



Comunicação oral – eixo 3: Políticas, Gestão e Avaliação Pós-LDBEN

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PA

Zenaide Leão Batista – SEMED/Cametá- PA*

Resumo: Este trabalho é resultante de uma pesquisa de dissertação, cujo objetivo foi analisar as implicações do Plano de Ações Articuladas - PAR na gestão escolar da rede de ensino do município de Cametá-PA, no tocante à democratização por meio de Conselhos Escolares - CE's. O trabalho orientou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa e teve como técnicas a revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada. A implantação do PAR no município de Cametá revelou um processo de gestão gerencial, pois o município foi induzido a aderir à política em troca de assessoria técnica e financeira do MEC. Não houve mudanças substantivas na gestão das escolas no sentido de provocar melhoria do funcionamento do CE principalmente nas questões administrativa-pedagógicas. A atuação dos conselhos esteve mais centrada no aspecto financeiro, dentro da lógica de gerenciamento de recursos.

Palavras-chave: Descentralização. Autonomia. Participação.

Introdução

Embora a temática da Gestão Democrática da escola pública já tenha sido bastante discutida por pesquisadores que almejam uma escola pública e de qualidade social para todos, o contexto em que desenvolvemos este trabalho se apresenta de forma singular o que justificou a necessidade do estudo em vista do objeto no qual se situa a pesquisa – o Plano de Ações Articuladas – PAR.

A democratização da esfera pública é marcada por avanços e recuos nos diferentes momentos históricos da sociedade brasileira. Junto às lutas travadas no movimento de redemocratização do país no final dos anos de 1970, estavam associadas as lutas por democratização da educação pública. As conquistas ganharam corpo na Constituição Federal de 1988, a qual referenda os preceitos para a democratização da escola, dentre eles destacam-se, no inciso VI, o qual postula a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 1). Contudo, a Reforma do Estado e da Educação intensificada nos anos de 1990, propõe a redefinição do Papel do Estado, a partir da opção pelo modelo de gestão gerencial para a esfera pública, retrocedendo as conquistas. Nesse contexto de padronização do modelo de gestão das políticas educacionais sob a lógica da gestão gerencial, é criado o Plano de Ações Articuladas. Este enquanto ferramenta de execução do

*Mestre em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA e professora de educação básica pela SEMED/Cametá-PA.
E-mail: zenaideufpa@hotmail.com



PDE se apresenta como um importante instrumento de planejamento e traz no seu discurso oficial a pretensão de provocar mudanças significativas na gestão educacional no sentido de fomentar a democratização das relações no âmbito do sistema e das escolas públicas através do desenvolvimento de ações geradas a partir do diagnóstico da realidade dos municípios. Nesse sentido, a pesquisa buscou responder: quais as implicações do PAR na gestão escolar da rede de ensino no município de Cametá-PA, no tocante à democratização por meio de conselhos escolares?

A pesquisa teve como campo empírico a SEMED e duas escolas municipais do município de Cametá. Os informantes da pesquisa foram sujeitos ligados ao objeto, sendo eles técnicos e gestores da Secretaria Municipal de Educação de Cametá e membros do Conselho Escolar de duas escolas, em um universo de 14 (quatorze) informantes. O primeiro tópico, situa o contexto da Reforma do Estado e da educação e suas implicações na gestão do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. O segundo, analisa a forma como o Município de Cametá aderiu ao PAR e os avanços em termos de existência e funcionamento dos conselhos escolares nos municípios a partir da implementação do PAR.

Reforma da educação e a gestão da educação no PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

A Gestão Democrática prevista na CF de 1988, foi fruto de luta de movimentos sociais, educadores e intelectuais no final dos anos de 1970 e início dos anos 80. Nesse período, intensificaram-se as lutas de diversos setores da sociedade civil organizada como reação ao autoritarismo e centralização da administração pública brasileira quando os sujeitos buscavam inserir-se nos processos participativos na gestão da educação e da escola pública. Deste modo, a abertura política, garantiu a democracia à gestão pública através de eleição para representante político e canais de participação popular na administração pública, e campo educacional, garantiu a gestão democrática da educação, tendo como base os princípios básicos de descentralização, participação e autonomia, na defesa de que a comunidade escolar decida questões pertinentes a recursos financeiros e aspectos didático-pedagógicos, afim de defender os interesses da comunidade escolar e local e promover uma ascensão social dos sujeitos atendidos.

Contudo, a Reforma do Estado e da Educação intensificada nos anos de 1990, propõe a redefinição do Papel do Estado, a partir da opção pelo modelo de gestão gerencial para a esfera pública. Coerente com os parâmetros da iniciativa privada, Castro (2008) explicita que a gestão gerencial se caracteriza [...] pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, (CASTRO, 2008, p.389). Estas características se articulam



para dar flexibilidade à gestão, como forma de torná-la mais eficiente. Contudo, tornar a administração mais flexível, desenvolver a autonomia dos servidores tem uma intencionalidade de minimizar os gastos com os serviços públicos e transferir esses compromissos para a sociedade. Esse modelo de Gestão, direciona o modelo de gestão da educação, pois este não se desvincula do atual modelo de gestão pública. Portanto, se o atual modelo de gestão pública se inspira no setor privado, o modelo de gestão da educação segue essa orientação.

Deste modo, os princípios da democratização da gestão educacional foram reorientados no âmbito da gestão das políticas educacionais, tornando a descentralização mera retirada das ações do centro e delegando às periferias do sistema, cuja concepção assemelha-se muito mais a desconcentração ou transferência de responsabilidades para a sociedade civil. Do mesmo modo, a participação e a autonomia são fortemente incorporadas no discurso oficial, mas são balizadas por normas, caracterizando uma participação decretada e uma autonomia regulada.

Nesse contexto de padronização do modelo de gestão das políticas educacionais sob a lógica da gestão gerencial, é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado oficialmente no dia 24 de abril de 2007 e, com o discurso de promover o Regime de Colaboração entre os entes federados e melhorar a qualidade de ensino, dentro dos parâmetros estabelecidos através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Concomitante ao PDE, foi criado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTE). Este é um plano de descentralização através do qual, estados e municípios assinaram o termo de adesão “voluntária” ao PDE/Plano de Metas em troca de recebimento de apoio técnico e financeiro do Ministério de Educação – MEC. (CAMINI, 2009).

Para cumprir as 28 metas do Plano de Metas, estados e Municípios realizaram o diagnóstico da situação da educação, elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas – PAR. Esse é um planejamento que cada município e estado deve fazer para um período de quatro anos. O plano compõe-se de ações e subações a serem realizadas de acordo com o diagnóstico de 4 dimensões da educação do município. A dimensão gestão educacional se subdivide em quatro grandes áreas que inclui a gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino, área composta por 7 (sete) indicadores dentre os quais analisaremos apenas um deles - Existência e funcionamento de Conselho Escolar.

As 28 metas estabelecidas no Plano de Metas têm por objetivo maior atender as exigências da política condicionada pela classe empresarial do país e, são balizadoras da proposta. Assim, os municípios e estados, embora não tenha participado das decisões acerca do Plano



em si, foram chamados para aderir ao Plano, responsabilizando-se pelas metas pré-estabelecidas, cuja verificação do cumprimento ancora-se na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (CAMINI, 2009).

A lógica que fundamenta a proposta do “Compromisso Todos Pela Educação”, segundo Saviani (2007) fundamentam-se em uma espécie de “pedagogia de resultados”. Esta consiste em ajustar os processos formativos às demandas de mão-de-obra e aos perfis de consumidores postos pelas empresas. Nota-se que os reais interesses dessa política é assegurar as prerrogativas da classe empresarial a partir do “consenso” de engajamento de todos na tarefa que se justifica em melhoria das ações, das formas de organização e procedimentos e, conseqüentemente dos resultados. (SAVIANI, 2007).

Vale ressaltar que, as metas do PDE/Plano de Metas são avaliadas a partir do resultado do IDEB. Para Saviani (2009), inclusive, a identidade própria do PDE está dada pelo IDEB. Segundo o autor o IDEB diferencia-se pela pretensão que o instrumento possui de resolver o problema da qualidade de ensino nas escolas de educação básica.

O IDEB se baseia em avaliações padronizadas. Casassus (2007) entende que as avaliações padronizadas se concentram em aspectos que são mais fáceis de serem medidos (como a memorização de informações), deixam de lado aspectos mais difíceis de mensurar como, aprender a pensar, questionar, criticar. Dita, portanto, “padrões de qualidade” a serem oferecidos para os alunos. Esta qualidade, não condiz com uma educação voltada para uma formação humana – formação de cidadãos críticos e reflexivos para viver na sociedade.

Desta forma, podemos compreender que a Reforma do Estado e da Educação intensificada nos anos de 1990, propõe a redefinição do Papel do Estado, a partir da opção pelo modelo de gestão gerencial para a esfera pública. Pode-se inferir que as reformas implicaram na formulação do PDE, do Plano de Metas e do PAR, estas implicações podem ser observadas na forma como o PDE foi formulado, no modelo de gestão subjacente nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o qual norteia as ações do PAR.

Implicações do Plano de Ações Articuladas – PAR, na gestão escolar da rede municipal de ensino de Cametá/PA: o conselho escolar como indicador de democratização

O Município de Cametá pertence à Mesorregião do Nordeste Paraense e à Microrregião de Cametá. Os pontos com os quais o município se limita são: Norte - Municípios de Limoeiro do Ajuru e Igarapé-Miri, ao Sul - Município de Mocajuba, ao Leste - Município de Igarapé-Miri, a Oeste - Município de Oeiras do Pará. Na primeira versão do PAR do município de Cametá (versão 2008 a 2011) o indicador não obteve pontuação, isto é, a primeira versão do PAR não



faz referência em relação aos conselhos escolares. A partir dos relatos, percebeu-se que isso aconteceu porque os sujeitos envolvidos no momento de diagnóstico do PAR não tiveram tempo suficiente para realizar um levantamento de todas as informações.

Já na segunda versão do PAR do município de Cametá (2012-2014) o indicador recebeu a pontuação 3 indicando: “quando existem em 50% ou mais das escolas da rede, conselhos escolares implantados, com participação atuante de todos os segmentos, eleitos democraticamente; a Secretaria Municipal de Educação sugere e orienta a implantação dos conselhos escolares. As escolas da rede, em parte, mobilizam-se para implantar conselhos. As escolas da rede, em parte, mobilizam-se para implantar conselhos escolares”. Gerando a seguinte ação “Orientar a criação de conselhos escolares nas escolas que ainda não os implantaram e garantir condições de funcionamento e atuação dos conselhos escolares existentes na rede municipal de ensino” e quatro subações. O formato que assumiu o PAR pela adesão feita pelo município de Cametá não corresponde às orientações oficiais. Segundo os sujeitos que estavam na secretaria no momento em que a política é apresentada o PAR foi incorporado às políticas voltadas para a educação no município com quase nenhuma discussão. O município aderiu à política, impulsionado por alguns fatores conforme descritos na fala do entrevistado da Secretaria de educação do município,

O município fez a adesão, seguindo as orientações na época do educa Amazônia, porque já estava se perdendo o prazo para a assinatura do convênio, além disso, o Estado já havia elaborado o seu PAR e o PAR de Cametá, segundo a equipe que chegou para dar assistência na elaboração era de que o PAR de Cametá era condição do PAR estadual e precisava ser elaborado urgentemente. A técnica dizia que não tínhamos tempo mas que ela tinha que cumprir a meta de sair de Cametá com o esboço do PAR de Cametá. Portanto, a equipe teve que fazer uma avaliação de todo o processo da secretaria municipal de educação de uma forma muito aquém das condições vivenciadas no cotidiano da escola, por conta de não perder o prazo, para a assinatura do convênio que iriam possibilitar ações concretas de financiamento para a secretaria de educação. (INF. 02/SEMED – TEC/PAR, 2016).

A decisão de aderir ao PAR não foi democrática. Houve um processo de indução do município de Cametá à adesão, pela forma como a política foi apresentada ao município. Observe que a equipe que chegou à Cametá, expôs duas situações que obrigou os municípios à aderir ao plano: não perder o prazo da assinatura do convênio, fato que reverberaria em perda de ações financiadas pelo governo federal para o município e atender às exigências de formulação do PAR municipal advindas da elaboração do PAR estadual. Os sujeitos da secretaria do município de Cametá não tiveram tempo de refletir sobre a decisão a ser tomada. Nesse sentido, a pesar do discurso de que através da política proposta os municípios desenvolveriam sua autonomia, o próprio processo de adesão demonstra que a autonomia do município foi

ferida. O município não elaborou uma política própria, foi induzido a aderir a um plano com um modelo pré-estabelecido.

Quando levantamos a situação dos Conselhos Escolares nas escolas da amostragem da pesquisa, particularmente os conselhos que atuaram no ano de 2011 e no ano de 2014, verificou-se que a forma de organização destes – escolha de seus membros - se deu por meio de assembleia da qual a comunidade escolar participara. Quando indagados sobre as orientações da Secretaria da Educação, os entrevistados de ambas as escolas responderam que a secretaria ofereceu um apoio mais técnico sobre a criação do conselho. Observe: “A assessoria que a secretaria dá é mais pra parte burocrática. Nunca participamos de nenhuma formação” (INF.04. ESC/02- 1º REPRESENTANTE DE PAI, 2016). A orientação recebida pelos sujeitos da escola é sobre questões burocráticas, muito embora algumas orientações sobre a função, importância do conselho aconteça através de conversas informais com os sujeitos envolvidos. Entretanto, essas orientações não chegam ao nível de orientação e formação sobre o papel que os conselhos escolares devem exercer para que promovam intervenções nas dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola.

A pesquisa realizada na Secretaria de Educação e nas escolas possibilitou perceber que as escolas atuam muito mais na questão financeira do que nos aspectos pedagógico e administrativo. Outro fator é a prática autoritária que ainda se manifesta em certos momentos nas escolas. Nas reuniões todos os membros deveriam decidir sobre a utilização do recurso financeiro, entretanto em uma das escolas, a direção violava esse direito. Quanto a isso alerta Bordenave (1992) que quando a participação ocorre, de fato, é preciso que os centros de poder estejam preparados para a divisão do poder, pois “ela transformará as pessoas, ativas e críticas. Não basta os sujeitos saberem seus direitos, é preciso que a direção pratique a ação de compartilhar as decisões entre os membros do conselho para que o mesmo seja um instrumento de relações democráticas. Importante salientar que os recursos recebidos pela escola nem sempre condiz com o valor que a escola precisa para exercer a função educativa e social. Observe:

O recurso do PDDE é uma ajuda mínima que o governo dar, né? Em contrapartida eu achava que o município deveria ajudar também, mas não ajuda porque eles acabam deixando na mão da escola [...] acham que esse dinheiro seria suficiente, mas na verdade, não é. Às vezes, passa até dívida de um conselho pra outro, mas não pode passar, mas esse é um acordo que a gente tem porque infelizmente esse dinheiro não dá pro período que ele vem. Infelizmente é pouco. [...] a gente sempre quis, mas não tirava pra formação principalmente porque sabe quando se trata de uma escola da zona rural, as dificuldades são muitas, né? E, aí a gente não tinha como tirar. O dinheiro ficava restrito, assim, mas as necessidades pra manter mesmo a escola, esse dinheiro na verdade já vem certo para questões básicas da escola [...] (INF.03. ESC/01- 2º PRESIDENTE DO CE, 2016).



A escola não tem margem para gastar o recurso além de questões básicas para a manutenção da escola. Nesse sentido, a escola executa tarefas, mas não tem autonomia, de fato, para tomar decisões pedagógicas, financeiras e administrativas. Não provoca mudanças substantivas na escola. Segundo Gahnem (1996), “a autonomia da escola, mesmo não sendo suficiente, é condição indispensável para a sua democratização, visto que a ausência de meios legais e, principalmente, de recursos para implementar as decisões tomadas democraticamente é o mesmo que inviabilizá-las. (GAHNEN, 1996, p. 19). De fato, não participam plenamente dos processos decisórios, pois

[...] participar seria a possibilidade da comunidade escolar identificar os problemas pertinentes à escola, apresentar alternativas para solucioná-los e administrar os recursos financeiros e materiais consoantes com tais alternativas. Isso não significa que o estado deva transferir suas responsabilidades para a escola, mas sim que a comunidade escolar deva ter condições concretas para decidir e interferir nos rumos da escola pública. À título de exemplo, podemos falar das verbas quase vêm para a escola. O uso destas deveria ser decidido pela escola, junto com o Conselho de Escola, APM e grêmio estudantil, ou seja, junto com as instituições auxiliares da escola (IAE). É aí que reside a importância da autonomia. (VIRIATO, 2004, p. 48- 49).

A participação, portanto, se aproxima da estratégia para que o Estado transfira responsabilidades para a escola. Pois, com um discurso de descentralização o governo atribui tarefas às escolas, mas não repassa o recurso necessário. Viriato (2004) afirma que descentralização significa

[...] tirar o poder do centro, transferindo-o para o poder local, assegurando, assim, a eficácia do poder local. Isso exigiria, por parte do Estado e da sociedade civil organizada, um comprometimento político e técnico com os preceitos que envolvem o processo de transformação da sociedade. Ou seja, exigiria que a descentralização ocorresse no plano político, econômico, na qualidade do ensino e no plano administrativo. (VIRIATO, 2004, p. 48- 49).

Neste sentido, o uso dos recursos deve estar de acordo com as prioridades da escola enquanto instituição com finalidade educativa e social. E isso está de acordo com o que a escola tem que desenvolver na fala dos entrevistados dos membros do CE e da secretaria não atuam da forma como deveriam atuar ou mesmo não funcionam, existem a penas no papel e alguém realiza o trabalho de prestação de contas. Vale ressaltar que, segundo o professor responsável pelos conselhos do ano de 2004 a 2012 a dinâmica de criação de conselhos começou com as escolas estaduais antes da municipalização e depois da municipalização, em 1999 quando foi criado o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.



O PDDE Programa Dinheiro Direto na escola, tem suas ações agregadas, por exemplo o Mais Educação é uma ação, o PDE escola, PDDE estrutura, o Água na escola, são ações agregadas do PDDE, do programa Dinheiro Direto na Escola. Então, o PDDE em si, começou em 99, até 2008 só era o PDDE básico, o comum, geral, uma só conta, um só valor, e aí depois começaram as ações agregadas, por exemplo, o PDE escola pra aumentar a parte pedagógica da escola...é outra conta bancária. O Mais Educação também é outra conta. Tem escola que o conselho tem quatro conta bancária. Assim de 2007 a 2011 aumentou o número de conselhos, foram criados 59 conselhos e essa ampliação de projetos colaborou pra que as escolas se interessassem mais para criação de conselhos [...] (INF. 05. SEMED – TÉC/CE, 2016).

Os conselhos do município foram formados por uma exigência da Secretaria de Educação, pois o MEC só poderia repassar os recursos financeiros através de programas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), se a escola tivesse conselho regularizado. Deste modo, muitas escolas que ainda não tinham conselho criaram e as que estavam com conselhos inadimplentes o regularizaram.

Os conselhos escolares do município, então, foram criados para atender às exigências burocráticas do governo federal para assim atender os requisitos da gestão gerencial, pois as escolas só receberiam recurso financeiro se as mesmas tivessem uma Unidade Executora - UEX. A criação de conselhos aumentou em 2008 por conta da ampliação de programas do governo federal direcionados à escola. Vale ressaltar que, os relatos de membros do conselho do período em que o técnico responsável pelo conselho atuava, que indicam que SEMED ofereceu suporte técnico para a criação de conselhos no município.

Desta forma, o processo de implantação do PAR no município de Cametá revelou um processo de gestão gerencial. Os técnicos da secretaria de educação não buscaram cumprir a meta do Plano de Metas relacionadas aos conselhos escolares e não desenvolveram as ações previstas no PAR, ofereceram orientações mais voltadas para questões burocráticas sobre a criação dos conselhos. Contudo, houve avanços em termos de existência e regularização dos conselhos devido a exigência dos projetos do governo federal, vinculados ao PAR.

Considerações finais

Em suma, podemos afirmar que o PAR teve pouca influência sobre a criação dos conselhos escolares do município de Cametá. Os conselhos começaram a ser criados quando da criação do PDDE, muito embora tenha sido ampliado o número de conselhos quando projetos ligados ao PDE e ao PAR foram disponibilizados para as escolas. A forma como o PAR foi elaborado dificultou o processo de implementação das ações referentes ao conselho escolar, mas a falta de capacidade técnica dos responsáveis pelo PAR foi decisiva para não desenvolvimento das ações geradas.



A SEMED ofereceu suporte técnico para a organização dos conselhos e prestação de contas, mas os esclarecimentos foram superficiais sobre a atuação, papel e atuação dos membros do conselho escolar. As formações se limitaram então à aspectos técnicos, havendo ainda necessidade de formações mais pontuais e específicas para a atuação dos membros do conselho escolar.

É possível afirmar que as escolas ainda precisam avançar muito para que de fato haja a participação e a autonomia por parte dos membros dentro dos conselhos. As escolas ainda se prendem a questões financeiras, dentro de uma lógica de gerenciamento de recursos devido os recursos não serem suficientes e já terem uma finalidade pré-estabelecida pelos projetos pelos quais são vinculados. A atuação pedagógica e administrativa, ainda precisam ser mais trabalhadas na atuação dos membros dos conselhos escolares para que as escolas atuem na gestão de forma a fomentar a democratização das escolas.

Contudo, destacamos que, o PAR é uma “ferramenta” importante de organização da educação e que está articulada a outros projetos do governo federal, como o PDE escola, que vem provocando o aumento na criação de conselhos nas escolas do município e que tem proporcionado o recebimento de recursos para as escolas, melhorando as condições físicas das mesmas, fator também importante para a melhoria do ensino público. O PAR, ferramenta, potencialmente propenso a desencadear a democratização da educação nas secretarias municipais e nas escolas dos municípios brasileiros não podendo ser ignorado. Sobretudo porque as a partir da categoria mediação entendemos que as influencias não são diretas, portanto, sujeitos em posições de comando, tanto a nível de secretaria quanto de escola podem conduzir a materialização do PAR com vistas a promover a democratização das escolas da rede de ensino.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

BORDENAVE, J. E.D. *O que é Participação*. (7ª ed.) São Paulo: Editora Brasilienses, 1992 (Coleção Primeiros Passos, nº 95).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jun. 2015.

CAMETÁ/PA. *INF. 02. SEMED – TÉC/PAR, 2016*. Entrevista realizada no dia 13 nov. 2016

CAMETÁ/PA. *INF. 05. SEMED – TÉC/CE, 2016*. Entrevista realizada no dia 10 nov. 2016.

CAMETÁ/PA. *INF.03. ESC/01- 2º Presidente do CE, 2016*. Entrevista realizada no dia 14 de dez. 2016.



CAMETÁ/PA. *INF.04. ESC/02- 1º Representante de Pai, 2016*. Entrevista realizada no dia 12 de Dez. 2016.

CAMINI, L. *A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Porto Alegre: 2009. 284 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CASASSUS, J. O preço da avaliação padronizada: perda de qualidade e segmentação social. In: *RBPAAE* – v.23, n.1, p. 71-79, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19014/11045>. Acesso em: 27 mai. 2015.

CASTRO; A.M.D.A. Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. In: *RBPAAE* – v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. In: *RBPAAE* – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: 15 dez. 2015.

GHANEM, E. *Participação popular na Gestão Escolar. Três Casos de Políticas de Democratização*. Ação educativa: São Paulo, 1996.

SAVIANI, D. *PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2009.

VIRIATO, E.O. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, A. et. al. (Org.) *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo, Xamã, 2004.



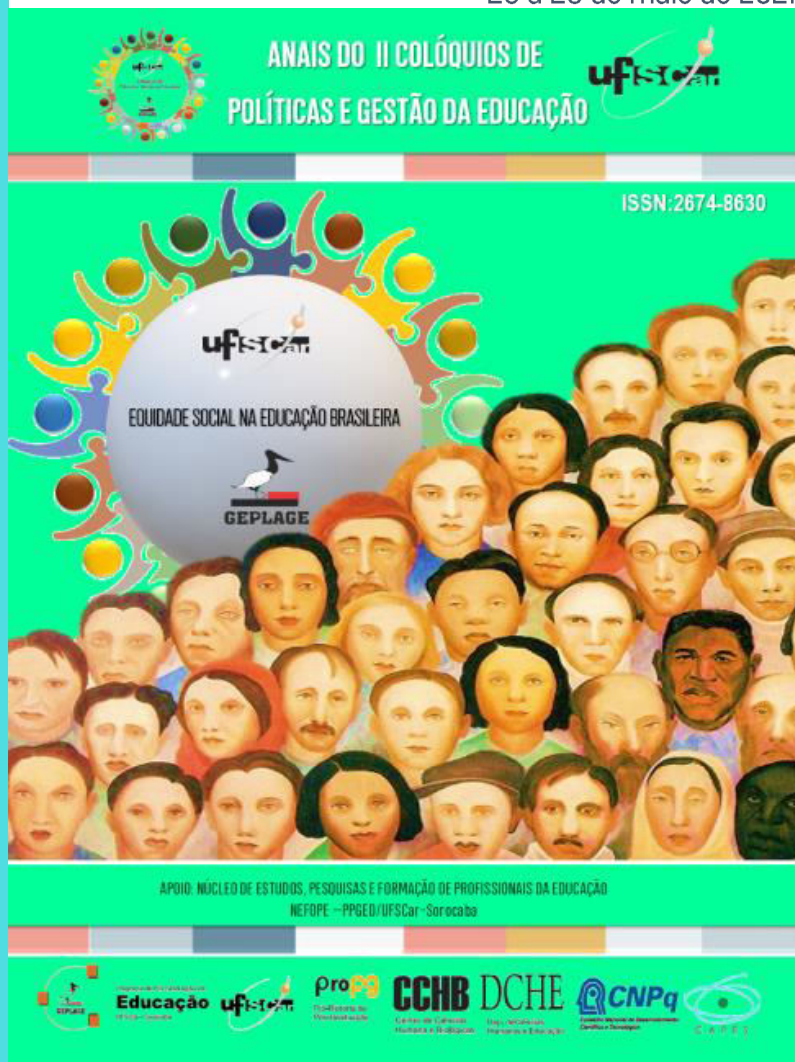
2021 Coloque em sua Agenda
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

geplageufscar@gmail.com

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>