primeira parte do artigo apresentamos uma discussão acerca do processo de reformas educacionais e descentralização da educação pública ocorrida no Brasil e em toda a América Latina nas últimas décadas. Na segunda parte, destacamos 15 dissertações e teses que têm como temática o PDE-Escola. Finalmente, tecemos algumas considerações finais alinhavando aspectos coincidentes e díspares do material analisado.

Entendemos que o debate em torno das reformas educacionais centra-se em duas lógicas que ainda são contraditórias: a ideia da autonomia e descentralização das unidades escolares e da qualidade da educação. Se por um lado, esperam-se gestores que planejam suas atividades pedagógicas levando em conta as características dos espaços em que atuam, por outro lado, há a cobrança por bons resultados educacionais, o que interfere diretamente no planejamento cotidiano das escolas, fazendo com que a gestão planeje visando mais aos resultados e ao usufruto dos investimentos e não necessariamente mantenha-se atenta às singularidades da unidade escolar.

1. Reformas educacionais, descentralização e sistemas de planejamento para a gestão escolar

Segundo Silva (2013), a Constituição Federal de 1988 inaugura na educação uma nova era com base nos ideais democráticos, inspirados nos processos históricos de

abertura pós-ditadura militar. O texto final da Constituição se constrói sobre os princípios da democracia e da ampla participação popular em suas mais diversas esferas, inclusive nos espaços escolares, onde institui como referencial a gestão democrática do ensino público. Além do ideal democrático, a proposta de autonomia e descentralização dos entes federados passa a ser amplamente aplicada, o que leva estados e municípios a uma maior responsabilização em relação ao planejamento de políticas públicas que atendam à população de maneira mais direta.

No que tange à educação, os municípios passam a ser os principais responsáveis pelo ensino fundamental (1º ao 9º ano atualmente) e educação infantil, enquanto os estados são os principais agentes pela oferta do ensino médio. Com a perspectiva de atender melhor às escolas e em busca de uma otimização dos serviços, os estados também procuraram, ao longo do tempo, regionalizar os serviços educacionais e dar maior autonomia às escolas e às suas regionais (que são representações das secretarias de educação que ficam mais próximas das escolas). Nas palavras de Winkler e Gershberg (2012, p. 244):

O Brasil tem uma longa tradição de educação descentralizada, com a maior parte da autoridade concentrada no nível dos governos estaduais. O papel proeminente do estado na educação secundária foi confirmado pela constituição de 1988, dando-se aos municípios maior proeminência no financiamento e na oferta do ensino básico e pré-escolar. Além disso, durante a década de noventa, alguns estados (como Minas Gerais, por exemplo), transferiram significativa autoridade decisória para o nível das escolas.

Porém, vale destacar que, segundo Oliveira e Sousa (2010, p.13): “O direito à educação, que pressupõe igualdade de condições para todos, contrapõe-se à diferenciação típica do sistema federativo”. Ou seja, temos uma centralização do poder e uma descentralização das ações, o que pode significar uma grande diferenciação no atendimento educacional, com estados e municípios investindo de maneiras diversas na educação, alguns com mais financiamento, estrutura técnica e pessoal qualificado, e outros com menos condições financeiras e de planejamento para investir na universalização da educação com qualidade, ampliando-se os contrastes já existentes em função da dimensão geográfica do país.

Oliveira e Sousa (2010) destacam, ainda, que essa desigualdade na oferta da educação pelos estados e municípios, explica-se, inclusive historicamente. Até este período, os estados das regiões Sul, Sudeste e parte do Centro-Oeste já vinham construindo seus sistemas de ensino, o que lhes possibilitou acumular um *know how* para

assumirem efetivamente a educação em suas instâncias, ou seja, houve uma preparação destes estados e de seus respectivos municípios para a universalização da educação. Por outro lado, situação diferente ocorreu na maioria dos estados do Norte e Nordeste, que, segundo os autores “se omitiram de construir um sistema de ensino de massas e tal responsabilidade foi precariamente assumida pelos municípios.” (Oliveira e Sousa, 2010, p. 16).

Ainda em relação à questão da desigualdade de acesso à educação de qualidade, Souza (2009) propõe o termo “democracia estética”, afirmando que, muitas vezes, a democracia é apenas um discurso, visto que não é realidade em todos os âmbitos educacionais. Para o autor: “As possibilidades de superação das desigualdades sociais, reproduzidas – entre outras formas – pelo sistema de ensino, são pauta de uma ação social/coletiva, por meio da qual a educação escolar busca rever seus rumos, suas organizações.” (Souza, 2009, p. 127)

Cabe também atentarmos para uma importante questão: autonomia, descentralização e democracia não são sinônimos, portanto, descentralizar a gestão escolar com maior autonomia das escolas, não é garantia de uma gestão democrática e participativa. Nesta perspectiva, Souza (2003) considera que muito do que ocorreu nas reformas educacionais da década de 1990, no Brasil e em outros países de América Latina, reduziu-se à descentralização. Ainda, na avaliação do autor, a descentralização está muito mais ligada às questões econômicas:

Há um profundo vínculo entre os objetivos da maioria das reformas educacionais e os seus aspectos de natureza econômica. Isto é, a descentralização (método ou fim das reformas, não importa tanto aqui) na educação é, antes de mais nada, uma descentralização financeira. Essas alterações no modo de financiamento da educação também visam a dar a sensação de movimento às políticas educacionais. (Souza, 2003, p. 24)

Para o autor, os estados, municípios e unidades escolares passaram a ser mais responsabilizados pela oferta de uma educação de qualidade, ao mesmo tempo em que houve uma diminuição nos investimentos em educação, forçando os gestores a contar com apoios de órgãos e atores extraescolares para manutenção dos serviços educacionais. Barroso (2005) acompanha Souza (2003) ao afirmar que vivemos em todo o mundo “um processo de recomposição das relações entre Estado e mercado, no que se refere ao

fornecimento e financiamento dos serviços públicos, incluindo, no caso vertente, a educação” (p. 745).

Segundo Sousa (2012, p. 22-23):

Ainda nesse período, compreendido entre as décadas de 80 e 90, ao mesmo tempo em que a escola tinha ampliada a sua responsabilidade, a ineficiência do sistema educacional brasileiro tradicional ficava mais evidente e os olhares também voltados para a melhoria da ‘qualidade’. A escola começou a ser cobrada por seus resultados e a reprovação e o abandono passaram a não ser mais encarados como naturais no trabalho escolar. Iniciava assim a avaliação externa nas escolas públicas brasileiras, com o objetivo de diagnosticar as causas do problema da ‘baixa qualidade’ e orientar as políticas públicas que seriam implantadas com vistas à solução desse problema a partir de então.

É neste contexto de cobrança de resultados educacionais e escassos recursos financeiros, que surge o PDE-Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola) no final da década de 1990. Nas palavras de Sousa (2012, p. 24) citando o documento de criação do PDE (Brasil, 2002):

A proposta do programa era “atuar de forma complementar à legislação e às políticas nacionais vigentes para o Ensino Fundamental, ao dotar as escolas e os sistemas educacionais de instrumentos e recursos que viabilizem ações e tomadas de decisão mais efetivas e reforçar o papel da escola e sua relação com a comunidade, melhorando o desempenho do ensino público.

Na proposição inicial da constituição do PDE-Escola, este aparece como sendo um instrumento para auxiliar o planejamento da gestão escolar, garantindo, dessa forma, uma gestão eficaz dos resultados educacionais, pois proporcionaria ao gestor uma maior e mais coerente organização das atividades escolares levando em conta a relação entre ações e recursos financeiros destinados a cada uma delas.

Segundo Paes de Carvalho, Bonamino e Kappel (2011, p. 03):

No contexto de “territorialização das políticas educativas” (Barroso, 2006), de redefinição do papel do Estado nos processos decisórios da educação e de partilha de poderes entre a administração central, a local e as próprias escolas, surge, no final da década de 1990, por iniciativa do Ministério da Educação, o Planejamento Estratégico das Secretarias de Educação (PES). Esta iniciativa, integrante do cardápio de políticas de modernização administrativa em prol da melhoria efetiva das condições de funcionamento das redes escolares integrado pelo FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola, expressa a confiança no planejamento educacional, seja na perspectiva normativa e instrumental dos anos 70, seja naquela que busca garantir a transferência de decisões para os níveis locais, a partir dos anos 90.

Inicialmente, a ferramenta é oferecida apenas para as escolas com baixo desempenho escolar, como uma condição para que pudessem acessar recursos financeiros da União, enquanto para as escolas com bom desempenho, o PDE-Escola se apresenta apenas como uma ferramenta de gestão, como afirma Oliveira (2014, p. 24): “O PDE-Escola é uma proposta de planejamento estratégico voltado para escolas públicas do país com baixo IDEB. Tem por objetivo ajudar as escolas a identificar os seus principais desafios e a desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados”.

A afirmação de Oliveira (2014) ganha sentido a partir da exposição de Sousa (2012, p. 24):

Uma das características que ajudaram na sua aceitação (do PDE-Escola) e reconhecimento foi a relação indissociável entre a sua implantação e a aplicação de recursos públicos de forma descentralizada nos estados, municípios e escolas participantes. A maior parte das suas proposições previa repasse direto, inclusive, o que limitou sua abrangência a apenas os municípios selecionados, sem grandes experiências de implantação autônoma, nem mesmo nos estados das regiões integrantes¹, o que era uma das intenções iniciais. Com o PDE essa característica podia ser ainda mais fortemente notada, visto que o financiamento das ações dos planos era sempre mais exaltado do que a metodologia, muitas vezes se sobrepondo e descharacterizando a sua construção pelas escolas. Esse fato foi determinante para relacionar a quantidade de escolas com financiamento previsto às que adotaram o planejamento como instrumento de trabalho.

A argumentação de Sousa (2012) de que a adesão, num primeiro momento, ao PDE-Escola visou muito mais à possibilidade de um maior investimento financeiro para as escolas do que a possibilidade de acesso a uma ferramenta de gestão e planejamento das atividades escolares é corroborada por Oliveira (2014) quando afirma:

Segundo Alves (2007), o processo de descentralização das políticas sociais brasileiras é acentuadamente marcado pelos dois últimos mecanismos, ou seja, ocorre principalmente pela adesão a programas e pela imposição do aparato legal. A adesão se dá pela criação de determinados incentivos, muitos dos quais constituem estratégias de indução, como, por exemplo, a redução de custos para os que aderem a certo programa. Já o dispositivo legal age tornando obrigatória a adoção e gestão de dada política. Em ambos os casos, o governo federal exerce papel central, visto que sem sua atuação não seria possível a redefinição das competências. Com efeito, Alves (2007, p. 66) afirma que “as formas e ritmos da descentralização das áreas sociais dependem diretamente da postura do governo federal e, muitas vezes do governo

¹ Segundo a autora, na primeira fase de implementação do PDE-Escola, houve priorização dos estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde os índices educacionais eram mais baixos.

estadual, no sentido de um estímulo inicial para a efetiva transferência na atribuição da gestão das políticas públicas”.

Vale destacar que o PDE-Escola teve início no Brasil em 1998, ainda no âmbito do Programa Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola, que:

Tinha como objetivo promover a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental (...) Era executado em etapas pelo MEC/FNDE em parceria com as secretarias estaduais e municipais e tinha financiamento proveniente do Banco Mundial (Bird), em acordo de empréstimo com o governo brasileiro (Sousa, 2012, p. 22-23).

Ao mencionar o Fundescola, Paes de Carvalho, Bonamino e Kappel (2011, p. 5) afirmam:

[...] desde 1998 atuou em parceria com as Secretarias de Educação nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A proposta de intervenção do Programa foi construída a partir da hipótese de que grande parcela da ineficiência da educação básica brasileira constituía-se também como um problema de gestão, evidenciada, sobretudo, pela falta de planejamento estratégico e coordenação dos sistemas educacionais nos diferentes níveis (Banco Mundial/UNICEF, 1997).

Importante destacar, ainda, que a preocupação com a qualidade da educação mostra-se mais acentuada a partir da década de 1990. Em 1994, é criado o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que tinha como principal objetivo diagnosticar a qualidade da educação brasileira. Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 377):

A coexistência do Saeb com avaliações estaduais e, anos mais tarde, com a *Prova Brasil* faz com que a ênfase inicial na finalidade diagnóstica no uso dos resultados da avaliação perca força em face da tendência de focalizar esse uso como subsídio a políticas de responsabilização, o que leva ao reconhecimento de duas novas gerações de avaliação da educação básica no Brasil.

Segundo as autoras, temos, no Brasil, três gerações de avaliação. Grosso modo, num primeiro momento, as avaliações eram amostrais e objetivavam diagnosticar a qualidade da educação, e a partir do diagnóstico, com o auxílio do governo federal, estados e municípios apresentavam planos de melhoria para suas redes, neste momento, a rede era vista como um todo, sem destacar os resultados de cada unidade escolar. Num segundo momento (ou segunda geração), quando, a partir de 2005, com a implantação da Prova Brasil e a disponibilização de resultados por unidade escolar, há uma cobrança dos resultados diretamente para as escolas e, num terceiro momento, disseminam-se políticas

de responsabilização que estabelecem com frequência recompensas para as escolas e seus agentes, responsabilizando-as pelos seus resultados.

Segundo Paes de Carvalho, Bonamino e Kappel (2011, p. 7):

Até 2007, o Programa FUNDESCOLA fomentou o desenvolvimento do planejamento estratégico através do PES num universo de 971 Secretarias de Educação (4 estaduais e 967 municipais), distribuídas nas três regiões (150 delas na Região Norte, 588 na Região Nordeste e 233 na Região Centro Oeste).

A partir de 2007, no momento em que começa a ganhar força a terceira geração de avaliações, anuncia-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/Plano de Metas) e o PDE/Escola deixa de ser um instrumento que visa a atender financeiramente às escolas de alguns municípios com baixo desempenho escolar, ou baixo IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica)² para ser:

[...] o instrumento oficial de planejamento das escolas públicas brasileiras e propondo investimento específico através do PAF – Plano de Ações Financiáveis – apenas para as escolas classificadas abaixo da média nacional do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Sousa, 2012, p. 25).

A ferramenta, criada, inicialmente, com o discurso do incentivo ao planejamento estratégico, à autonomia da gestão escolar e ao fortalecimento das ações cotidianas da escola, após a vinculação ao PDE/Plano de Metas, tem seu caráter financeiro ainda mais reforçado, num contexto em que os índices educacionais ganham peso na escolha das escolas beneficiadas. A ideia do planejamento estratégico feito dentro das unidades escolares acaba ficando em segundo plano, pois nas palavras de Oliveira (2014, p. 51):

Estes mecanismos gerenciais permanecem, como destacado na própria portaria que institui o programa, ao mencionar que o programa se dará mediante a execução de processos gerenciais. No entanto, ao ampliar o raio de ação do programa para todas as escolas públicas com baixos indicadores, o governo federal demonstra uma preocupação maior com os resultados, no sentido de responsabilizar as escolas pelo seu desempenho, pelo cumprimento das metas propostas, bem como atribui

² O IDEB, segundo o site do INEP, é: “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrupa ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no [Censo Escolar](#), e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o [SaeB](#) – para as unidades da federação e para o país, e a [Prova Brasil](#) – para os municípios.

para si parte da responsabilidade pela melhoria da educação ofertada, ao disponibilizar suporte técnico-financeiro, através do MEC e das Secretarias de Educação, na elaboração e execução do programa.

O cenário da educação brasileira apresentado por Oliveira (2014) aproxima-se do cenário português analisado por Lima (2003), que ao destacar as reformas educacionais portuguesas em que no lugar da descentralização, ocorreu uma *recentralização por controlo remoto*, ou seja, os atores envolvidos nas instituições micro, como o espaço escolar, por exemplo, cumprem apenas as decisões vindas das secretarias, não tendo, de fato, uma ação gerencial autônoma. Este parece ser também o caso brasileiro, pois os gestores escolares dependem dos recursos do MEC e dos governos, dessa forma, são impelidos a adaptar seus planejamentos às diretrizes dos financiadores das políticas, muitas vezes, sem entenderem exatamente qual o objetivo dessas políticas.

Destaca-se que para elaboração do plano exigido pelo PDE-Escola, existe desde 2011 o PDE-Interativo que é uma ferramenta ou sistema informatizado criado pelo MEC em substituição ao sistema anterior – SIMEC. Segundo Oliveira (2014, p.54): “O Relatório final - Exercício 2011 (MEC, 2013) registra que em 2010 deu-se início a um processo de revisão geral da metodologia e da ferramenta tecnológica do PDE-Escola, culminando no lançamento da versão final do PDE Interativo em setembro de 2011”.

Ainda, segundo Oliveira (2014), no ano de 2014, o PDE-Interativo passou a ser denominado PDDE-Interativo, vinculando o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ao programa de planejamento escolar, segundo a autora:

Assim, face a este contexto de mudanças, é possível afirmar que a nova identidade do PDE-Escola ainda encontra-se em aberto, no sentido de que ainda não está bem definida ou clara a nova configuração do programa. Os fatos parecem apontar que a maior modificação será a descrita acima, mantendo- se a metodologia adotada em 2011, com a criação da plataforma PDE Interativo, agora PDDE Interativo, bem como a sistemática de responsabilização instituída em 2007, por ocasião da integração do programa ao PDE/Plano de Metas (Oliveira, 2014, p. 91).

Fica evidente, ao constatarmos as mudanças sofridas com o PDE-Escola, ao longo dessa última década, a contradição do governo federal que de um lado sugere a ‘vontade’ de proporcionar aos gestores educacionais ferramentas de planejamento para uma gestão autônoma consistente, porém, por outro lado, pesa a necessidade de melhoria da qualidade da educação brasileira. Dessa forma, ao vincular a responsabilização dos gestores locais

ao desempenho dos alunos e ao envio de recursos para as unidades escolares, a proposta de gestão estratégica, autônoma e articulada com as políticas macro perde força, prevalecendo a necessidade de fazer um planejamento que atenda aos anseios do governo federal para que os recursos financeiros continuem chegando às unidades escolares. Nas palavras de Sousa (2012, p. 27): com a alegação de simplificar a elaboração dos planejamentos escolares o governo federal “praticamente transformou a ferramenta num mero instrumento para captação de recursos financeiros para as escolas”.

Dessa forma, a ferramenta parece perder duas de suas principais características: impulsionar a criação de políticas públicas a partir dos diagnósticos das unidades escolares, pois estes estão cada vez mais simplificados, e auxiliar os gestores escolares no planejamento estratégico de suas gestões.

Uma das ações indiretas do PDE-Escola foi o incentivo para que as redes de ensino também criassesem suas próprias ferramentas de planejamento da gestão como forma de monitorar as unidades escolares, a implementar políticas públicas nessas unidades e também incentivar o planejamento escolar. Estados como Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo já têm seus próprios sistemas de gestão e informação.

Na próxima seção, abordaremos estudos já desenvolvidos que tratam dos sistemas de gestão escolar em teses de doutorado e dissertações de mestrado nos anos de 2011 a 2014 encontrados no portal de teses da Capes.

2. Sistema de gestão escolar – o que apontam as pesquisas acadêmicas?

Para desenvolvimento desta seção, fizemos uma busca na base de dados do portal Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) nas dissertações e teses disponibilizadas no portal. Fizemos duas etapas de busca na base de dados.

Na primeira etapa, usamos a expressão ‘sistemas de gestão escolar’, dando o encaminhamento de que estas palavras deveriam ser encontradas no título e/ou resumo do texto, 186 trabalhos foram registrados, porém, após a leitura dos resumos, percebeu-se que apenas 4 deles tratavam efetivamente do assunto. Todos os trabalhos encontrados eram dissertações de mestrado. A ideia inicial era encontrar trabalhos que fizessem referência ao PDE/Escola e também trabalhos que versassem sobre os sistemas de gestão e informação estaduais e/ou municipais. Como os quatro trabalhos encontrados tinham como temática o PDE/Escola, resolvemos aprofundar e ampliar a busca a partir desta palavra-chave.

Utilizamos, então, a expressão PDE, procurando da mesma forma, a expressão no título e/ou nos resumos das dissertações e teses. Nesta busca, 80 trabalhos foram registrados, sendo que apenas 14 tinham como tema o PDE, destes trabalhos, três dos quais já haviam aparecido na primeira busca: Chimonek (2012), Santana (2011) e Solano (2011). Ao final da busca para compor o corpus para análise no presente estudo, ficamos, portanto, com 15 dissertações e teses, sendo 3 teses de doutorado e 12 dissertações de mestrado.

Para fazermos a Análise de Conteúdo, usamos como corpus de análise os resumos dos 15 trabalhos selecionados: 08 são do ano de 2011 e 07 de 2012, o fato de não encontrarmos, no portal Capes, trabalhos de 2013 e 2014 se deve à demora do portal em registrar as dissertações e teses defendidas, pois uma tese usada como referência na primeira seção deste artigo é datada de 2014, tem no título e resumo a expressão PDE, mas ainda não consta no portal, isso nos leva a acreditar que nos anos de 2013 e 2014 outras dissertações e teses abordando a temática foram produzidas, mas ainda não estão registradas no Portal Capes.

Entendemos que isso não impedia o desenvolvimento desta pesquisa, pois vale ressaltar que as dissertações selecionadas funcionam como uma amostra, e segundo Bardin (2009, p. 123): “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (Bardin, 2009, p.123).

Acreditamos ser esta amostra representativa, visto que apresenta dissertações e teses de diferentes Programas de Pós-Graduação sendo que todas as 5 regiões brasileiras foram representadas, entendemos, desta forma, que esta é uma discussão que vem ocorrendo no âmbito dos cursos de Pós-Graduação em todo o Brasil.

Os trabalhos selecionados são todos de Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo: 2 deles da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2 da Universidade Estadual Paulista (UNESP), e os demais da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade do Tuiuti do Paraná, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade do Estado da Bahia (UNEBA), Universidade da Grande Dourado (UFGD), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Pará (UFPA).

Em relação às palavras-chave presentes nos resumos dos trabalhos analisados, o Quadro 1 apresenta as palavras usadas e a frequência em que são citadas. Para fazer a análise, as palavras foram agrupadas respeitando a significação em que aparecem nos resumos, ou seja, foram criados grupos de palavras sinônimas ou com sentidos próximos. Como exemplo, no primeiro grupo, além de gestão, foram consideradas as expressões gestão escolar e gestão da educação, evidenciando que são palavras que estão num mesmo campo semântico, ou seja, têm significados parecidos. Vejamos o Quadro 1:

Quadro 1: Palavras e expressões predominantes nas palavras-chave dos trabalhos

Palavras	Número de resumos em que aparecem
Gestão/ Gestão Escolar/ Gestão da educação	08
PDE/ PDE-Escola	07
Política Educacional/ Políticas Educacionais/ Políticas Públicas/ Política/ Implementação de Política	07
Educação/ Educação Pública/ Educação Básica	04
Qualidade/ Qualidade da Educação/ Qualidade do ensino	03
Reformas do Estado/Reforma	03
IDEB/Avaliação	03
Financiamento da Educação	02
PDDE/Programa Dinheiro Direto na Escola	02
Participação	01
Projeto Político-Pedagógico	01
Governo LULA	01
Trabalho e educação	01
Planejamento	01
Autonomia	01
Plano de desenvolvimento da educação	01
Mobilização social	01
Legitimização	01
Gerencialismo	01

Fonte: elaborado pela autora a partir dos resumos das dissertações e teses do corpus de análise.

Em relação às palavras-chave que encontramos nas dissertações e teses, conforme o Quadro 1, podemos perceber que expressões como Planejamento, Autonomia e Projeto Político-Pedagógico aparecem apenas uma vez cada, o que pode reforçar a ideia já discutida na seção inicial deste artigo, em que pudemos verificar a partir do referencial bibliográfico que o PDE-Escola é uma política que ganhou mais adesão em função do investimento financeiro destinado às escolas participantes do que como uma política de planejamento da gestão escolar. Por outro lado, a expressão Gestão, Gestão Educacional

ou Gestão Escolar aparece em 8 dos 15 trabalhos, o que vale uma análise mais aprofundada destes para analisarmos o contexto em que elas aparecem.

O trabalho de Santana (2011) trata da tomada de decisão em relação ao uso do dinheiro vindo do Programa Dinheiro Direto na Escola por parte das Unidades Executoras (UEX) de duas escolas do município de Viçosa/MG. A partir do resumo, fica evidente a relação entre gestão e financiamento educacional, a questão do planejamento aparece em segundo plano, ou seja, aparece como consequência do financiamento, visto que junto ao pedido de financiamento, é preciso apresentar dados que comprovem a necessidade do dinheiro. Porém, como já apresentado na seção anterior, a ferramenta que funcionava como um instrumento de planejamento foi simplificada e virou praticamente uma ferramenta de captação de recursos. Ressalta-se, ainda, que a autora fixa-se nas Unidades Executoras (UExs) de duas escolas para propor sua análise, as Unidades Executoras são as responsáveis pela gestão financeira das escolas, e contam, geralmente, com a equipe gestora da escola (diretor da escola, vice-diretor e coordenador pedagógico), além de representantes dos pais e alunos.

Segundo a autora relata no resumo de sua dissertação: “O estudo apontou ainda que no caso das escolas participantes da pesquisa, as UExs não possuem um planejamento e/ou estratégias criadas em função do PDDE para investir os recursos, a fim de elevar o IDEB”. (Santana, 2011, p. 10)

O trabalho de Solano (2011) analisa a gestão de duas escolas do município de Juiz de Fora/MG e conclui que o apelo da gestão para adesão ao PDE/Escola está vinculado aos resultados educacionais e ganhos financeiros para as escolas pesquisadas. A autora é bastante crítica ao modo como é implementada a política e como ela chega às duas escolas pesquisadas, segundo ela, trata-se de uma política neoliberal que enfatiza apenas resultados e não a aprendizagem dos alunos. Ainda, segundo a autora:

Funciona como estratégia de consenso, introduz na escola a cultura avaliativa, intensifica o trabalho docente, principalmente para os gestores das escolas. Além disso, os recursos financeiros são essenciais para estruturar a escola com material didático-pedagógico, no entanto, a qualidade da educação está vinculada a elevação de dados estatísticos. (Solano, 2011, p. 10).

Os dois primeiros trabalhos têm em comum a maneira como a pesquisa de campo é desenvolvida, em duas escolas de uma mesma cidade, a partir de análise comparativa e chegam a conclusões bastante próximas, a de que não há relação direta entre os

investimentos e a qualidade educacional e ao planejamento da gestão das escolas pesquisadas.

Taques (2011) faz uma discussão em torno da implementação da política no Estado do Paraná. Para a autora há dois modelos de gestão em disputa: um gerencial e outro de vertente democrática. A partir do resumo, a autora faz uma análise mais da gestão em seu nível macro (estado e país), não sendo seu foco de análise a gestão das unidades escolares. Porém, a autora percebe, a partir do contato com os gestores escolares, dois modelos em disputa, um que leva à gestão compartilhada nas escolas e outro a um modelo mais gerencial. Nas palavras da autora:

Inserido neste contexto de disputa, o desenvolvimento do PDE-Escola, ainda que preservando uma lógica gerencialista, apontou possibilidades de mudanças das relações de participação na escola, apresentando perspectivas positivas que podem contribuir para a democratização dos processos de gestão escolar. (Taques, 2011, p. 10).

Na tese de Valente (2011) percebemos uma convergência com o trabalho de Taques (2011), pois ambas analisam como os governos estaduais implementam as políticas vindas do governo federal, porém, o campo de análise da autora é Minas Gerais. Além disso, a autora quer compreender como os modelos de regulação da educação afetam a gestão escolar, a organização do trabalho pedagógico e o trabalho do docente, portanto, diferente de Taques (2011), Valente (2011) vai do nível macro para a gestão escolar.

Nas palavras de Valente (2011, p. 10):

Os resultados deste estudo revelaram que a gestão democrática ainda não é uma realidade nas escolas, pois as concepções de autonomia e participação que orientam a gestão a partir das ações analisadas são balizadas em princípios técnicos e operacionais; que a centralidade da avaliação sistêmica e a cultura do desempenho direcionam o planejamento, a organização curricular, a avaliação da aprendizagem e conduzem à responsabilização e a culpabilização da escola; que a ênfase nos resultados interfere nas condições de trabalho docente; que a visão de qualidade da educação apresentada nas diretrizes políticas e nas vozes dos sujeitos investigados parece coerente com os princípios do Estado Regulador e Avaliador, para o qual qualidade é sinônimo de altos índices nas avaliações.

Nos quatro trabalhos apresentados, tanto as ferramentas de planejamento como as questões da gestão democrática e compartilhada merecem uma importante discussão, pois fazem parte de políticas que são implementadas de cima para baixo, em que as gestões regionais e locais devem aceitar e fazer cumprir, sem uma discussão previa, seria a

recentralização por controlo remoto apontada por Lima (2003). Nos trabalhos ficam evidenciados, ainda, a influência dos resultados educacionais, principalmente as metas do IDEB, na tomada de decisões pelas gestões escolares. O resultado do IDEB, neste sentido, é visto como reflexo do bom planejamento das gestões escolares. Porém, no interior das escolas, nem sempre, como constatado nas pesquisas apresentadas, há um planejamento envolvendo os atores presentes. Nas palavras de Souza (2009, p. 132):

Seja na escola seja na sociedade observada ampliadamente, a democracia tem se organizado apenas dessa maneira formal. A democracia tem se ampliado, atingido países os mais diversos e, em certo sentido, instituições da sociedade, como a escola. Mas, via de regra, ela se efetiva como um conjunto de regras que estabelecem a lógica da representação, considerando que não é possível todos discutirem e decidirem tudo todo o tempo. Para Touraine, a democracia implica mais do que a constituição de procedimentos e instituições, com vistas a tomar decisões acerca daquilo que é de interesse coletivo.

Milek (2011) trata da descontinuidade das políticas públicas educacionais e usa como aporte de sua leitura o Plano de Desenvolvimento da Educação, concentrando-se na gestão educacional e não na gestão escolar. Segundo o autor, a descontinuidade das políticas educacionais mostra uma imaturidade política na gestão pública educacional, segundo Milek (2011, p. 10): “O administrador público deve reconhecer o que existe de bom feito pelo seu antecessor e, não apenas satisfazer seu ego pessoal mudando siglas, trocando nomes ou extinguir programas coerentes, idôneos e eficientes”. Dos 5 trabalhos analisados até o momento, é o primeiro que não relaciona gestão pública a financiamento, no caso específico deste trabalho, o autor menciona o planejamento como uma ferramenta a ser pensada para ações a longo prazo.

Assim como a dissertação de Milek (2011), a tese de Santos (2012) não relaciona gestão a financiamento. O autor analisa a implementação do PDE-Escola em escolas públicas do Paraná e conclui que o PDE-Escola como ferramenta de gestão institucionaliza uma nova racionalidade de gestão, o que segundo o autor, contraria a própria noção de planejamento. Santos (2012) evidencia, em seu resumo, que o objetivo central do PDE-Escola, desde a sua criação era “inserir o planejamento estratégico como ferramenta para tornar a educação mais eficiente e eficaz” (2012, p. 12). O texto de Santos (2012) caminha na discussão de que, em função das mudanças de política o objetivo central proposto pelo PDE-Escola se perdeu. Segundo o autor:

Ao priorizar os índices alcançados nas avaliações do rendimento escolar, o PDE-Escola propõe a inversão dos parâmetros para se definir a qualidade da educação. A gestão do tempo tem se configurado, nas atuais políticas, como um importante imperativo para o direcionamento e racionalização das ações realizadas nas escolas. Apresentado como ferramenta de gestão, o PDE-Escola, contradicoriatamente, institucionaliza uma nova racionalidade de gestão, contrariando a própria noção de planejamento. A partir destas conclusões é possível inferir que o PDE-Escola teve poucos efeitos na aprendizagem e no aumento dos indicadores, mas foi extremamente eficiente para produzir o consentimento ativo na comunidade escolar. (Santos, 2012, p. 12)

Interessante perceber que as conclusões encontradas por Santos (2012) ao estudar duas escolas públicas (uma em Curitiba e outra em Londrina) vão ao encontro das conclusões encontradas por Solano (2011) que analisa duas escolas públicas da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Ambos salientam que a priorização dos índices educacionais não garante, de fato, o ensino-aprendizagem.

Assim como Solano (2011) e Santos (2012), Sousa (2012, p. 10) também afirma:

As conclusões são ratificadas por resultados de pesquisas anteriores sobre o PDE Escola também apresentados nessa investigação e o estudo ainda aponta para a necessidade de uma discussão futura sobre a adoção do PDE como eixo das políticas educacionais com foco na escola e a limitação do uso do IDEB como indicador de qualidade da escola e da educação pública.

A autora analisa a implementação do PDE-Escola em duas escolas de Salvador/BA e a contribuição deste para o trabalho pedagógico e da gestão escolar. Ressalta-se que este é o único trabalho dos 15 selecionados em que aparece a palavra planejamento dentre as palavras-chave, ressaltando mais uma vez que este elemento, que está nas diretrizes do PDE-Escola, não é evidente nem mesmo nas pesquisas realizadas sobre o tema.

O trabalho de Santos (2012) situa-se na implementação do PDE-Escola no município de Igarapé – Miri/PA, tanto na Secretaria de Educação quanto em uma escola municipal, porém descreve a política como sendo uma política de captação de recursos para municípios e unidades escolares. Segundo a autora:

A pesquisa enfatizou que o PDE Escola faz parte de um conjunto de ações que visava descentralizar os recursos e que as escolas o implementaram sem mesmo ter seguido todo o processo de elaboração proposto e viram nele a possibilidade de gerenciar seus recursos.

A partir da leitura dos 8 resumos (2 teses e 6 dissertações), fica evidente que parte dos trabalhos que tratam do PDE-Escola, aborda essa política como um meio de financiamento escolar, apenas 4 dos 8 trabalhos apresentam direta ou indiretamente a questão do planejamento como sendo parte da política em tela. Neste sentido, podemos inferir que, mesmo entre os pesquisadores da área, há contradições em torno do objetivo principal da política, qual seja, ser uma ferramenta de planejamento da gestão educacional.

Além disso, algumas das pesquisas apresentadas indicam que as descontinuidades dessa política são prejudiciais para o modelo de gestão escolar que se pretende estratégica, autônoma e descentralizada. Isso fica mais evidenciado na dissertação de Milek (2011) que trata especificamente da temática da descontinuidade das políticas educacionais.

Os outros 7 trabalhos selecionados a partir das palavras-chave não apresentaram no conjunto delas as expressões gestão, gestão escolar ou gestão da educação, mas valendo-se de uma leitura mais apurada de seus resumos, percebe-se que também apresentam discussões acerca da gestão financeira, mas não tratam do planejamento da gestão escolar, por isso não foram usados no corpus discursivo desta análise.

Considerações finais

A partir da pesquisa bibliográfica desenvolvida na primeira seção deste artigo sobre os caminhos percorridos do PDE-Escola até o PDDE-Interativo e do estudo relacionado às pesquisas que vêm sendo realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação que tratam da temática do sistema de gestão e informação da educação, na seção 2, pudemos perceber que a política do PDE-Escola desde a sua criação, ainda, como FUNDESCOLA é permeada de contradições e rupturas. Isso nos leva a concluir que o tema ainda precisa ser mais debatido e pesquisado tanto no âmbito dos Programas de Pós-graduação como nas redes de ensino e nos cursos de formação de professores e gestores.

É importante estabelecer mais claramente qual é o objetivo principal do PDE-Escola, se funcionar como uma política de captação de recursos ou de planejamento da gestão das unidades escolares, ou, ainda, se é possível que o objetivo da política seja uma articulação destes dois. Além disso, torna-se importante investigar os diferentes agentes envolvidos no processo de gestão em todos os níveis (desde os responsáveis pela criação dos sistemas de gestão, passando pelos responsáveis pela implementação da política, até chegar aos gestores escolares), visto que é necessário definir com mais clareza qual a função de cada um desses atores na gestão, planejamento e financiamento da educação.

Acreditamos, ainda, que o PDE-Escola, como um sistema de gestão e informação da gestão escolar, poderia, se bem utilizado e orientado, impulsionar novas políticas públicas, a partir das demandas surgidas. Por isso, a importância de definir e estabelecer uma verdadeira identidade para os sistemas de gestão e planejamento educacional: melhorar os resultados educacionais, a partir de diagnósticos, avaliações e monitoramento das ações da gestão escolar realizadas pela própria comunidade escolar, parece ser uma boa opção, para que de fato tenhamos gestões descentralizadas, porém sistêmicas, ou seja, com uma relação entre os envolvidos na implementação das políticas e daqueles que fazem a política acontecer no espaço escolar.

O PDE-Escola, a partir do que foi verificado, é uma política contraditória e permeada por descontinuidades. Contraditória, pois nasce na perspectiva de auxiliar os gestores escolares no planejamento das atividades de gestão, e ao mesmo tempo, como uma política de investimento financeiro às regiões e, em seguida, às escolas com baixos resultados educacionais. Descontínua, pois desde sua implementação, em 1997, ainda como FUNDESCOLA, até 2014, denominada PDDE-Interativo, passou por inúmeras mudanças e ainda não se firmou como uma política de apoio ao planejamento da gestão escolar ou de financiamento da educação, ficando no “meio do caminho” entre essas duas posições.

REFERÊNCIAS

ABOUKALAN, Roberto Jorge. **Financiamento Público da Educação: Implementação de Políticas e Implicações na Gestão Escolar O Programa Dinheiro Direto na Escola.** 01/06/2011. 162f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

AMORIM, Milene Dias. **A Qualidade da Educação Básica no PDE: Uma Análise a partir do Plano de Ações Articuladas.** 01/03/2011. 182 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

ANTONINI, Vanessa Lara. **Mobilização Social pela Educação e a Legitimização das Políticas Educacionais no PDE.** 01/03/2012. 173 f. Doutorado em educação escolar. Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005 747 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04 maio de 2014.

BONAMINO, Alícia. SOUSA, Sandra Zábia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL, INEP. O que é o IDEB?. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em 22 nov. 2014.

BRASIL, MEC. **Manual do PDDE-Interativo 2014**. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/manuais/ManualPDDEInterativo2014.pdf>. Acesso em 27 ago. 2015.

CHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): Instrumento de Autonomia para as Unidades Escolares?** 01/08/2012. 278 f. Mestrado Acadêmico em educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2012.

FERREIRA, Mariana. **O Programa PDE Escola: Uma Análise da sua Implementação em Guarapuava-PR.** 01/06/2012. 153 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAINARDI, Márcia Helena Pilon. **Paulo Freire e o PDE do Governo Lula: Bem Mais que Simples Coincidências.** 01/08/2011. 152 f. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

MILEK, Emanuelle. **Gestão da Educação e Políticas Públicas: O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em Exame.** 01/12/2011. 170 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

OLIVEIRA, Adailda Gomes de; Alves, Fátima Cristina de Mendonça. **O processo de implementação do PDE-Escola no contexto das políticas de responsabilização: o caso da cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2014. 297p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela, SOUSA, Sandra Zábia. O Federalismo e sua relação com a educação no Brasil. IN: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: Unesco, 2010. P. 13-35.

PAES de CARVALHO, Cynthia, BONAMINO, Alícia, KAPPEL, Dolores (2011) Redes Municipais de Ensino, Planejamento e Resultados Educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 19(30). Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/886>> Acesso em 21 jul de 2015.

SANTANA, Kátia de Cássia. **Efeitos do Programa Dinheiro Direto na Escola na Gestão Escolar.** 01/08/2011. 178 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Viçosa, 2011.

SANTOS, Crisólita Gonçalves dos. **O PDE Escola: Autonomia e Qualidade do Ensino na Gestão Educacional em Igarapé-Miri e na Escola Rio Tocantins.** 01/08/2012. 231 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Pará, 2012.

SANTOS, Fabiano Antônio dos. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Produção do Consentimento Ativo.** 01/03/2012. 301 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SILVA, Alessandro Sathler Leal da. **Gestão estratégica e participativa: a política pública de gestão escolar fluminense.** Juiz de Fora, 2013. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

SOLANO, Cleonice Halfeld. **Plano de Desenvolvimento da Educação e Plano de Desenvolvimento da Escola: Desdobramentos da Implementação dessas Políticas no Contexto Escolar.** 01/05/2011. 141 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

SOUZA, Melissa Barreto de. **O PDE Escola em foco: Uma análise do programa em duas unidades escolares da rede municipal de Salvador.** Salvador, 2012, 107p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Universidade Estadual da Bahia, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v.25, n.03, p.123-140, Dez. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba: n.22, p.17-49, 2003.

SPECK, Raquel Ângela. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEE) como Expressão do Gerencialismo na Educação.** 01/02/2012, 127 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

TAQUES, Mariana Fonseca. **O PDE-Escola nas Escolas da Rede Estadual do Paraná: Entre o Gerenciamento e as Possibilidades Democráticas.** 01/09/2011. 202 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2011.

VALENTE, Lúcia de Fátima. **Permanências e Mudanças na Organização do Trabalho Escolar nas Geraes: Uma Análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE-Escola.** 01/08/2011. 203 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

WINKLER, Donald R., GERSHBERG, Alec Ian. Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina. In: **Marcos Históricos na reforma da educação.** Nigel Brooke (organizador). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 241-248.

Recebido em 10 de março de 2017.

Aprovado em 25 de abril de 2017.