

# Autonomia da Escola: uma Reelaboração dos Sonhos e dos Anseios por uma Escola Democrática: o caso de Pernambuco

Luis Carlos Marques Sousa

## Resumo

Este artigo discute a incorporação do princípio da autonomia no sistema público de ensino do Estado de Pernambuco a partir de uma pesquisa sobre os documentos através dos quais, no período de 1995 a 2002, foram formuladas as políticas educacionais para este mesmo sistema.

A pesquisa teve como ponto de partida a compreensão de que a implantação do princípio da autonomia escolar nas políticas educacionais brasileiras decorreu da redefinição do papel do Estado que, no bojo do processo de reestruturação produtiva, passou a ser regido pelo ideário neoliberal. A esta compreensão também houve o entendimento de que tal implementação resultou do processo de monitoramento externo que vem ocorrendo sobre as políticas educacionais nacionais, formuladas ao longo da década de 90.

Quanto ao sistema de ensino pesquisado, foi constatado que a implementação da autonomia escolar seguiu as lógicas de cooptação e de resignificação que,

em níveis mais amplos, tem norteado a versão neoliberal deste princípio.

**Palavras-chave:** Estado neoliberal - Política educacional - Gestão democrática da escola - Projeto Pedagógico - Autonomia da Escola - Participação

## Introdução

Dentre as inúmeras reivindicações e necessidades que os educadores brasileiros têm empunhado em seus históricos movimentos por uma educação pública, gratuita, universal e democrática, a autonomia da escola tem-se constituído numa de suas bandeiras de lutas mais significativas. Neste sentido, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, tornou-se um marco referencial na luta por uma escola autônoma para que esta instituição pudesse cumprir as suas finalidades educacionais.

No bojo das intensas mudanças políticas e econômicas que ocorreram ao longo das três últimas décadas do século passado, o fenômeno educacional foi alvo de

Luis Carlos Marques  
Sousa

Doutorando em Educação,  
Universidade Federal do  
Rio Grande do Norte.  
Professor da FFPNM/  
Universidade de  
Pernambuco.

fortes questionamentos sobre o seu papel e sua importância para o novo momento e, a partir deles, os sistemas educacionais foram palcos de profundas reformas. No sistema educacional brasileiro, a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases – a LDB 9394/96 – foi o ápice das reformas que foram implementadas ao longo da década de 90. Como sabemos, neste texto legislativo, o princípio da autonomia da escola foi institucionalizado. Entretanto, vale salientar que as aspirações dos educadores, pesquisadores e outros setores progressistas da sociedade brasileira sobre a autonomia escolar e as formulações da LDB 9394/96 relacionadas a este mesmo princípio se constituem em versões diferenciadas a respeito de um mesmo tema ou objeto.

Diante das datas de publicação do Manifesto dos Pioneiros e da LDB 9394 e, ainda, considerando o cenário neoliberal no qual este texto legislativo foi editado, foram levantados, de imediato, dois questionamentos 1º) por que, somente na década de 90, o Estado incorporou a autonomia escolar na legislação do ensino? Qual a relação dessa proposta de autonomia com o modelo de Estado neoliberal que foi sendo implementado em nosso País, na década de 90? De posse destas inquietações e, ingressando no Curso de Mestrado em Educação da UFPB, ao longo dos anos 2001 e 2002, desenvolvemos uma pesquisa que resultou na dissertação conclusiva para a obtenção do grau de Mestre em Educação (SOUSA, 2002).

Afunilando os questionamentos acima, direcionamos a pesquisa para investigarmos como se deu a implementação da autonomia da escola no sistema público

de ensino de Pernambuco, nas políticas educacionais formuladas no período de 1995 a 2002. Conduzimos a pesquisa sob o pressuposto de que a implementação da autonomia da escola no sistema público de ensino de Pernambuco resultou não só das determinações do projeto neoliberal internacional e nacional como, também, das forças sociais que integram o jogo de poder existente no cenário local. Nesta pressuposição, foi levada em consideração que “toda formação histórica está sempre em transição, o que supõe uma visão intrinsecamente dinâmica da realidade social, no sentido de produtividade histórica” (DEMO, 1995, p. 90). Conseqüentemente, o processo educativo foi encarado como uma prática nas formações sociais que resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas, portanto, atuando na reprodução da ideologia dominante como, também, tendo a possibilidade de reproduzir as contradições que dinamizam as mudanças e, assim, propiciam a gestação de novas formações sociais (DEMO, 1995).

Para a coleta de dados foram utilizados os documentos oficiais que contemplaram as políticas educacionais para o sistema pernambucano de ensino público, no período de 1995 a 2002 quando, então, o Estado de Pernambuco foi administrado por duas diferentes gestões de governo, a de Miguel Arraes (1995 a 1998) e a de Jarbas Vasconcelos (1999 a 2002). Articulando com o horizonte mais amplo no qual as políticas educacionais vêm sendo desenhadas, também foram analisados o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), o Plano Nacional de Educação (2001) e os documentos das Conferências de Jomtien (1990), de Dakar (2001) e de Cochabamba (2001)

e, ainda o Projeto Principal da Educação para a América Latina e o Caribe (PRO-MEDLAC V, VI e VII).

No processo da interpretação dos dados, esteve presente o arcabouço teórico construído ao longo da pesquisa o qual serviu, portanto, de referencial para que, a partir dele, fossem confrontados, analisados e compreendidos os dados coletados.

Tendo encontrado os documentos considerados como pertinentes e necessários à pesquisa, foi realizado um processo de leitura sobre eles procurando, a partir de sucessivas análises, "lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do construído" (BARDIN, 1997, p. 28) para poder, assim, sair desse primeiro plano subjetivo e "atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos" (MINAYO, 1997, p. 203). Ainda durante a efetivação deste processo, procurou-se identificar tanto as linhas de condução do fenômeno da pesquisa (no caso, a autonomia escolar) quanto às questões suscitadas a partir do confronto entre os dados coletados e o arcabouço teórico anteriormente construído. Tal tarefa possibilitou o desvelamento dos conteúdos manifestos e latentes mais significativos, relacionados com a autonomia escolar.

Para tornar possível uma atuação mais objetiva no processo da pesquisa e servindo de "balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais" (MINAYO, 1997, p.94), além da categoria fonal de análise - autonomia da escola - foram utilizadas as categorias analíticas de Descentralização e Participação adotadas "como instrumentos de análise em

vista de uma ação social transformadora, já que a análise também faz parte dessa ação" (CURY, 1986, p. 26).

A autonomia escolar foi compreendida como sendo a possibilidade de a escola, enquanto unidade de um sistema sociopolítico com o qual mantém relação de dependência, movendo-se nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira, elaborar e implementar um projeto político-pedagógico em vista da consecução dos seus objetivos e finalidades educacionais (NEVES, 1996; GADOTTI, 2000; MENDONÇA, 2000). Por sua vez, a descentralização foi conceituada na perspectiva de provocação de mudanças que dizem respeito tanto ao sistema educacional como em relação ao lugar que a escola ocupa nesse mesmo sistema, ou seja, a escola saia da posição periférica, em que atualmente se encontra no sistema educacional, para uma posição de centralidade. Na prática, isto equivale dizer que a escola possa ter poder de decisão para os direcionamentos administrativos, pedagógicos e financeiros necessários para o cumprimento dos seus objetivos e finalidades educacionais (PARO, 2001, p.115; LIMA, 1999, p. 208). Quanto à participação, esta foi entendida como um processo através do qual os membros de uma unidade social, ainda que ocupando posições hierárquicas diferenciadas, exerçam um efetivo poder de influência e interferência na dinâmica de funcionamento da unidade a qual pertencem. Num efetivo processo participativo, essa influência e interferência são traduzidas em ações concretas de poder opinar, discutir, deliberar e avaliar sobre as coisas que dizem respeito aos integrantes da unidade social (TEIXEIRA, 2001, p. 32).

Cumpra salientar que tais categorias foram escolhidas a partir de uma compreensão antinômica, ou seja: por um lado, são os conceitos ou princípios sobre os quais o modelo de Estado neoliberal ora norteia as políticas sociais e educacionais; por outro lado, estas categorias integram um projeto de democratização da sociedade que se constitui no horizonte sobre o qual e no qual se fundamenta a construção de um novo tipo de relação entre Sociedade e Estado, pressuposto básico para a postulação da gestão democrática da escola e, conseqüentemente, da autonomia escolar!

## 1 – A Autonomia da Escola no Estado e nas Políticas Neoliberais

Com a crise ocorrida no início da década 70, o sistema capitalista procurou reestruturar-se de modo defensivo em duas grandes frentes: “na busca de recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exarcebação da exclusão social” (FRIGOTTO, 1999, p.81) e na implantação do neoliberalismo que, de acordo com o estágio do desenvolvimento capitalista dos países nos quais foi adotado, apresentou variadas versões e materializações. Neste sentido, seja observado que no caso latino-americano e, dentro deste, na realidade brasileira, o neoliberalismo caracterizou-se por servir para enquadrar as economias nacionais subdesenvolvidas ou em vias de desenvolvimento às novas exigências do imperialismo e, conseqüentemente, serviu para

ampliar a exploração financeira nesta região (BOITO JUNIOR, 1999, p. 39).

Configurando-se como o início de uma nova conquista hegemônica do capitalismo e ainda um arcabouço ideológico capaz de consolidar a reestruturação produtiva capitalista, na década de 90, o projeto econômico neoliberal adquiriu conotação política globalizante ao redefinir as relações econômicas, políticas e ideológicas entre os países centrais e os países periféricos do sistema capitalista. O fortalecimento dessas relações refletiu-se na centralização da vida social apoiada no mercado, alterou o padrão e as idéias de cooperação e solidariedade entre as pessoas, reforçou a visão privatista da sociedade e extrapolou para a pregação pretensamente profética de que a humanidade havia chegado ao “fim da história”!

A partir da concepção neoliberal, o Estado deixou de intervir no setor econômico e produtivo e diminuiu suas funções relacionadas com o bem estar social. Por sua vez, materializando este direcionamento, os governos neoliberais adotaram medidas como

*a privatização do financiamento e da produção dos serviços; cortes dos gastos sociais, eliminando-se programas e reduzindo-se benefícios; canalização dos gastos para os grupos carentes; e a descentralização em nível local.* (LAURELL, 1997, p. 163).

No modelo de Estado neoliberal, com Vale (2002, p. 130), podemos observar que as políticas públicas são

<sup>1</sup> Diante do que chamou de “visão repetitiva do mundo”, na qual o neoliberalismo e a globalização aparecem como irreversíveis, vale a pena resgatarmos aqui o legado deixado por Milton Santos, que profética e esperançosamente declarou: “ao contrário do que tanto se disse, a história não acabou; ela apenas começa...”. (SANTOS, 2000, p. 170).

norteadas pelo pressuposto da eficiência, eficácia e produtividade, visando o controle da qualidade total – critério empresarial produtivista marcadamente normatizado, aferível e observável (...). Associam-se a esse pressuposto o utilitarismo e o consumismo, atrelado aos valores da competitividade e do individualismo, prioridades do neoliberalismo.

Porém, as políticas públicas também encerram o caráter contraditório do jogo das forças do poder na medida em que, por um lado, estão situadas no campo das estratégias de consolidação de um modelo de Estado capitalista e, por outro lado, elas representam a capacidade das classes sociais reivindicarem atendimento aos seus anseios e necessidades, para que possam ser inseridas na pauta de respostas do poder público.

No que diz respeito às políticas educacionais no modelo de Estado neoliberal, estas também se caracterizam como políticas de caráter instrumental e subordinadas à lógica econômica e, como afirmam Shiroma e outros (2000, p. 8), tais políticas, ainda, são utilizadas como estratégias através das quais se revela “a intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da ‘res pública’ e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos da cooptação e controle social”.

Com a inserção do Brasil na nova ordem internacional (ocorrida a partir da eleição e do governo do presidente Fernando Collor de Mello e acentuada ao

longo das duas gestões do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso/1995 a 2002), as políticas educacionais passaram a ser formuladas com o objetivo de também contribuírem para o alinhamento do País ao projeto político neoliberal e globalizante e, para isto, passaram a ser tuteladas pelas instituições financeiras que representam o capitalismo internacional, de modo especial, o Banco Mundial. Como afirma Cabral Neto (2000, p. 38), através dos planos governamentais elaborados na década de 90, as políticas educacionais foram alinhadas “às diretrizes políticas das agências internacionais que financiavam projetos educacionais para os países em desenvolvimento”. Porém, por outro lado, foi detectado na pesquisa, para que ocorresse o monitoramento externo das nossas políticas educacionais, ser decisiva a contribuição de forças e segmentos da sociedade brasileira.

Investigando o processo de monitoramento das políticas educacionais brasileiras – ou de intervenção, no dizer de Vieira e Albuquerque (2002) ou, ainda, de cooptação, segundo a perspectiva de Silva (2002) – o Banco Mundial, as Conferências internacionais sobre educação (de Jomtien a Dakar...), o Projeto Educacional para a América Latina e o Caribe/PROMEDLAC e a Comissão Econômica para a América Latina/CEPAL destacaram-se como sendo os quatro grandes focos de definição destas mesmas políticas<sup>2</sup>. A exemplo de Vieira e Albuquerque (2002, p. 62), podemos dizer que tais instituições e eventos têm em comum o fato de, também, terem sido responsá-

<sup>2</sup> De modo mais detalhado, apresentamos em nosso trabalho (SOUZA, 2002, p.30-42), como estas instituições e eventos monitoraram as políticas educacionais brasileiras.

veis pela configuração de uma globalização das agências educativas.

No primeiro mandato de FHC, de 1995 a 1998, foi elaborado um discurso e executadas práticas econômicas e políticas que preconizavam a reforma do Estado e que, gradativamente, foram assumidas pelas unidades da federação. Apresentada à sociedade como necessária para o atual momento, os ideólogos da reforma do Estado prometeram a organização de um "Estado moderno" em substituição a uma estrutura estatal burocrática e pesada, anteriormente vigente. Formulando o exercício de um novo papel do Estado, diziam, era necessária a redução dos gastos sociais com as políticas públicas, a transferência de atividades da esfera pública para a esfera privada e um reordenamento do aparelho estatal com medidas desburocratizantes e descentralizadoras, introduzindo-se novas formas de gestão nos serviços e novas formas de relações de trabalho entre o Estado e os trabalhadores da administração pública (BATISTA, 2000, p.69). No bojo dessas medidas, a descentralização foi assumida como estratégia básica para a formalização da adesão do Brasil ao contexto de mundialização do capital bem como para fundamentar a transferência de atribuições públicas para os setores privados.

No setor educacional, a descentralização tem sido a estratégia que mais fortemente exprime a redução do papel protetor do Estado. Como afirma Cabral Neto (2000, p. 35), a descentralização neoliberal configura-se como sendo uma descentralização de responsabilidades através da qual a sociedade é chamada a participar da tarefa educacional, incluindo o assumir responsabilidades materiais e o incentivo para o estabelecimento de parce-

rias com empresas, organizações não-governamentais e comunidade. Inserida no princípio da descentralização (e, outras vezes, tomada como sinônimo), a autonomia da escola passou a fazer parte do discurso das políticas educacionais de corte neoliberal e passou a ser proposta e implementada sob o pretexto de propiciar mais eficiência e eficácia ao sistema de ensino, tornando-se, então, uma concessão do poder político (SOUSA, 2002).

No processo de resignificação da autonomia da escola (MARTINS, 2000) tem sido dado um destaque especial para conceituá-la e operacionalizá-la de forma reducionista, ou seja, identificando-a com a elaboração do chamado Plano de Desenvolvimento da Escola/PDE. Porém, centrado nos critérios de eficiência e de custo, o PDE em nada pode ser confundido e identificado com o projeto político-pedagógico, pois provoca o deslocamento do

*eixo da discussão dos fins para os meios, proporcionando a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais e ao capital e o desvinculamento dos seus determinantes sócio-políticos. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico inserido no contexto de reestruturação do capitalismo (VEIGA, 2001, p. 47).*

Foi, portanto, em meio ao contexto e aos acontecimentos acima descritos que se deu a institucionalização da autonomia da escola, através da promulgação da LDB 9394/96. Entretanto, este fato não significou o reconhecimento de uma necessidade da escola possuir autonomia para que possa cumprir suas finalidades e objetivos educacionais e se constituir num novo parâmetro do relacionamento entre Estado e Sociedade. Nos moldes como

aconteceu, a institucionalização da autonomia escolar foi feita em observância a ditames e monitoramentos externos contando, também, com a aquiescência das forças sociais e políticas internas que aderiram ao ideário neoliberal.

## **2 – A Autonomia da Escola no Sistema Público de Ensino de Pernambuco: a “fala” dos documentos das políticas educacionais formuladas no período de 1995 a 2002**

Em nossa pesquisa levamos em consideração que, no recorte temporal no qual ela foi realizada – 1995 a 2002 –, o Estado de Pernambuco foi administrado por duas diferentes gestões de governo, tanto no aspecto político-ideológico como em relação a LDB 9394/96. Explicitando: Miguel Arraes ascendeu ao poder executivo estadual filiado ao PSB, apoiado por outros partidos ideologicamente considerados como de “esquerda” enquanto Jarbas Vasconcelos foi eleito pelo PMDB em coligação com outros partidos (sobretudo, o PFL) ideologicamente considerados como de “direita”. Quando a nova LDB foi promulgada, praticamente metade da gestão do governo Arraes já havia transcorrido; porém, toda a gestão de governo de Jarbas Vasconcelos ocorreu com a nova LDB já em vigor.

Por conta dessa diferenciação, originariamente, a análise da implementação da

autonomia da escola nas políticas educacionais de Pernambuco foi feita de modo separado, em cada uma das duas gestões. Entretanto, devido ao limite deste espaço é que a apresentação dos resultados será feita conjuntamente. Todavia, quando necessário, serão citadas as devidas especificidades das aludidas gestões de governo.

### **A autonomia da escola nas políticas educacionais de Pernambuco (1995 a 2002)**

Pelas poucas referências que foram feitas à autonomia da escola no Plano Estadual de Educação/1996-1999 (PEE/96-99), tornou-se possível afirmarmos que a sua incorporação no sistema estadual de ensino veio acontecer “apenas, a um ato de obediência às determinações de uma lei federal, no caso a LDB 9394/96” (SOUZA, 2002, p. 87)<sup>3</sup>. A menção mais explícita da autonomia escolar no PEE/1996-1999 vem acompanhada da apresentação da escola “como instituição que, não obstante gozar de autonomia relativa, articula-se a uma estrutura governamental mais ampla” (SOUZA, 2002, p. 26. Lembrando que, para Silva (1996, p. 103), Costa (1997, p. 22) e Libâneo (2001, p. 116), o aspecto relacional da autonomia da escola vai além de uma estrutura de governo. Esta formulação é eivada de imprecisão conceitual, pois, como também é afirmado por estes autores, o aspecto relacional da autonomia escolar diz respeito ao sistema educacional e ao tecido social no qual a escola está inserida!

O Projeto Político-Pedagógico, no PEE/1996-1999, aparece como uma das

<sup>3</sup> Vale salientar que a autonomia da escola já constava como pauta dos debates e reflexões no cenário educacional pernambucano desde o início da década de 90, pois, no Relatório-Síntese de Pernambuco para o Plano Decenal de Educação para Todos, ela aparece como sendo uma das metas a serem implementadas neste sistema de ensino público (Cf. PERNAMBUCO, 1996, p. 240).

ações voltadas para a melhoria da gestão escolar e, neste documento, o governo Arraes se comprometeu a incentivar

*para que cada escola formulasse, com o conjunto da comunidade escolar, o seu projeto pedagógico e o vivenci-asse, tomando como referência a política estadual de educação (PERNAMBUCO, 1996, p. 36).*

Apesar desta inclusão do Projeto Político-Pedagógico no PEE/1996-1999 e o compromisso para incentivar a sua elaboração na rede escolar pública estadual, em nenhum momento o PEE/1996-1999 estabeleceu uma conexão explícita entre o Projeto Político-Pedagógico e a autonomia escolar.

Só a partir da publicação dos chamados Cadernos de Gestão<sup>4</sup> é que, o Projeto Político-Pedagógico, juntamente com o Conselho Escolar, foram apresentados como formas colegiadas de gestão democrática e instrumento necessário para a construção da autonomia da escola. Deste entendimento, resultou uma conceituação mais coerente para a compreensão do Projeto Político-Pedagógico, pois, como definimos, a autonomia escolar é a possibilidade de a escola, enquanto unidade de um sistema sociopolítico com o qual mantém relação de dependência, movendo-se nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira, elaborar e implementar um Projeto Político-Pedagógico em vista da consecução dos seus objetivos e finalidades educacionais.

Além da evolução acima, expresso na compreensão do nexos entre Projeto Polí-

tico-Pedagógico e a autonomia escolar, merece ser destacada como positiva no processo de implementação da autonomia escolar no sistema público de ensino de Pernambuco a atenção dada ao Projeto Político-Pedagógico no sentido do governo Arraes reafirmar o compromisso em estimular a sua implantação na rede escolar para possibilitar "o exercício da cidadania e da participação na construção de uma escola como direito social, público e subjetivo" (PERNAMBUCO, 1997a). Como expressão deste compromisso, destacamos que grande parte do conteúdo do 1º. Caderno de Gestão consta de orientações bastante precisas para que as escolas da rede pública de ensino elaborassem o seu Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, este governo deixou uma lacuna ao não especificar em que medida os Projetos Político-Pedagógicos poderiam expressar os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da autonomia escolar.

Foi com o Plano Estadual de Educação/2000-2009 (PEE/2000-2009) que a autonomia escolar passou a receber um espaço maior de tratamento em texto legislativo deste gênero. Entretanto, ficou evidenciado que a autonomia da escola e a gestão democrática da escola foram incorporadas ao sistema público de ensino de Pernambuco na perspectiva, quase que exclusiva, de serem respostas para a solução dos problemas existentes no sistema educacional (baixos níveis de qualidade e eficiência, distorção entre série escolar e idade, dificuldades de absorção do ensino médio para demanda de matrículas provenientes do ensino fundamental, etc...). Tal concepção se constitui uma

<sup>4</sup> Dos Cadernos de Gestão foram editados três números: o primeiro em janeiro de 1997 e os outros dois durante o ano seguinte.



distorção dos posicionamentos de Prais (1998), Cabral Neto (2000), Paro (2001) e outros autores sobre as motivações e razões que devem subsidiar a implantação da gestão democrática da escola. Numa perspectiva progressista, a implementação da autonomia da escola é justificada pela possibilidade de, através dela, os atores sociais que compõem a comunidade escolar exercerem o direito de participação democrática que lhes compete e não para compensar a incapacidade do estado em proporcionar um ensino público de qualidade!

Nas formulações do governo de Jarbas Vasconcelos sobre a autonomia da escola não é enfatizada a sua compreensão como um princípio de sustentação da gestão democrática, como o é apontado por Gadotti (2000). A autonomia escolar é focalizada, apenas, como sendo uma decorrência das "transformações do mundo atual e das exigências impostas pela sociedade" (PERNAMBUCO, 2001, p. 76) e da prescrição da LDB 9396/96.

As propostas de fortalecimento da autonomia escolar, formuladas para o sistema pernambucano de ensino público, também apresentaram um nítido desencontro com a construção histórica feita pelos educadores e forças sociais progressistas nas últimas duas décadas uma vez que, a título de exemplo, no PEE/2000-2009, (PERNAMBUCO, 2001, p.77), o seu fortalecimento é apresentado como vindo a acontecer com a revitalização das Unidades Executoras/UEX. Como é sabido, a Unidade Executora é, na verdade, uma das estratégias do governo federal visando à descentralização dos recursos do FNDE. Entretanto, sob o intuito de re-

passar dinheiro diretamente para a escola, esta medida representa uma recentralização das decisões na esfera federal e contribui para que, gradativamente, seja anulada a governabilidade dos Estados sobre decisões que afetam o próprio pacto federativo (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 87)

A respeito da dimensão financeira da autonomia da escola, o PEE/2000-2009 (PERNAMBUCO, 2001, p.78) formula que sua ampliação será feita "por meio do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica". Considerando que a prática de repasse de recursos diretamente à escola, há um bom tempo, já vinha sendo adotada no sistema público de ensino de Pernambuco, como chamar essa medida de ampliação da autonomia financeira da escola quando, na verdade, apenas ratificou uma prática já existente? Utilizando-nos do posicionamento de Martins (2002, p. 127), podemos considerar que essa "transferência de recursos para a escola, - ainda que em pequena proporção diante de suas necessidades - constitui um processo de desconcentração, e não de descentralização", pois a autonomia financeira da escola estaria sendo realizada dentro de limites bastante estreitos.

### A descentralização nas políticas educacionais de Pernambuco (1995 a 2002)

Na gestão de Arraes, foi adotado um modelo de "descentralização coordenada", o que foi consubstanciado na retomada dos Fóruns Itinerantes de Educação<sup>5</sup>. Do ponto de vista técnico e/ou ins-

<sup>5</sup> Esta prática havia sido utilizada na segunda gestão de governo de Miguel Arraes (1986 a 1990).

tucional, podemos considerar a implementação desse modelo de descentralização, no sistema público de ensino, como um avanço uma vez que, historicamente, este sistema havia se caracterizado como sendo centralizador e concentrador<sup>6</sup> e deixou margem para o desencadeamento de um processo de descentralização institucional no âmbito da própria Secretaria de Educação. Por outro lado, porém, em relação à autonomia da escola nas formulações das políticas educacionais do governo Arraes, não foi possível detectar avanços ou passos significativos capazes de colocar a escola pública de Pernambuco como eixo central do seu sistema educacional para a qual os órgãos intermediários estejam a seu serviço, contribuindo e facilitando o cumprimento dos seus objetivos educacionais.

Na gestão seguinte, como sói acontecer nas práticas administrativas públicas, os Fóruns acima citados não tiveram continuidade. Melhor dizendo: na edição que houve - o chamado Fórum Permanente para o Desenvolvimento da Educação em Pernambuco - o número de representantes de associações de caráter empresarial foi bem maior que os representantes de outros tipos de instituições (governamentais, educacionais e estudantis). Inclusive, diga-se de passagem, que, para este Fórum, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco/SINTEPE não foi convidado a participar!

Ao eleger esse Fórum como canal de interlocução para o debate, elaboração e implementação das políticas educacionais, o governo de Jarbas Vasconcelos transportou para o setor educacional a estratégia neoliberal de descentralização e abriu caminho para recorrer à iniciativa privada para o estabelecimento de parcerias em vista da obtenção de co-financiamento de projetos educacionais. A respeito de tal procedimento, Shiroma e outros (2000, p.92) advertem para os perigos nele existentes, uma vez que a transferência parcial ou total da gestão desses projetos às empresas que os financiam, deixam margem para que os financiadores acabem definindo e administrando os projetos que lhes interessam utilizando equipamentos, professores, técnicos e alunos das escolas públicas. No caso de Pernambuco, comprovadamente, esse Fórum abriu o caminho para a ingerência do setor empresarial na condução das políticas públicas do cenário local<sup>7</sup>.

Vale ressaltar, ainda, que a partir do Fórum Permanente para o Desenvolvimento da Educação em Pernambuco foi formalizada a "Aliança Empresarial na Educação de Pernambuco" para a qual foi aberto espaço para atuar, através do Instituto de Qualidade no Ensino/IQE (órgão da Câmara Americana do Comércio de São Paulo), na realização de cursos de capacitação em administração escolar, ministrados por empresários (Cf. JORNAL

<sup>6</sup> Os pesquisadores (MENDONÇA, 2000; MARTINS, 2002) têm sido enfáticos em defender a necessidade da descentralização e desconcentração dos sistemas públicos de ensino como uma condição necessária para a implantação da autonomia da escola.

<sup>7</sup> Os fatos ocorridos com o tradicional "Ginásio Pernambuco", cuja reforma das suas instalações físicas foi financiada pelo setor privado, tornaram-se exemplo emblemático da ingerência empresarial no setor educativo (para ser considerado como um centro educacional de ensino médio de referência, a Secretaria de Educação vem tentando impor a realização de um processo seletivo para ingresso no "Ginásio Pernambucano" para o qual tanto os alunos como os professores que já pertenciam a esta unidade escolar devem ser submetidos a tal seleção).

DO COMMERCIO, 2000). Com este tipo de articulação, o governo Jarbas Vasconcelos deu passos em direção à implantação da proposta neoliberal do custeamento financeiro da educação por parte da iniciativa privada<sup>8</sup>. Assim sendo, foi aberto o caminho para a realização de parceria entre escola e empresa, materializando, assim, a nova concepção sobre o papel do Estado em relação à educação: desresponsabilização dos encargos educacionais sob o pretexto de concessão de outorga da autonomia à escola e/ou da impossibilidade em continuar assumindo a manutenção financeira da escola pública (SOUSA, 2000). Por outro lado, tal estratégia sinalizou para uma atitude de subserviência às "recomendações dos organismos internacionais expressas, inicialmente, na Conferência da Tailândia e reafirmadas na Conferência de Nova Delhi" (CABRAL NETO, 2000, p.51). Além do recuo ou da redefinição do papel do poder público em relação à educação, esse tipo de parceria deve merecer bastante atenção da sociedade por conta do risco que ele representa, ou seja, que as parcerias passem a ser percebidas e encaradas como processos naturais (DI PIERRO, 2001).

### A participação nas políticas educacionais de Pernambuco (1995 a 2002)

Considerando-se o horizonte mais amplo da democratização da escola e,

mesmo reconhecendo os avanços feitos no governo Arraes, em prol do exercício da participação da comunidade escolar, constatamos que, por outro lado, este governo não conseguiu dotar a escola pública de um instrumento que também integra o conjunto dos elementos através dos quais a comunidade escolar realiza o exercício da participação democrática: a eleição para diretores de escolas. Com efeito, no primeiro ano do governo Arraes (1995), houve uma tentativa de implantação da eleição para diretor de escola através de um projeto elaborado pelo deputado Paulo Rubens/PT. Entretanto, esta proposta não logrou aprovação por ser julgada inconstitucional em virtude do provimento da função de diretor escolar ser uma prerrogativa do governador do Estado. Sendo assim, para que a eleição de diretor escolar pudesse ser implantada seria necessário que o governador do Estado tomasse a iniciativa de encaminhar um projeto à Assembléia Legislativa abrindo mão dessa prerrogativa, o que, por parte de Miguel Arraes, não ocorreu!

Em todo caso, nesta administração, foi tolerada a realização de eleições para diretor escolar em boa parte das unidades da rede escolar estadual, porém, enfatizando-se que elas não possuíam respaldo legal, havendo casos em que o respeito ao processo feito nas unidades escolares dependeu de jogo de negociações envolvendo lideranças políticas.

<sup>8</sup> Outro feito nessa direção foi a recente restauração do prédio do tradicional "Ginásio Pernambuco" após o que, evidentemente, os patrocinadores não se limitaram em apenas doar recursos para o Governo do Estado realizar a restauração. Após a realização da reforma, por pressão dos que financiaram a restauração, a Secretaria de Educação tem tentado implantar de um processo seletivo para ingresso no Ginásio Pernambucano a qual os alunos e os professores que já eram matriculados ou nele trabalhavam também deveriam submeter a tal seleção para, assim, só fazer parte deste Estabelecimento de Ensino os que foram avaliados como melhores e mais competentes. Tal intento tem gerado fortes manifestações por parte dos alunos, professores do Ginásio Pernambuco e outros segmentos sociais que despertaram para a armadilha neoliberal na qual o sistema estadual de ensino está sendo envolvido (Cf. Diário de Pernambuco e Jornal do Comércio, edição de 03/09/02).

A institucionalização da eleição para diretor escolar, no sistema pernambucano de ensino público, veio acontecer somente no ano 2000, na gestão de Jarbas através do chamado Projeto "Escola Democrática". Este Projeto, inquestionavelmente, foi um feito político que trouxe como benefício a materialização de uma antiga aspiração dos educadores pernambucanos. Entretanto, ele parece ter "servido" como uma estratégia de promoção política do então Secretário de Educação, Raul Henry. Com efeito, nas eleições de 2002, este Secretário de Educação concorreu a uma vaga na Assembléia Legislativa de Pernambuco, tendo o Projeto "Escola Democrática" como carro-chefe do seu compromisso de campanha e foi eleito com 117.407 votos e uma diferença de mais de 50% em relação ao segundo colocado<sup>9</sup>, obtendo, assim, a mais expressiva votação de um deputado estadual em Pernambuco.

Quanto à participação da sociedade e da comunidade na gestão escolar, tema por várias vezes expresso no PEE/2000-2009, não foi possível identificarmos a existência de uma concepção que contemplasse a sua caracterização mais fundamental que é a de tomar parte de um processo e de exercer um poder de decisão (BOBBIO, 1986; CURY, 1993; PARO, 2000; GOHN, 2001; TEIXEIRA, 2001). Ao contrário, ora a participação é apenas mencionada sem nada ser dito sobre o seu "por que" e "para que", ora ela é apresentada quase que exclusivamente ao aspecto de "fazer alguma coisa" e, neste caso, quase sempre, associada à busca de soluções dos problemas da escola.

Na análise de uma relação entre a autonomia escolar e participação, tanto nas políticas educativas dos governos de Miguel Arraes e de Jarbas Vasconcelos, notamos que há momentos em que os apelos de participação se apresentam numa linha impositiva, ou seja, quase numa obrigação para que os atores sociais participem; em outros momentos, as propostas de participação são formuladas de forma imprecisa ou reduzidas, como já dissemos, ao "fazer alguma coisa".

A participação dos atores sociais da escola enquanto elemento indispensável para a concretização da autonomia escolar foi um outro aspecto que revelou a fragilidade das propostas governamentais, pois, quase sempre, a participação foi direcionada para uma espécie de participação controlada.

No caso dos professores, cuja representação sindical não foi convidada para participar do Fórum Permanente para o Desenvolvimento da Educação em Pernambuco, como entender esta exclusão em um importante espaço de debate sobre a política educacional? Parece-nos que este fato possa ser visto como indicativo de uma postura bem apropriada ao neoliberalismo, ou seja, a desconsideração da organização dos trabalhadores (BOITO JUNIOR, 1999; ANTUNES, 2001). Por outro lado, curiosamente, o PEE/2000-2009 (PERNAMBUCO, 2001, p.35) formula que

*os professores deverão estar capacitados para construir e refletir continuamente sobre a proposta peda-*

<sup>9</sup> Cf. Diário de Pernambuco, A6, edição de 08/10/02.

*gógica da escola, participando ativamente do plano de desenvolvimento da escola, propondo soluções criativas para os problemas de aprendizagem.*

Diante de tal orientação podemos observar os seguintes aspectos: 1º) ela sinaliza para uma contradição entre o discurso e a prática; 2º) confunde participação com execução de tarefas (CABRAL NETO, 1997, p. 194) e 3º) repete o equívoco do nivelamento entre o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola. Por fim, evidencia a existência de uma concepção neoliberal de participação que, entre outras características, se caracteriza por responsabilizar a comunidade escolar para achar as soluções dos problemas do sistema educacional e, particularmente, dos problemas da escola.

## Considerações finais

O corte temporal que fizemos - 1995 a 2002 - possibilitou-nos o entendimento sobre quando e como se deu a implementação do princípio da autonomia da escola no sistema pernambucano de ensino público. Verificamos que o início deste processo coincidiu com a inserção do Brasil no processo de reestruturação produtiva e sua conseqüente incorporação no cenário da globalização da economia, fenômenos estes que repercutiram nas políticas sociais e educacionais brasileiras. Foi no contexto de adoção do modelo de Estado neoliberal (leia-se, do Estado Mínimo) que o conceito de autonomia escolar sofreu um processo de resignificação e tornou-se um discurso utilizado pelo Estado para justificar o paulatino abandono da escola pública à sua própria sorte

(MENDONÇA, 2000, p. 367; VIEIRA, 1998, p. 23). Assim, foi outorgada autonomia à escola para que ela buscasse alternativas de soluções para os problemas que há décadas e décadas, acumulados e agravados, vêm interferindo na qualidade do sistema educacional fundamental do país.

Transpondo do receituário neoliberal os princípios de flexibilização e de descentralização para o setor educacional, o Estado brasileiro tem desenvolvido políticas e determinações para que os sistemas de ensino apresentem otimização em seus resultados. Para que, mais facilmente, pudessem ser aceitas pelos gestores e legisladores dos sistemas educacionais, a flexibilização econômica e a descentralização foram vestidas com a roupagem de "autonomia escolar" e, assim, fossem incorporadas nos sistemas educacionais. Este processo, generalizado no país, também aconteceu no cenário educacional pernambucano por ocasião das gestões de governos de Miguel Arraes e de Jarbas Vasconcelos que refletiram as políticas neoliberais vigentes no país.

Mesmo constando nos textos dos documentos oficiais destes governos, parece não ter existido uma vontade política para a efetiva implementação da autonomia da escola. Através dos dados obtidos, foi possível detectar que, nas políticas educacionais de Miguel Arraes e de Jarbas Vasconcelos, as diretrizes sobre a gestão democrática da escola e a autonomia escolar foram formuladas de forma vaga e imprecisa e, algumas vezes, contraditórias. Por outro lado, também constatamos a ausência de propostas mais próximas às idéias de autonomia escolar manifestadas pelos educadores e setores sociais

comprometidos com a gestão democrática da escola.

A ausência de uma efetiva implementação da autonomia escolar no sistema pernambucano de ensino, além das determinações externas mencionadas neste texto, também pode ser explicada por fatores intrínsecos à própria realidade política pernambucana. Destes, destaca-se a manutenção de uma secular "cultura patrimonialista" na qual as instituições do Estado, incluindo a escola, continuam sendo apropriadas por uma elite dominante para que, através do aparato institucional do Estado, sejam preservados seus interesses e poderes políticos e econômicos (MENDONÇA, 2000). Considerando a especificidade da realidade nordestina, tal cultura poderia ser vislumbrada no fenômeno do clientelismo, ainda muito presente neste cenário regional.

Ainda em relação à implementação da autonomia da escola no sistema público de ensino de Pernambuco, cumpre salientar que também identificamos que as forças sociais que integram o jogo de poder existente no cenário político local tiveram um peso decisivo em tal processo. Desta forma, reproduziu-se no cenário local a mesma dinâmica de aquiescência às determinações externas que ocorreram no âmbito federal.

Entretanto, mesmo diante dos cenários adversos que ora perpassam as políticas educacionais, devido à necessidade, importância e valor da autonomia escolar para que a escola cumpra melhor os seus objetivos e finalidades educacionais, ainda há um clima esperançoso e otimista que permite conchamar com Mendonça (2000, p. 397) que "a autonomia escolar é, ainda, uma importante bandeira pela qual lutar" e, assim, todos os esforços devem ser empreendidos para que, superando a condição de algo outorgado, a autonomia da escola resulte de uma construção e de uma conquista!

Concluindo esta comunicação, gostaríamos de registrar que o tema da autonomia escolar, como apropriadamente nos lembram Silva (1998) e Barroso (2000), ultrapassa os limites do aparato organizacional da escola e a sua implementação é feita em uma instituição social que, antes de ser produto de uma decisão administrativa, é uma instituição educativa, feita de homens e mulheres que possuem uma vocação ontológica para a autonomia. Com isto, está posto a nós mesmos - e por que não estender aos leitores? - o desafio de dar continuidade à investigação da autonomia escolar a partir das concepções e das práticas dos atores sociais que compõem a comunidade escolar.

Recebido em: 25/04/2003

Aceito para publicação em: 12/06/2003

## ABSTRACT

### **School autonomy: dreams and hopes for a democratic school**

*This article discusses the incorporation of the principle of autonomy in the public education system of the State of Pernambuco. It was based on a survey of the documents which, gave birth to the educational policies guidelines of the state of Pernambuco implemented in the period 1995 to 2002. The starting point of the survey was the understanding of the fact that the Brazilian neoliberal state reform originated the principle of school autonomy. Furthermore, school autonomy is viewed as a result of the foreign monitoring of our educational policy in the nineties. According to the neoliberal approach, the implementation of the school autonomy in Pernambuco followed the co-optation logic.*

**Keywords:** Neoliberal State - Public policies and education - Educational Policies - School's autonomy - Democratic management of the school - Project pedagogical

## RESUMEN

### **Autonomía de la escuela: una reelaboración de los sueños y de las ansias por una escuela democrática – el caso de Pernambuco**

*Este artículo discute la incorporación del principio de la autonomía en el sistema público de enseñanza del Estado de Pernambuco a partir de una pesquisa sobre los documentos a través de los cuales, en el período de 1995 a 2002, fueron formuladas las políticas educativas para este mismo sistema. La pesquisa tuvo como punto de partida la comprensión de que la implantación del principio de la autonomía escolar en las políticas educativas brasileñas decorrió de la re definición del papel del Estado que, en el grueso del proceso de reestructuración productiva, pasó a ser regido por el ideario neoliberal. A esta comprensión también hubo el entendimiento de que tal implementación resultó del proceso de seguimiento externo que viene ocurriendo sobre las políticas educativas nacionales, formuladas a lo largo de la década de los 90. En cuanto al sistema de enseñanza pesquisado, fue constatado que la implementación de la autonomía escolar siguió las lógicas de cooptación y de resignificación que, en niveles más amplios, ha orientado la versión neoliberal de este principio.*

**Palabras clave:** Estado neoliberal - Política educativa - Gestión democrática de la escuela - Proyecto Pedagógico - Autonomía de la Escuela - Participación

## Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia da escola e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A reforma da universidade: desresponsabilização do estado e privatização da educação. In: SANDROTTER, Stephan; BRENNAND, Edna Gusmão Góes (Org.). *Desafios das políticas públicas na virada do século*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2000.
- BOBBIO, Noberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOITO JUNIOR, Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.
- BRASIL. Congresso. 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, 20 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, DF: MEC, 1993-1994.
- \_\_\_\_\_. Senado. Lei nº.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 jan. 2001.
- CABRAL NETO, Antonio. *Política educacional no projeto nordeste: discursos, embates e práticas*. Natal: EDUFRN, 1987.
- \_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: novas formas de gestão. In: YAMAMOTO, Oswaldo H.; CABRAL NETO, Antonio. *O psicólogo e a escola*. Natal: EDUFRN, 2000.
- O COMPROMISSO de Dakar. Brasília, DF: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Texto referente à Declaração de Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.



CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990, Tailândia. *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia: [s.n.], 1990.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: MEC, SEF, 1994.

COSTA, Vera Lúcia C. et al. *Gestão educacional e descentralização*. São Paulo: Cortez, Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1997.

CURY, Jamil Carlos R. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2. ed. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Recife: [s.n.], [1914?- ]. Edições de 1996 a 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, jul./dez. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > . Acesso em: 18 ago. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JORNAL DO COMÉRCIO. Recife: JC de Comunicações, 1919- . Edições de 1996 a 2002.

LAURELL, Ana Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Ana Cristina (Org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Sueli Azevedo de Sousa da Cunha. Gestão da escola: uma construção coletiva superando conflitos e rompendo com a rotina burocrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, jul./dez. 1999.

- MARTINS, Ângela Maria. *Autonomia da escola: a (ex)tenção do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: UNICAMP, FE, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NEVES, Carmen Moreira de Casto. *Autonomia da escola: um enfoque operacional*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação e Esportes. *Cadernos de gestão 1: projeto da escola da vida*. Recife: SEE, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Esportes. *Cadernos de gestão 2: viver a escola*. Recife: SEE, 1997b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Esportes. *Cadernos de gestão 3: a escola que construímos*. Recife: SEE, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Esportes. *Plano Estadual de Educação, 1996-1999*. Recife: SEE, 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Esportes. *Plano Estadual de Educação, 2000-2009*. Recife: SEE, 2001. Relatório síntese.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Esportes. *Política de ensino e escolarização básica*. Recife: SEE, 1998b. (Coleção prof. Paulo Freire).
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração colegiada na escola pública*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

REUNIÃO DO COMITÊ REGIONAL INTERGOVERNAMENTAL DO PROJETO PRINCIPAL DA EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE, 5., 1993, Brasília, DF. Recomendações... Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1993.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

SILVA, Maria Abadia da Silva. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SOUSA, Luis Carlos Marques Sousa. *A autonomia da escola nas políticas educacionais de Pernambuco, de 1995 a 2002*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

TEIXEIRA, Elenaldo. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez, 2001.

VALE, Ana Maria. *Diálogo e conflito: a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos (Org). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papyrus, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria G. M. *Política e planejamento educacional*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Correspondência:

lulakarlos@yahoo.com.br

docenteuniv@hotmail.com.br