

Plano de Desenvolvimento da Escola: Eficácia, Eficiência ou Retrocesso

School Development Plan: Efficacy, Efficiency or Regression

Maria Ireide Andrade de Queiroz*

* Universidade de Illes Balears - Espanha (UIB).

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 com eficácia seu objetivo de solucionar problemas como a repetência, abandono escolar e a má qualidade do ensino.

Palavras-chave: Descentralização. Educação. Abandono escolar. Gestão escolar

Abstract

The current article presents part of a doctoral research named School Development Plan: an educational policy of school management (PDE: uma política educacional de gerenciamento nas escolas). The aim of the research is to know the outcomes of the school development plan considering its proposal to decentralize education in the municipal schools in Manaus. The methodology included the following instruments: bibliographical research, document analyses and field research. It used a quantitative-qualitative approach as this met the needs of the investigation. The study presented some data which allowed some reflections about the fundescola program and its main outcome, the PDE, which is permeated by concepts such as decentralization, autonomy and participation. The main conclusions indicate that the managerial model instituted by the PDE does not achieve efficiently its aim of solving problems such as school repetition, school dropout and low teaching quality.

Key-words: Decentralization. Education. School dropout. School management.

1 Introdução

O Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA 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 (SOBRINHO, 2001). Concebido com base nos princípios de equidade, 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, dos resultados educacionais.

A partir do FUNDESCOLA dá-se origem ao programa gerencial Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE que visa aprimorar a gestão das escolas e das secretarias de educação. Tendo 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.

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.

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.

2 Características dos Sujeitos que Integraram esse Estudo

Partindo do ponto de vista que a escola necessita ter qualidade para desempenhar bem suas funções o coordenador do projeto PDE/MEC, apresenta a escola como o epicentro das necessárias de mudanças na edu-

cação escolar. Sendo que a principal razão para que isso ocorra é que “qualidade de ensino, eficiência e eficácia são decorrentes de processos que ocorram dentro da escola e não dentro da secretaria de educação”. (XAVIER et al. 1997, p.195).

Neste sentido, buscamos avaliar a qualidade da escola em relação aos fatores que determinam sua eficácia após a implantação do PDE. Participaram desta pesquisa 217 educadores, que fazem parte das escolas, entre os quais: Gestores escolares 5, Professores com licenciatura e Professores com ensino médio (Magistério) 198 e 15 pedagogos. A pesquisa foi realizada em 5 escolas da zona oeste e centro-oeste da cidade de Manaus, que trabalham com o PDE.

3 Metodologia

A observação direta mais extensiva ocorreu por meio de questionário que buscou os fatores determinantes da eficácia escolar. Foram selecionados para o questionário quatro temas (Efetividade do processo de ensino-aprendizagem, Gestão participativa de processos, Clima escolar e Envolvimento dos pais e da comunidade). Para análise foram seguidos os seguintes parâmetros: 1) Nunca/muito fraca; 2) Raramente/fraca; 3) Às vezes/regular; 4) Na maioria das vezes/bom e 5) Sempre/muito bom. O instrumento de coleta de dados foi aplicado aos professores, gestores, pedagogos, buscando coletar informações sobre o espaço escolar e seu cotidiano.

Na análise de conteúdo foram estabelecidas categorias a partir das respostas de docentes, gestores e pedagogos, formando a base para a análise de cada questão. O instrumento usado buscou avaliar a qualidade da escola em relação a sua eficácia em solucionar problemas como repetência, abandono e a má qualidade do ensino. No item: efetividade do ensino aprendizagem, vamos analisar os pontos mais críticos:

4 Resultados e Discussões

Os resultados indicaram que 19,35% dos professores nunca sabem qual o conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor; 61,75% dos professores às vezes sabem e somente 18,89% sabem na maioria das vezes. É possível observar que existe descontinuidade de conteúdos, implicando que cerca de dois meses de conteúdo escolar deixam de ser transmitidos aos alunos. Ao passo que o professor inicia as atividades letivas buscando o início do programa educacional, não procurando tomar conhecimento se todo o conteúdo do ano anterior foi trabalhado, com isso haverá lacunas na aprendizagem, uma vez que os conteúdos têm seqüência. Fica fácil observar essa lacuna, basta ao início do ano letivo observar a quantidade de notas baixas que há nos boletins escolares. Torna-se um entrave para a melhoria do ensino a falta de cuidado do professor em observar somente às vezes o conteúdo que foi trabalhado por outro professor no ano anterior.

Outro ponto é que 60,83% dos professores raramente utilizam padrões de desempenho para avaliar a aprendizagem dos alunos e 39,17% utilizam às vezes. Fica evidente que o professor está apenas passando o conteúdo escolar, não procurando conhecer o resultado do seu trabalho.

Tabela 1. Os professores sabem qual o conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor.

Nunca/Muito fraca (1)	19,35%
Raramente/Fraca (2)	61,75%
Às vezes/regular (3)	18,89%
Na maioria das vezes (4)	
Sempre/Muito bom (5)	

Hoje na rede educacional brasileira utiliza-se a promoção do aluno, não levando em conta sua aprendizagem. Os municípios buscam a todo custo à aprovação, pois assegura maiores recursos financeiros para o Estado.

Tabela 2. A escola utiliza padrões de desempenho para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	60,83%
Às vezes/regular (3)	39,17%
Na maioria das vezes (4)	
Sempre/Muito bom (5)	

Na tabela 3, 37,78% das disciplinas críticas raramente recebem maior atenção por parte da escola e dos professores, apenas 19,81% recebem às vezes, 18,89% na maioria das vezes, e 23,50% sempre recebem. As secretarias de educação levam às escolas atividades extras curriculares, que demanda tempo e dedicação, o que resulta em desatenção com os problemas internos. O professor no Brasil necessita trabalhar 12 horas por dia para conseguir sobreviver, o que esclarece a falta de tempo para conhecer e estimular seus alunos.

Tabela 3. As disciplinas críticas recebem maior atenção por parte da escola e dos professores.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	37,78%
Às vezes/regular (3)	19,81%
Na maioria das vezes (4)	23,50%
Sempre/Muito bom (5)	18,89%

Na tabela 4, verificamos que 37,78% dos professores raramente conhecem as necessidades da turma e dão atenção individual e estímulo aos alunos com dificuldades, 19,81% dos professores, às vezes e 23,50% na maioria das vezes. Somente 18,89% dos professores sempre dão atenção individual e estímulo aos alunos com dificuldades.

Tabela 4. Os professores conhecem as necessidades da turma e dão atenção individual e estímulo aos alunos com dificuldades.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	37,78%
Às vezes/regular (3)	19,81%
Na maioria das vezes (4)	23,50%
Sempre/Muito bom (5)	18,89%

A investigação ainda nos revela que 18,43% dos alunos, nunca ou raramente, fazem os deveres de casa e 19,81% fazem às vezes e apenas 23,50% na maioria das vezes. O professor, na maioria das vezes, não tem tempo e energia para cobrar os deveres de casa dos alunos e o aluno sabendo disso não realiza suas obrigações escolares porque não quer ou porque simplesmente estas não são adequadas.

Tabela 5. Os alunos fazem os deveres de casa.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	18,43%
Às vezes/regular (3)	19,81%
Na maioria das vezes (4)	23,50%
Sempre/Muito bom (5)	

Tabela 6. O conteúdo e a freqüência dos deveres de casa são adequados à idade e ao ambiente familiar dos alunos.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	18,43%
Às vezes/regular (3)	39,17%
Na maioria das vezes (4)	18,89%
Sempre/Muito bom (5)	23,50%

Conforme respostas dos professores, apenas 39,17% dos deveres de casa são, às vezes adequados, 18,43% raramente são adequados, 18,89% na maioria das vezes e 23,50% sempre são adequados.

O Plano de Desenvolvimento da escola busca a qualidade e a eficiência do ensino fundamental. No entanto, notamos claramente que essa eficiência não ocorre nas escolas investigadas que tem como prática o PDE.

O PDE não tem dado conta da melhoria e eficiência do ensino nas escolas e sua influência na melhoria da eficácia da escola que é traduzido como aquisição de materiais pedagógicos, e não com a qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno. Houve melhorias na qualidade do ensino com o foco na aprendizagem do aluno e disponibilidade de recursos para aplicar preferencialmente em materiais que auxiliem o professor (kits pedagógicos, livros, mapas, capacitação de professores etc.) tem possibilitado a melhoria das práticas docentes. (SOBRINHO, 2001).

Embora essa afirmação não seja harmônica com os resultados desta investigação, as questões acima revelam que para ocorrer melhorias no ensino é necessário colocar no cotidiano escolar atividades que são simples, porém esquecida por grande parte de professores, não somente ter kits, livros e outros fazem com que haja melhoria no ensino.

Um dos princípios que regem o PDE é que ele mantém seu foco no aluno e na escola. A escola é responsável pela melhoria da qualidade do ensino, no entanto toda a responsabilidade é lançada sobre o professor, acerca da melhoria ou não. Na política educacional implantada pelo PDE, o professor não é levado em consideração, não há uma política de valorização destes profissionais da educação dentro do projeto PDE, apenas há para o professor enormes demandas além das já comuns do seu dia-a-dia escolar.

O programa PDE passa a responsabilidade à escola para que ela resolva os problemas educacionais. A lógica do PDE está pautada na resolução de problemas com eficiência e eficácia, colocando a escola em posição de isolamento do contexto social e político. O professor torna-se responsável pelo sucesso ou insucesso do programa, tendo acúmulo de tarefas, deixando sua rotina de trabalho e como resultado os conflitos aparecem.

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 proletarianização docente. O trabalho docente apresenta-se como tarefa de baixo prestígio social e passa por mudanças significativas. (DOURADO; FARO, 2001).

Ao problematizar a situação de mal-estar docente, podemos distinguir dois 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 absentismo e abandono da profissão docente.

Considerando a maneira que o projeto PDE é imposto à escola, demonstra, claramente, sua ineficiência ao ignorar ou desconsiderar os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulada dos docentes.

No item gestão participativa, os resultados indicaram que 60,83% da escola raramente dispõem de critérios para determinar a eficácia escolar, 19,81%, às vezes e somente 19,35% na maioria das vezes. Assim, as escolas que trabalham com o PDE não estão colocando em prática um dos instrumentos, a gestão participativa, criado com o objetivo de conhecer onde a escola está acertando ou errando e o que ela deve fazer para melhorar.

Tabela 7. A escola dispõe de critérios para determinar a eficácia escolar.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	60,83%
Às vezes/regular (3)	19,81%
Na maioria das vezes (4)	19,35%
Sempre/Muito bom (5)	

Os resultados obtidos com a questão 7 demonstram que a escola não tem conhecimento do trabalho que realiza, e como consequência não sabe o que deve melhorar para obter o sucesso acadêmico dos alunos. A eficácia determina o grau que os objetivos foram alcançados.

Tabela 8. A escola estabelece metas de excelência

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	41,93%
Às vezes/regular (3)	18,89%
Na maioria das vezes (4)	19,81%
Sempre/Muito bom (5)	19,35%

Os resultados referentes à tabela 8 revelam que 41,93% das escolas nunca estabelecem metas de excelência, 39,17% às vezes e apenas 18,89%, na maioria das vezes. Outro dado é que 41,93% das escolas nunca dispõem de procedimentos administrativos bem definidos e padronizados, 18,89% raramente 19,81% às vezes e

19,35% na maioria das vezes. O PDE visa aprimorar a gestão escolar, no entanto, as escolas que participam desse projeto não têm buscado na prática a melhoria em organização física e administrativa, não tendo um padrão para solucionar casos semelhantes.

Tabela 9. A escola dispõe de procedimentos administrativos bem definidos e padronizados

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	41,93%
Às vezes/regular (3)	18,89%
Na maioria das vezes (4)	19,81%
Sempre/Muito bom (5)	19,35%

Na tabela 10 duas das escolas, o que perfaz o total de 43,32%, disseram que, na maioria das vezes, todos na escola sabem medir e avaliar o resultado do seu trabalho e 37,32% que às vezes e apenas uma das escolas que significa 19,35% disse que sempre mede e avalia o resultado do seu trabalho.

Tabela 10. Todos na escola sabem medir e avaliar o resultado do seu trabalho

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	37,32%
Às vezes/regular (3)	43,35%
Na maioria das vezes (4)	19,35%
Sempre/Muito bom (5)	

PDE é um programa gerencial de planejamento estratégico, pensado e planejado, para que a liderança da escola o desenvolva de maneira participativa juntamente com a comunidade escolar. O objetivo principal é aprimorar a gestão da escola e como consequência o ensino. Busca inserir na escola uma visão de futuro, indicando o que e como fazer para melhorar a qualidade de seus serviços e garantir o melhor desempenho de seus alunos. O PDE busca a independência da escola nas decisões em seu dia-a-dia.

De acordo com o investigado, para 41,93% o colegiado ou conselho escolar nunca funcionam de maneira permanente, 19,81% raramente funcionam, 19,35% na maioria das vezes e somente para 18,89% o colegiado e o conselho funcionam sempre.

Tabela 11. O colegiado e o conselho funcionam de maneira permanente.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	41,93%
Às vezes/regular (3)	19,81%
Na maioria das vezes (4)	19,35%
Sempre/Muito bom (5)	18,89%

O colegiado ou conselho escolar geralmente é composto por professores, gestores, pedagogos, alunos e pais de alunos, com o objetivo de decidir situações pertinentes ao bom funcionamento da escola. No entanto, uma porcentagem muito baixa das escolas coloca em prática a participação na gestão e a maioria toma suas decisões individualmente sem levar ao conhecimento da comunidade seus objetivos. O PDE prima pela participa-

ção da comunidade escolar, notadamente se verifica que, às vezes, os objetivos da escola são claramente definidos e aceitos pela comunidade escolar.

Tabela 11. O colegiado e o conselho funcionam de maneira permanente.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	41,93%
Às vezes/regular (3)	19,81%
Na maioria das vezes (4)	19,35%
Sempre/Muito bom (5)	18,89%

Tabela 12. Os objetivos da escola são claramente definidos e aceitos pela comunidade escolar

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	42,85%
Às vezes/regular (3)	57,14%
Na maioria das vezes (4)	
Sempre/Muito bom (5)	

Os objetivos da escola são claramente definidos e aceitos pela comunidade escolar? Os dados mostram que 57,14% disseram que às vezes e 42,85% que raramente. Outro item perguntado foi se a escola (professores e funcionários) junto com a comunidade participam do processo de seleção do diretor. 100% afirmaram que nunca participaram da escolha e seleção do diretor.

A participação é o caminho para a gestão democrática na escola, no entanto, a pesquisa revelou que são grandes os problemas na área da gestão participativa, "A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal". (BORDENEVE, 1983, p. 74).

Uma administração autocrática, que centraliza todas as decisões, como resultado gera relações conflituosas no âmbito escolar e contribui para o insucesso dos alunos. O êxito escolar está ligado ao tipo de liderança que a escola possui.

Cabe ressaltar que:

[...] o cargo de diretor de escolas representa a configuração da autoridade administrativa ao nível do microsistema. Ele se apresenta como o responsável geral pelo desenvolvimento das atividades escolares e, conseqüentemente, 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, porque as pessoas que são detentoras das decisões, por insegurança ou por medo de perder espaço, dificultam a participação de outros nas decisões, limitando 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, p. 63), 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.

Em virtude de 100% das escolas junto com a comunidade nunca participarem do processo de seleção do diretor, convém analisar como se dá a democratização na escolha do cargo de diretor escolar no Brasil baseada em estudos de alguns autores:

De acordo com Paro (1996) a escolha dos diretores ocorre de três maneiras: através da eleição, do concurso público de títulos, provas e por nomeação pura e simples por autoridade estatal. Dourado (1998) adiciona ainda a indicação por listas e o diretor de carreira.

Com o propósito de aclarar o tema “seleção do diretor escolar”, é inegável dizer que a livre indicação dos diretores pelos poderes públicos configura-se como clientelismo.

Ainda conforme Paro (1996) a maneira mais democrática é por eleição, pois o concurso valoriza apenas os aspectos técnicos, menosprezando dessa forma a compreensão mais abrangente do processo pedagógico, por não considerar aspectos como liderança e conhecimento da comunidade que se vai atuar. Neste caso, o diretor escolhe a escola e não é escolhido por ela.

Em contra partida Dourado (1998, p.82) enfatiza:

A defesa do concurso público, a nosso ver, deve ser a bandeira empunhada e efetivada, enquanto prática quotidiana, hoje já consagrada como forma de ingresso para a carreira docente no setor público. Assim, acreditamos que embora o concurso de provas, ou títulos, deva ser o ponto de partida para o ingresso do educador no sistema de ensino, não se apresenta, no entanto, como a forma mais apropriada para a escolha de dirigentes escolares.

O concurso público tem como qualidade a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato. Entretanto, peca no fato de não avaliar a liderança do candidato e o compromisso com a comunidade as quais estão inseridas por intermédio do cargo.

No processo de nomeação, a escola transforma-se numa disputa eleitoral, em virtude do clientelismo político, sendo possível inclusive que profissional não atuante na área de educação assuma o cargo. Esse mecanismo traz para o âmago das escolas as relações de autoritarismo e de controle do Estado. (MARTELLI, 1999).

Ao comparar a nomeação e o concurso para diretor, Paro (1996) aponta que o primeiro se compromete politicamente com quem está no poder, enquanto o segundo, por ser isolado, não estabelece vínculo com a comunidade escolar, mas sim com o Estado que é quem o legitima por lei. Quando o Estado nomeia o diretor, sem consulta à comunidade escolar, possibilita a influência dos partidos políticos no poder, dificultando ainda mais a possibilidade de transformação da educação e da escola.

Com o instrumento eleição, tanto a comunidade como o seu corpo docente, possui o direito de participar do

processo, não apenas pelo voto, mas também depois no desenvolvimento do trabalho, quando são criadas condições de se colaborar, opinar e realmente participar. A eleição para a escolha do gestor escolar é uma forma de inserir na escola uma vivência democrática, porém deve-se dizer que esse processo por si só não garante uma escola democrática.

A eleição para a escolha do gestor escolar pode incorrer também na escolha de um mau diretor, não sendo esse processo livre de erros.

A prática de escolha por intermédio da eleição dos diretores escolares é de certa forma nova em nossas escolas e, em muitos estados, como por exemplo, o Amazonas é uma prática ainda não iniciada.

Segundo Gadotti (2000), a gestão escolar democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais.

Em relação ao envolvimento dos pais e da comunidade (tabela 13), 76,49% dos pais raramente acompanham os deveres de casa dos filhos, e apenas 23,50% às vezes acompanham. Esse resultado nos leva a pensar que a maioria dos pais não acompanha seus filhos nos deveres escolares porque simplesmente não sabem ler e em outros casos sabem ler mais não entendem o que leram.

Tabela 13. Os pais acompanham os deveres de casa dos filhos.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	76,49%
Às vezes/regular (3)	23,51%
Na maioria das vezes (4)	
Sempre/Muito bom (5)	

Outro dado é que 60,82% nunca perceberam que há evidências de leitura, conversações e brincadeiras dirigidas no lar, apenas 39,17% diz que raramente se verifica.

Tabela 14. Há evidências de leitura, conversações e brincadeiras dirigidas no lar.

Nunca/Muito fraca (1)	60,82%
Raramente/Fraca (2)	39,18%
Às vezes/regular (3)	
Na maioria das vezes (4)	
Sempre/Muito bom (5)	

Os dados também mostram que 41,93% dos pais nunca participam de reuniões do colegiado da escola, e que 19,81% raramente participam e 18,43% às vezes participam.

Tabela 15. Os pais têm participação nas reuniões do colegiado da escola.

Nunca/Muito fraca (1)	41,93%
Raramente/Fraca (2)	19,81%
Às vezes/regular (3)	18,43%
Na maioria das vezes (4)	
Sempre/Muito bom (5)	

De acordo com a tabela 16, 41,93% dos pais nunca sabem quem são seus representantes no colegiado, e 19,81% raramente sabem, 18,89% às vezes e 19,35% na maioria das vezes, justificando que apenas não participam das reuniões, conforme abaixo.

Tabela 16. Os pais sabem quem é seu representante no colegiado escolar.

Nunca/Muito fraca (1)	41,93%
Raramente/Fraca (2)	19,81%
Às vezes/regular (3)	18,89%
Na maioria das vezes (4)	19,35%
Sempre/Muito bom (5)	

Segundo dados referentes à questão 17, 41,93% dos pais nunca participam de reuniões de avaliação na escola, e 19,81% raramente participa e somente 18,43%, às vezes, participam desses momentos.

Tabela 17. Os pais participam de reuniões de avaliação na escola.

Nunca/Muito fraca (1)	41,93%
Raramente/Fraca (2)	19,81%
Às vezes/regular (3)	18,43%
Na maioria das vezes (4)	
Sempre/Muito bom (5)	

Do ponto de vista da escola, envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos significa comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola/casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas. Esse envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino (CARVALHO, 2000).

Atualmente, as políticas educacionais neoliberais do Brasil, estão direcionadas à maior participação da família na escola. De acordo com Carvalho (2004) o discurso educacional da globalização neoliberal não é sobre justiça social e felicidade pessoal, mas sobre competitividade econômica, eficácia escolar (medida por testes), e sucesso individual por meio do investimento da família no dever de casa. Desde a década de 1990, a família está sendo chamada a participar na escola (perspectiva positiva) e está sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar (perspectiva negativa). Recentemente, o MEC instituiu o Dia Nacional da Família na Escola e publicou a cartilha Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças, seguindo a tendência atual da política educacional originada nos países hegemônicos, particularmente nos Estados Unidos.

De modo geral, sabemos que participar da educação dos filhos não só corresponde a comparecer em reuniões escolares, ajudar no dever de casa, requer certas condições para que isso ocorra.

O capital econômico é um dos entraves a participação dos pais, se traduz em tempo livre para que eles se dediquem aos filhos e dinheiro para investir na educação dos mesmos. Os pais têm muitas vezes dificuldades reais que os isolam do convívio escolar. Longas jornadas de trabalho, cansaço excessivo, preocupações financeiras,

ou sensação de não fazer parte daquele mundo, seja pela percepção que tem dos dirigentes ou docentes.

Um outro entreve é o capital cultural, talvez seja o maior problema revelado nos resultados da pesquisa. Capital cultural constitui conhecimento (científico), escolar. A maioria dos pais tem pouco ou nenhuma formação escolar, o que fica claro o porquê de 76,43% destes pais não ajudarem seus filhos nos deveres escolares.

Conforme alguns professores participantes da pesquisa, alunos problemáticos são aqueles que possuem pais e mães ausentes, pais e mães analfabetos, não têm ajuda, são alunos que trabalham, alunos bagunceiros, desorganizados, brincalhões, rebeldes (CARVALHO, 2004).

Fica claro que para os docentes, a mobilização da família é um elemento essencial para o êxito do aluno. Por outro lado alguns insistem em culpar a família pelas dificuldades dos estudantes, o que passou a ser ponto comum entre as autoridades escolares, na mídia e até pelos próprios pais e mães, pelas deficiências do ensino e pelo fracasso escolar. É freqüente a referência feita à família dos alunos pelos professores, diretores e técnicos, tudo de bom ou de ruim na escola e no aluno é explicado pela falta de participação da família. Acredita-se que o acompanhamento dos pais seria como um recurso para o êxito do aluno.

Porém há que se considerar que não é fácil conseguir que a comunidade se aproxime da escola pública, mesmo que esforços no sentido da criação de espaços adequados à participação sejam realizados ou não pelos diretores e docentes.

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 evidenciado, principalmente, pelos baixos índices de rendimento escolar, o que faz parte, também, da problemática sócio-cultural presente na sociedade.

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

No item clima escolar, os dados coletados revelam de acordo com a tabela 18, que 41,93% que significam duas escolas, disseram que as normas de disciplina nunca são aplicadas pronta e integralmente para todos, 18,89% disseram que às vezes as normas de disciplinas são aplicadas e 39,17% o que equivale a outras duas escolas, disseram que, na maioria das vezes, as normas de disciplina são aplicadas integralmente para todos.

Tabela 18. As normas de disciplina são aplicadas pronta e integralmente para todos.

Nunca/Muito fraca (1)	41,93%
Raramente/Fraca (2)	
Às vezes/regular (3)	18,89%
Na maioria das vezes (4)	39,17%
Sempre/Muito bom (5)	

Os dados referentes à tabela 19 mostram que 42,85% disseram que o código de conduta é sempre conhecido pelos alunos e professores e que 38,70%, equivalente a duas escolas, disseram que na maioria das vezes. Somente uma das escolas investigadas informou que o código de conduta não é conhecido pelos alunos e professores.

Tabela 19. O código de conduta é de conhecimento dos alunos e professores.

Nunca/Muito fraca (1)	18,81%
Raramente/Fraca (2)	
Às vezes/regular (3)	38,70%
Na maioria das vezes (4)	42,85%
Sempre/Muito bom (5)	

Os resultados obtidos com a questão 20 mostram que 41,93% das respostas apontam que a escola raramente promove eventos para a comunidade. Sobretudo é importante dizer que apenas 19,81% das escolas promovem eventos para a comunidade. Somente 18,43% disseram que a escola, na maioria das vezes, promove eventos para a comunidade.

Tabela 20. A escola promove eventos na própria escola para a comunidade.

Nunca/Muito fraca (1)	60,82%
Raramente/Fraca (2)	
Às vezes/regular (3)	19,81%
Na maioria das vezes (4)	19,5%
Sempre/Muito bom (5)	

A tabela 21 mostra que 60,82% das respostas apontam que a escola nunca reconheceu, oficialmente, o sucesso acadêmico (dos alunos), por meio de cerimônias e prêmios. Por outro lado, 19,81% disseram que às vezes a escola reconhece. Apenas 19,35% disseram que a escola reconhece oficialmente o sucesso acadêmico dos alunos.

Tabela 21. A escola reconhece, oficialmente, o sucesso acadêmico, por meio de cerimônias e prêmios.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	
Às vezes/regular (3)	18,43%
Na maioria das vezes (4)	38,70%
Sempre/Muito bom (5)	42,85%

Os dados referentes à questão 22 indicam que 42,85% dos professores e administradores sempre trabalham em conjunto para tratar de questões de interesse da escola, 38,70% na maioria das vezes realiza este ato. Apenas 18,43% disseram que às vezes trabalham em conjunto para tratar questões de interesse da escola.

O clima é o ambiente total de um centro educativo, determinado por todos fatores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, integrados interativamente, conferem peculiar estilo ou tom à instituição, condicionante, por sua vez, dos diferentes produtos educacionais.

Tabela 22. Os professores e administradores trabalham em conjunto para tratar de questões de interesse da escola.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	18,43%
Às vezes/regular (3)	43,32%
Na maioria das vezes (4)	19,35%
Sempre/Muito bom (5)	18,89%

As práticas cotidianas escolares estão em contato permanente com possíveis conflitos em torno de ideologias, de estrutura administrativa, de disputa de poder e, principalmente, em torno das relações interpessoais. (ALDENUCCI, 2001).

Acredita-se que em virtude de possíveis ideologias não convergentes com a ideologia do diretor escolar tenha levado 43,32% dos informantes a dizerem que o diretor, às vezes, promove reuniões com o corpo docente. Somente 18,89% disseram que o diretor promove reuniões sempre.

Tabela 23. O diretor promove reuniões freqüentes com o corpo docente.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	18,43%
Às vezes/regular (3)	43,32%
Na maioria das vezes (4)	19,5%
Sempre/Muito bom (5)	18,89%

A esse respeito depreendem-se os ensinamentos de Veiga e Fonseca (2001, p.13):

[...] Ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desenvolve os conflitos e as contradições buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado na burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Para tanto se observa que o modelo de gestão empregado está centrado no paradigma de que “o diretor resolve tudo” e de que “o professor sabe tudo”. Em virtude disso fica latente que as decisões sobre questões administrativas, de relacionamentos e disciplinares são inquestionáveis e muitos dos problemas ficam, na realidade, sem solução, dependendo da decisão do gestor escolar, isto conduz a escola a um quadro de tensão.

A percepção das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores, que passam a sentir-se sob ameaça permanente, quer real ou imaginária. O medo do aluno leva o docente a uma freqüente demanda de segurança, particularmente policial, nas unidades escolares, comprometendo a qualidade da interação educativa (SPÓSITO, 2001, p. 100).

As falas dos participantes revelam que a indisciplina é apontada como principal conflito nas escolas e de modo geral, tem sido acompanhada de outros comportamentos. É preciso entender a indisciplina como sintoma de conflitos latentes ou ocultos. De modo geral, a indisciplina é expressão de insatisfação com o modelo de relaciona-

mento estabelecido entre professor e aluno: autoritarismo x subordinação. A organização pedagógica da escola é a base essencial para tratar conflitos, indisciplina e desmotivação. Se a escola não for capaz de refletir sobre a forma como funciona, não pode gerar um clima propício ao ensino-aprendizagem (SAMPAIO, 2000).

Ao que diz respeito à disciplina escolar, 41,93% dos docentes e técnicos nunca aplica pronta e integralmente as normas disciplinares, 18,89% às vezes e 39,17% responderam que, na maioria das vezes, se aplica as normas de disciplina. 41,93% disseram que os procedimentos referentes à disciplina nunca são de fácil aplicação, 18,43% disseram que às vezes são de fácil aplicação, 19,81% disseram que na maioria das vezes são de fácil

Tabela 24. Os procedimentos referentes à disciplina são rotineiros e de fácil aplicação.

Nunca/Muito fraca (1)	41,93%
Raramente/Fraca (2)	
Às vezes/regular (3)	18,43%
Na maioria das vezes (4)	19,81%
Sempre/Muito bom (5)	

aplicação.

Ainda existem outros aspectos detectados que causam indisciplina, como as precárias condições de funcionamento da sala de aula, falta de iluminação, refrigeração insuficiente e número excessivo de alunos. Apesar de 62,21% dos docentes e técnicos dizerem que na maioria das vezes as turmas são de tamanho adequado, existe na fala dos professores a seguinte informação “É constante a indisciplina, postura que faz parte do cotidiano do aluno, tornando a relação professor/aluno conflituosa”.

Os dados da tabela 25 mostram que 62,21% disseram que na maioria das vezes as turmas são de tamanho adequado. No entanto, 37,78% disseram que raramente as turmas são de tamanho adequado. Sempre há mais alunos do que deveria haver na classe, o que dificulta o

Tabela 25. Os procedimentos referentes à disciplina são rotineiros e de fácil aplicação.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	37,78%
Às vezes/regular (3)	
Na maioria das vezes (4)	62,21%
Sempre/Muito bom (5)	

trabalho do professor.

Para os professores participantes da investigação, está muito difícil ensinar, pois: a indisciplina em sala de aula e na escola tem sido uma preocupação crescente nos últimos anos e como resultado se dá um clima desfavorável para a aprendizagem. Após depoimento dos professores ficou demonstrada a preocupação com a perda de tempo em sala de aula com questões de indisciplina.

No Brasil a indisciplina é o maior fator que leva os professores a abandonar o magistério, aliado, à falta de definição do papel educativo e formativo dos princípios básicos inerentes à família, o desgaste da função, a imagem do profissional professor e o descrédito da própria educação brasileira. O aluno, por sua vez, não vê sentido

em comprometer-se com a melhoria das condições do coletivo escolar.

Nesse contexto, 62,21% dos diretores e professores, na maioria das vezes, monitoram o progresso acadêmico e comportamental dos alunos, 18,43% raramente monitoram e 19,35% disseram que às vezes realizam este ato. Apesar da maior parte dos informantes dizerem que monitoram o comportamento do aluno, se observou um elevado índice de problemas com indisciplina na escola, 42,85% disseram que o código de conduta é sempre conhecido pelos alunos e professores.

Tabela 26. O diretor e os professores monitoram regularmente o progresso acadêmico e comportamental dos alunos.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	18,43%
Às vezes/regular (3)	19,35%
Na maioria das vezes (4)	62,21%
Sempre/Muito bom (5)	

De modo geral não há disciplina sem regras. Mas que espécie de regras precisam existir numa escola? Como construir esse conjunto de regras? Isso pressupõe um processo de discussão partilhado que traz insegurança, até mesmo pânico, pois se dividem as opiniões e a guerra entre pais e educadores fica declarada.

Dee Hock (1999 *apud* SAMPAIO, 2000) entende por uma organização “caórdica” aquela que deve combinar harmoniosamente características de ordem e caos. A escola precisa, então, preparar-se para enfrentar o conflito decorrente das diferentes opiniões e diferentes modos de ver e compreender o mundo, e a base que deve sustentar o debate é o objetivo final: harmonia ou transformação.

Mudanças vêm acontecendo com o professor e sua atuação no magistério. Antes a família apoiava a escola e o professor como fontes de informações privilegiadas. Se o próprio professor não estiver convencido da relevância do seu trabalho e do que ensina fato que ocorre mais freqüentemente do que imaginamos como poderá ser capaz de provocar o aluno a aprender?

Um outro ponto é que 81,56% dos professores disseram que na maioria das vezes sentem-se à vontade com os materiais de aprendizagem e têm idéias sobre como ensinar, integrando-os às tarefas de sala de aula. Em muitas escolas, no entanto, vive-se, ainda, uma destruidora rotina.

Dessa forma, os dados da tabela 27 mostram que 81,56% dos professores dizem que na maioria das vezes sentem-se à vontade com os materiais de aprendizagem e têm idéias sobre como ensinar, integrando-os às tarefas de sala de aula. Somente 18,43% disseram que às vezes se sente à vontade com os materiais de aprendizagem e

Tabela 27. Os professores sentem-se à vontade com os materiais de aprendizagem e tem idéia sobre como ensinar, integrando-os às tarefas de sala de aula.

Nunca/Muito fraca (1)	
Raramente/Fraca (2)	
Às vezes/regular (3)	18,43%
Na maioria das vezes (4)	81,56%
Sempre/Muito bom (5)	

tem idéias sobre como ensinar utilizando-os.

Aldenucci (2001) descreve a realidade das escolas portuguesas, que em nada diferem das escolas públicas no Brasil, da seguinte forma: a maioria dos professores esforça-se por dar a matéria da melhor forma possível, através de um grande esforço nem sempre compreendido. A escola não tem nada que a caracterize como entidade autônoma: paredes sem um quadro, pátios destruídos ou sem nada de significativo, salas de aula todas iguais com dizeres nas paredes que ninguém liga mais, banheiros inqualificáveis.

Nesses casos alunos e professores vão para as aulas esperando que o dia passe sem grandes sobressaltos. Se os estudantes vêm de famílias organizadas com razoável preparação cultural, conseguem aprender o suficiente para responderem às perguntas dos testes e terem notas positivas no final do período. Se, ao contrário, a sua base familiar é desagregada, rapidamente caminham para a reprovação ou para a indisciplina. O quadro é desolador e reflete-se na grande desmotivação dos profissionais da educação. E, para lidar com isso, os gestores acusam a família; a família acusa a administração; professores acusam os alunos e os alunos acusam os professores, num jogo de culpas improdutivo e destrutivo.

Culpar a família pelas condutas indisciplinadas dos alunos, não ajudará em nada a resolver o problema.

Conseqüentemente, a escola se vê, diante de uma situação desafiadora. Seu papel não é apenas cumprir com a produção do conhecimento. A sociedade de hoje está atribuindo à escola também o papel de educar (disciplinar).

Zagury (2000) destaca que nas últimas décadas a escola vem assumindo praticamente sozinha, um papel que, em principio não deveria ser só seu, o de educar seus alunos para a cidadania. A sociedade mudou, valores éticos se transformaram e muitos pais ficaram inseguros com relação à formação dos seus filhos.

Outro aspecto, mencionado anteriormente, e que merece atenção é que 41,93% das respostas apontam que a escola raramente promove eventos para a comunidade.

Vale lembrar que a gestão escolar democrática significa um processo que rege o funcionamento da escola, compreendendo a tomada de decisões conjuntas, baseada nos direitos e deveres de todos os envolvidos na escola (GADOTTI, 1996).

A relação entre os membros da escola não difere do que ocorre nas demais, pois existem personalidades diferentes e ideais que se contrapõem havendo sempre conflitos, o que não deve ser visto como algo negativo. Na verdade, o conviver é sempre um aprendizado constante na escola, 42,85% dos professores e administradores sempre trabalham em conjunto para tratar de questões de interesse da escola.

Com relação às causas dos conflitos escolares, Jares (1990) os enquadra em quatro tipos de categorias, intimamente ligadas entre si:

1. Ideológico-científicas: opções pedagógicas diferentes, opções ideológicas (definição de escola) diferentes, opções organizativas diferentes, tipo de cultura ou culturas escolares que convivem na instituição.
2. Relacionadas com o poder; controle da organização,

promoção profissional, acesso aos recursos, tomada de decisões.

3. Relacionadas com a estrutura: ambigüidade de metas e funções, "celularismo", debilidade organizativa, contextos e variáveis organizativas.

4. Relacionadas com questões pessoais e de relação interpessoal: auto-estima / reconhecimento, segurança, insatisfação com a profissão, comunicação deficiente e/ou desigual.

Para Jares (1990) não se trata de meras falhas técnicas ou de disfunções mais ou menos pontuais do sistema, senão de uma realidade que existe desde o momento, em que se cria uma organização, há conflito. Há uma realidade de disputas pelo afeto, pela aceitação e reconhecimento do Eu pelo Outro.

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.

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 (PROFESSORAMEMBRO 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: micro-computador, fotocopiadora, projetor de slide, televisor, DVD, livros paradidáticos, dicionários, revistas e outros.

Porém, na prática, não é assim, os planos 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 solucionarem problemas tão graves na escola.

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

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 interfere 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;

5 Considerações Finais

O estudo apresenta alguns dados que permitiram uma reflexão sobre o programa fundescola e seu principal produto PDE, o qual é impregnado de conceitos como descentralização, autonomia e participação, que fazem parte de projetos oriundos de agências internacionais de financiamento, como já mencionado. Devido a isso, a maioria dos participantes desta pesquisa, concebe a gestão democrática da educação como aquela em que há espaço para a participação e para a discussão e decisões de forma colegiada, porém é inegável que na prática a participação da população ocorre de forma precária.

O discurso da maioria dos participantes evidencia que o PDE impõe uma sobrecarga de trabalho não remunerado, principalmente aos professores, sem, contudo melhorar as condições desse trabalho, o que leva a não adesão do programa por alguns professores, que são considerados resistentes. O PDE por ser um programa burocrático demanda do professor tempo para que realize suas tarefas dentro da sala de aula e fora.

Outro ponto é que as escolas não atingiram grande parte das metas propostas, principalmente as não financiáveis. O que é possível explicar, pois a falta de recursos públicos para atender as necessidades da escola é visível, levando os agentes escolares a submeterem-se as condições impostas como forma de garantir o repasse da verba à escola, sem, contudo colocar as ações do PDE em prática.

Ao analisar dificuldades mencionadas pelos entrevistados, pôde-se perceber que a não realização das ações do PDE, segundo professores, pedagogos e gestores foram: 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 moradia e escola causando a não participação dos pais; infra-estrutura inadequada para o desenvolvimento de algumas ações programadas; demora no repasse do recurso financeiro que interfere nas ações não financiadas; desativação da equipe escolar; ausência de pessoal qualificado e com tempo disponível para realização das ações; desconsideração de atividades extra-classe como aulas dadas.

As escolas investigadas se caracterizam como escolas que possuem projeto político pedagógico, no entanto adotaram ao projeto PDE, não como metodologia de trabalho, mas sim como instrumento que viabilizar re-

ursos financeiros. Entretanto, devido ao enorme atraso do dinheiro e exigência técnica absurda e burocracia demasiada trouxe insatisfação às escolas.

O estudo permitiu uma reflexão de como as escolas investigadas estão caminhando dentro do projeto PDE. Em relação aos pontos positivos do PDE alguns participantes da investigação demonstram satisfação parcial no que diz respeito aos recursos financeiros, pois os mesmos não chegam a escola com a mesma rapidez que chega as constantes cobranças do projeto PDE.

Em relação a gestão participativa apregoada pelo projeto PDE como fator da eficácia do ensino e aprendizagem não foi viabilizado por ser uma proposta de gestão escolar pautada no planejamento estratégico, o qual se fundamenta nos conceitos e nas teorias da administração de empresas, importando alguns princípios, tais como produtividade, eficácia e eficiência, para as teorias e práticas pedagógicas.

Cabe também considerar que a eficiência e a eficácia proclamada pelo projeto PDE como instrumento revolucionário que iria melhorar o ensino, retrata-se como ineficiência e ineficácia.

A temática abordada não se esgota nesta pesquisa, sendo importante a realização de outros estudos, dada à complexidade do tema.

Referências

- ALDENUCCI, L. P. *Contribuições da mediação na gestão de conflitos em organizações de ensino*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) –Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.
- ALONSO, M. (Ed.). *Formar professores para uma nova escola*. São Paulo: Pioneira, 1985.
- BORDENEVE, J. E. D. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CARVALHO, M. E. P. de. *Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- _____. Modos de educação, gênero e relações escola-família *Cadernos de Pesquisa*, João Pessoa, v. 34 n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: _____. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____; PARO, V. (Org): *Políticas públicas e educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século, 1992.
- FONSECA, M. et al. (Org). *Escolas gerenciadas: plano de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: UCG, 2004.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, M. R. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 3. ed. São Paulo, 2000.
- _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

- GUITIERREZ, 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.
- JARES, X. R. *El Tratamiento de la conflictividad en la institución escolar*. Barcelona: Actas, 1990.
- LIBÂNEO, J. C. *A organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- LUCK, H. et al. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p.11-33, fev./jan. 2000.
- MARTELLI, A. C. *Gestão escolar: mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas Campinas, 1999.
- MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo, democracia e patrimonialismo na educação Brasileira*. Campinas: Lapplane/FE/ Unicamp, 2000.
- PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- PAULA e SILVA, J. M. A.; MARTIN BRIS. M. Organização escolar e clima de trabalho: revisão teórica. *Revista Educação Teoria e Prática*, v. 10, n. 18/19, dez. 2003.
- SAMPAIO, D. Indisciplina: um signo geracional. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar, Instituto de Inovação Educacional*. Portugal. 2000. Disponível em: <www.iie.min-edu.pt, 2000>.
- SOBRINHO, J. A. *O plano de desenvolvimento da escola e a gestão escolar no Brasil: situação atual e perspectivas*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.
- SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun, 2001.
- TEDESCO, J. C. *O novo pacto educacional*. São Paulo, Ática, 1998.
- VEIGA, I. P.; FONSECA, M. (Org.). *As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papyrus, 2001.
- WILSON, J. D. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza: temas de educación*. Madrid: Paidós, 1992.
- XAVIER, A. C. et al. *Escola eficaz, escola de qualidade: paradigmas para a gestão da escola*. Brasília: Fundescola, 1997.
- ZAGURY, T. É preciso dizer não. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. 25, n. 130, mar. 2000. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed130>.

Maria Ireide Andrade de Queiroz*

Doutora em Educação pela Universidade de Illes Balears – Espanha (UBI). Docente da cidade de Manaus.

e-mail: <ireide_queiroz@hotmail.com>
