



AUTONOMIA FINANCEIRA: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Adlaine da Silva Motta Macarini¹

Antonio Serafim Pereira²

RESUMO

O presente trabalho discute o estudo realizado em três escolas de Criciúma - SC, pertencentes à rede estadual de ensino catarinense, sobre autonomia financeira, aplicação de recursos e sua relação com a organização pedagógica escolar, valendo-se da análise documental e entrevista semiestruturada com as diretoras das escolas pesquisadas. Destaca, entre outros aspectos, que na legislação analisada há indicações relativas à autonomia na aplicação de recursos financeiros pela gestão da escola. No entanto, o fato de a legislação enfatizar a aplicação dos recursos mais na lógica instrumental tem levado as diretoras a pensar mais nas atividades-meio em si do que na sua relação com as atividades-fim. Deste modo, contribui para reforçar a dicotomia histórica entre administrativo e pedagógico.

Palavras-chaves: Autonomia. Recursos financeiros. Gestão democrática. Organização pedagógica.

FINANCIAL AUTONOMY: REQUIREMENTS TO THE SCHOOL PEDAGOGICAL ORGANIZATION

ABSTRACT

The following study discusses the research performed with three schools of Criciúma town - SC, which belongs to the state teaching network of Santa Catarina, about financial autonomy, resources application and their relation with the school pedagogical organization, using the documental analysis and half-structured interview with headmasters of the researched schools. It highlights, among other features that in the law analyzed there are indications on the autonomy in the financial application resources by the school manage center. However, because the law emphasizes the resources application in an instrumental way, it had led the headmasters to think more on the middle-activities itself than in its relation with end-activities. Then, it contributes to increase the historical dichotomy between the management and pedagogical center.

Keywords: Autonomy. Financial resources. Democratic Management. Pedagogical organization.

AUTONOMÍA FINANCIERA: IMPLICACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA

RESUMEN

El presente trabajo discute el estudio realizado en tres escuelas de Criciúma, pertenecientes a la red estadual de enseñanza de Santa Catarina sobre autonomía financiera, aplicación de recursos y su relación con la organización pedagógica escolar, valiéndose del análisis documental y entrevista semiestruturada con las directivas de las escuelas investigadas. Destaca, entre otros aspectos, que en la legislación analisada hay indicaciones relativas a la autonomía en la aplicación de recursos financieros por la gestión de la escuela. Sin embargo, el hecho de que la legislación enfatiza la

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. UNESC. Membro do FORGESB- Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Gestão da Educação Básica. E-mail: <adlainemacarini@gmail.com>

² Doutor em Educação (Universidade de Santiago de Compostela/ Espanha). Pós Doutor em Ciências Humanas e Sociais (Universidade de Buenos Aires/ Argentina). Docente pesquisador PPGE- UNESC. E-mail: <asp@unes.net>



aplicación de los recursos más en la lógica instrumental, ha llevado a las directivas a pensar más en las actividades-medio en sí que en su relación con las actividades-fin. De ese modo, contribuye a reforzar la dicotomía histórica entre administrativo y pedagógico.

Palabras claves: Autonomía. Recursos financieros. Gestión democrática. Organización pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata o estudo realizado em três escolas de Criciúma - SC, pertencentes à rede estadual de ensino catarinense, e busca compreender a visão de suas diretoras sobre autonomia financeira, aplicação de recursos e sua relação com a organização pedagógica da escola. Decorre dos seguintes propósitos: a) analisar a legislação vigente relativa à autonomia financeira nas escolas públicas estaduais catarinenses e sua relação com a questão pedagógica; b) identificar a visão das diretoras sobre a autonomia financeira e aplicação de recursos na gestão da escola; c) identificar possibilidades e limites da autonomia financeira no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico a partir da visão das diretoras. Os objetivos foram alcançados por meio da análise documental e de entrevistas semiestruturadas, cujos dados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2014). A referência centrou-se nas seguintes categorias: estratégias de autonomia financeira e natureza dos recursos financiados expressas nos documentos analisados; autonomia financeira, limites e possibilidades na visão das gestoras das escolas.

Primeiramente, situamos as perspectivas teóricas referentes à gestão/autonomia escolar, tecemos considerações sobre alguns aspectos relativos à legislação e políticas públicas no contexto da referida temática, além de apresentar indicações sobre a relação gestão/autonomia financeira e organização pedagógica. Na sequência, descrevemos o que se apreendeu dos documentos e das falas das gestoras das escolas pesquisadas sobre gestão e autonomia financeira, problematizando, entre outros aspectos, como a designada autonomia é construída/vivenciada na escola e sua contribuição para a gestão democrática e organização pedagógica.

GESTÃO E AUTONOMIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Neste tópico abordamos as perspectivas de gestão e autonomia escolar, de modo a incluir as implicações de cada uma delas para o trabalho do gestor na escola em que atua.

Para tal, tomamos como referência a sistematização organizada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), que partem de duas perspectivas teóricas básicas: a técnico-científica e a sociocrítica. Segundo os autores, a organização do trabalho escolar no contexto dessas concepções na escola depende da maneira como são vistas as “finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 323), comprometidas com a conservação ou a transformação da sociedade vigente.

No âmbito da concepção técnico-científica, o diretor escolar ocupa-se mais em prescrever, orientar e supervisionar as normas e objetivos colocados em prática na escola. A relação entre diretor e agentes sociais (professores, alunos, pais e funcionários) é de subordinação, tendo em vista a limitação da autonomia para pensar e decidir sobre as questões que lhes interessam na escola. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 326), esse é o modelo de organização escolar “mais comum de se presenciar, apesar de já contarmos com a busca de modelos alternativos que considerem a participação dos sujeitos nas escolas”.

A perspectiva sociocrítica concebe a organização escolar “como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais [...] entre si e com o contexto sociopolítico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 324). Nesta visão não será somente o diretor escolar a deliberar sobre objetivos, prioridades e iniciativas educacionais para concretizá-los: a tomada de decisões terá a participação ativa dos atores sociais do contexto escolar. São modelos possíveis de incluir na concepção sociocrítica (autogestionário, interpretativo e democrático-participativo), em que a gestão busca, de certa forma, projetar mudanças significativas no sentido de construir, baseando-se no trabalho coletivo com “relações sociais mais humanas e justas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2003, p. 326).

Na concepção autogestionária, nega-se a administração centralizada no diretor em defesa da tomada de decisões com a participação direta dos envolvidos por intermédio de reuniões e assembleias, nas quais são definidos objetivos e estratégias a serem colocados em prática pelo grupo. A ênfase está mais nas relações pessoais do que nas tarefas, suprimindo a figura do diretor (gestão colegiada). Valoriza-se a capacidade do grupo em elaborar suas próprias regras e normas, do que as instituídas e estabelecidas *a priori* (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2003). A autonomia, nesta perspectiva, em relação ao poder central, é ampla e

irrestrita. De tal maneira, gestão e autonomia aparecem como práticas do grupo que representa a unidade escolar.

A perspectiva sociocrítica interpretativa “considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2003, p. 325). Dá ênfase à interpretação coletiva do processo cultural e de gestão da escola, em detrimento ao ato de organizar propriamente o espaço escolar. Por este ângulo, gestão e autonomia configuram-se na relação orgânica entre direção e demais integrantes do espaço escolar, no sentido de melhor compreender que a escola é um contexto social, não apenas dado e objetivo, mas, sobretudo, construído pelas pessoas que nele interagem.

Na perspectiva democrático-participativa, “o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2003, p. 324), sem prescindir da figura do diretor, o que possibilita o exercício coletivo da autonomia no sentido de conquistá-la, sem esperar sua concessão. Nessa experiência, os envolvidos passam a conhecer e compreender os processos de gestão do sistema educacional e da escola, a relação entre eles, as dificuldades e possibilidades em termos de autonomia e participação para discutir e deliberar questões significativas para compor um projeto pedagógico com o desenvolvimento crítico do cidadão, que reconhece seus direitos e deveres sociais, o seu maior mote.

GESTÃO E AUTONOMIA DA ESCOLA: ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A discussão da autonomia na gestão da educação intensificou-se a partir da década de 1970, momento em que os profissionais da educação mobilizaram-se em torno da reconstrução da função social da escola e reivindicaram iniciativas de formulação, implantação e desenvolvimento de políticas educacionais identificadas com os interesses populares, em defesa da democratização da educação brasileira. O reflexo desse movimento se evidencia no Artigo 206, inciso IV, da Constituição de 1988, que trata da gestão democrática do ensino público (CURY, 2002).

Esse processo de redemocratização vivido pelo país e o processo de organização política no campo educacional favoreceram a discussão, reelaboração e aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. A referida lei

incorporou, no Artigo II, inciso VIII, o conteúdo do artigo 206 da atual Constituição Federal que, como dissemos, prescreve sobre a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1996).

Também no tocante à gestão democrática e autonomia no ambiente escolar, o Artigo 14 da LDB atual atribui, aos profissionais da educação, a responsabilidade na elaboração do projeto pedagógico da escola com a participação da comunidade escolar, mediante representação nos conselhos escolares. No artigo 15, por seu turno, estabelece que os sistemas de ensino devem garantir graus progressivos de autonomia administrativa, financeira e pedagógica para as unidades escolares (BRASIL, 1996).

É oportuno mencionar que, no concernente à autonomia financeira, o Ministério da Educação instituiu o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, regido pela Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009), com o intuito de dispor recursos financeiros às escolas públicas de Educação Básica, a modo suplementar, para uso em despesas que garantam seu funcionamento, além de abrir maiores possibilidades de participação a seus atores sociais e autonomia no processo de gestão escolar.

Cabe sublinhar, também, que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB, Resolução nº 4/2010, em seu capítulo 3º, dispõem sobre a gestão democrática e a autonomia na organização escolar, e reafirmam, no parágrafo 2º do Artigo 54, que sua obrigatoriedade nas escolas implica “decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação” (BRASIL, 2010). Desse modo, as DCNGEB garantem certo grau de autonomia às escolas públicas, cabendo ao diretor escolar atentar aos seus conteúdos e estudar com a comunidade maneiras de melhor conduzir o processo administrativo e pedagógico da escola, com vistas à concretização de uma instituição que professa e pratica a justiça social.

Mais atual, que se constitui em avanço para a gestão democrática e a autonomia das escolas públicas, vale dar relevo ao Plano Nacional da Educação - PNE. Instituído pela Lei nº 13.005/2014 para vigor no período 2014-2024, reservou para a meta 19 a garantia da gestão democrática da educação, e elege como estratégias, além de outras, incentivar os fóruns permanentes de educação. O intuito é acompanhar a execução do PNE; constituir e/ou fortalecer os conselhos escolares a fim de monitorar a gestão escolar e o trabalho pedagógico realizado pelo professor; e proporcionar a participação de toda a comunidade escolar (pais, professores, alunos e comunidade em geral) na elaboração do PPP (BRASIL, 2014).

Sob os auspícios do movimento descrito em âmbito nacional, o Estado de Santa Catarina estabelece, no Artigo 18, constitutivo do Capítulo V da Lei Complementar 170/1998, que dispõe sobre o sistema estadual de educação, que a gestão democrática deve ser compreendida “como ação coletiva e prática político-filosófica”, no contexto da promoção/organização das políticas educacionais, dos órgãos e escolas pertencentes ao Sistema Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 1998a). Em conformidade com tal dispositivo, o Decreto nº 3.429/2008 foi aprovado para regulamentar a implantação/implementação do conselho deliberativo nas escolas públicas estaduais de Educação Básica catarinense, a ser constituído, de acordo com o Art. 2º, “por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, constituindo-se em agente de participação na construção da gestão democrática da escola” (SANTA CATARINA, 1998b).

Ainda em consonância com o PNE, Santa Catarina instituiu o Plano Estadual de Educação - PEE, vigência 2015-2024, com o compromisso, dentre outras prerrogativas, de garantir a gestão democrática da educação, com vistas ao acesso, permanência e o êxito na aprendizagem (meta 18). Isto a partir de estratégias, como a criação/consolidação de fóruns para discussão/decisão de políticas públicas na área da educação; fortalecimento dos conselhos escolares, grêmios estudantis, associação de pais e professores; efetiva participação da comunidade escolar e local na elaboração/acompanhamento dos projetos pedagógicos e planos de gestão, etc. (SANTA CATARINA, 2015).

Como se percebe, o movimento na formulação de políticas e legislação que preconizam a gestão democrática e autonomia das escolas públicas é conquista histórica, de certo modo recente, o que as tornam vulneráveis a teses e práticas autoritárias, muitas vezes, travestidas de democráticas. Isto é, o Estado decide as reformas e políticas de educação segundo seus desígnios e interesses, e desconcentra procedimentos às escolas, sob a égide do discurso da democracia/autonomia, para fazer valer seus objetivos, interesses e controles. Dito de outro modo, transfere responsabilidades que são suas para instâncias cada vez mais locais que, não tendo recursos financeiros para tal, precisam recorrer à política do voluntariado e da colaboração (MELO, 2011).

Vale, nesse sentido, o alerta de Barroso (1996; 2003), de que mais democracia para as escolas disponibilizada pela legislação pode não significar mais autonomia e condições positivas reais para que as escolas possam considerar suas especificidades locais na constituição de um currículo comprometido com a formação crítica e emancipadora.

Possibilidade que pode se robustecer na medida em que se consiga estabelecer equilíbrio, relação mais potente entre a autonomia decretada e autonomia construída/conquistada, em que essa última não seja subjugada pela primeira.

AUTONOMIA FINANCEIRA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste tópico detemo-nos em discutir as possibilidades que a autonomia financeira conferida à escola pública poderá contribuir na sua organização pedagógica, em especial no que se refere às ações/projetos ligados ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, à formação e condições de trabalho dos professores.

Segundo Pelege e Camargo (2016), aliada à garantia dos recursos financeiros destinados às instituições escolares deve estar a racionalização, por parte dos profissionais da escola e dos conselhos escolares, no direcionamento da verba recebida. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 293), por racionalização do uso de recursos deve-se compreender “a escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização desses recursos, que assegure a melhor realização possível desses fins”. Por esse argumento, os autores reconhecem a importância de planejar, organizar, dirigir e avaliar racionalmente como e quando os recursos recebidos serão aplicados, visando aos resultados positivos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem e aos aspectos a ele relacionados diretamente, explicitados no projeto político-pedagógico da escola.

Um desses aspectos sobre o qual o uso racional dos recursos financeiros deve considerar é o investimento na formação do professor. Isto porque, “na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, 2005, p. 15). É onde reside a premência de investir recursos e esforços, segundo Pimenta (2005), em programas de formação continuada que superem a perspectiva de atualização de conteúdos de ensino, que pouco têm contribuído “para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos” (PIMENTA, 2005, p. 16).

Recomendável é pensar o uso dos recursos públicos de modo a viabilizar a formação docente na própria escola, a fim de que professores e demais profissionais possam

repensar e reconstruir suas práticas no próprio contexto de trabalho. Dessa maneira, poderão contribuir na organização da escola de maneira participativa, de forma a colaborar, com seus novos conhecimentos, na tomada de decisões que fomentem mudanças significativas, almejadas e condizentes com seu projeto pedagógico. Para que isso aconteça, a direção e orientação escolar precisam estar atentas “ao apoio e à sustentação desses espaços de reflexão, de investigação e de tomadas de decisões” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 377), visto que proporcionar formação nessa abordagem requer conhecimento e capacidade mobilizadora para criar situações que instiguem os atores sociais da escola, primordialmente os professores, a refletirem de forma crítica sobre seus pensamentos e ações.

De maneira a aproveitar as discussões que a formação docente nessa perspectiva possa suscitar, é oportuno que o tema consoante aos recursos pedagógicos também seja contemplado, no fito de priorizar os que precisam ser adquiridos, que vise a auxiliar os professores a atingirem os objetivos de ensino previstos (FRESCHI, 2006). Por recursos pedagógicos, também denominados de materiais didáticos, compreendem-se os que auxiliam o professor em sala de aula no processo de ensino, como televisão, internet, computador, *datashow*, *pen drive*, filmes, livros, revistas, jornais, jogos, dentre outros (VISCOVINI *et al.*, 2009).

Em tal discussão, os docentes poderão resgatar e aprofundar a ideia de que os recursos pedagógicos são seus coadjuvantes na prática docente, não seus substitutos. Afinal de contas, a valorização do trabalho docente constitui-se na medida em que o professor toma consciência, dentre outros aspectos, de que constrói sua dispensabilidade na indispensabilidade de seu protagonismo no processo de ensino (MORAIS, 1986), especialmente o que se dispõe, de forma deliberada, a possibilitar ao aluno apropriar-se, de maneira crítica, dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade (FACCI, 2004).

Ademais, ao considerar a precariedade e inadequação enfrentada por parcela significativa das escolas públicas em relação aos materiais em apreço, reveste-se de capital importância o olhar atento de seus profissionais quanto à necessidade e pertinência de tais recursos com os fins do trabalho escolar, que se espera, estejam fundamentados na concepção de uma formação crítica e emancipadora. Neste sentido, o investimento a ser despendido, a disponibilidade ou, se for o caso, a busca de recursos financeiros por parte da escola para fazer frente às despesas com a aquisição e/ou manutenção dos materiais

elencados coletivamente, precisa ser levada em conta, sem perder de vista os princípios de uma gestão pública racional e responsável (VISCOVINI *et al.*, 2009).

GESTÃO E AUTONOMIA FINANCEIRA: O QUE APRENDEMOS DOS DOCUMENTOS E DAS FALAS DAS GESTORAS DAS ESCOLAS

Neste segmento, descrevemos os resultados obtidos a partir dos documentos selecionados (análise documental) e das entrevistas realizadas com as gestoras das escolas investigadas.

Na análise documental utilizamos a Resolução nº 10/2013 (normatiza o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE) e o Decreto Estadual nº 1.949/2013 (orienta a utilização do Cartão de Pagamento do Estado de Santa Catarina - CPESC), em virtude de serem os dispositivos que regulam a transferência de recursos financeiros pelos órgãos competentes às escolas públicas de Educação Básica do Estado catarinense. Importa destacar que o aludido cartão foi criado para funcionar como adiantamento da verba do PDDE no decurso do ano letivo, com vistas a agilizar a transferência dos recursos financeiros destinados às escolas, favorecendo a que possam responder de maneira mais imediata às necessidades demandadas no âmbito da infraestrutura e do trabalho pedagógico.

De início, pode-se afirmar que a autonomia na aplicação dos recursos financeiros apregoada em ambos os documentos poderia ser tomada como avanço para fortalecer a gestão democrática e participativa da instituição escolar, no afã de elevar suas potencialidades relativas à melhoria da oferta educacional.

Da análise efetivada, entretanto, depreendemos que, em relação à autonomia financeira das instituições escolares, o controle é o sentido que mais se destaca nos documentos analisados, reforçado pela indicação dos recursos que podem ser adquiridos, o que dá a entender que a possibilidade de autonomia da escola na aplicação dos recursos financeiros é deveras pequena. Do mesmo modo, nos dois documentos, a natureza dos recursos financeiros recai sobre aspectos de infraestrutura e pedagógico, o que, a nosso ver, denota preocupação legal em atender a quesitos pertinentes e fundamentais para o contexto escolar. Observa-se, no entanto, que não há menção explícita nos documentos sobre a articulação entre tais aspectos. Justamente os que merecem ser pensados de forma articulada, no que diz respeito à aplicação de recursos com perspectivas de sustentar o

desenvolvimento de seus propósitos político-pedagógicos, no tocante à formação humana dos alunos atendidos pela escola.

Como se percebe, os documentos analisados preveem o repasse de recursos financeiros para as unidades escolares com o objetivo de garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. Tais dispositivos legais deixam explícitas questões como o controle, o tempo e o percentual na aplicação dos recursos financeiros para a aquisição de materiais pelas escolas públicas, que precisam levar em conta as determinações previstas para sua aplicação e gerenciar racionalmente a verba disponível de acordo com as necessidades, sejam elas de cunho administrativo e/ou pedagógico.

Todavia, as gestoras afirmaram ter dificuldades em conciliar tempo, percentual repassado e necessidades circunstanciais e emergenciais da escola no que se refere à aplicação dos recursos financeiros. Afirmam que, muitas vezes, por força do cargo, concentram-se em questões administrativas em detrimento das pedagógicas, o que gera descompasso entre atividades-meio e atividades-fim (PARO, 2001).

A contribuir para esse quadro está o fato de que, nos documentos analisados, a aplicação dos recursos financeiros dá ênfase à racionalidade instrumental que, por extensão, fundamenta as falas das gestoras entrevistadas. Em seus discursos, as questões que envolvem o contexto de significação do currículo escolar estão silenciadas ou carecem, por sua formulação genérica, de referências mais pontuais, que nos impediram de ensaiar alguma hipótese objetiva e coerente sobre a inter-relação entre o administrativo e o pedagógico. Ameaçada pela dicotomia histórica entre ambos, produzida e preservada para atender, sabemos muito bem, aos poderes e interesses sociopolíticos e econômicos constituídos (hegemônicos).

Consideramos de bom alvitre sublinhar que não nos surpreenderam as considerações das gestoras pesquisadas sobre a questão administrativa e pedagógica. Afinal, compreendemos que o caráter administrativo da gestão deve se sobressair ao pedagógico, isto porque, segundo Paro (2001) e Lück (2010), a função do gestor de escola possui características próprias quanto à organização do campo administrativo da instituição escolar. Entretanto, perguntamo-nos: as gestoras consideram atribuição do seu cargo a mobilização dos profissionais da educação que atuam na escola concernente aos aspectos pedagógicos? Ou a urgência e o imediatismo advindos das premências físicas e estruturais não lhes permitem pensá-las no contexto das atividades-fim?

Do exposto, fica-nos a ideia de que se, por um lado, a legislação estudada prevê e orienta que as escolas tenham autonomia de gestão e na aplicação de seus recursos financeiros, por outro, os efeitos centralizadores do poder instituído continuam rondando a gestão educacional (DOURADO, 2007), para que a autonomia decretada não se configure como autonomia conquistada. Apostando na fragilidade das escolas e de seus gestores, a autonomia proclamada tem se configurado como transferência de responsabilidade do Estado às escolas que, sem condições de arcar com os custos das despesas emergenciais, veem-se obrigadas a lançar mão do que Barroso (1996) e Melo (2011) denominam de gestão compartilhada, constituída a partir de pressupostos assentados na colaboração e no voluntariado.

CONCLUSÃO

Em suma, os documentos analisados fazem alusão à autonomia financeira, ao reconhecerem a importância de as escolas públicas terem presentes mecanismos de autonomia quanto ao recebimento de verba e aplicação dos recursos recebidos em itens condizentes à infraestrutura e à esfera pedagógica da escola, de modo a visar ao atendimento básico relativo ao processo de ensino e aprendizagem com qualidade social. Como era de se esperar, os documentos mostram-se como dispositivos reguladores ao mencionar quanto, quando e no que a verba pode ser aplicada pelos gestores escolares. Os aspectos reguladores prescritos também se evidenciaram nas falas das gestoras escolares pesquisadas.

Os dados disponibilizados por esses instrumentos permitiram identificar que, na legislação, há indicações relativas à autonomia quanto ao recebimento e aplicação dos recursos financeiros pela gestão da escola. No entanto, nas falas das diretoras, inferimos que tal autonomia limita-se ao cumprimento das normas previstas na legislação quanto à aplicação dos recursos financeiros. Além disto, o fato de a legislação enfatizar a aplicação dos recursos mais na lógica instrumental tem levado as gestoras pesquisadas a pensarem mais nas atividades-meio em si do que na sua relação com as atividades-fim, contribuindo, deste modo, para reforçar a dicotomia histórica entre o administrativo e o pedagógico.

De todo modo, evidenciamos a preocupação das diretoras entrevistadas em sanar os problemas cotidianos das escolas, que afirmam ser de ordem administrativa e pedagógica, e buscar aplicar de maneira responsável e objetiva os recursos financeiros, apesar das

limitações que restringem a autonomia da unidade escolar na aplicação dos recursos financeiros disponibilizados.

Considerando que os aspectos relativos ao pedagógico estão apresentados tanto na legislação quanto nas entrevistas de forma genérica, obscurecidas pelo seu forte teor instrumental, para a continuidade da pesquisa, com inserção no contexto das escolas pesquisadas, faz-se necessária para que possamos apreender com maior profundidade os questionamentos suscitados no decorrer do trabalho investigativo, que não foram respondidos em vista dos objetivos traçados e dos instrumentos de pesquisa utilizados. São eles: quais os significados que as diretoras atribuem ao administrativo e ao pedagógico? Como a autonomia financeira é construída/vivenciada na escola e sua contribuição para a gestão democrática? Em que medida as ações das gestoras escolares estão referendadas nas atividades-fim em uma perspectiva multirreferencial (FORMIGA; BARBOSA, 2007)? Dessa maneira poder-se-á aprofundar o conhecimento sobre essas questões, para que, assim, a gestão democrática e sua autonomia na aplicação dos recursos sejam mais bem compreendidas em suas definições e práticas. Quem sabe um programa de formação de gestores sobre planejamento financeiro e outros temas que emergirem da cultura escolar pesquisada possa ser sugerido por pesquisados e pesquisador.

Por fim, o estudo possibilitou transcendermos ao conhecimento do senso comum para um conhecimento reflexivo e crítico acerca da temática pesquisada. Inclusive, a questionar, como Barroso (1996, 2003) e Melo (2011), se a gestão democrática está sendo pensada e encaminhada coletivamente nas unidades escolares como premissa de mudanças necessárias à educação de qualidade social para os alunos, ou é apenas reflexo da chamada política gerencialista de colaboração entre União, Estado e municípios, focada na desconcentração/transferência de ações para alcançar objetivos já traçados. Nesse contexto, somos convocados a refletir e discutir sobre se, realmente, mais autonomia significa mais democracia para a escola e atores sociais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BARROSO, J. O Estado da autonomia na escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In. BARROSO, João. **O Estado da escola**. Porto: Porto Ed., 1996, p. 1-13.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N S. C (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p.11 - 32.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Governo Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. **Lei nº 11.947**, de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília: Governo Federal, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso: 13 nov. 2016.

_____. **Resolução nº 04**, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso: 13 nov. 2016.

_____. **Resolução FNDE/CD/Nº 10**, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4245-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10,-de-22-de-mar%C3%A7o-de-2004>. Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Governo Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 nov. 2016.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, RBPAE. Porto Alegre: ANPAE, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 921-946. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 18 mar. 2019.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FORMIGA, M. G. F.; BARBOSA, J. G. O administrativo e o pedagógico na gestão escolar: um olhar sobre sua relação. **Cadernos Anpae nº 4**, XXIII Simpósio Brasileiro e I Colóquio Ibero-americano de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/284.pdf. Acesso: 14 nov. 2017.

FRESCHI, E. M. Ateliês e o uso de recursos didático-pedagógicos para o ensino e aprendizagem da matemática. **Reis**: revista da educação do Ideau, Rio Grande do Sul, v. 1, n.1, p. 91-106, mai./ago., 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MELO, M. T. L. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, R. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PELEGE, M. V.; CAMARGO, R. B. Recursos financeiros transferidos diretamente às escolas públicas: por que precisamos defender e aprimorar esta ideia? V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. **Anais...** Goiânia, UFGO, 2016. CD-ROM.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15 - 33.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170**, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis: Assembléia legislativa, 1998a. Disponível em: http://secon.udesc.br/leis/lei_170-1998.htm. Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 3.429**, de 08 de dezembro de 1998. Regulamenta o Conselho Deliberativo Escolar nos estabelecimentos de ensino de educação básica da rede pública estadual. Florianópolis: Governo Estadual. 1998b. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Decreto n 3.429 de 8 de dezembro de 1998%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Decreto%20n%203.429%20de%208%20de%20dezembro%20de%201998%20(1).pdf) Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024**. Florianópolis: Governo Estadual, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/pee-sc-versao-16-06-15-2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/pee-sc-versao-16-06-15-2%20(1).pdf). Acesso em: 28 mar. 2017.

VISCOVINI, R. C. et al. Recursos pedagógicos e atuação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009. p. 1230-1238. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1872_1130.pdf. Acesso em: 26 mar. 2017.

RECEBIDO 16 DE MAIO DE 2018.

APROVADO 30 DE ABRIL DE 2019.