

GT 02 - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE FORMAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

POLÍTICA EDUCACIONAL: GESTÃO, DESENVOLVIMENTO E COMPETITIVIDADE

Maria Rosana de Oliveira Castro
E-mail: mrosanastm@hotmail.com
Universidade Federal do Pará

Resumo

O texto ora apresentado é parte do resultado de nossa pesquisa para o mestrado, tem como objetivo fazer uma discussão a respeito da nova proposta de gestão pública e sua vinculação com desenvolvimento e economia. Foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica que nos permitiu uma discussão a respeito da proposta de gestão pública, mais flexível capaz de se adaptar as novas exigências da economia globalizada. No estudo ficou evidenciando a articulação entre sistema escolar e capitalismo, educação e desenvolvimento e que a influência dos organismos internacionais suscitaram novas formas de regulação e de gestão no país.

Palavras - chave: Educação. Gestão. Desenvolvimento

Introdução

O texto contempla uma discussão a respeito da nova proposta de gestão pública, mais flexível capaz de se adaptar ao desenvolvimento tecnológico e as novas exigências da economia globalizada que se orienta pelos valores da eficiência e da qualidade na prestação dos serviços e pela cultura gerencial nas organizações. Evidencia também a articulação existente entre sistema escolar e capitalismo, que com a crise no setor agrário-exportador e com a emergência do setor urbano-industrial exigiu melhor escolarização principalmente para as populações dos centros urbanos, associando-se dessa forma educação ao desenvolvimento e a economia.

Procura evidenciar a interferência dos organismos internacionais nas políticas públicas educacionais do Brasil nos anos de 1990, período considerado rico de formulações e propostas para o setor educacional mundial em vista das exigências de ajustes das condições de produção ao processo de reestruturação capitalista, a ênfase na gestão escolar ganha notoriedade, sendo considerada definidora de novos caminhos organizacionais para escola pública por meio das estratégias de descentralização,

racionalização e autonomia, desse modo, um elemento fundamental a ser considerado é a liderança atribuída principalmente à pessoa do diretor como meio para fortalecer a autonomia da escola.

1 Administração versus gestão: a cultura empresarial na educação

É preciso que se compreenda e perceba que a realidade educacional é influenciada pela evolução econômica, política e social do país, pois as alterações que ocorrerem em sua estrutura econômica repercutem em mudanças no regime político e na estrutura social.

Felix (1989) ao retomar a história da administração escolar no Brasil procura evidenciar a relação existente entre administração escolar e administração de empresa. A autora ao analisar os anos de 1920, situa o contexto de crise no modelo agrário-exportador e o surgimento do setor urbano industrial, o que vai contribuir com a expansão do capitalismo concorrencial, gerador de conflito entre as oligarquias rurais e a burguesia industrial, esse processo levará o Estado liberal a tomar medidas de intervenção e repressão por meio da legislação onde prevê a permanência de estrangeiros no país; prescreve o fechamento de associações, sindicatos e sociedades civis; cria as diretrizes para a organização da previdência social; e ainda, legislação sobre a organização do sistema escolar, onde estabelece medidas de recentralização do ensino sob o controle da União.

A estruturação dos órgãos de administração do ensino ocorre, basicamente, mediante a reforma João Luis Alves, regulamentada pelo Decreto 16.782 – A, de 13 de janeiro de 1925, e as reformas estaduais. Foram criados o Departamento de Educação e o Conselho Nacional de Ensino, para coordenação nacional de todos os graus de ensino, as Diretorias Gerais de Educação e as Delegacias de Ensino, para regulamentar e fiscalizar o funcionamento dos sistemas escolares estaduais (Ibid., p.19).

As medidas de controle do ensino adotadas pelo governo ocultavam objetivos políticos que, de um lado atendia às reivindicações que exigiam a difusão do ensino elementar e de outro, desarticulava os movimentos de alfabetização de adultos que estava sendo realizada pelos grupos de oposição que visavam preparar a população para o exercício de seus direitos políticos (Idem, 1989).

A necessidade da organização do sistema de ensino nos anos de 1920 só se fez sentir necessário para o Estado no momento em que passou pela crise do setor agrário-exportador, onde as estruturas políticas, sociais e econômicas foram modificadas em virtude da emergência do setor urbano-industrial que exigiu melhor escolarização, principalmente para as populações dos centros urbanos, pois segundo Aranha (1996) na década de 1920 o índice de analfabetismo no Brasil atingiu cerca de 80% da população.

Mesmo com essa tentativa de controle e de expansão do ensino em todo o Brasil, a organização nas esferas federal e estadual ocorria paralelamente, sem uma uniformização do ensino, de certa forma descentralizada, como pode ser confirmado na passagem abaixo:

A autonomia dos sistemas estaduais conservada durante esse período favoreceu, também, a regionalização do ensino e das medidas adotadas para controle das organizações escolares pelos grupos hegemônicos regionais. O reduto dos governadores ficava preservado, sendo mantido, a nível estadual, o controle das iniciativas educacionais através da utilização de critérios políticos na escolha dos responsáveis pela direção (FELIX, op. cit., p.21).

O movimento do escolanovismo também interferiu nas reformas da educação no período, onde enfatizava a introdução de princípios técnicos e pedagógicos nas escolas considerando-os fundamentais para elevação da qualidade do ensino, em detrimento da dimensão política, onde a percepção dos problemas educacionais são mais amplos e não se limitam exclusivamente ao sistema de ensino.

Na década de 1930, o Estado manteve a política de descentralização administrativa dos sistemas de ensino e, como meio para organizar e controlar a educação, foram criados o Ministério da Educação, em 1930 e o Conselho Nacional de Educação, em 1931.

Com a Constituição de 1934 foi concedida autonomia aos sistemas de ensino estaduais e pela primeira vez na história da educação brasileira é dedicado um capítulo específico para a educação. A referida Carta Magna estabeleceu ao governo federal a competência para elaborar, coordenar e fiscalizar o Plano Nacional de Educação para todos os graus e ramos de ensino.

Ainda nessa Constituição foi instituída a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário integral e a determinação de taxas de aplicação de recursos por parte do governo federal, estadual e municipal bem como a criação de fundos para difusão do ensino. Porém, com a Constituição de 1937, houve uma centralização administrativa

que atingiu todos os setores, na educação o governo federal permaneceu responsável pela fixação das diretrizes da educação, “porém desobrigou o Estado do dever de assegurá-la, incentivando as iniciativas públicas e particulares” (Ibid., p.23).

Com o objetivo de qualificar mão-de-obra para a indústria o governo assumiu o ensino pré-vocacional e profissional destinado às “classes menos favorecidas”, essa mesma autora considera que pela primeira vez foi adotada uma medida que estabelecia uma relação mais direta entre escola e a indústria, o que pode ser explicado pela falta de mão-de-obra qualificada no país e a impossibilidade de importá-la devido a II Guerra Mundial.

Com a Constituição Federal de 1946, foi reintroduzido o dever do Estado em proporcionar e garantir a educação, determinando a aplicação de recursos federais, estaduais e municipais, embora adotasse a descentralização administrativa e pedagógica.

Nos anos de 1950, com o retorno de Getúlio Vargas ao poder, foi adotado um modelo de administração racional, onde foram empreendidos estudos de administração para se obter níveis mais elevados de racionalização no processo de desenvolvimento, esse governo assim como de outros de países da América Latina seguiu as orientações da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) que disseminava a ideologia do desenvolvimentismo pela via da industrialização como meta para alcançar o status de país desenvolvido.

O tema desenvolvimento começa a aparecer em fins dos anos de 1940, como um problema mundial, tornando-se uma das preocupações centrais na economia internacional, “neste período é que, sob a cobertura da Organização das Nações Unidas (ONU), surgem às comissões econômicas para Europa e Ásia (1946), e, em 1948, criou-se a CEPAL ”(OLIVEIRA, 1997, p.68). Na América Latina essa Comissão surge junto com o projeto de industrialização da burguesia que apesar de considerada débil contava com o apoio do Estado.

Apesar da ‘pretensão’ do Governo Vargas de desenvolver um projeto de desenvolvimento autodeterminado, a ação estatal não estava, de fato, orientada para a transformação da estrutura econômica nacional. Com efeito, a adoção de um modelo de planejamento da economia decorria do próprio desenvolvimento do capitalismo e não constituía condição suficiente para alterar o sentido do desenvolvimento econômico (Ibid., p, 27e 28).

Para a autora, fica evidente a articulação entre a estrutura do sistema escolar e o capitalismo, principalmente quando se adota um modelo de administração racional no país, orientado pelos organismos internacionais. Como resultado da implantação do

desenvolvimento acelerado da economia nacional, ocorreu o processo inflacionário que gerou uma nova crise econômica e política, que exigiu uma redefinição do projeto de desenvolvimento econômico, porém o Golpe Militar de 1964 impediu essa reversão instaurando “uma forma de Estado autoritário intervencionista que consolida o projeto de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, garantindo internacionalização da economia nacional” (FÉLIX, op.cit., p.29).

Oliveira (op.cit. p.73 e 74) concebe a crise econômica dos anos de 1960, que atingiu a maioria dos países latinos, como consequência do processo de industrialização realizado nesses países que não levaram em conta a necessidade de reformas estruturais do espaço econômico que deveriam ser compatíveis ao crescimento industrial e,

A industrialização teve que conviver com a preservação da velha estrutura fundiária. A inexistência de condições indispensáveis à plena realização da produção, adequadas ao modelo de desenvolvimento, podem ter contribuído para frear o progresso técnico esperado.

Foi diante dessa situação que a CEPAL mudou seu enfoque desenvolvimentista e começou a dar mais ênfase às reformas estruturais e à distribuição de renda, porém com a abertura do ciclo das ditaduras militares que assolou a grande maioria dos países da América Latina, o desenvolvimentismo anunciado por essa Comissão entrou em crise fazendo-a perder sua posição privilegiada conquistada na sua primeira década de funcionamento (Idem, 1997).

A partir da crise econômica dos anos de 1960, a CEPAL começou a demonstrar em seus documentos preocupação com a gerência global, não ficou presa apenas ao setor econômico, pois qualquer mudança neste setor implicaria no social, no político, enfim, a estrutura do país em seus diferentes aspectos. A ênfase no planejamento central ganhou grandes proporções no Brasil pós 1964 quando essa metodologia foi utilizada como instrumento de controle do regime autoritário, “para pôr em prática sua política de conter os processos sociais e ajustá-los ao imperativo de ordem econômica” (Ibidem, p.85).

Com isso, nas duas últimas décadas do século passado enquanto no Brasil ainda se acreditava na recuperação econômica e reajustes sociais por meio de planejamento global, nos países centrais começava a entrar em crise o modelo de Estado Keynesiano, “considerado responsável por uma era de desperdícios, de altos impostos, inibidores de

investimento, de desestímulo ao trabalho, etc.” (Id., 1997 p.86), o que contribuiu para que o país se afastasse do modelo de Estado de bem-estar que pretendia seguir.

O Estado passou a ser visto pelos liberais como uma instituição burocrática, ineficiente e os padrões de excelência e eficácia eram referenciados na iniciativa privada. É diante desse cenário que o liberalismo se apresenta como solução para a recuperação dos países em crise, por meio de reformas administrativas como forma de atribuir condições e possibilidades de crescimento econômico com equidade social.

Desse modo, as reformas se apresentam como propostas de superação da crise do Estado, procurando recuperar a eficácia dos mecanismos de financiamento do setor público e das políticas sociais em particular, levando à adoção de formas mais flexíveis de gestão em substituição ao modelo de planejamento centralizado.

2 A educação sob a ótica do desenvolvimento e da competitividade

As políticas públicas das organizações internacionais para a educação brasileira do final do século XX e início do XXI têm suscitado novas formas de regulação e gestão da educação no país (VIEIRA, 2001). E como resultado dessas políticas pode-se observar a interferência que o Banco Mundial (BM) vem efetivando nos países em desenvolvimentos por meio de uma série de reformas educacionais tidas como fundamentais para o desenvolvimento de tais nações.

A partir da década de 1990, o BM vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras. A evolução da agência se deve ao fato de ser grande estrategista da proposta neoliberal de desenvolvimento e ainda ser articuladora do intercâmbio econômico entre as nações, a referida agência comporta 180 países sócios, financiando projetos para o setor público e privado (FONSECA, 1997). A mudança do BM para o lado político-social se dá em decorrência de querer ultrapassar em termos de articulação política entre os países, o prestígio de outras agências internacionais (como aquelas ligadas a ONU) as quais detinham até 1970 o poder no diálogo mundial.

Visto a partir deste novo ângulo político, o Banco produz um discurso de caráter humanitário, o qual corresponde às aspirações de justiça social das nações mais pobre, ou, mesmo, daquelas chamadas eufemisticamente de nações em **desenvolvimento**. Neste sentido, o combate à situação de pobreza

passou a ser o carro-chefe da atuação do Banco a partir dos anos de 70. Por definição teórica, este ideal fundamentava-se nos princípios de igualdade e eficiência, significando que a justa distribuição dos benefícios econômicos seria alcançada mediante a atuação eficiente dos setores públicos. Para tanto requeria-se a incorporação de modelos gerenciais modernos e o estabelecimento de metas realistas para o incremento da produtividade entre as nações.(Id., 1997, p. 47e 48 grifo da autora).

O Banco usa como justificativa para financiar os setores sociais, a necessidade de instrumentalizar as populações menos favorecidas para que estas possam participar do novo modelo de desenvolvimento que estava sendo proposto para substituir a visão de progresso do século anterior, que consistia em: “O simples crescimento linear, decorrente do aumento da produção dos países, especialmente nos setores modernos de economia, poderia automaticamente garantir a igualdade entre as nações, em termos de desenvolvimento e de bem-estar” (Ibid., p.48). Essa nova visão de progresso que irá fundamentar a política do BM começou a surgir no período do pós-guerra e significava o aumento da produtividade das populações mais pobres como meio para possibilitar a sua participação nos benefícios do desenvolvimento.

A partir dessa política, o BM produziu uma série de estudos e pesquisas a respeito da situação social dos países, cujo resultado constituiu um arcabouço considerável de informações que são utilizados por ocasião dos acordos. De posse das informações, o Banco impõe seu modelo de desenvolvimento de acordo com sua proposta política que tem como principal base de sustentação a educação.

A educação passou a ser considerada como a grande propulsora para o desenvolvimento econômico e sustentável dos países pobres. Os empréstimos e acordos realizados pelo Ministério da Educação (MEC) junto ao BM tem se concretizado em políticas públicas de descentralização nas quais cada vez menos o Estado tem assumido o compromisso de proporcionar equidade e justiça social.

Segundo Vieira (op. cit., p. 61), na área da educação a chamada cooperação internacional tem grande impulso a partir da década de 1950, por intermédio da assinatura de alguns convênios entre Brasil e Estados Unidos através da United States Agency for International Development (Usaid). As ideias trazidas pelos consultores, que visitaram o país foram deixadas nos relatórios e resultou na reforma universitária de 1968. A autora enfatiza que, “assim como ocorrera no passado, os anos noventa

protagonizaram uma nova onda de acordos internacionais e uma redescoberta da educação como um campo fértil de investimentos”.

Nesse sentido, a autora aponta que se combinam pelo menos três variáveis. A primeira está relacionada com a definição de uma agenda internacional para a educação, que foi materializada através dos diversos eventos como: A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990); Projeto Principal de Educação par a América Latina e Caribe; a Convenção das Nações Unidas sobre direitos da Criança (1989); o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990); Conferência de Nova Delhi (1993); e a reunião de Kingston, Jamaica (1996) (Idem, 2001). Nesses eventos são elaborados documentos de intenções e recomendações com as quais se comprometem os países signatários.

A segunda variável, que tem como expressão as políticas internacionais para educação, se configura em propostas que têm como objetivo vincular educação ao desenvolvimento,

Em moldes semelhantes à teoria do capital humano. Mais do que um simples revival, esta tendência se firma também a partir do desenvolvimento da chamada revolução do conhecimento, que assinala a centralidade do papel exercido pela educação, na definição de um novo panorama mundial (Ibid., p.61).

A terceira variável está relacionada à presença de organizações internacionais no país voltadas para o desenvolvimento de projetos na área da educação, entre elas o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e BM.

A política educacional da década de 1990 foi marcada por vários acordos internacionais e pela implementação de projetos que visaram preparar o país para o desenvolvimento e competitividade internacional. A Conferência Mundial de Educação para Todos pode ser considerada como grande norteadora da política educacional do período, ela marca a adesão do Brasil ao grupo dos países em desenvolvimento, com necessidade de universalizar a educação básica e erradicar o analfabetismo, considerados pelos organismos internacionais como obstáculos para o crescimento e desenvolvimento do país.

3 A perspectiva de gestão anunciada

Os anos de 1990 são considerados um período rico de formulações e propostas para o setor educacional mundial em vista das exigências de ajustes das condições de produção ao processo de reestruturação capitalista, a ênfase na gestão escolar ganha notoriedade, sendo considerada definidora de novos caminhos organizacionais para escola pública por meio das estratégias de descentralização, racionalização e autonomia e como assiná-la Fonseca et. al. (2004) desse modo, um elemento fundamental a ser considerado é a liderança atribuída principalmente à pessoa do diretor como meio para fortalecer a autonomia da escola.

A perspectiva de gestão anunciada “[...] diferencia da abordagem administrativa tradicionalmente utilizada na escola pública e que a instiga a adotar o *modus operandi* do setor privado” (Id. 2004, p. 11), onde é reforçada a liderança. Segundo Fonseca et. al (Ibid., p. 11) documentos do BM, apontam para a necessidade de capacitação de diretores, como meio determinante para melhorar o atendimento escolar “tal capacitação neutraliza o centralismo burocrático e garante um serviço mais condizente com as propostas descentralizantes da atual política educativa”.

De acordo com Oliveira et. al.(2004, p. 21) “a partir da última década do século XX, fortaleceu-se uma tendência mundial à formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional, especialmente no âmbito da educação básica”, as mudanças aconteceram na administração dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, resultando assim, numa diversidade de experiências na gestão da educação. Ele assiná-la, que os sistemas de ensino precisaram recorrer à busca da eficiência e da eficácia e para isso foram utilizadas avaliações para medir o desempenho escolar, e quanto aos professores estes foram estimulados a participar de atividades que ultrapassasse o espaço da sala de aula e tomassem parte da própria organização da escola.

Pode-se ainda observar que, na América Latina e Caribe, a exigência de um novo modelo de gestão começa aparecer nos anos de 1980, já nas primeiras reuniões do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC), que tinha como um de seus objetivos melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educacionais por meio da realização de reformas educacionais. No PROMEDLAC I (1984) foi recomendado aos países da região o estabelecimento de

uma estreita relação entre as políticas educativas e as políticas globais, pois a educação foi considerada fundamental para o desenvolvimento sócio-econômico da região. Dentre as recomendações que dizem respeito diretamente a educação e particularmente a gestão, o referido comitê sugeriu aos países:

Formular estratégias e introduzir inovações metodológicas e técnicas de planejamento e administração da educação, harmonizando as modalidades formais e não formais, de maneira que se facilite o alcance das metas previstas nos Planos Nacionais de Ação ou documentos equivalentes;
Procurar melhorar a gestão e a administração dos processos educativos recorrendo, se necessário a informática (Idem, 1984, tradução nossa).

Desse modo, a visão estabelecida de gestão sinalizava para uma nova compreensão da cultura escolar, que se ancorava nas estratégias de descentralização, autonomia e liderança no âmbito escolar, tais afirmações podem ser conferidas nas recomendações do PROMEDLAC IV (1991) quando mais uma vez o Comitê Intergovernamental sugere que seja modificado o modelo de gestão, permitindo articular efetivamente a educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais, pois a educação:

Para assegurar sua vinculação com as necessidades sociais e o caráter intersetorial das ações educativas, será necessário modificar significativamente os estilos de planejamento e administração. A administração tradicional de nossos sistemas educativos não assegura a participação plena dos principais atores do processo pedagógico, não se responsabiliza pelos baixos resultados do sistema, não focaliza as ações e os setores prioritários da população e não promove a inovação e a criatividade dos docentes. Neste contexto, sinalizamos a necessidade de impulsionar processos de descentralização e desconcentração, de desenvolver ágeis mecanismos de avaliação de resultados, de implementar programas eficazes de *compensação* educativa, de impulsionar programas de emergência apelando a mecanismos extraordinários para resolver situações críticas que afetam as populações em condições de pobreza e marginalidade e de desenvolver sistemas de informação e investigação para a tomada de decisões como fórmulas destinadas a aumentar a capacidade da gestão (Idem, 1991, tradução nossa).

Cabe aqui o comentário de que o referido PROMEDLAC IV aconteceu um ano após a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos (1990), em que as nações presentes na referida Conferência, reconheceram que, apesar dos esforços empreendidos ainda se encontravam naquele momento numa situação extremamente delicada, pois existiam no mundo:

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- Mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Nessa Conferência, foi reafirmado o que está posto na Declaração Universal dos Direitos humanos que “toda pessoa tem direito à educação” e foi definido que, pela série de problemas enfrentados pelo mundo, como: dívidas de muitos países, ameaça de estagnação, decadência econômica, o aumento das populações, a violência, a morte prematura de crianças, a degradação do meio ambiente, dentre outros, terminam por impedir os esforços das nações em oferecer educação que atenda as necessidades básicas de aprendizagem da população. Por outro lado, o não atendimento de educação a parcelas significativas da sociedade impedem que elas enfrentem esses problemas, com vigor e determinação (Idem, 1990).

Nessa perspectiva, acreditamos que as recomendações do PROMEDLAC IV foram fortemente influenciadas pela Conferência e assim como as legislações que sucederam o evento nos diferentes países do mundo, principalmente nos que assinaram a Declaração e se comprometeram em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

O PROMEDLAC IV sugere a implantação de processos de descentralização com o objetivo tornar os sistemas educativos mais eficientes e eficazes, na legislação educacional brasileira a proposta de descentralização já se faz presente na CF de 1988, no capítulo dedicado à educação, onde é estabelecida a gestão democrática como princípio orientador para a educação pública (Art. 206). A LDB de 1996 também dispõe sobre a gestão democrática (Art.3), estabelece orientações para a organização do espaço físico, para o trabalho pedagógico, para a participação dos atores escolares e para a integração entre escola e comunidade.

De certa forma, por meio da legislação são transferidos para as escolas maiores responsabilidades a respeito da efetivação da gestão democrática, como pode ser conferido na passagem abaixo:

O que mais se destaca nos textos legais é que são atribuídos papéis cada vez mais complexos à gestão escolar, a qual passa a responsabilizar-se pelo funcionamento do sistema escolar e também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino. A integração escola-sociedade, uma das exigências da gestão democrática, dar-se-ia pela participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (op. cit., p. 22).

Fica evidenciado que para se alcançar as estratégias de descentralização, autonomia e liderança no âmbito escolar é instituída legalmente a gestão democrática do ensino público, como meio para democratizar o acesso e a participação na escola, por meio de mecanismos como: elaboração e execução da proposta pedagógica; administração de pessoal e dos recursos materiais e financeiros; articulação entre escola, família e comunidade; participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares (Cf. LDB, Art. 12 e 14).

Desse modo, o modelo de gestão concebida nos documentos legais tivera como matriz inspiradora o modelo democrático, um exemplo que pode ilustrar essa referência é o projeto político pedagógico da escola “[...] o PPP constitui o meio pelo qual a escola pode construir a gestão democrática, que respeita a construção coletiva e a identidade da escola, a cultura e o caráter autônomo” (OLIVEIRA, et. al. 2004, p. 28), existem outras propostas voltadas para a gestão escolar, particularmente direcionadas para a educação básica que foram inseridas nas escolas por iniciativas nacionais, por meio do MEC, dentre elas destaca-se: o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), programa voltado para o fortalecimento da gestão das escolas fundamentais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Segundo Oliveira et. al (Ibid., p. 29) “a proposta concebida no âmbito do Fundescola enfatiza a ‘gestão democrática’ centrada numa concepção gerencialista e efficientista, como instrumento legal para organização do trabalho escolar” e por meio do Plano de Desenvolvimento Escola (PDE), principal produto do Fundescola se propõe para as escolas a promoção da qualidade do ensino e o aperfeiçoamento da gestão.

Para Freitas et. al. (2004, p.71), o PDE introduz uma lógica de modernização educacional, estabelecendo uma nova cultura organizacional assentada sobre os princípios da gestão estratégica e do controle da qualidade total, buscando a racionalização, a eficiência e a eficácia, e autora considera que:

A lógica dessa modernização pode ser entendida com base nas análises de Guerra (1999), a respeito da prevalência da eficácia na análise das instituições educacionais. Trata-se de uma lógica que rechaça as contradições, ao oferecer prescrições uniformes; dogmatiza o discurso dos números, ao considerar que resultados quantificados são contundentes e indiscutíveis; estabelece comparações infundadas, ao deixar de fora questões capitais e privilegia a ação, ao subordina-lhe toda a reflexão. Essa lógica se sustenta em princípios tomados do utilitarismo e do pragmatismo.

Conforme Freitas et. al. (Idem, 2004), a gestão estratégica do PDE toma como base teorias da administração e das organizações cujas abordagens enfatizam tanto a estrutura organizacional, quanto as pessoas.

4 Aproximações conclusivas

É possível afirmarmos que com a reforma do Estado brasileiro e sua nova proposta de gestão pública, considerada mais flexível e capaz de se adaptar ao desenvolvimento tecnológico e às novas exigências da economia globalizada, apresentou-se um novo modelo de gestão orientada pelos valores da eficiência, da qualidade na prestação dos serviços e pela cultura gerencial nas organizações.

A pesquisa também nos permite inferir a existência de uma articulação entre sistema escolar e o capitalismo, que foi agravada principalmente com a crise no setor agrário-exportador (nos anos de 1920) e com a emergência do setor urbano-industrial que exigiu melhor escolarização, principalmente para as populações dos centros urbanos, associando, dessa forma, a educação ao desenvolvimento e à economia. Percebe-se ainda que as políticas públicas educacionais emanadas dos organismos internacionais, como Banco Mundial, suscitaram novas formas de regulação e de gestão no País, fazendo surgir a concepção de gestão gerencial, com perspectiva de mudança na organização da escola pública.

5 Referencias

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Tailândia, março de 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acessado em 12 de novembro de 2006, 00:31.

ENCICLOPÉDIA ONLINE. **Liberalismo**. Disponível em: <http://www.ebaita.com/enciclopedia.asp>. Acessado em 12 de fev. de 2007, 22:00.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, Marília, TOSCHI, Mirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira, (orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed.da UCG, 2004.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREITAS, Dirce N. Teixeira de, SCAFF, Elisângela, FERNANDES, Maria D. Espíndola, OLIVEIRA, Sônia M. Borges de. **PDE: evidências do Município de Dourados**. In: **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed.da UCG, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação e Planejamento: a escola como núcleo da gestão**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

João Ferreira, FONSECA, Marília, TOSCHI, Mirza Seabra (orgs.). **Programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a Perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas**. In: **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed.da UCG, 2004.

OREALC/UNESCO. Proyecto Principal de Educación. PROMEDLAC I. **Declaración de México: recomendaciones sobre políticas educativas a los Planes Nacionales de accion**. México, nov. de 1984.

OREALC/UNESCO. Proyecto Principal de Educación. PROMEDLAC IV. **Declaración de Quito**. Quito, abril de 1991.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas Internacionais e Educação**: Cooperação ou intervenção. In DOURADO, Luiz Fernandes, PARO, Vitor Henrique (Orgs). Políticas Públicas & Educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.