SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

O fracasso neoliberal na gestão escolar

Queiroz, Maria Ireide Andrade de

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Queiroz, M. I. A. d. (2007). O fracasso neoliberal na gestão escolar. *ETD - Educação Temática Digital*, *8*(2), 111-125. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73557

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/

Terms of use:
This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

O FRACASSO NEOLIBERAL NA GESTÃO ESCOLAR

Maria Ireide Andrade de Queiroz

RESUMO
O presente artigo faz um recorte da pesquisa do curso de doutorado intitulada: PDE: uma política educacional de gerenciamento nas escolas. O objetivo da pesquisa é conhecer os resultados do plano de desenvolvimento da escola (PDE), a partir da sua proposta de descentralização da educação, nas escolas do município de Manaus. A metodologia a ser utilizada nesta pesquisa contou com os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Com abordagem quantitativo-qualitativa que atende aos interesses desta investigação. O estudo apresentou alguns dados que permitiram uma reflexão sobre o programa fundescola e seu principal produto PDE, que é impregnado de conceitos como descentralização, autonomia e participação. Os principais resultados apontaram que o modelo de gestão instituído pelo PDE não atende seu objetivo de solucionar problemas como a repetência, abandono escolar e a má qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE
Descentralização; Educação; Abandono escolar; Gestão escolar

EL FRACASO NEOLIBERAL EN LA GESTIÓN ESCOLAR

RESUMEN
El presente articulo hace un recorte de la investigación del curso de doctorado intitulada: PDE: Una política educativa de gerenciamiento en las escuelas. El objetivo de la investigación es conocer los resultados del plano de desarrollo de la escuela (PDE), a partir de su propuesta de descentralización de la educación, en las escuelas del municipio de Manaus. La metodología a ser utilizada en esta investigación contó con los siguientes instrumentos: investigación bibliografía, análisis documental e investigación del campo. Con abordaje cuantitativa-cualitativa que atendí a los interés de la investigación. El estudo presentó algunos datos que permitirán una reflexión sobre el programa fundescola y su principal producto PDE, que es impregnado de conceptos como descentralización, autonomía y participación. Los principales resultados apuntaran que el modelo de gestión instituido por el PDE no atendí sus objetivos de solucionar problemas como repitencia, abandono escolar y a la mala cualidad de la enseñanza

PALABRAS CLAVE
Descentralización; Educación; Abandono escolar; Gestión escolar

A década de 90 mostra uma amplitude nos projetos voltados para a gestão escolar pública que muitas vezes são denominadas de "gestão democrática". No campo educacional algumas propostas direcionadas para a gestão escolar têm sido colocadas em ação. Propostas estas que são inseridas através de iniciativas nacionais e internacionais, que cabe aqui nos atermos no FUNDESCOLA.

Segundo Sobrinho (2001) O FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola é um programa do Ministério da Educação, elaborado em parceria com os estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e co-financiado pelo Banco Mundial.

Concebido com base nos princípios de eqüidade, efetividade e complementaridade, estabelece como objetivo ampliar o desempenho do ensino fundamental, facilitando o acesso e a permanência das crianças em idade escolar em todas as séries; promovendo a qualidade da escola e dos resultados educacionais e aprimorando a gestão das escolas e das secretarias estaduais e municipais de Educação.

A partir do FUNDESCOLA dá-se origem ao programa gerencial (PDE) Plano de Desenvolvimento da Escola que visa aprimorar a gestão das escolas e das secretarias de educação. Tem como foco a descentralização que é destacada como a autonomia escolar, que ocorre através do repasse de verba à escola, oriunda de um fundo, com vistas a estimular o quadro administrativo a tomar decisões referentes ao uso da verba.

Conforme Souza (2001) a descentralização administrativa, característica integrante das reformas educacionais propostas pelos organismos multilaterais, prevê a autonomia da escola apenas em nível de execução. Isso significa dizer que o gerenciamento interfuncional, ou seja, "aquele que olha para frente e direciona as melhorias" (SOUZA, 2001, p. 48) não deve ser descentralizado, o que exclui a escola de qualquer possibilidade de "determinar a direção em que o navio vai navegar", (SOUZA, 2001, p. 48) indicando, então, que no que diz respeito à gestão da qualidade total na educação, a descentralização administrativa se dá apenas nas tarefas secundárias.

Baseado neste ideal é que o programa FUNDESCOLA busca a descentralização, acreditando ser o caminho para solucionar problemas como repetência, abandono escolar e a má qualidade do ensino.

De acordo com Gentili e Silva (2001) a educação pública não se encontra no presente e deplorável estado principalmente por causa de uma má gestão por parte dos poderes públicos, mas sim, sobretudo, porque há um conflito na presente crise fiscal entre propósitos imediatos de acumulação e propósitos de legitimação [...].

As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Ela não tem os recursos que deveriam ter porque a população a que serve está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder.

Conhecer os resultados do plano de desenvolvimento da escola (PDE) é de grande importância para a compreensão dos investimentos financiados por instituições internacionais, com o objetivo de solucionar problemas como a repetência, abandono e a má qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro.

A pesquisa foi realizada nas escolas da zona oeste e centro-oeste da cidade de Manaus, com cinco escolas que trabalham com o PDE, com o objetivo de minimizar os baixos índices de aprendizagem e conseqüentemente os elevados índices de abandono e repetência. Campo fértil para conhecer os resultados do programa.

Considerando que os conhecimentos sobre o PDE, ainda são reduzidos, apesar de envolver empréstimos de grandes quantias pelo governo brasileiro, Fonseca (2004), traça uma linha de pesquisa direcionada à região centro-oeste do Brasil, sendo necessário conhecer a realidade da região Norte, e de modo particular o Estado do Amazonas.

Dentro desse contexto Pinto (2001) aponta que temos poucos estudos sobre o tema no Brasil. Comparado com outros países, ou com outras áreas da Educação, a temática do financiamento ainda carece de um esforço sistemático e articulado de pesquisa.

AS CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS QUE INTEGRARAM ESSE ESTUDO

Gestores, Professores com licenciatura e Professores com ensino médio (Magistério).

Para a coleta de dados o plano estratégico foi baseado em três características:

Consultas e participação de entrevistas, observação participante, questionário e fotografia, as técnicas para coleta de dados na pesquisa de campo foram quantitativo-qualitativa. Para essa pesquisa a observação participante teve como foco os resultados dos investimentos financeiros para a melhoria da educação, o que ocorreu em três períodos, onde as anotações organizadas e os relatos suscitaram informações para análise.

Baseada em alguns autores. Como Patton, (1980); Bogdan e Bokeln, (1982), as anotações de campo obedeceram dois procedimentos: Parte descritiva que compreendeu um registro detalhado do que ocorre no campo: Descrição do sujeito, reconstrução de diálogos, descrição do local, descrição de atividades e o comportamento do observador. A

parte reflexiva contou com anotações de observações pessoais, reflexiva analítica, metodológicas e os dilemas éticos e conflitos que possam surgir.

Os resultados da pesquisa apontaram que a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, a gestão escolas, o envolvimento dos pais e o clima escolar, ainda não encontraram seu caminho, uma vez que os projetos são imputados na escola sem o menor cuidado em seu desempenho.

Destaca-se que a efetividade do ensino-aprendizagem é responsabilidade tanto do professor como de outros membros do sistema de ensino, e que a qualidade de seu rendimento denota de suas habilidades com a situação docente (formação acadêmica) e de suas capacidades pessoais.

Tradicionalmente os bons professores possuem algumas habilidades que vale ressaltar:

Carisma, conhecimento da matéria que ensina e a capacidade pedagógica (domínio das técnicas para aprendizagem, habilidades de fazer perguntas, saber aproveitar o potencial do aluno e administrar a aprendizagem individual e coletiva). Hoje a qualidade do ensino está vinculada à capacidade de se auto avaliar como meio de reconduzir e reconstruir de maneira tal que haja maior aproveitamento do potencial docente e consequentente, proporcionar ao aluno experiências mais proveitosas de aprendizagem.

Em outros tempos uma boa aprendizagem correspondia no controle da classe de aula, ao domínio do que se ensinava com o objetivo de obter bons resultados nas provas. Todos esses pontos são importantes, porém, hoje, como já citamos, a qualidade da aprendizagem está ligada a outras habilidades.

Persig, citado por Wilson (1992), relaciona a qualidade com uma palavra grega "Arete" que significa excelência da função. Seria bom se pudéssemos conhecer o professor por essa expressão. Na atual realidade do sistema educacional brasileiro a formação docente se encontra envolvida em problemas que agride gravemente a qualidade do ensino que é decorrente da maioria dos profissionais de educação que não demonstram qualificação e motivação alguma para ministrar as aulas.

A situação docente no Brasil caracteriza-se historicamente, por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, para um processo de aguda proletarização docente.

Dourado (2001) explica que o trabalho docente apresenta-se como tarefa de baixo prestígio social e passa por mudanças significativas.

Outros teóricos afirmam que vivenciamos uma situação de mal-estar docente resultante dos efeitos das condições psicológicas e sociais, nas quais a docência é assumida, englobando questões como formação, prática, identidade e carreira profissional, dentre outras.

Ao Problematizar a situação de mal-estar docente, Esteves (1992), distingue duas ordens de fatores: Os contextuais, que dizem respeito ao contexto em que se exerce a docência, e os que incidem diretamente sobre a ação do professor em um cenário de grandes mudanças. Tais fatores geram absenteísmo e abandono da profissão docente.

O modelo de formação docente, segundo Torres (1996), tem como eixo o modelo político epistemológico. Mas este modelo mostra, claramente, sua ineficiência ao ignorar ou desconsiderar os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulada; ao pensar a formação como uma necessidade dos docentes, negligenciando-se os demais trabalhadores da educação.

Da mesma maneira, ao dissociar a formação de outras dimensões do trabalho docente (salário, condições trabalhistas, aspectos organizacionais etc), ignoram-se as reais condições do magistério (motivação, conhecimento, tempo e recursos disponíveis). Assim, também, ao impossibilitar a participação ativa do professor no desenho do plano e ao apelar a incentivos e motivações externos, em detrimento da aprendizagem e da profissionalização docente, agrava-se a situação que já é complexa, e se reflete nos resultados da investigação, cabendo citar que nunca ou raramente:

Os professores sabem qual o conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor;

A escola utiliza padrões de desempenho para avaliar a aprendizagem dos alunos com base nos parâmetros curriculares;

Ritmo de instrução é ajustado de modo a atender aos alunos com maior ou menor rapidez;

As disciplinas criticas recebem maior atenção por parte da escola e dos professores.

A equipe escolar utiliza os resultados de testes em relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções;

A equipe escolar utiliza essas informações para fazer revisões do modo como o currículo é trabalhado na escola.

A escola possui e utiliza parâmetros curriculares.

Os professores explicam aos os alunos os objetivos das lições e da matéria numa linguagem simples e clara.

Os professores conhecem as necessidades da turma e dão atenção individual e estímulo aos alunos com dificuldades**,**

Os alunos fazem o dever de casa regularmente.

O conteúdo e a freqüência do dever de casa são adequados à idade e ao ambiente familiar dos alunos**.**

Conclui-se dizendo que a qualidade do ensino depende, definitivamente, da qualidade de quem o desempenha.

Como resultado do tema "gestão participativa" obtivemos os seguintes respostas que foram mais pontuados como (Nunca/fraca e Raramente/fraca):

A escola estabelece metas de excelência;

A escola dispõe de procedimentos administrativos bem definidos e padronizados;

O Colegiado ou o Conselho funciona de maneira permanente;

A escola dispõe de critérios para determinar a eficácia escolar;

Todos na escola sabem medir e avaliar o resultado do seu trabalho;

Os objetivos da escola são claramente definidos e aceitos pela comunidade escolar;

A escola (professores e funcionários) junto com a comunidade, participa do processo de seleção do Diretor.

Como podemos observar são grandes os problemas na área da gestão participativa, uma vez que esta se fundamenta na participação de todos os membros de uma organização, em particular da instituição escolar. "A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando" (BORDENEVE, 1983, p. 74,).

Uma administração autocrática, que centraliza todas as decisões em suas mãos, como resultado gera relações conflituosas no âmbito escolar, o que contribui para o insucesso dos alunos. Sem dúvida o diretor e sua equipe administrativa podem ter e têm uma enorme influência na eficácia da escola. O êxito escolar está ligado ao tipo de liderança que a escola possui.

Quando na escola se observa que tudo está centrado apenas nas mãos de alguns poucos e que esses poucos não conseguem resolver os problemas educativos, sabe-se que o gestor está usando de seu poderio autoritário.

Cabe ressaltar que:

> o cargo de diretor de escolas representa a configuração da autoridade administrativa ao nível do microssistema. Ele se apresenta como o responsável geral pelo desenvolvimento das atividades escolares e, consequentemente, pelo adequado desempenho de um grupo de profissionais com relação ao alcance de um objetivo estabelecido (ALONSO, 1985, p. 38).

Porém, para a escola que adota a gestão participativa dita democrática, ele representa mais um membro do corpo escolar.

A centralização do poder nas escolas ainda é um dos maiores entraves, justamente porque as pessoas que são detentoras das decisões, por insegurança ou por medo de perder espaço, dificultam a participação de outros nas decisões, limitando apenas aos seus aliados opinar. "Participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidade, nos processos de formação discursiva da vontade" (HABERMAS, 1975 apud GUTIERREZ; CATANI, 2001, p. 82). Para alguns a participação é apenas um processo de colaboração de mão única e de obediências às decisões da direção escolar.

Vale citar Mendonça (2000), quando diz:

> A democratização da escola, em especial dos seus processos decisórios, não ocorreria apenas pelo aumento da participação daqueles que já são atuantes por força de seus deveres profissionais, mas pela inclusão dos que ainda são postos de lado em função dos mais variados argumentos. (MENDONÇA, 2000, p.63).

Quanto ao envolvimento dos pais e da comunidade, neste item foi encontrado que nunca ou raramente:

Os pais acompanham os deveres de casa dos filhos;

Há evidências de leitura, conversações e brincadeiras dirigidas no lar;

Os pais têm participação nas reuniões do colegiado;

Os pais sabem quem é o seu representante no colegiado;

Os pais participam de reuniões de avaliação na escola.

Em decorrência dos problemas sócio-culturais presentes na sociedade os pais não aprenderam, ainda, a participar da vida escolar dos seus filhos, dando a devida prioridade ao desenvolvimento escolar dos mesmos, isto é evidencia, principalmente, pelos baixos índices de rendimento escolar, o que faz parte, também, da problemática sócio-cultural presente na sociedade.

Muitos pais não acompanham seus filhos nem em sua casa quanto mais na escola, ficando claro que a participação é insipiente em face do interesse e envolvimento da comunidade com os problemas escolares e sociais presentes. Todo esse bojo nos revela que a falta de informação sobre a condução dos problemas escolares é uma realidade, não sendo um paradoxo.

A escola, enquanto formadora dos novos cidadãos, não utiliza os métodos adequados para despertar o interesse e envolvimento dos pais. Existe, ainda, um caminho longo a ser percorrido entre a escola e a comunidade.

Em relação aos resultados palpáveis do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o que evidenciou é que quase 100% das Gerências Distritais Municipal apresentaram resultado abaixo do esperado em 2005.

Indicando claramente a ineficiência na aplicação de políticas públicas voltadas para a educação básica. Sendo alarmante que a faixa etária de 5 a 6 anos, ou seja 39% são analfabetos, e de 30 a 59 anos, 25% igualmente. Dos que consegue entrar na escola 42% abandonam. Apontando que apenas 21% da população do estado concluem o ensino médio (PANAD, 2005).

Os indicadores educacionais do Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), (2005) identifica que entre os anos de 1995, 2001 e 2005, considerando as faixas de idade em que as crianças e adolescentes deveriam estar cursando o ensino pré-escolar, o fundamental e o médio, verificou-se que a parcela que não freqüentava a escola no grupo de 5 ou 6 anos de idade, diminuiu de 36,2% para 23,8%, de 1995 para 2001, e chegou a 17,8%, em 2005.

Na faixa etária de 7 a 14 anos, o contingente que não freqüentava a escola representou 9,8%, em 1995, 3,5%, em 2001, e 2,6%, em 2005, e na de 15 a 17 anos, esses percentuais foram 33,4%, 18,9% e 18,0%, respectivamente, o que demonstra que nas últimas décadas houve melhorias quanto à freqüência escolar. Ainda assim há um desnível entre as regiões em relação à educação. O confronto dos resultados regionais mostra as sensíveis diferenças existentes na situação educacional do País.

Em 2005, no contingente de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade, 8,8% não freqüentavam a escola. Esse indicador variou de 7,1% na Região Sudeste a 12,0% na Região Norte.

As crianças que não freqüentavam a escola representavam 18,5% no grupo etário de 5 ou 6 anos. Os resultados desse indicador para as Regiões Sudeste (14,9%) e Nordeste (14,6%) ficaram substancialmente abaixo dos referentes às demais (24,4% no Centro-Oeste, 26,7% na Sul e 28,7% na Norte).

No grupo de 7 a 14 anos de idade, que corresponde às idades em que a grande maioria das crianças deveria estar cursando o ensino fundamental, a parcela que não estava na escola era de 2,7%. O menor resultado desse indicador foi o da Região Sudeste (1,8%), vindo em seguida o da Região Sul (2,1%). No outro extremo, a Região Norte tinha fora da

escola 4,3% do grupo etário de 7 a 14 anos e a Região Nordeste, 3,5%. Esse indicador da Região Centro-Oeste situou-se em 2,4%.

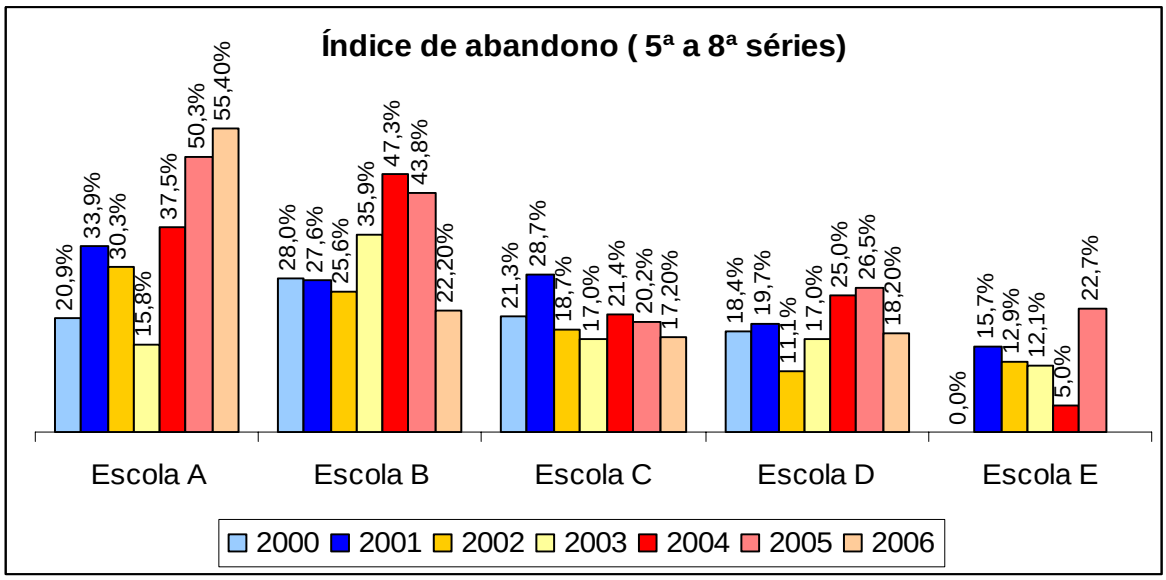
No grupo de 15 a 17 anos de idade, 18,3% não freqüentavam escola. A Região Sudeste (15,4%) apresentou o percentual mais baixo e a Norte (22,1%), o mais alto. Os resultados das demais regiões, também ficaram em patamares sensivelmente mais elevados que o da Sudeste (18,1% no Centro-Oeste, 19,3% na Sul e 20,7% na Nordeste).

Como aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a regiões norte há um elevado índice de pessoas fora da escola como resultada a maior concentração de analfabetos, o que denota falta de políticas públicas educacionais sérias para alcançar essa região.

Analisando o maior Estado da região Norte, o Amazonas, a taxa de analfabetismo segundo IBGE, em 2005 dos 2,9 milhões de moradores do Estado do Amazonas, com idade acima dos cinco anos, 294,9 mil, ou seja, 10% da população amazonense não são alfabetizadas. Deste total 67% vivem em área urbana e 13% em área rural (PNAD, 2005).

Dentro desse contexto, o estudo sobre os resultados dos investimentos financiados por instituições internacionais, como empréstimos ao Brasil é fundamental para entender as políticas públicas educacionais implantadas no país, mais especificamente no Amazonas. No caso do Estado do Amazonas esse estudo é ainda mais que urgente devido aos resultados já citados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios de 2005.

No que se refere à 5ª a 8ª séries nos anos de 2005/2006, um dos fatos observados foi o alto índice de abandono escolar nas escolas investigadas, o que de certo modo puxou os resultados a um nível muito baixo. Ainda podemos dizer que há muitas contradições a ser esclarecidas.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação - semed

No ano de 2005/2006, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, os índices de abandono escolar foram elevados. As escolas A, B possui um índice de 55% e 43,8% de abandono escolar e as escolas C,D e E ficaram entre os 20 a 23%. (as escolas citadas fazem parte do universo da pesquisa, foram contempladas com recursos financeiros em 2004 para consolidar suas metas em 2005). Metas que visavam combater a má qualidade da aprendizagem, diminuir o abandono e dinamizar a gestão escolar.

Procurando entender os resultados dos dados coletados nas escolas, nos reportamos ao comitê estratégico municipal do PDE que disse:

> Que a vinculação do PDE ao financiamento de ações de certa forma limitou a sua eficácia, haja vista que várias das ações de cunho pedagógico dependiam da liberação do recurso para serem executadas. Nesse sentido, talvez fosse interessante a Secretaria Municipal de Educação, através do Comitê Estratégico, realizar um resgate para a implementação do planejamento independente dos recursos. (COMITÊ ESTRATÉGICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

As escolas não atingiram todas as metas propostas, principalmente as não financiáveis. O que evidenciou que não há prioridade na melhoria da aprendizagem e sim na compra de material eletrônico.

> O dinheiro vem para reverter o abandono, repetência e o baixo índice de aprendizagem. Se compra muito material eletrônico? O que acabou sendo é que o PDE–PME virou o PDDE, como as secretarias não garatem todas as condições para as escolas, tudo. o que eles e, escolas recebem de recursos vem do PDDE e PME, nossa é uma briga, agente vai e, não é para comprar papel, régua e ... (PROFESSORA 1 MEMBRO DO COEP).

Um outro aspecto detectado foi que as escolas adquirem os materiais,

> Mas fica tudo trancado, tudo bonito, mas o que agente percebe, pode a ter ser um problema cultural, eles acabam guardando, e mostra que tá tudo aqui em perfeito estado, mas não usam. Algumas escolas fazem o armário com o material do PDE, e guardam tudo. E até porque eles compram os materiais pedagógicos que eles não conhecem sem saber usar, até mesmo as editoras não dizem como usar, olha o catálogo ah, é novo vamos comprar. Quando chega o material não sabe utilizar e os que sabem não usam porque dá trabalho e não tem criatividade. O que acontece é que o professor reclama que não tem material. O professor só fala a mesma linguagem, não tem material. (PROFESSORA 2 MEMBRO DO COEP).

Os recursos financeiros oriundos desse Programa são importantes para a escola, uma vez que são direcionados para dar suportes às ações pedagógicas por meio de investimentos em equipamentos e material didático-pedagógico relacionados aos objetivos estratégicos referentes ao processo ensino-aprendizagem, melhoria da gestão participativa e interação escola/comunidade visando o desenvolvimento integral dos alunos, tais como: aperfeiçoamento de professores (capacitação); Publicações e materiais didáticos; Jogos pedagógicos; Aquisição de equipamento de apoio pedagógico: microcomputador, fotocopiadora, projeto de slide, televisor, DVD e etc; Livros, paradidáticos; Dicionários; Revistas e outros.

Porém, na prática, não se dá assim, os plano de ação para realização do PDE são escritos pelos gestores, pedagogos e alguns professores, no entanto, não são executados, o que existe é uma corrida em busca dos recursos financeiros, que na realidade são insuficientes para solucionar problemas tão graves na escola.

As dificuldades encontradas para a não realização das ações segundo o gestor, pedagogo e professores:

Calendário especial; excesso de atividades pedagógicas no calendário da SEMED; disponibilidade de tempo para a realização das ações, por falta de HTP para os professores do primeiro segmento do ensino fundamental; rotatividade de gestores e docentes; desmotivação dos docentes (salário baixo); resistência de alguns docentes em participar das atividades da escola; descompromisso dos pais; distância entre a moradia e a escola causando a não participação dos pais; infra-estrutura inadequada para o desenvolvimento de algumas ações programadas; demora no repasse do recurso financeiro que interferem nas ações não financiadas; desativação da equipe escolar; ausência de pessoal qualificado e com tempo disponível para realização das ações; desconsiderar atividades extra-classe como aulas dadas;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda idéia de gestão nas escolas públicas está impregnada do neoliberalismo, que tem como objetivo os imperativos do mercado e do capital.

Baseado nesse imperativo é que a inserção de projetos de gestão são inseridos na escola, muitas vezes trazendo custos pessoais e institucionais.

Cabe aqui revelar que a idéia do Banco Mundial é a seguinte: Quando os pais participam, estão mais dispostos a contribuir financeiramente para melhorar a escola. "Por esse motivo, é necessário estimular a participação da comunidade na gesta da escola, e não por um principio democrático. A raiz da iniciativa de fomento à participação da família na escola é uma razão econômica e não social" (SOUZA, 2001, p. 68).

Todo esse processo revela que o sistema de parceria ou participação da família é uma estratégia de responsabilizar a sociedade a realizar as funções que são de inteira responsabilidade do Estado.

Em relação à participação do professor na gestão da escola, o banco mundial, assim determina que o corpo docente deva ter influencias nas praticas de ensino, porém dentro de certos limites (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 98).

O programa fundescola e seu principal produto PDE são impregnados de conceitos como descentralização, autonomia e participação, que fazem parte de projetos oriundos de agências internacionais de financiamento.

O modelo de gestão instituído pelo PDE, apresenta em seu discurso a priorização da descentralização e autonomia, porém, em sua prática, exerce um controle minucioso, além de uma burocracia excessiva, que é exigência do plano, com isto a escola não consegue sua autonomia.

Como indica Fonseca: "O próprio PDE. Concebido como um programa para assegurar a autonomia escolar, lança mão de uma estratégia gerencial, normativa e centralizadora, que contradiz o principio da gestão democrática proclamada pela legislação brasileira" (FONSECA, 2004, p. 197).

Para os idealizadores do PDE, autonomia se mostra através da capacidade de competir, de acordo com as regras do mercado, que são auto-sustentar-se e flexibilizar-se, ajustar-se às exigências comerciais. Porém, a escola pública não é uma empresa, como muitos acreditam ser.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. (Org.). **Formar professores para uma nova escola**. São Paulo: Pioneira, 1985.

BANCO MUNDIAL**. para la educación prioridades y estratégias**: estudio sectorial-versión prelimilar. Washington D.C., maio 1995.

BOGDAN, R. et al. **Researeh for qualitative education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOF, A.; MARRA, M. F.; SOBRINHO, J. A. **Plano de desenvolvimento da escola**: conceito, estrutura e prática. Brasília: Fundescola, 1999.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão democrática de educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, MEC/ FUNDESCOLA: **Manual de operação e complementação do projeto FUNDESCOLA III A (Moip)**. Brasília: Mec, 2002.

BRASIL, MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993.

FONSECA, M. Projeto **políticos pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar**. **Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003.

_____.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Escolas gerenciadas**: plano de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FRIGOTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (ré) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Plano de Desenvolvimento da Escola. Relatório de Pesquisa**. Brasília, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: Lapplane, 2000.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, J. F. et al. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Cedes**, Campinas, v. 26, n. 90, jan. 2005.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: algumas considerações. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS, 1, 2000, Brasília. **[Anais...]** Brasília: Scielo, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílio**. Síntese de indicadores 2005. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

SILVA, A. Do projeto político do banco mundial ao projeto pedagógico da escola pública brasileira. **Cedes**, Campinas, v.23, n. 61. dez. 2003.

SILVA, J. G. Da educação de qualidade total à qualidade social da educação. **Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**. Manaus, ano l, n. l, 1996.

SOBRINHO, J. A. O plano de desenvolvimento da escola e a gestão escolar no Brasil: situação atual e perspectivas. **FUNDESCOLA/MEC**, Brasília, n. 36. 2001. (série documentos).

SOUZA, S. A. **Gestão escolar compartilhada**: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001.

URT, S. C. Gestão escolar e o trabalho pedagógico: avaliando um programa de qualidade na escola pública. **AFIRSE/AIPELF**, Lisboa, 2003.

XAVIER, A. C.; SOBRINHO, J. A.; MARRA, M. F. A. **Gestão escolar**: desafios e tendências. Brasília: IPEA, 1994.

XAVIER, A. C.; SOBRINHO, J. A. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola**. Brasília: Fundescola, 1998.

MARIA IREIDE ANDRADE DE QUEIROZ
Pedagoga – UFAM. Professora município de Manaus. Doutoranda em Educação - UIB – Universidade de Illes Baleares – Espanha.
E-mail: ireide_queiroz@hotmail.com