

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DOMINGOS PEREIRA DA SILVA

**PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E
IMPLICAÇÕES**

GOIÂNIA

2011

DOMINGOS PEREIRA DA SILVA

**PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E
IMPLICAÇÕES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Francisca de Carvalho Bites.

**GOIÂNIA
2011**

S586p Silva, Domingos Pereira da
Planejamento e gestão escolar: concepções e implicações. / Domingos
Pereira da Silva. – Goiânia, 2011.
99 f.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
Departamento de Educação, 2011.

“Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Francisca de Carvalho Bites.”

1. Política educacional – Brasil. 2. Gestão educacional – Brasil. 3.
Planejamento do sistema educacional – Brasil. I. Pontifícia Universidade
Católica de Goiás. II. Bites, Maria Francisca de Carvalho. III. Título.

CDU: 37.014.5(81)(043.3)

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Bibliotecária: Antonia de Paula Ribeiro

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Francisca de Carvalho Bites
Presidente
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Prof^a. Dr^a. Iria Brzezinski
Avaliadora
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Prof^a. Dr^a. Miriam Fábila Alves
Avaliadora
Universidade Federal de Goiás

Goiânia - GO, 16 de junho de 2011.

Toda relação de hegemonia é
necessariamente uma relação pedagógica
(GRAMSCI, 1995)

AGRADECIMENTO

A Deus por me proporcionar a vida e me abençoar imensamente.

A minha família, pela contribuição que prestaram a minha formação. Mais especificamente agradeço a minha irmã Alíria Teodora e seu esposo Alisson Vamberto pelo apoio incondicional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e conseqüentemente a todos os seus profissionais pelo serviço prestado à sociedade.

À Prof^a. Dra. Maria Francisca de S. Carvalho Bites pela orientação realizada.

Aos membros da banca: Prof^a. Iria Brzezinski e Miriam Fábria Alves, pela disposição em avaliar e por suas contribuições.

A minha noiva, Katya Lacerda Fernandes, por compartilhar comigo o mais nobre dos sentimentos.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Miracema do Tocantins, pelo apoio e incentivo à realização deste trabalho.

A todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, que com suas contribuições nos possibilitaram atingir o resultado alcançado.

A todos os colegas do Mestrado, que compartilharam comigo as agruras do processo de construção do conhecimento. Em especial, a Marinalva Nunes, Ráquia Rabelo, Márcia Campos, Simone Regina, Divina Queiroz e Antônio Menezes.

E de modo geral, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta importante etapa de estudos.

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I	
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990 NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO	13
1.1 O TRABALHO COMO ELEMENTO MEDIADOR DAS RELAÇÕES SOCIAIS	13
1.2 ESTADO MODERNO E MODELO DE PRODUÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS	16
1.3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1990 NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO	33
CAPÍTULO II	
PLANEJAMENTO E GESTÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS	39
2.1 A GESTÃO EDUCACIONAL COMO ELEMENTO DE INTER-RELAÇÃO ENTRE ADMINISTRAÇÃO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	40
2.2 APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE	47
CAPÍTULO III	
A GESTÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: LÓGICA E CONTRADIÇÕES	59
3.1 PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES	61
3.2 O PLANEJAMENTO E A GESTÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DO NEOLIBERALISMO DE “TERCEIRA VIA”	79
À GUIA DE CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA	99

SILVA, Domingos Pereira. **Planejamento e Gestão escolar**: concepções e implicações. 2011. 99f. Goiânia – GO. Dissertação (Mestrado em Educação); Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação.

RESUMO

Foi objeto deste trabalho o estudo sobre planejamento e gestão da escola pública no contexto da reestruturação produtiva e da reforma do Estado. Como referência de análise, valeu-se das orientações presentes nas políticas públicas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 e, mais especificamente, nos anos finais da primeira década do século XXI. Para tanto, buscou-se, ao longo da presente pesquisa, responder às seguintes indagações: Quais as implicações do processo de reestruturação produtiva do capital para a educação e mais especificamente para a gestão e o planejamento educacional? E qual a concepção de planejamento e gestão implementada atualmente e na escola campo de pesquisa? Ao procurar respostas para as questões apresentadas, elucidamos como problema de pesquisa, a compreensão e as implicações inerentes à concepção de planejamento e gestão implementada na escola. Dada a necessidade de analisar o referido objeto com base nas múltiplas determinações, utilizou-se a pesquisa de natureza qualitativa, e como abordagem metodológica o estudo de caso, e, dentre os instrumentos teórico-metodológicos, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Após a análise dos diferentes momentos da pesquisa, constatou-se que a concepção de planejamento e gestão adotada na escola campo de pesquisa vem sendo orientada pela perspectiva gerencial intrinsecamente relacionada ao modelo neoliberal de “terceira via”, que por sua vez está subordinada e legitimada pelas orientações do processo de reestruturação capitalista e de reforma do Estado. Isso acarreta o redimensionamento das políticas educativas, por meio da adoção do planejamento estratégico e de planos, programas e projetos de viés gerencialista, pautados pela desconcentração, centralização e fragmentação do ato decisório.

Palavras-Chave: Capitalismo; Estado; Planejamento; Gestão Educacional.

ABSTRACT

It was the subject of this study on the understanding of the planning and the management of the public schools in the context of productive reorganization and reform of the state. As a reference we set the guidelines analysis of public policies in education implemented in Brazil since the 1990, and more specifically in the final years of the first decade of this century. To this end, we sought throughout this research, answer the following questions: what are the implications of the restructuring process of the capital for education and specifically for the management and educational planning? And what is the concept of planning and management currently implemented in the school and field of research? When addressing these issues we sought to, seek answers to the questions presented, as elucidated research problem, understanding and the implications the implications of the design planning and management implemented in the school resulting from a process of directing political and cultural society. Given the need to examine this object from multiple measurements, we used qualitative research, and how metodological approach we adopted the case study and methodological instruments highlighted the research literature and documents, in addition to the completion of semi-structured interview. After analyzing the different stages of research, we note that the conception of planning and management implemented in the school field research has been driven by managerial perspective intrinsically related to the neoliberal "third way" which in turn is subject to and legitimizes guidelines process of capitalist restructuring and reform of the state. That said, involves the resizing of education policies, via adoption of strategic planning, plans, programs and projects bias managerialist politics, based on the devolution, centralization and fragmentation of the act of deciding.

Keyword: Capitalism; State; Planning; Management Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado *Planejamento e gestão escolar: concepções e implicações*, vincula-se à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e tem por objetivo geral compreender a concepção de planejamento e gestão implementada na escola campo de pesquisa.

O interesse pelo estudo do planejamento e da gestão na educação foi sendo construído durante o curso de graduação em Pedagogia DAIEF (Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), Administração Educacional, realizado na Universidade Federal do Tocantins, em função de nossa experiência docente no ensino fundamental, bem como na prática como supervisor educacional na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Miracema do Tocantins (SEMEC).

A presente pesquisa foi realizada em uma escola estadual¹, localizada em Miracema do Tocantins, região central do referido Estado. A opção por desenvolvermos a pesquisa nessa escola manifestou-se pela intenção de darmos continuidade a uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso da graduação. Assim, esta investigação decorreu da necessidade de ampliarmos as discussões em torno do planejamento e da gestão no contexto das políticas educacionais.

O planejamento escolar entendido como processo político-técnico de materialização da gestão educacional pode contribuir seja para conservação das relações estabelecidas ou para a mudança de uma determinada realidade. Constitui, portanto, uma prática social historicamente construída, um trabalho pedagógico, que é indissociável da gestão da educação.

Compreender o planejamento de forma genérica como elemento intrínseco ao processo de gestão educacional e sua inter-relação com o processo de avaliação educacional implica necessariamente ultrapassar

¹ Por questões de natureza ética, não identificaremos o nome da escola e nem dos sujeitos a ela relacionados.

perspectivas reducionistas que o tomam nele mesmo, sem relacioná-lo ao processo de reestruturação produtiva e de reforma do Estado.

Importa destacar que o processo de reestruturação produtiva do capital e de reforma do Estado não é, obviamente um fenômeno brasileiro. Trata-se de um processo que teve início nos países centrais e, conseqüentemente, desenvolveu-se nos países de capitalismo periférico, consubstanciando-se

[...] concomitantemente, na reconfiguração da base produtiva, na incorporação dos princípios do neoliberalismo aos projetos de desenvolvimento e na redefinição das estratégias e dos mecanismos de estruturação do poder nas diversas formações sociais (NEVES; FERNANDES, 2002, p.21).

Como forma de atenuar os impactos sociais causados pelo capitalismo, o Estado vem implementando uma série de medidas corporificada na legislação e que, materializada em planos, programas, projetos e decretos, dentre outros, fornece subsídios que possibilitam um maior entendimento da posição política assumida, cujos princípios mercadológicos estão, em grande parte, servindo como orientação das políticas públicas.

Com efeito, a reestruturação do capitalismo como um processo social e histórico tem contribuído para a desmobilização das ações políticas coletivas e sindicais por meio de um processo de repolitização que nega a necessidade de uma mudança radical nas relações de produção. Nesse processo, reafirmam-se as estratégias burguesas de aprofundamento do projeto neoliberal, atualmente assentado na perspectiva da “terceira via”².

Tomando-se como referência de análise as orientações das políticas públicas educacionais implementadas no Brasil, a partir da década de 1990 e, mais especificamente, nos anos finais da primeira década do século XXI, buscamos, ao longo do presente estudo, responder às seguintes indagações: Quais as implicações do processo de reestruturação produtiva do capital para a educação e mais especificamente para o planejamento educacional e a gestão? Qual a concepção de planejamento e gestão implementada na atualidade e na escola campo de pesquisa?

² Em relação a sua origem, Giddens (2005) afirma que a expressão “terceira via” parece ter originado na virada do século XIX e se popularizou entre grupos de direita na década de 1920.

Ao discorrermos sobre essas questões, elucidamos como problema de pesquisa as implicações inerentes à concepção de planejamento e gestão implementada na escola, resultante de um processo contínuo de direcionamento político e cultural da sociedade.

De um modo geral, nas últimas décadas, muitos estudos revelam um movimento de alterações significativas na lógica de planejamento e gestão educacional. Articulado a essa constatação e aos questionamentos levantados, buscamos sustentação teórica nos seguintes autores: Frigotto (2001); Bianchetti (2001); Veiga (2002); Antunes (2003); Fonseca (2003); Neves (2005); Padilha (2005); Sander (2007); Behring e Boschetti (2008); Netto e Braz (2008), Fernandes (2009), dentre outros.

Para a realização do presente trabalho, utilizamos a pesquisa de natureza qualitativa e como abordagem metodológica, o estudo de caso. Conforme Chizzotti (1995, p.104), essa pesquisa objetiva, em geral, “provocar o esclarecimento de uma situação para a tomada de consciência”, considerando a unidade entre a compreensão das condições existentes e a prática política.

Segundo Triviños (1995), a pesquisa qualitativa permite analisar os aspectos implícitos e explícitos ao desenvolvimento das práticas sociais. Tal abordagem possibilita ao pesquisador compreender o fenômeno estudado com base na perspectiva dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Chizzotti,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interpretação viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa, conforme aponta Bogdan e Biklen (1994), explicitam-se as relações entre o sujeito que interpreta e o objeto a ser conhecido. Deste modo, na pesquisa qualitativa, a abordagem metodológica mais adequada é o estudo de caso, pois consiste na análise aprofundada do objeto da pesquisa (TRIVIÑOS, 1995).

Como forma de aprofundar o entendimento sobre a realidade escolar investigada e particularmente sobre o planejamento e a gestão da educação, utilizamos o referencial teórico dialético, como o método mais apropriado, por

“[...] compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2003, p. 8).

A dialética, portanto, no presente trabalho, é assumida como a forma de compreendermos o movimento do real e a dinâmica interna e externa dos acontecimentos, que são negados e reafirmados pelo seu contrário, e que, por sua vez, podem ser superados por novos elementos, em um processo de afirmação, negação, reelaboração e superação. Destacamos que esses elementos não necessariamente se mostram nessa ordem, já que o processo histórico não está sujeito a leis imutáveis.

Dentre os procedimentos utilizados, destacamos a pesquisa documental e, como forma de buscar a apreensão da realidade concreta dos sujeitos pesquisados e empregamos também a entrevista semiestruturada.

É importante destacar que a pesquisa bibliográfica aproxima-se da pesquisa documental, o elemento diferenciador está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica volta-se para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, a pesquisa documental recorre exclusivamente às fontes primárias (OLIVEIRA, 2007).

No que concerne à pesquisa documental, destacamos principalmente os seguintes documentos: o Regimento Escolar (2008); o Projeto Político-Pedagógico (2009) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (2009). E, de um modo geral, para elucidar a análise realizada, consultamos: o Manual de Elaboração do PDE/ESCOLA (2006); o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); a Cartilha de Orientações para o Projeto Político-Pedagógico (2009); a Sistemática de Acompanhamento do Programa Circuito Campeão (2008), e; o Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Em face dos múltiplos determinantes da realidade, adotamos, também, a entrevista semiestruturada, elaborada com base no referencial abordado nesta dissertação e em assuntos relevantes para desvelar nosso objeto de pesquisa.

As respostas dos entrevistados fornecem informações primordiais para a realização da pesquisa (TRIVIÑOS, 1995). Os sujeitos entrevistados foram: cinco Professoras; a Coordenadora Pedagógica; a Diretora da escola pesquisada; a Ex-Coordenadora do PDE/ESCOLA e a Supervisora da Diretoria Regional de Ensino (DRE).

É importante destacar que o conteúdo adquirido com a realização das entrevistas levou em conta principalmente o teor das respostas e não especificamente a ordem em que foram obtidas. Esclarecemos que neste trabalho as repostas dos entrevistados foram transcritas como enunciadas, ou seja, registramos os enunciados conforme a linguagem oral.

Como forma de sistematizar a discussão, esta dissertação estrutura-se em três capítulos intrinsecamente articulados. No primeiro capítulo, discutimos sobre as condições concretas do desenvolvimento das políticas educacionais. Para tanto, tomamos como referências de análise o modo e modelo de produção e de Estado.

No segundo capítulo, dada a compreensão da intrínseca relação entre as políticas públicas viabilizadas pela gestão educacional e o processo de reestruturação produtiva do capital, apresentamos uma abordagem sobre a concepção de planejamento como processo de viabilização da gestão educacional contemporânea.

Após polemizarmos sobre as condições concretas do desenvolvimento das políticas educacionais implantadas no Brasil, a partir da década de 1990, procuramos explicitar, no terceiro capítulo, a concepção de planejamento e gestão implementada na escola campo de pesquisa. Para tanto, realizamos a análise do Regimento Escolar, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/ESCOLA), dentre outros documentos em associação a análise de entrevistas semiestruturadas.

Em linhas gerais, ao fazermos a análise da concepção de planejamento e gestão da educação, esperamos ser possível estabelecer os fundamentos de compreensão da política educacional contemporânea, bem como questionar as bases dessa política e as implicações de seu desenvolvimento.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990 NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO

Neste capítulo, buscaremos situar as condições concretas de desenvolvimento das políticas educacionais inerentes ao modelo de Estado e ao modo de produção capitalista, o que implica discutir as complexas relações estabelecidas histórica e socialmente pelo conjunto dos homens na produção e reprodução de suas vidas.

Nesse sentido, a questão central que se coloca versa sobre as determinações históricas, no âmbito das relações capitalistas, entre Estado e Educação. Estas relações podem ser compreendidas por meio do entendimento das posições assumidas pelo Estado na constituição das políticas. São elas a de cunho liberal, monopolista, de bem-estar social, neoliberal e neoliberal de “terceira via”, as quais provocaram o redimensionamento das políticas públicas e, particularmente da educação.

Seguindo esta direção de análise, discutiremos brevemente as políticas educacionais a partir da reforma do Estado, da reorganização do capitalismo mundial, assim como do discurso e das práticas neoliberais, a fim de compreender a lógica que orienta a tomada de decisões políticas no âmbito da educação e especificamente da gestão e do planejamento da escola.

1.1 O trabalho como elemento mediador das relações sociais

Em conformidade com a ideia de que o trabalho constitui a categoria central da produção e reprodução da vida humana, entendemos ser este um dos pontos fundamentais para a compreensão da atual conformação das políticas educacionais, bem como das relações sociais em sua totalidade. Nesse sentido, Marx (1996, p.50) afirma que

[...] o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana.

Concordamos com o autor que o trabalho é um processo constitutivo, constituinte e distintivo do homem, à medida que é uma condição para este produzir-se como humano, pois, ao apropriar-se da natureza e transformá-la, o homem transforma a si próprio, produz a história, o conhecimento e a cultura, o que serve, não só para atender às suas diversas necessidades, mas também para além delas.

Convém sublinhar que, nessa perspectiva, o trabalho realiza a função humanizante, na qual a produção é organizada em função do valor de uso, da necessidade e da satisfação do indivíduo, sem a intenção de produzir excedentes, como ocorre nos tempos de degradação da natureza e do próprio homem.

Com efeito, do trabalho voltado para produção de subsistência ao trabalho assalariado, este vem sofrendo profundas modificações. De acordo com Enguita (1989, p. 13-15), tais alterações correspondem a quatro passos: o primeiro é o que leva a produção para a troca, em um contexto de desenvolvimento da divisão do trabalho, rompendo a relação direta entre a produção e as necessidades. O segundo é identificável pela ampliação da jornada de trabalho pelo capitalista, porém sem retirar do trabalhador o controle sobre o processo produtivo. O passo seguinte é a conversão do trabalhador independente em trabalhador assalariado. Articuladamente, esses passos acabaram por caracterizar a *subsunção formal do trabalho ao capital*, na qual o trabalhador se encontra em uma posição de alienação³.

O passo final do processo de degradação do trabalho, ainda em curso, foi analisado por Marx (2004) e denomina-se *subsunção real do trabalho ao capital* ou modo de produção especificamente capitalista, no qual o capital incorpora o trabalhador ao instrumento de trabalho, ao progresso técnico, transformando-o em ferramenta do capital, ampliando a extração do valor excedente.

³ Em linhas gerais, o processo de alienação, descrito por Marx (2004), realiza-se de quatro formas: alienação do homem quanto ao produto e processo de seu trabalho, ao seu próprio ser e aos outros homens.

Vale, ainda, ressaltar que a passagem do modo de produção pré-capitalista para o capitalista, caracterizado pela lógica de concentração, acumulação e centralização do capital, foi um processo que absorveu gradativamente os modos de produção que o precederam até se tornar dominante, invertendo assim a relação homem / natureza (FRIGOTTO, 2001).

É importante apresentar a seguinte ressalva: a transição do capitalismo primitivo para o capitalismo que impera na atualidade ocorreu na Inglaterra e em outros países da Europa Ocidental, aproximadamente entre o final do século XV e meados do século XVIII. Tal processo, denominado acumulação primitiva, operou as bases para o surgimento do modo de produção capitalista, assentado na divisão social do trabalho e na separação entre a força de trabalho e a propriedade dos meios de produção (NETTO; BRAZ, 2008).

Vale evidenciar, conforme Mello (citado por FERNANDES, 1991, p. 41-42), que a exploração do trabalho antecede o surgimento do modo de produção capitalista, pois

É a divisão social do trabalho que torna possível a existência de pessoas que se dedicam a pensar e produzir o conhecimento enquanto outras executam o que foi concebido pelas primeiras. Ainda que a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual tenha antecedido historicamente o modo de produção capitalista, é neste último que ele atinge seu ponto mais avançado, quando a própria atividade intelectual é posta a serviço da acumulação e reprodução do capital.

O esboço até aqui traçado permite-nos perceber que, com o capitalismo, ocorre o aprofundamento e a consolidação do processo de alienação pela apropriação da atividade intelectual do trabalhador transformado em mercadoria. Isso não significa a supressão da divisão entre os que concebem determinada ação e os que a executam efetivamente, pois ambas as formas de expropriação coexistem no processo de realização do capital.

As alterações verificadas nessa conjuntura favorecem aferir que as modificações ocorridas na produção da vida material e na estrutura política possibilitaram a criação do Estado moderno, à medida que foram estabelecidas novas relações sociais diante da natureza, do conhecimento e da disputa pelo poder.

1.2 Estado moderno e modelo de produção: algumas considerações históricas

O Estado moderno, caracterizado por adotar uma fundamentação de natureza econômica, tem sua gênese entre os séculos XV e XVIII na Espanha, Inglaterra e França e, posteriormente, estendeu-se aos demais países da Europa. Nicolau Maquiavel foi o primeiro teórico a refletir de maneira científica sobre sua formação como Estado autônomo e soberano, separado da moral e da religião (GRUPPI, 1998).

Assim sendo, Maquiavel analisa a maneira pela qual o Estado se constitui, mas a sua caracterização só foi evidenciada em 1576, com Jean Bodin. A propósito, “é com o absolutismo, a partir do século XVI, que surgem as estruturas próprias do Estado moderno, articulador da *nação*: uma *força armada* sob comando único, uma *burocracia* e um *sistema fiscal*” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 72, grifos do original).

Como resultado da contradição entre os interesses da nobreza e da burguesia nascente e do desenvolvimento das forças produtivas, o Estado absolutista perde centralidade. Ao absolutismo opuseram-se os ideais liberais, que culminaram com as revoluções burguesas de 1688/89, na Inglaterra, e 1789, na França (NETTO; BRAZ, 2008, p. 72).

Neste momento histórico, são formuladas as ideias liberais de Hobbes e Locke sobre a constituição do Estado moderno, assentadas fundamentalmente na teoria dos direitos naturais ou jusnaturalismo e na economia clássica. Para esses pensadores, as relações entre os homens são estabelecidas por um contrato, do qual se origina tanto a sociedade como o Estado (HOBBS; LOCKE apud GRUPPI, 1998).

Segundo Gruppi (Ibid), no entendimento de Locke, os direitos naturais são uma garantia contra o poder absoluto do Estado, diferentemente de Hobbes para quem deve haver por parte do indivíduo a renúncia dos direitos naturais em favor do soberano, vista como a única maneira de salvaguardar a vida e a posse de bens diante do estado de guerra experienciado pelos homens.

De acordo com Locke, o Estado surge com a necessidade de organizar a convivência entre os homens, abalada pela diferenciação sofrida por estes

em relação à natureza. O homem lockiano nasce livre e igual a todos os outros, pois todos são proprietários de si e, nesse sentido, dotados de razão e de direitos inalienáveis, dentre os quais se destacam: a liberdade (econômica); a igualdade (formal); a propriedade (privada); a democracia (representativa); o individualismo (como valor ético) e a cidadania (produtiva) (BORDENAVE, 1994; SILVA JR., 2002; BUFFA, 2003).

Esse modelo de Estado justifica-se à medida que se processa uma ruptura nas sociedades antiga e medieval, o que leva Locke a afirmar que na esfera da produção ocorre uma troca entre iguais, que são proprietários de mercadorias, como expõe Buffa acerca do pensamento lockiano:

O trabalho de um homem, sendo propriedade sua, pode ser vendido, ou melhor, trocado por um salário. O trabalho, assim vendido, se torna propriedade do comprador, que tem direito de se apropriar, de fato, deste trabalho [...]. A relação salarial é, pois, natural, baseia-se no livre contrato entre os indivíduos interessados. Assim, não existe para Locke, como não existe para o liberalismo – discurso ideológico da burguesia revolucionária –, contradição entre capital e trabalho (BUFFA, 2003, p. 17-18).

Na análise desta problemática, Marx (1996) desvela o caráter artificial da igualdade posta pelo liberalismo⁴, que, na verdade, mascara a desigualdade real existente entre os indivíduos. Estes, ao serem expropriados das condições objetivas de se autoproduzirem, têm de submeter sua força de trabalho aos imperativos do mercado, produzindo um valor excedente, adquirido pelo capitalista, que possui os meios de produção.

Configura-se, desse modo, a existência de duas classes sociais fundamentais: os proprietários dos meios de produção, que detêm o monopólio privado da produção de mercadorias e o proletariado, que depende unicamente da venda de sua força de trabalho para subsistir.

De maneira geral, a perspectiva de Hobbes e Locke, que considera a pré-existência do indivíduo ante a sociedade, é contraposta pelas ideias de Marx, que levam em conta o homem como um ser social e que só se humaniza à medida em que se relaciona com outros de sua espécie. Nesta acepção, o

⁴ O liberalismo pode ser entendido como a “corrente representativa da ascensão histórica da burguesia como nova classe social e de sua consolidação como classe dominante” (FÁVERO; SEMERARO, 2002, p.12).

Estado não surge como um contrato entre indivíduos preexistentes, mas, sim, da inter-relação entre a estrutura econômica e a superestrutura política e jurídica, que conseqüentemente correspondem a formas determinadas de consciência de classe (GRUPPI, 1998).

Desse modo, Marx (apud LUKÁCS, 1979) rechaça a tradicional separação entre natureza e sociedade. Para tanto, considera o trabalho a categoria central que permanece como mediatizador desse intercâmbio e condição de existência do homem, em um Estado concebido como expressão do poder, violência concentrada e organizada de uma classe em detrimento da maioria da sociedade.

O Estado liberal entendido como expressão da luta de classes corresponde ao desenvolvimento do capitalismo concorrencial, que, em contraposição ao absolutismo e ao feudalismo, teve seu período de maior expressão entre a segunda metade do século XVIII e início do século XIX.

Segundo a vertente liberal, o Estado deveria exercer mínimas atribuições econômicas, sob as bases dos direitos naturais e do mercado. No entanto, articulava-se ao processo de substituição da produção artesanal pela fabril, tendo em vista assegurar a propriedade privada e a “ordem pública”, condições indispensáveis para a acumulação capitalista (BEHRING; BOSCHETTI, 2008; NETTO; BRAZ, 2008).

Para o liberalismo, o Estado é tido como um mal necessário, uma instituição neutra, que age como mediadora, estando acima dos interesses das classes e imune a eles. Nesse sentido, segundo Frigotto (2001, p.105), limita-se “à fiscalização, emissão de moeda, empréstimos, ou intervenções tópicas com o objetivo de assegurar o bom funcionamento do mercado (leia-se dos interesses capitalistas)”.

Com o advento do capitalismo concorrencial, há o estabelecimento do mercado mundial, que por meio da circulação de mercadorias possibilitou a interligação de diferentes regiões aos centros capitalistas. Em meio a uma concorrência generalizada, à estabilidade monetária e aos progressos científicos, surgem amplas possibilidades para a realização de investimentos.

Nesse período, marcado pela explosão organizacional imposta pela I Revolução Industrial, dá-se a sistematização do processo administrativo, o que favorece, de um lado, a consolidação do processo de divisão do trabalho e, de

outro, as bases para o questionamento dessa forma de organização, pautada pela transposição das teorias e práticas administrativas das empresas para os diferentes tipos de instituição.

Cabe mencionar, em consonância com Fernandes (2009, p.54, grifo do autor), que “o reverso do capitalismo comercial, na América Latina, era um *sistema de produção colonial*, estrutural e dinamicamente adaptado à natureza e às funções das colônias de exploração”.

Na segunda metade do século XIX, com o processo de concentração e centralização dos capitais, desenvolve-se a tendência à monopolização do deste, que se efetiva por meio de estratégias de controle das atividades econômicas (cartéis, oligopólios, trustes etc.), com vistas à elevação dos lucros e a redução da concorrência.

Nessa fase, denominada por alguns autores, tais como: Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Netto e Braz (2008), Behring e Boschetti (2008) e Fernandes (2009) imperialismo ou ainda capitalismo monopolista, ganha centralidade o capital financeiro, constituído pela interconexão entre os sistemas de crédito e os monopólios industriais.

Esse quadro fornece as condições fundamentais para o novo patamar de desenvolvimento das forças produtivas, o modelo de produção taylorista/fordista, apoiado fundamentalmente na racionalização do trabalho para a ampliação da produção, no trabalho parcelar e fragmentado; na intensificação do ritmo do trabalho e em uma estrutura hierarquizada, com vistas à fiscalização e disciplinamento dos trabalhadores.

Sob os marcos do imperialismo, há o enfraquecimento das bases de sustentação da perspectiva liberal, à medida que, nesse momento consubstancia-se o crescimento do movimento operário, a concentração e monopolização do capital e a intensificação das crises do sistema capitalista.

Outra característica dessa conjuntura diz respeito à expansão imperialista, caracterizada pelo domínio de uma oligarquia financeira, e a eclosão dos conflitos entre os Estados imperialistas, principalmente a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e, anos mais tarde, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

É possível constatar, neste contexto, que a passagem do Estado liberal ao Estado intervencionista, ou imperialista, não processou uma ruptura com os

fundamentos do capitalismo. Assim sendo, há uma crescente ampliação da atuação estatal, mediante a centralização das atividades econômicas e o controle sobre o desenvolvimento de políticas sociais.

A propósito, com o capitalismo monopolista de Estado, passa-se a requerer deste uma maior atuação na dinâmica econômica, para além da manutenção da propriedade privada e do ajustamento dos trabalhadores. Sob essas condições, podemos constatar, conforme Antunes (2003, p.38), que

[...] junto com o processo de trabalho taylorista/fordista erigiuse, particularmente durante o pós-guerra, um sistema de 'compromisso' e de 'regulação' que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado.

A partir de então, fundamentado nas ideias keynesianas, o Estado põe-se a regular os investimentos privados, mediante a planificação da economia, o que acarreta certa atenuação do impacto das crises cíclicas do capital, já que proporcionou uma elevação da taxa de lucros (BEHRING; BOSCHETTI, 2008; LIMA, 2008; NETTO; BRAZ, 2008).

Vale destacar que a política e a economia, conduzidas pós-1945, passam a ser ditadas por organizações, agências e entidades de caráter supranacional, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e organismos vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU).

Nesse momento, há a desvinculação do padrão-ouro como lastro do ordenamento financeiro internacional e a alta dos preços do petróleo, ocorrendo com isso redução do ritmo de crescimento e dos lucros aferidos anteriormente. Atrelado a esse movimento, somou-se a luta dos movimentos sociais, demandando ganhos para a classe trabalhadora.

Importa frisar que, nos países de capitalismo desenvolvido, os trabalhadores, mediante lutas, conseguiram auferir melhorias substanciais em suas condições de vida, situação bastante diversa da que é experienciada nos países latino-americanos, como nos diz Bianchetti (2001, p.10): estes “têm permanecido manietados por formas novas e renovadas de colonialismo e subserviência aos centros hegemônicos do capitalismo internacional”.

O quadro descrito, sem dúvida, resulta do agravamento da exclusão inerente ao capitalismo, isto é, à medida que acontece a expansão intercapitalista dos capitais financeiros e o avanço tecnológico nos países desenvolvidos, ocorre inversamente o recrudescimento dos países ou regiões que estão submetidos ou mesmo excluídos desse processo (SILVA JR., 2003).

Vale destacar que, apesar de este período ter favorecido alguns ganhos sociais, verifica-se a intensificação da exploração do trabalho por meio de um projeto de sociabilidade que nega a existência da luta de classes e, desta forma, a possibilidade de outro modelo *societal*.

No Brasil, o processo de industrialização, ao curso do capitalismo monopolista, desenvolveu-se na década de 1930, em um contexto de superação da crise de 1929, de modo a proporcionar alterações na atuação estatal. Discutindo essa questão, Senra (2000, p. 107-108) evidencia que

Somente após a crise do Estado republicano liberal-agrário, na década de 1920, e a reconstrução do Estado nacional brasileiro, após a revolução de 1930, é que observamos a gênese de transformações decisivas na natureza das políticas sociais em nosso país. O Estado que emergiu no pós-30, durante a crise que afetou os setores fundamentais da economia brasileira, ligados à agricultura de exportação, foi criando mecanismos de regulação e intervenção econômica que apontaram para um processo de industrialização, ao mesmo tempo em que, correlatamente ao desenvolvimento de relações capitalistas, e também por necessidade destas, este Estado ampliava suas funções, passando a intervir decididamente nas relações sociais, através da implementação de políticas que visassem a garantir a reprodução do capital em novos patamares, e ao mesmo tempo sua própria legitimação através da incorporação controlada de setores sociais subalternos, sobretudo de trabalhadores urbanos, a certos direitos de cidadania.

Sobre o momento acima aludido, percebemos mudanças tanto nas relações sociais de produção, que são reestruturadas segundo o modelo taylorista/fordista de organização do trabalho, como na forma de legitimação do poder, que redefine o papel do Estado e da educação, atribuindo-lhes a função de conformar amplas parcelas da população ao projeto capitalista de socialização.

É importante notar, neste contexto, que a partir de 1920 e mais nomeadamente, após a década de 1930, o Estado brasileiro, com o advento da

industrialização, adota uma pálida versão do Estado de bem-estar social, o Estado providência⁵, o que demanda novas exigências educacionais e a ampliação do sistema escolar.

Nesse momento, são criadas as escolas industriais e profissionalizantes, e é estabelecido um novo padrão de trabalhador e de sociedade, funcionais à necessidade de reprodução do capital monopolista e dependente (FERNANDES, 2009).

De fato, a adoção, nesse período, dos princípios da administração científica ocasionou o aumento da organização e gerência do processo produtivo e o estabelecimento do modelo de produção fordista, também denominado de taylorista/fordista, tendo em vista que nele ocorre a confluência das propostas de Taylor e Ford.

Para Antunes (2002, p. 25), o fordismo apresenta os seguintes elementos constitutivos:

[...] produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; [...] controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; [...] existência do trabalho parcelar e [...] fragmentação das funções; [...] separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; [...] existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e [...] constituição consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões.

É importante salientar que no Brasil, bem como nos demais países onde existe uma inserção dependente ao capitalismo mundial, a implantação do modelo de regulação fordista deu-se de forma parcial e precária (FRIGOTTO, 2006).

Deste modo, o tipo de capitalismo constituído na América Latina tem por base um processo de *modernização do arcaico e arcaização do moderno*, já que

[...] a degradação material e moral do trabalho persiste e com ela o despotismo nas relações humanas, o privilegiamento das classes possuidoras, a superconcentração da renda, do

⁵ A expressão Estado-providência (*Etat Providence*) foi forjada por pensadores liberais contrários à intervenção do Estado, justamente para criticar a ação estatal, pois consideravam que, ao intervir para minorar as situações de pobreza, o Estado se atribuía certa providência divina (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

prestígio social e do poder, a modernização controlada de fora, o crescimento econômico dependente etc (FERNANDES, 2009, p. 15).

Em decorrência do processo de degradação do trabalho, verifica-se a redução dos níveis de produtividade e a retração do consumo, aspectos que associados corroboraram com a tendência de declínio da taxa de lucro, o que conseqüentemente acarretou crise fiscal, colocando ao Estado capitalista a necessidade de reduzir as despesas estatais por meio da transferência dos encargos públicos ao setor privado (ANTUNES, 2003).

O que se percebe, então, historicamente, é que após um longo período de acumulação de capitais, expresso nos anos de apogeu do modelo taylorista/fordista de produção e do Estado de bem-estar social, o capitalismo, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, começa a apresentar sinais de crise.

No tocante a esse contexto, compreendemos que o regime político implantado no Brasil, em 1964, contribuiu para a afirmação dos interesses imperialistas, com a manutenção do papel ativo do Estado “na regulação da economia, mas propiciando uma intensa e crescente abertura ao ingresso de capitais estrangeiros” (DURIGUETTO 2007, p. 135).

De um modo geral, o gradual processo de hegemonização do neoliberalismo, que teve início no período pós-1945, ganha força com a eclosão da crise mundial do capitalismo em 1973, que jogou por terra a prosperidade da “Era de Ouro” e favoreceu o desenvolvimento do neoliberalismo (HOBSBAWM, 1995).

Ao lado das alterações na economia capitalista contemporânea intensificaram-se os conflitos sociais, o que pode ser explicitamente verificado no Brasil, a partir de 1978, com o recrudescimento dos movimentos de oposição à ditadura militar, dentre os quais se destaca o das Diretas-já. Antes disso, o acirramento da crise econômica, em virtude do endividamento externo, inviabilizou a manutenção do ritmo de crescimento alcançado entre 1968 e 1973, o que possibilitou a reorganização do poder político. Desse modo,

[...] A partir de meados da década de 1980, correlatamente ao fim do regime militar, começa a se articular no interior das classes dominantes brasileiras a opção por um novo modelo de Estado que substitua o nacional-desenvolvimentismo,

formando-se gradualmente um consenso que leva à sua substituição pelo modelo neoliberal (SENRA, 2000, p.113).

De fato, o endividamento externo, durante os governos militares, intensificou a situação de dependência experienciada pelo País, tornando-o mais vulnerável às políticas de ajuste que, a partir da década de 1970, encontraram um terreno propício para se desenvolverem.

A resposta dada pelo modo de produção capitalista como forma de superação da sua própria crise efetivou-se por meio da reestruturação produtiva e pelo desenvolvimento do projeto neoliberal, processos que acentuaram ainda mais a precarização da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente.

Correlatamente ao processo de hegemonização do neoliberalismo, ocorreu a contestação das ideias clássicas da velha social-democracia e do neoliberalismo econômico, por meio da perspectiva da “terceira via”, que vem representando, desde o final do século XIX, a atualização do projeto político e econômico do neoliberalismo, para a modernização das relações entre Estado e sociedade. Vale ressaltar que

[...] o processo de reforma gerencial do Estado contou com a adesão da social-democracia, por meio de seu projeto conhecido como a “terceira via” que estabeleceu novas obrigações aos indivíduos e à sociedade civil em relação ao Estado (SILVA, 2006, p. 69).

Podemos destacar que na literatura pesquisada a “terceira via” recebe várias denominações, dentre as quais destacamos: centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, social-democracia modernizadora, governança progressista, social-liberalismo e Estado social-liberal, entre outros (PERONI, 2003, p. 62; LIMA; MARTINS, 2005, p. 43; GIDDENS, 2005).

Especificamente no Brasil, a introdução da “terceira via” se fez com a reforma do Estado implantada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que teve à frente Luiz Carlos Bresser Pereira, de 1995 a 1998 (MARTINS; GROppo, 2010).

Desta forma, a administração pública gerencial, inspirada pela “terceira via”, pôde ser considerada fator indispensável à modernização das estruturas burocráticas. Alicerçado pelos princípios empresariais, este tipo de

administração vem sendo utilizado pelo Estado na implementação das políticas públicas. Isso não significa, entretanto, que se sucedeu o rompimento com o patrimonialismo, pelo contrário, pois à medida que se propala a dissolução dos limites entre o público e o privado, com a constituição de um suposto setor público não estatal, realiza-se um modelo híbrido de gestão e planejamento gerencial.

Diante do movimento apresentado e tendo em vista a reposição dos patamares de expansão alcançados no período do capitalismo monopolista e monopolista de Estado – primeira e segunda fases do imperialismo – no Brasil, vem sendo intensificado o receituário neoliberal de “terceira via”, tendência acelerada durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso⁶ e subscritas com poucas alterações no governo de Luiz Inácio Lula da Silva⁷. Nesse sentido, Martins adverte,

[...] embora as políticas sociais do governo Lula da Silva tenham se tornado uma grande vitrine das realizações governamentais, na essência nada ou pouca coisa mudou. A focalização e descentralização, referências tipicamente neoliberais, foram mantidas em detrimento a uma agenda comprometida com mudanças substantivas nas políticas de saúde, educação, previdência e seguridade, salário, moradia (MARTINS, 2009, p. 226).

Com base no conteúdo da citação supramencionada e no desdobramento das políticas públicas educacionais, é possível constatar um processo de continuidade estabelecida pelo governo Lula, no que concerne à adoção da perspectiva neoliberal de “terceira via”. Soma-se a isso o fato de esse governo ancorar-se em políticas compensatórias como forma de superação dos problemas sociais. Dessa forma, Paulani (2006, p. 99) alerta:

[...] fazer de projetos como o Fome Zero a base e o fundamento da política social do governo é ao mesmo tempo uma espécie de admissão de que, naquilo que importa, ou seja, na condução efetiva da vida material do país, a questão social está em último lugar (a política agrária, por exemplo, é pouco mais que uma farsa, não tendo até agora, ao contrário do que se esperava, enfrentado os grandes interesses latifundiários).

⁶ Presidente eleito em 1994 e reeleito em 1998 pelo Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB, em segundo mandato que se encerrou em 2002.

⁷ Presidente eleito em 2002 e reeleito para o período de 2006-2010, pelo Partido dos Trabalhadores - PT.

Em linhas gerais, a partir da década de 1990, acontece, no Brasil, o fortalecimento das políticas e reformas de cunho neoliberal, que já trazem uma releitura dos postulados clássicos dessa vertente, de forma a tornar mais sutil sua implementação em todos os setores sociais. A característica basilar dessas orientações governamentais volta-se para a centralização e controle das decisões de acordo com as condicionalidades dos organismos multilaterais, o que conduz ao aprofundamento dos níveis de desigualdade e exclusão social, agora ancorado no discurso da inclusão.

Neste período, concomitante ao reordenamento do capitalismo, é levada a efeito pelo Estado *stricto sensu*

[...] uma ofensiva generalizada [...] contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo [...] dentro das complexas inter-relações existentes entre a liberalização e a mundialização dos capitais e do processo produtivo. Tudo isso num cenário caracterizado pela desregulamentação e expansão dos capitais, do comércio, da tecnologia, das condições de trabalho e emprego (ANTUNES, 2003, p. 32).

Na lógica de reorganização do capital, no âmbito do capitalismo contemporâneo, ou terceira fase do estágio imperialista, ganha centralidade um movimento de contraposição ao ideário do Estado de bem-estar social, culpabilizando-o pela instalação da crise, bem como de oposição aos direitos socialmente construídos pela classe trabalhadora e pelo intento de instaurar uma sociedade socialista (NETTO; BRAZ, 2008; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Trata-se, então, de fortalecer o projeto burguês de dominação, buscando restaurar os níveis de acumulação alcançados no modelo taylorista/fordista, principalmente no período pós-1945. Para tanto, esse modelo de produção vem sendo alterado por distintas formas de acumulação flexível, dentre as quais, destaca-se o toyotismo (FRIGOTTO, 2001).

Há, portanto, um movimento de continuidade e ou ruptura com os elementos do modelo anterior. Por considerar a importância da presente discussão, apresentamos, embora o trecho seja longo, os aspectos que diferenciam o novo padrão produtivo, o toyotismo, do fordismo. São eles, conforme Antunes (2003, p. 54):

1. É uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo / fordismo. Por isso sua produção é variada e bastante heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista;
2. Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo;
3. A produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas [...], alterando-se a relação homem máquina na qual se baseava o taylorismo / fordismo;
4. Tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;
5. Funciona segundo o sistema de *Kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo;
6. As empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista [...];
7. Organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava.

Como elemento desse processo de alterações no mundo do trabalho, observa-se o aprofundamento do neoliberalismo. Este remonta às décadas de 1930 e 1940 e surge nos países centrais, de forma mais contundente, em meados da década de 1970, com a crise e o posterior colapso do socialismo real, e com o advento do estancamento do crescimento econômico nos países de capitalismo central.

Nesse contexto, desenvolve-se de forma ideológica, como alternativa aos efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências da social-democracia europeia, o projeto político e econômico da “terceira via” sistematizado por Anthony Giddens⁸. Para esse intelectual,

[a] ‘terceira via’ se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma terceira via no sentido de

⁸ Sociólogo britânico, ex-reitor da London School of Economics, assessor direto de Tony Blair. Ficou mundialmente conhecido ao sistematizar a teoria da “terceira via”.

que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 2005, p. 36).

Assim, em virtude da falta de possibilidades políticas da “direita” e da “esquerda”, seria inevitável que todas as forças políticas optassem pelo “centro radical”, cuja pauta consiste na defesa da “humanização do capitalismo”, na garantia da igualdade de oportunidade para todos e na democratização da democracia (GIDDENS, 1996; 2005).

Nessa perspectiva, a “terceira via” efetua crítica ao fundamentalismo de mercado, igualmente denominado “neoliberalismo radical”, ao se opor às teses do Estado mínimo e de desregulamentação irrestrita e ao acusá-lo de desconsiderar a estrutura social que lhe dá sustentação, o que acarreta instabilidade política e social. Assim,

[...] a ideia neoliberal de que os mercados em quase toda parte devem tomar o lugar dos bens públicos é ridícula. O neoliberalismo é uma abordagem profundamente falha à política, porque supõe que não é preciso se responsabilizar pelas consequências sociais das decisões baseadas no mercado (GIDDENS, 2001, p. 40).

Critica-se também o “socialismo”, que é apresentado de forma genérica. Nessa direção, naturaliza-se o processo histórico-social, ao negar a existência das lutas de classe e a centralidade da categoria trabalho, e ao tomá-lo como um aglomerado de fragmentos, descontinuidades e etapas, marcado por incertezas e imprecisões.

Esse projeto-político e econômico, apesar de realizar crítica às teses neoliberais tidas como ortodoxas, como, por exemplo, a desregulamentação do mercado e o tipo de participação estatal, traz, em sua estrutura, a autopreservação do projeto neoliberal, o que pode ser evidenciado na seguinte afirmação,

A maioria dos governos ainda tem um bocado a aprender com a melhor prática empresarial – por exemplo, controle de metas, auditorias eficazes, estruturas de decisão flexíveis e maior participação dos funcionários – o último destes sendo um fator de democratização (GIDDENS, 2005, p. 84).

Coadunando com a ideia de Lima e Martins (2005), reportamo-nos ao fato de que a “terceira via” representa um movimento burguês de

modernização, que visa à reordenação política e econômica do capitalismo, com vistas à superação da crise estrutural e superestrutural do sistema.

Em 1999, como resultado das articulações para a renovação da social-democracia, líderes de governos de diversos países, como Itália, Alemanha, França, Brasil e Estados Unidos, reuniram-se em Florença, na Itália, para discutir a possibilidade de unir suas experiências numa frente política internacional, com maior organicidade e sistematização. Esse movimento, que passou a ser denominado *progressive governance*, consistiu em um fórum comprometido com a formação de um “consenso de centro-esquerda”, que, em suas reedições, vem ganhando a adesão de adeptos, como Portugal, Chile e Argentina, dentre outros (MARTINS, 2009).

Especificamente no Brasil, nos anos de 1990, a “terceira via” tornou-se “uma referência para as forças políticas identificadas com a necessidade de reafirmação da hegemonia burguesa na nova fase do capitalismo mundial (MARTINS, 2009, p.111).

Como reação ao modelo intervencionista estatal e aos impactos causados pelo neoliberalismo, a “terceira via” procura instaurar novos nexos teóricos de interpretação da realidade, quais sejam: a existência de uma *nova ordem pós-tradicional*, calcada em um modelo dialógico e reflexivo, fundamentado na conciliação de interesses; o fenômeno da *globalização intensificadora* e indutora de mudanças no espaço, no tempo e nas identidades; a expansão da *reflexividade social*, que pressupõe a constituição de uma *sociedade civil ativa*, entendida como uma esfera autônoma do mercado e do Estado, lócus de realização da solidariedade, do voluntariado e do corporativismo, fundamental para a construção de um *novo Estado democrático*, tido como um Estado forte ou um Estado necessário (GIDDENS, 2005).

Apoiada na teoria liberal, a “terceira via” propõe que

[...] o Estado assuma seu papel pedagógico fundamental de impulsionar uma *nova cultura cívica* por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos (LIMA; MARTINS, 2005, p. 56, grifos do autor).

Nessa linha de pensamento, o Estado é imprescindível e constitui uma das condições para a expansão e o desenvolvimento da liberdade individual e social, bem como da administração pública gerencial, aspectos postos como alternativa ao Estado de bem-estar e à administração burocrática.

Nesse sentido, o planejamento estatal deve estar a serviço da eficiência e estimular soluções fora do setor público, mediante o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada. No âmbito educacional, é mantida essa lógica, por meio da articulação de medidas centralizadoras e desconcentradoras e pela transposição dos princípios empresariais para a escola.

Realiza-se, portanto, apologia à participação da população, apesar de esta não ser convocada para participar das decisões econômicas e políticas, que interferem direta ou indiretamente no seu contexto social, decisões que ficam a cargo dos grandes grupos hegemônicos.

Trata-se, portanto, dado o caráter reformista da “terceira via”, de um projeto e de uma prática política de ajustamento da sociedade civil e da política aos imperativos do capitalismo contemporâneo. Isso denota a natureza instrumental e o comprometimento da “terceira via” com o projeto burguês de formação de uma nova pedagogia da hegemonia⁹, perante as necessidades e exigências do mercado.

Ciente da correspondência entre poder econômico e poder político, presentes nas relações sociais, em sua conexão com as formas de legitimação da superestrutura jurídico-administrativa, é possível compreender que o Estado “integral” ou “ampliado” é formado articuladamente pela unidade existente entre a sociedade política (Estado *stricto sensu* ou Estado-coerção) e a sociedade civil (esfera da disputa pela hegemonia).

Nesse sentido, estrutura e superestrutura são analisadas com base na perspectiva da totalidade e conforme são utilizadas servem tanto para conservar como para transformar uma determinada formação econômico-social, de acordo com os interesses de uma determinada classe social. Assim, para Gramsci (2010, p. 20-21),

⁹ Trata-se de uma ação orientada por uma concepção pedagógica que procura criar novas ancoragens teóricas e simbólicas responsáveis por estabelecer mediações entre sujeito e realidade social em uma perspectiva de conservação de relações sociais (LIMA; MARTINS, 2005, p. 65).

[...] podem-se fixar dois grandes 'planos' superestruturais: o que pode ser chamado de 'sociedade civil' (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente de 'privados') e o da 'sociedade política' ou Estado, planos que correspondem, respectivamente, à função de 'hegemonia' que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de 'domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo 'jurídico'.

Logo, o Estado e a sociedade civil constituem um bloco-histórico, entendido como conteúdo econômico-social e forma ético-política, diferentemente do propugnado pela perspectiva da "terceira via", que fragmenta e decompõe a realidade social em três esferas autônomas entre si. Com efeito, esse modelo apresenta as organizações da sociedade civil como um novo segmento que toma corpo, referente a um "terceiro setor", que se coloca como "parceiro" do Estado, primeiro setor e do mercado, tido como segundo setor.

Para Gramsci (1995), o Estado é inseparável da totalidade e da luta entre as classes sociais. Diferentemente, a "terceira via" postula a ideia de inexistência da sociedade civil e os albores da "sociedade civil ativa", "parceira" do Estado e expressão do movimento de renovação da política, articulado por um processo de elevação das inteligências dos indivíduos. Assim sendo, a política teria se desprendido das amarras ideológicas e das grandes organizações, voltando-se para a renovação das solidariedades danificadas pelas lutas de classes, que já não condizem com o atual contexto, em que prevalecem a responsabilidade social e a liberdade de escolhas individuais.

Nesse estudo, ao realizarmos essa diferenciação, assumimos a concepção gramsciana de Estado, compreendida como a articulação dialética entre a sociedade civil e a sociedade política. Nesse sentido, é possível entender que o Estado está presente dentro e fora das instituições diretamente governamentais e se fortalece por meio do movimento de direção, organização e difusão de sua visão de mundo.

Vale reportar, também, que a ampliação ou redução dos espaços de luta de classe passam, necessariamente, pela articulação entre a sociedade civil e a sociedade política e que a defesa de um suposto setor público não estatal, como se fosse distinto/contraposto ao Estado, enfatiza uma cisão inexistente, que obscurece a possibilidade de superação do atual modo de produção social.

A inter-relação expressa, na forma como se configura na atualidade, por meio da desmobilização e refuncionalização dos movimentos sociais, não é uma condição permanente e necessária, mais revela a hegemonia do Estado capitalista, em sua permanente tarefa de conformar as classes sociais. Neves e Sant' Anna (2005, p. 25) ao discutir essa questão asseveram que o Estado redefine

[...] suas funções, acrescentando às tarefas de comando, governo e domínio a função de direção cultural e política das classes dominadas (hegemonia civil), por meio da adesão espontânea (consenso), passiva e indireta e/ou ativa e direta ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente.

Isso nos permite entender que o processo de construção, manutenção ou transformação das relações sociais constitui o papel educador do Estado em sua concepção ampliada, no sentido de que promove e assegura a hegemonia não somente por meio coercitivo, mas, principalmente pela legitimação das políticas sociais e econômicas, que lhe dão sustentação.

Um exemplo desse reordenamento estatal pode, de maneira geral, ser verificado no Brasil no “período de abertura política”, pós-ditadura militar, em que o governo brasileiro passa a ter de conformar amplas parcelas da população ao projeto de modernização capitalista e, para tanto, utiliza, como instrumentos de legitimação social, diversos recursos, tais como: a difusão de ideias, conceitos e práticas, por meio da mídia; a elaboração de mecanismos legais de controle e avaliação das políticas públicas; e a ressignificação de termos vinculados às lutas pela democratização (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Com base na discussão apresentada, é possível compreender que a escola pode cumprir desde a função de conformar a população ao atual contexto de desenvolvimento das relações sociais, de forma a permitir a governabilidade¹⁰, o exercício da iniciativa, a liderança e responsabilidade dos indivíduos na resolução de seus problemas, quanto buscar o questionamento e superação das condições de exclusão a que estamos submetidos.

¹⁰ Para Lima e Martins (2005, p.51), o vocábulo governabilidade, no sentido que é proposto pela “terceira via”, significa “a articulação entre a esfera estatal e a esfera privada (base e fundamentação do conceito de público não-estatal)”.

Em linhas gerais, salientamos que ao situarmos historicamente a discussão sobre o Estado, o modelo produtivo e o modo de produção, pretendemos tão somente pôr em evidência a articulação entre o processo educativo e os condicionantes sociais, políticos e econômicos, tendo em vista uma análise mais substantiva das mudanças ocorridas na educação e, assim, favorecer uma maior compreensão do processo de planejamento e de gestão da escola.

1.3 A reforma da educação brasileira realizada na década de 1990 no contexto da reforma do Estado

As políticas educacionais colocadas a cabo pelo governo federal a partir dos anos 1990 devem ser entendidas no contexto de redefinição do modelo de produção, de taylorista/fordista para toyotista, e do papel do Estado, “que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bem e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

Com base nos estudos realizados, constatamos que a reforma gerencial tem sua fundamentação no processo de modernização política e econômica de renovação da social-democracia, também conhecida como “terceira via”, que pretende estabelecer uma nova conformação entre sociedade e Estado. Para tanto, promove um imbricamento entre as noções de público e privado. Desse modo,

As parcerias em projetos públicos podem conferir ao empreendimento privado um papel mais amplo em atividades que anteriormente os governos proviam, assegurando ao mesmo tempo que o interesse público permaneça dominante (GIDDENS, 2005, p. 135).

De fato, a reforma do Estado, em consonância com os postulados da “terceira via”, propugna o desmonte do Estado intervencionista e dos direitos sociais e a introdução de mudanças organizacionais e culturais à administração pública, para torná-la gerencial, em outras palavras, atrelada à lógica do mercado. Nessa ótica, “o mundo caminhará da melhor das maneiras se os

mercados puderem operar com pouca ou nenhuma interferência” (GIDDENS, 2005, p. 24).

Nessa linha de pensamento, a “terceira via” propõe reformar o Estado mediante a ampliação do setor público não estatal, logo, pressupõe uma suposta cisão entre Estado e sociedade civil. Nessa ótica, a sociedade civil passa a ser identificada com o “terceiro setor” e, desse modo, responsabilizada pela solução de seus problemas e execução das políticas sociais.

No Brasil, com o intuito de legitimar a nova conformação pretendida entre Estado e sociedade, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE)¹¹, época em que foram produzidos e organizados diversos documentos além da realização de seminários, com esse intento.

É dessa ocasião o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), publicado em 1995 por Bresser Pereira, então ministro da Administração e Reforma do Estado do governo de Fernando Henrique Cardoso. O objetivo dessa reforma, segundo esse documento, é

[...] reforçar a governança - capacidade de governo do Estado através da transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão (BRASIL, 1995, p.12).

Nessa perspectiva, destacam-se as agências multilaterais, como instâncias mundiais de concentração do poder econômico, político, social e militar do capital internacional, sob a hegemonia dos países capitalistas avançados. Essas agências vêm promovendo reformas abrangentes, homogêneas e coesas, por meio da mobilização de forças políticas e econômicas para a produção e difusão de um consenso nacional sobre a necessidade das reformas para a realização do projeto neoliberal (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Nesse contexto, ganha destaque a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 e, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF),

¹¹ Em 1999, o MARE foi extinto e suas funções foram absorvidas pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, por meio da Secretaria de Gestão (SEGES).

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM). Esse conclave forneceu a orientação das reformas educacionais para diversos países, dentre os quais se encontram Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia e México.

Para cumprir o compromisso estabelecido internacionalmente de expandir o ensino, esses países tiveram de adotar estratégias para ampliação do atendimento às populações, sem, contudo, aumentar na mesma proporção os recursos para sua manutenção e desenvolvimento (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Como decorrência desse acordo, o ensino fundamental ganhou centralidade nas políticas educacionais, pois era necessário demonstrar que a população detinha um mínimo de escolaridade para integrar-se às inovações tecnológicas.

Nesse sentido, ganha destaque a discussão sobre a modernização da gestão pública e a defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade. A ênfase recai sobre a formação para a empregabilidade¹² e contenção da pobreza¹³, o que representa a retomada da Teoria do Capital Humano em associação ao denominado “Capital Social”.

No ambiente escolar, a gestão gerencial propõe uma administração mais flexível, participativa e menos burocrática, contribuindo decisivamente para a fetichização das práticas escolares. Tudo ocorre como se a operacionalização do que previamente foi decidido representasse a realização de uma gestão democrática.

É preciso compreender que não há, nesse movimento de implantação de uma “nova administração pública”, um descarte absoluto das técnicas e instrumentos da gestão burocrática. O que existe, de fato, é a combinação de ambas, de modo a materializar mecanismos mais sutis de centralização e controle dos processos de organização do trabalho.

¹² A noção de empregabilidade traz em sua lógica o entendimento de que são os desempregados os culpados pela sua condição, à medida que não se esforçaram o suficiente na obtenção de maiores qualificações e escolaridade.

¹³ Com a redefinição de conceito, pobreza, segundo o Banco Mundial (apud MELO, 2005, p. 76 -77), significa a incapacidade de alcançar os padrões básicos de nutrição, saúde, educação, meio ambiente e participação nas decisões que afetam a vida das pessoas de baixa renda. Assim, a pobreza e o aumento da desigualdade social acabariam sendo responsabilidade e culpa não só dos países, mas também de indivíduos, incapazes de, em um mundo cheio de possibilidades, informar-se e participar.

Desta forma, torna um imperativo dos sistemas escolares, tendo em conta a “nova ordem capitalista”, a formação de um novo trabalhador, com habilidades de comunicação, abstração, integração e flexibilidade, para acompanhar o avanço científico e tecnológico, exigido pelo mercado global.

Outro fator de suma importância para a compreensão das políticas educacionais no contexto da reforma do Estado é a não inclusão, na proposta de reforma do Estado, de universidades, escolas, hospitais, centros de pesquisa e museus, como atividades exclusivas do Estado, deixando-as relegadas à lógica economicista. Neste caso, estas devem se converter em organizações sociais¹⁴, ou de outra forma, em organizações públicas não estatais (PERONI, 2003; SILVA JR., 2003).

É possível afirmar, contudo, que muito do que foi dito sobre o atendimento básico à população acabou por constituir mera retórica atrelada à racionalidade empresarial, já que foi realizado

[...] tão-somente aquilo que tornaria o Estado um órgão reprodutor do capital, no qual a iniciativa privada substituiria o governo para que este pudesse investir na área social [tornando-se] adaptado, competente, eficaz e eficiente, capaz de dar rumos e metas à sociedade, enquanto na área social o que se viu foi a transformação do Estado em um Estado forte, centralizador, gestor, avaliador e caritativo (SILVA JR., 2003, p. 56).

Isso se deve, em grande parte, à histórica inserção dependente do Brasil aos ditames do capital, bem como à introjeção dos postulados neoliberais, que vêm sendo desenvolvidos por meio de renovadas formas de controle e legitimação, expressas no projeto da “terceira via”.

Interessa, pois, assinalar o nexo entre o neoliberalismo e a “terceira via”, marcado pelo imperativo de “eliminar toda e qualquer política estatal que imobilize os indivíduos, gere obstáculos à expansão do mercado e crie dificuldades para o pacto entre capital e trabalho” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 58).

O estabelecimento das relações entre neoliberalismo e “terceira via” fornecem subsídios que permitem asseverar que a política econômica

¹⁴ “Organizações sociais são entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária” (BRASIL, 1995, p. 46-47).

monetarista adotada pelos governos de Fernando Henrique Cardoso teve expressiva continuidade no governo Lula, pois as poucas diferenças que se evidenciaram não alteraram substancialmente as estratégias sociais de legitimação social, mantendo as parcerias como elemento central das relações entre Estado e sociedade civil¹⁵. Para Martins (2005, p. 168), no governo Lula, repete-se a mesma técnica política:

- (i) amplia-se o poder do seletivo núcleo estratégico de comando;
- (ii) incorporam-se a esse grupo intelectuais orgânicos da burguesia que ocupam papéis de destaque na organização político-social de sua classe;
- (iii) alargam-se os canais de 'participação' para assegurar a presença do povo na execução de projetos sociais;
- (iv) institui-se a possibilidade de participação apenas opinativa dos cidadãos, resguardando o poder decisório no seu núcleo estratégico de comando.

Posto isso, cabe-nos sublinhar que o Estado vem reajustando as formas de controle sobre a estrutura social, mediante formas mais sutis de regulação. Desse modo, realiza a transferência de parte das responsabilidades estatais para a sociedade civil, por meio do processo de desconcentração, publicização, terceirização e privatização das políticas sociais, sem desconsiderar a centralização dos processos decisórios.

Um exemplo disso é a centralização do controle pedagógico, principalmente por meio da adoção do planejamento estratégico, principal instrumento de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), bem como do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/ESCOLA), sobre os quais trataremos no capítulo seguinte.

A discussão em pauta facultou-nos apresentar, brevemente, os principais aspectos referentes à reestruturação do capitalismo mundial em sua articulação com o Estado em suas diferentes estruturas: liberalizante, monopolista, de bem-estar social, neoliberal e neoliberal de "terceira via".

Este estudo fez-se necessário em virtude da centralidade que essas orientações desempenham no processo de redefinição da educação e do ensino no País, sendo, portanto, fundamentais para a compreensão das

¹⁵ Em sua nova configuração, estabelecida pela "terceira via", a sociedade civil caracteriza-se como uma esfera pública não estatal de cidadania, como espaço de interação social que, também homogeneamente, aglutina esforços na direção do bem comum, do interesse público (DURIGUETTO, 2007).

políticas educacionais contemporâneas e suas implicações no processo de gestão e planejamento da educação em geral e da escola em particular.

CAPÍTULO II

PLANEJAMENTO E GESTÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Com o intuito de identificarmos a concepção de planejamento educacional adotada no Brasil, nos anos finais da primeira década do século XXI, discutiremos, neste capítulo, a intrínseca relação entre administração e gestão e conseqüentemente seus instrumentos, quais sejam: planos, programas e projetos, entendidos para fins deste trabalho, como o processo de materialização das políticas educacionais.

Para tanto, valemo-nos do pressuposto de que o projeto de educação e de escola não se dissociam do projeto de Estado e de que ambos estão intrinsecamente articulados a uma proposta mais ampla orientada pelos desdobramentos do modo de produção.

Cabe destacar que as influências dos modelos de organização e gestão do trabalho provenientes do setor industrial trouxeram elementos fundamentais para os primeiros estudos sobre a administração escolar, no Brasil, realizados por autores, como Anísio Teixeira e José Querino Ribeiro, dentre outros, além de influenciar consideravelmente o modo pelo qual se estabelecem na atualidade.

Ressaltamos dentre as contribuições para pensar o objeto em análise a defesa de Teixeira (1968) sobre a oposição entre a administração escolar e a de empresas e distanciamo-nos da compreensão de Ribeiro (1968), a qual identifica a escola como uma grande empresa, de modo a coincidi-las em sua forma de administração.

Com base no entendimento supracitado, o planejamento educacional é tido como elemento intrínseco ao trabalho pedagógico, consubstanciando-se em um processo constitutivo da gestão educacional, que, articulado ao processo de avaliação, possibilita a organização, orientação e viabilização das práticas pedagógicas e do aparato educacional. Logo, o planejamento e a gestão da educação possuem ligação direta com a administração, mas não se confundem com ela, já que possuem especificidades.

2.1 A gestão educacional como elemento de inter-relação entre administração, planejamento e avaliação

O homem, como sujeito que planeja, executa e avalia o seu trabalho, age administrativamente visando a atingir uma determinada finalidade e, ao fazer isso, lança mão de recursos materiais, conceituais e de sua força de trabalho de modo a evitar o desperdício na consecução dos objetivos a que se propõe.

Podemos afirmar que, apesar de a administração, de o planejamento e de a avaliação constituírem práticas milenares possuem um processo de sistematização relativamente recente, nas formas em que se apresentam hoje.

Com efeito, as primeiras experiências de utilização do planejamento pelo Estado relacionavam-se a procedimentos estratégicos de lutas/combate e só, posteriormente, foram incorporadas aos mecanismos de reconstrução dos países atingidos pelas guerras. Nesse sentido, após o fim da Primeira Guerra Mundial, a Rússia tornou-se a primeira nação a empregar o planejamento como ferramenta de reconstrução (HOBSBAWM, 2009).

Importa mencionar que o planejamento russo caracterizava-se como sistemático e centralizado. Desse modo, seus objetivos eram estabelecidos pelos dirigentes e técnicos do organismo central de formulação da política econômica da União Soviética, denominado Comissão Estadual de Planejamento (GOSPLAN)¹⁶.

Conforme os estudos de Rodrigues (2006), em diferentes partes do mundo, inclusive em países não diretamente alinhados com a perspectiva socialista, houve a utilização das técnicas de planejamento russo, que apesar de não reconhecer “correntes do pensamento econômico como o keynesianismo e o desenvolvimentismo da CEPAL e da ONU também beberam dessa fonte” (Id., *Ibid.*, p. 87).

¹⁶ Para Rodrigues (2006), a GOSPLAN, criada em 1921, era um órgão central de planejamento, que tinha como tarefa promover o acompanhamento e o controle estatal da economia.

Desta forma, é necessário acrescentar, que a centralidade do planejamento como instrumento da administração em seu sentido geral, independe da perspectiva hegemônica, seja ela capitalista ou socialista.

A ideia apresentada por Paro (2006, p. 18), ao explicitar que a administração em seu sentido geral é “a utilização racional de recursos para realização de determinados fins”, possibilita-nos articulá-la ao processo de avaliação, entendido como instrumento de orientação da ação planejada e, portanto, intrinsecamente atrelados a um determinado modelo de organização social.

Nessa perspectiva, a administração moderna encontra suas bases no contexto da política liberal, mediante a explosão organizacional imposta pela I Revolução Industrial, associada aos três movimentos que deram origem à escola clássica¹⁷: a administração científica nos Estados Unidos, a administração geral na França e a administração burocrática na Alemanha (SANDER, 1995).

De modo específico, mas sem perder sua dimensão social, a administração no interior do capitalismo passa a ser entendida como “instrumento para organizar e coordenar a prestação dos serviços públicos e a crescente atividade produtiva no mundo dos negócios” (SANDER, 1995, p.3). Nessas bases, estabelece-se o princípio da universalidade dos pressupostos da administração empresarial. Nessa ótica, a visão do planejamento como procedimento funcional à ordem vigente ganha força, passando a determinar e a ser determinada pela gestão empresarial, aplicada independentemente da natureza, objetivos e contexto cultural do ambiente a qual se destina.

A esse respeito, Félix (1989, p. 77) afirma que é

[...] a elaboração das teorias da administração no bojo do capitalismo que determina a sua aplicação generalizada na maior parte das organizações, cujos padrões de eficiência, racionalização, produtividade são determinados, também, pelo próprio modo de produção capitalista.

A adoção dessas teorias, fundamentadas em modelos exógenos de administração pública aos países da América Latina, influenciou diretamente a

¹⁷ A Escola Clássica de Administração foi criada no início do século XX por Frederick Winslow Taylor, com a finalidade de legitimar a personalidade racional-legal em oposição à personalidade tradicional, dentro das Empresas.

orientação conferida à educação e ao ensino. Tal orientação esteve pautada no enfoque jurídico, essencialmente normativo e legalista, vinculado à tradição do direito administrativo romano, que tem nas leis um ideal a ser alcançado (SANDER, 1995).

No caso brasileiro, a transposição sistemática de valores, princípios e práticas, provenientes da Europa, tem início em 1500, associada à expansão e mundialização econômica, política e cultural da Coroa Portuguesa para o Novo Mundo, processo que a princípio resultou na adoção de uma política de educação pública confessional calcada no cristianismo.

Vale ressaltar que, ao enfoque jurídico e ao cristianismo, somou-se, posteriormente, o positivismo, que associado aos ideais liberais norte-americanos, inspirou o movimento político que culminou com a Proclamação da República (SANDER, 1995).

Desenvolveu-se, pois, neste contexto, a influência do positivismo na organização do sistema educacional da Primeira República, revelando-se, conforme Sander (2005, p. 96-97), “na adoção de poderosos instrumentos de controle central e uniformização do ensino, apesar do federalismo formal e da descentralização proclamada da administração pública”.

Para o autor mencionado, na educação, a doutrina supracitada manifestou-se no conteúdo universalista de seu currículo enciclopédico, na metodologia empírica e nas práticas prescritivas de organização e funcionamento das instituições de ensino (SANDER, 2001).

Como corolário dessa estruturação e administração, verifica-se a adoção de modelos hipotético-dedutivos e normativos, voltados essencialmente para a manutenção da ordem, do equilíbrio, da harmonia e para o progresso das instituições de ensino, por meio da utilização de métodos empíricos rigorosos e objetivos.

Neste contexto nas primeiras décadas do século XX, eclodem na América Latina vários movimentos reformistas na administração do Estado e na administração da educação, os quais resultam na consolidação do enfoque tecnocrático, cuja preocupação básica repousa fundamentalmente em oferecer soluções técnicas, mediadas pela “capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (SANDER, 1995, p.43).

Segundo o referido enfoque, as soluções dos problemas educacionais resumem-se à aplicação de medidas racionais e precisas. Logo, nessa compreensão, a eficiência é o critério definidor das práticas organizativas e educacionais, associada diretamente à produtividade e a valores individualistas, competitivos e meritocráticos.

Em reação a esse entendimento, inicia-se no Brasil um movimento de oposição ao conservadorismo e estabelecimento de um modelo orgânico e compreensivo de educação, que pressupõe uma visão sistêmica desse processo. Quanto a essa situação Sander (1995, p. 3-4) assinala que,

[...] nos anos vinte, os conceitos e práticas da Escola Clássica de Administração foram questionados e superados pelos desenvolvimentos teóricos do movimento das relações humanas da Escola Psicossociológica de Administração desenvolvida na América do Norte. Esse movimento deu origem à Tradição Comportamental de Gestão, preocupada com a eficácia das práticas administrativas para superar à Grande Recessão, no final da segunda década do Século XX.

Ao abordar essa questão, Padilha (2007) afirma que a perspectiva comportamental privilegia uma atitude que favorece maior integração entre as equipes e a participação dos diversos agentes da instituição no gerenciamento das atividades, tendo como pressuposto central, ideologicamente falando, a humanização da administração.

Como reação à tradição comportamental, desenvolveu-se a Teoria Neoclássica, que resultou no redimensionamento e atualização da Teoria Clássica mediante a reafirmação de seus postulados. Ao comentar suas características, Padilha (2005, p. 49) salienta que ela “[...] enfatiza os aspectos práticos da administração e a busca de resultados concretos e palpáveis [...] estabelecendo normas de comportamento administrativo”.

Desse modo, a Teoria Neoclássica, ao incorporar características tanto da Escola Clássica quanto da Teoria das Relações Humanas, apresenta uma estratégia administrativa bem difundida e plenamente compatível com o pragmatismo, caracterizando-se pela reificação do ideário da Escola Clássica e por sua associação à Escola de Administração por Objetivos. Esta

[...] enfatiza os aspectos práticos da administração e a busca de resultados concretos e palpáveis, reafirma os postulados clássicos e os seus princípios, estabelecendo normas de

comportamento administrativo e acentuando a busca do alcance dos objetivos e a produção de resultados (PADILHA, 2005, p.49).

Relacionado ao processo de modernização da administração pública, o planejamento e a gestão da educação no Brasil e em toda a América Latina voltam-se para o atendimento das expectativas econômicas e sociais dos governos. Sob enfoque desenvolvimentista e o prisma da adequação ao mercado, os objetivos educacionais estabelecidos pela gerência ganham destaque, e a esta compete fazer que seus subordinados assimilem e se comprometam com as metas institucionais, sentindo-se corresponsáveis por elas.

Segundo Chiavenato, o planejamento sob a orientação da teoria neoclássica da administração emerge com as seguintes características:

[...] é um processo permanente e contínuo (não se esgota na montagem de um plano de ação), é sempre voltado para o futuro (é sempre previsão), visa à racionalidade da tomada de decisões (orienta o processo decisório e elimina a possibilidade do erro), visa selecionar entre várias alternativas um curso de ação (de curto, médio ou longo prazo), é sistêmico (considera todo o sistema ou toda a unidade que está sendo planejada), é iterativo (flexível a ajustamentos e correções), é uma técnica de alocação de recursos (deve otimizar a alocação e dimensionamento de recursos), é uma técnica cíclica (deve ser sempre avaliada e replanejada), é uma função administrativa que interage dinamicamente com as demais (influencia e é influenciada pela organização, direção e controle), é uma técnica de coordenação (integração e sincronização dos diferentes órgãos), e é, ainda, uma técnica de mudança e inovação (favorece a introdução deliberada de inovações) (CHIAVENATO, apud PADILHA, 2005, p. 49).

Nessa linha de pensamento, ao planejamento é atribuída uma função administrativa, articulada ao processo de organização, direção e controle e sua finalidade é a racionalização do ato decisório. Vale ressaltar, entretanto, que, no contexto educacional, o planejamento não pode ser reduzido a uma prática meramente administrativa, tendo em vista que, este se constitui como processo de formação humana.

Nosso entendimento é o de que o planejamento constitui função específica da gestão escolar e de que, nesse âmbito, ganha nuances conforme o contexto sócio-histórico e econômico onde as ideias se manifestam.

Para Sander (1995), é possível depreender que predomina no campo da gestão e da administração educacional, a tensão entre duas tradições. São elas: a funcionalista do consenso, assentada nas teorias positivistas e evolucionistas; e a interacionista do conflito. Suas bases encontram-se: no marxismo, no existencialismo, no anarquismo, na fenomenologia e na teoria crítica.

No que se refere à investigação educacional brasileira sobre a gestão escolar, é possível perceber, conforme asseveram Gracindo e Kenski, que o termo gestão está alicerçado em pressupostos e objetivos distintos. A esse respeito, as autoras afirmam:

Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da *ação administrativa*, em outras, seu uso denota a intenção de *politizar* essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de *gerência*, numa conotação neo-tecnicista e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a *'nova' alternativa* para o processo político-administrativo da educação (GRACINDO; KENSKI, 2001, p. 204, grifos no original).

Valendo-nos do exposto, podemos deduzir que gestão pode ser entendida de diferentes modos. Corresponde a um processo inerente à administração, ou correlato a ela; refere-se intrinsecamente à perspectiva política, atrelado ao ato decisório; confunde-se com o gerenciamento e dessa forma, com o controle estratégico das atividades; ou apresenta-se como um processo político-administrativo, pautado pelas deliberações coletivas.

Coadunando com a ideia de Montaño (2003, p.192) entendemos que enquanto “a ‘gestão’ refere-se a processos tanto administrativos como decisórios (políticos) da atividade, a racionalidade neoliberal reduz este conceito ao de ‘gerência’, apenas ligado à administração dos fundos e da execução”.

É pertinente, portanto, reconhecer que a gestão “pode incorporar diferentes sentidos ideológicos, que induzem a diferentes práticas, dependendo da matriz teórica que a fundamenta [além do que] pode ser direcionada para diferentes, se não antagônicas, modalidades de gestão” (FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004).

Com o exposto, notamos que as proposições sobre a gestão da educação são diversas e estão alicerçadas por pressupostos e objetivos

distintos, resultantes em sua grande maioria do embate político-ideológico dos diferentes segmentos que as utilizam, como é o caso dos organismos multilaterais, dos técnicos brasileiros a eles associados e dos movimentos sindicais. Nesse entendimento,

[...] o Banco Mundial (a título de exemplo) e os técnicos brasileiros que esposam e desenvolvem as políticas ditadas pelos acordos internacionais, adotam o termo *gestão* como sinônimo de 'gerência'; como processo instrumental através do qual fica garantida a implementação dessas políticas. Nesse sentido, pode-se compreender a disseminação, largos incentivos e fartos financiamentos para a implantação de processos de 'gerência total' ou 'qualidade total' nos diversos níveis de ensino e nas diversas instâncias do poder público. De outro lado, muitos dos educadores que têm posições avançadas sobre a educação parecem utilizar o termo *gestão da educação* como uma reação à forma descomprometida, 'neutra', tecnicista e mantenedora da realidade vigente com que a administração da educação se desenvolveu na década de 70, trazendo importantes reflexos nas seguintes (GRACINDO; KENSKI, 2001, p. 204).

De um modo geral, entendemos por gestão de sistemas educacionais "o processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada" (GRACINDO; KENSKI, p. 205) no interior da totalidade social mais ampla. Desse modo, ao discutirmos a gestão educacional, estamos discutindo a relação de poder entre os diferentes projetos educativos em disputa.

Nesse contexto, percebemos que a estrutura contemporânea do Estado possibilita e estabelece relações de hegemonia, que se consolidam como dominação político-econômica e direção cultural, isto é, como processo pelo qual o grupo dominante submete os outros grupos pela coerção, pelo consenso ou pela adoção sutil da força sob o véu do consenso.

Entre os mecanismos dessa organização social, estão às políticas públicas traduzidas em programas, planos e projetos a serem concretizados no curso de uma gestão. É importante reportar que apesar do processo de gestão que se efetiva na atualidade, calcado na "nova administração pública", caracterizar-se por um marco regulatório mais flexível e uma estrutura menos burocrática, esse não rompe com o processo de centralização e fragmentação, expresso nas decisões de um núcleo estratégico, responsável pelo ato decisório.

No Brasil, a gestão da educação básica tem sido objeto de muitas ações e programas governamentais, considerada como dimensão essencial para a concretização dos objetivos e metas dos sistemas de ensino. Essa se apresenta, atualmente, fortemente influenciada e condicionada pelos “novos marcos regulatórios” concebidos pelo ideário político neoliberal de “terceira via”, em um contexto educacional com fortes disparidades e desigualdades nos padrões de financiamento e gestão, entre as várias esferas de governo.

Ao mesmo tempo em que a lógica gerencial representa um meio primordial para o controle das atividades pedagógicas e conseqüentemente para a manutenção das relações sociais de exploração da *mais-valia*, o planejamento e a avaliação tornam-se instrumentos primordiais de materialização dessa perspectiva, o que não significa que não possam ser refuncionalizados, na luta por uma democracia efetiva.

2.2 Apontamentos sobre a política educacional na contemporaneidade

Para iniciar essa abordagem recorreremos a Hobsbawm (1995), que analisa o *Breve Século XX* que, segundo o referido autor, foi iniciado por uma “*Era de Catástrofe*”, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguida por uma “*Era de Ouro*”, compreendendo os 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e mudanças profundas na sociedade, e a partir do início da década de 1970, uma “*era de decomposição, incerteza e crise*”.

Vale destacar que, nos últimos anos da década de 1960 e mais visivelmente em 1974-1975, com a responsabilização do Estado e dos movimentos sindicais pela redução das taxas de crescimento econômico e elevação dos índices de desemprego e inflação, erigem-se as bases nas quais irá propalar, na década de 1990, a necessidade de reformas nas instituições públicas, dado que o Estado “não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas” (BRASIL, 1995, p. 10).

Conforme Netto e Braz (2008, p. 227), o objetivo posto pelo capitalismo contemporâneo “não é a ‘diminuição’ do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de

direitos sociais”, ou seja, paradoxalmente, realiza-se um “Estado mínimo” para o social e “máximo para o capital”.

Dentre as mudanças evidenciadas nesse “novo” contexto, destacam-se: a desregulamentação/flexibilização das atividades econômicas e das relações de trabalho; a privatização e financeirização do capital, com o aumento vertiginoso do capital fictício de especulação; avanços técnico-científicos acelerados; autonomização do sistema financeiro perante os Estados nacionais; e a supressão/redução dos direitos e garantias sociais.

No Brasil, esse processo ganhou maior densidade na primeira metade da década de 1990, com a implementação de medidas de ajuste estrutural, balizadas pelo Consenso de Washington¹⁸. Orientadas pelas diretrizes neoliberais, essas medidas pautaram-se no refluxo do Estado e na primazia do mercado, por meio da adoção de políticas de abertura ao capital internacional, desregulamentação, privatização e redução dos fundos públicos para o financiamento das políticas sociais, processo esse marcado pelo ataque direto às conquistas de 1988 (DURIGUETTO, 2007).

É importante destacar que tanto a atual Constituição brasileira ao instituir no Art. 206, Inciso VI a gestão democrática, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, que prescreve no Art. 12, Inciso I que a elaboração da proposta pedagógica seja realizada e executada pelos estabelecimentos de ensino, corresponderam a importantes conquistas do processo de “abertura democrática”, deixando explícita a ideia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa.

A esse respeito, Veiga (2001, p.11), ao tratar do Projeto Político-Pedagógico (PPP), afirma que este deve apresentar algumas características, tais como: ser um processo participativo de decisões; instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; incluir opções explícitas voltadas à

¹⁸ Segundo Fiori (1995, p. 231-245) o Consenso de Washington foi a denominação dada a um plano de medidas de ajustamento econômico, chancelado pelo FMI, BM, BIRD e pelo governo norte-americano em reunião ocorrida em Washington, 1989.

superação de problemas ocorridos no decorrer do trabalho educativo e explicitar o compromisso com a formação integral¹⁹ dos sujeitos. Desta forma,

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão da totalidade. [...] o projeto político-pedagógico busca a organização da escola na sua globalidade (VEIGA, 1996, p.14).

Cabe destacar que o PPP, no atual contexto de delineamento das políticas educacionais, tem sido utilizado em associação ou de forma reducionista ao planejamento estratégico, como se observa na inter-relação ou imbricamento deste com o PDE/ESCOLA. Essa orientação vem se materializando com a implementação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com Estados e Municípios das diretrizes do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA).

Segundo Fonseca (2003), o FUNDESCOLA é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), que, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e financiamento proveniente do Banco Mundial (BIRD), objetiva promover a melhoria da qualidade das escolas, por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira, focalizando para tanto o processo ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação.

Vale esclarecer que o PDE/ESCOLA funciona mediante a adoção de formas flexíveis de planejamento e gestão, condizentes com o atual ordenamento do grande capital, que direciona a administração pública por uma vertente gerencial. Nesse contexto, as políticas voltadas para a gestão pública ganham materialidade com a adoção do planejamento estratégico, entendido como meio ideal para a obtenção da eficiência do serviço público.

O Estado do Tocantins, localizado na região Norte do País, foi contemplado com as linhas de ação do FUNDESCOLA, dentre elas, ressalta-se

¹⁹ A formação integral na presente perspectiva deve tratar o conhecimento em sua totalidade e universalidade, rompendo com a visão dualista entre sujeito e objeto, retomando a dialética como possibilidade de superação de posturas reducionistas, relativistas, lineares e evolucionistas.

a elaboração do PDE/ESCOLA, que é definido como “um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e desenvolvido de maneira participativa pela comunidade escolar” (MARRA; BOF; AMARAL SOBRINHO, 1999, p. 8-9).

De um modo geral, depreendemos que mesmo com o processo de “abertura democrática”, culminando com a Constituição de 1988 e com a promulgação da atual LDB, o esforço pela construção da gestão democrática como alicerce das políticas públicas educacionais foi duramente combatido pelo ideário neoliberal que acusava o Estado de ser o principal responsável pela crise do modo de produção capitalista.

Na verdade, sob a orientação da “terceira via”, a “gestão democrática” vem sendo utilizada como um mecanismo de legitimação dos interesses da classe dominante e dirigente e também como elemento de propagação da gestão gerencial, por meio da realização de uma participação restrita, de uma autonomia operacional, de um planejamento estratégico e de uma avaliação por resultados.

Nesse contexto, no âmbito da instituição escolar, grande parte das propostas de conselhos escolares, com participação de pais, estudantes e docentes, assim como experiências de participação e eleição para diretores de escola foram sendo assimiladas e resignificadas pelo Estado, voltando-se procedimentalmente para a manutenção da ordem social.

Nessa linha de raciocínio, é possível destacar que, ao mesmo tempo em que se evidenciavam os primeiros passos para uma participação popular mais expressiva tanto da sociedade como da escola ocorriam, mediada pela “nova” configuração do Estado: a resignificação das bases do debate sobre a democratização pela adoção de políticas setoriais/fragmentadas; a transferência das responsabilidades estatais para a sociedade civil, e a instituição de parcerias público-privadas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; DURIGUETTO, 2007).

É importante salientar, também, que com a redefinição do modelo de produção capitalista foi introduzida a denominada Gerência de Qualidade Total (GQT), mascarando o processo de alienação dos trabalhadores, mediante o estabelecimento de mecanismos de convencimento/consenso destes aos

imperativos postos pelo núcleo estratégico ao qual se inserem. É nessa lógica que

[a] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como eqüidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.52).

Um importante instrumento a serviço da perpetuação da lógica supramencionada tem sido o planejamento estratégico que vem sendo desenvolvido em conformidade com a concepção de administração gerencial, articulada aos modelos e padrões de organização da produção construídos no contexto das mudanças do mundo do trabalho a partir da segunda metade do século XX.

Segundo Drucker (1998, p.136, grifos no original), o Planejamento Estratégico,

[...] é o processo contínuo de, sistematicamente e com o maior conhecimento possível do futuro contido, tomar decisões atuais que envolvam riscos; organizar sistematicamente as *atividades* necessárias à execução dessas decisões; e, através de uma *retroalimentação* organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas alimentadas.

Esse modelo de planejamento efetiva-se na educação mediante as seguintes etapas: diagnóstico da situação interna e externa, elaboração da missão e visão estratégica, articulação dos objetivos organizacionais, desenvolvimento de estratégias e metas, previsão para execução e avaliação dos resultados alcançados.

Observa-se, portanto, que, embora o planejamento estratégico tenha sido idealizado para atender exclusivamente às exigências das grandes empresas com vistas à ampliação dos lucros com a aplicação de menores investimentos, conforme os ditames do capitalismo contemporâneo, essa lógica tem sido utilizada frequentemente por instituições educacionais, haja vista a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/ESCOLA).

Assim, as políticas educacionais em desenvolvimento a partir dos anos de 1990 têm sido orientadas pelo princípio da competência do sistema escolar, pela centralização das decisões e dos mecanismos de controle internos e externos à escola e pela adoção de modelos de organização e avaliação da educação e da escola, calcados nos resultados. Logo, baseiam-se em uma lógica instrumental, pautada, em grande medida, pelos preceitos da administração científica e pelas tendências atuais de regulação e controle, em associação aos diferentes padrões produtivos, caracterizando o que se chama hoje de gerencialismo.

Evidencia-se, nesse contexto, a crescente desobrigação do Estado com a educação pública, aspecto que pode ser observado pela adoção de programas que defendem o voluntariado e a terceirização da administração político-pedagógica, gerenciada por institutos ou empresas, dentre outros.

Assim, é possível compreender o fortalecimento da lógica gerencial, calcada nos conceitos de eficiência, eficácia, excelência, produtividade, planejamento estratégico, qualidade total, privatização, avaliação por desempenho, competências e habilidades, além de outras terminologias oriundas do contexto empresarial, em detrimento de uma perspectiva mais democrática e articulada aos interesses da maioria da população. Nesse sentido, observa-se que

[...] a partir dos anos 90, ocorre, portanto, a consolidação de um processo de reforma do Estado e da gestão, centrado na minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas. Na área educacional, nesse período, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais, sendo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) a expressão efetiva desse contexto. A nova LDB, sintonizada às premissas neoliberais e consubstanciada numa sucessão de decretos que a antecederam, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil enfatizando a relação entre uma dada concepção de produtividade, eficiência e qualidade total. Este dispositivo legal, balizado por decretos, resoluções e portarias, altera as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e o processo de profissionalização, a estruturação dos níveis de ensino em educação básica e educação superior. Com o discurso de descentralização administrativa e pedagógica, implementa-se um processo de desconcentração administrativa que, em muitos casos, resulta numa paulatina desobrigação do poder público e paradoxalmente, em novas formas de centralização e controle por parte do poder central (DOURADO, 2004, p. 70).

Os elementos acima delineados fornecem referências que nos permitem, entender que, sob o discurso da descentralização, autonomia e valorização da educação em geral e básica, em particular, as agências multilaterais em conjunto com os governos brasileiros têm realizado um desmonte sem precedentes do aparato educacional. Nesse sentido, “a educação ressurgue, sob as categorias de sociedade do conhecimento e qualidade total, como panacéia de competitividade numa sociedade tecnificada e globalizada” (BIANCHETTI, 2001, p.13-14).

Notamos que, apesar dos embates estabelecidos com os movimentos democráticos da sociedade, que deixaram marcas tanto na legislação quanto em programas, associações, sindicatos e outras instituições sociais, a partir de 1990, passaram a incidir de modo mais intenso no Estado e, conseqüentemente, na educação, a adoção políticas marcadas pela focalização, fragmentação, flexibilização, desconcentração, publicização e privatização.

Nesta conjuntura, o planejamento e a gestão da educação submetem-se a políticas educacionais gerenciais, como, por exemplo a do PDE/ESCOLA, cuja ênfase recai sobre a produtividade e agilidade dos processos administrativos e pedagógicos, com foco em critérios quantitativos, voltados para a produção de índices. Desse modo, a eficiência passa a ser o parâmetro das ações da escola, o que, de certa forma, reduz a autonomia do processo educativo aos preceitos econômicos.

É nesse sentido que são propostas pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) a reestruturação, modernização e consolidação da gestão da educação no Estado do Tocantins. Vale destacar que o desdobramento desse movimento leva à criação, em 1997, do Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada²⁰; à adoção, em 1998, do PDE/ESCOLA e do Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) a partir de 2003, ambas ações do FUNDESCOLA; e à parceria, em 2004, com o Instituto Ayrton Senna (IAS)²¹.

²⁰ O Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada, a partir de 2002, passou a receber a denominação de Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e, de um modo geral, caracterizou-se por uma gestão de cunho gerencial.

²¹ O Instituto Ayrton Senna (IAS), organização não governamental sem fins lucrativos foi fundado em novembro de 1994. O Instituto, que leva o nome do piloto de automobilismo, foi criado por sua família e é presidido por Viviane Senna, sua irmã. Conforme dados constantes no *site* da organização, sua meta principal é criar oportunidades de desenvolvimento humano a

Em âmbito nacional, com o objetivo de retomar o crescimento econômico, foi instituído em 22 de janeiro de 2007, pelo Governo Federal, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que, segundo dados oficiais, incorpora inovações na gestão dos recursos orçamentários dos projetos estratégicos e amplia as funções de coordenação da ação governamental, com a adoção da gestão gerencial.

Dentre os planos setoriais lançados como parte do PAC, destacamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²², apresentado pelo MEC em abril de 2007. Este é um plano executivo, que propala a melhoria da qualidade da educação, mediante um conjunto de medidas²³.

Entendemos que o PDE estabeleceu nacionalmente o PDE/ESCOLA, que consistiu na readequação de uma antiga ação do MEC/BIRD, por meio do estabelecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Articulado por entidades empresariais, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como um programa estratégico do PDE, foi implementado pelo Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, e estabelecido em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados, e participação das famílias e da comunidade (BRASIL, 2007).

Importa mencionar que o referido plano de metas provém dos resultados de avaliações e de rendimentos dos estudantes, identificados por meio de pesquisas realizadas pelo MEC, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial (Id., 2007b).

Como elemento aferidor da qualidade da educação básica instituiu-se pelo Decreto nº. 6.094, em seu Capítulo II, Art. 3º, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base em dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da

crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidade e Organizações Não Governamentais. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>. Acesso em 20/04/2010.

²² Vale ressaltar, que não desconsideramos o entendimento apresentado por Saviani (2009, p. 30), que postula que “o PDE não se configura como um plano de educação propriamente dito”, apesar de não ser objetivo de esse trabalho enveredar por essa discussão.

²³ Ver Decreto n.º 6.094 de 24 de abril de 2007.

Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Outro elemento constitutivo da atual política educacional é o Plano de Ações Articuladas (PAR), referendado no Decreto nº. 6.094, no Capítulo IV, seção II, Art. 9º, que estabelece as bases para termo de convênio ou de cooperação, de caráter plurianual, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado, visando ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

De um modo geral, o PDE postula uma visão sistêmica, realizando a crítica a uma visão fragmentada da educação, que separava níveis, etapas e modalidades, como se não fizessem parte de um mesmo processo. Para esse fim, entendemos que o referido plano defende de modo contraditório a gestão de resultados como metodologia de acompanhamento e a realização do planejamento estratégico (BRASIL, 2007; 2007c).

Apesar do discurso oficial, outro aspecto que precisa ser evidenciado é que o PDE,

[...] apesar do *caráter fragmentário* [,] reforça orientações que vêm sendo materializadas na educação nacional há cerca de 15 anos e que se vêm constituindo em uma *política de Estado* no contexto da internacionalização crescente do capital, da reestruturação produtiva e da implantação de reformas, pautadas, em grande parte, pelo *ideário neoliberal*, de *mercantilização crescente dos direitos sociais*, e por sua *concepção das políticas sociais* (SILVA; ALVES, 2009, p.116, grifo nosso).

Nessa direção, a lógica do PDE pauta-se pelos princípios do mercado que se guia nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos da chamada “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Tais pedagogias assumem uma perspectiva própria das empresas e visam a obter a satisfação dos clientes. Nestas pedagogias, aqueles que ensinam são tidos como prestadores de serviço, e a educação é vista como um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2007).

Na gestão de cunho gerencial, o planejamento efetiva-se por meio do controle, racionalização e corte de gastos, pois a escola, na maioria dos casos, é impingida a converter-se em mera implementadora de ações predefinidas em

diferentes planos, programas e projetos. Importa ressaltar que, apesar de essa tendência ter se fortalecido a partir da década de 1990,

Esta orientação não é nova e vem sendo recorrentemente enfatizada nos textos de base de cooperação Brasil/BIRD, desde os primeiros acordos firmados nos anos de 1970. O importante é financiar melhorias da qualidade e expansão do acesso à escola, sem onerar a carga fiscal do investimento em educação, considerada bastante alta para o país. Dessa forma, apela-se para alternativas de financiamento e de estratégias que atinjam o sistema, sem aumentar os custos (FONSECA, 2003, p. 313).

Destacamos, portanto, que foi sob os postulados dos organismos multilaterais que foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, instrumento institucional utilizado para redistribuir o mesmo dinheiro que vinha sendo gasto e focalizá-lo apenas numa parcela do ensino fundamental (SILVA, 2003).

Importa acentuar que essa política educacional foi substituída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que, segundo Neves (2005, p.105-106), tem servido como mais um elemento de continuidade das políticas implementadas pelos dois governos FHC, com vistas à formação de uma subjetividade neoliberal.

Ao implementar as políticas educacionais, o Estado, em sentido estrito, viabiliza o seu exercício de atuação, que se efetiva na legislação, com a finalidade de consolidação de seu projeto hegemônico. Desse modo,

O planejamento educacional constitui uma forma específica de intervenção do Estado em educação, que se relaciona, de diferentes maneiras, historicamente condicionadas, com as outras formas de intervenção do Estado em educação (legislação e educação pública), visando a implantação de uma determinada política educacional do Estado, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado (BAIA HORTA, 1991, p. 195).

Como desdobramento da política pública educacional, o PDE/ESCOLA, concebido com base nos princípios de equidade, efetividade e complementaridade, objetiva melhorar o desempenho do ensino fundamental, ampliando o acesso e a permanência das crianças em idade escolar, pelo

aprimoramento da gestão das escolas e das secretarias estaduais e municipais de educação.

A implementação do PDE/ESCOLA incidiu, dentre outros aspectos, na forma de compreender a qualidade da educação, ao propiciar o deslocamento da reflexão, que é de natureza política, para a ênfase na dimensão técnica/operacional, revestida de uma suposta neutralidade (VEIGA, 2002).

Para Amaral Sobrinho (2001), o PDE/ESCOLA como um “produto”²⁴ compõe-se de duas partes: visão estratégica (missão e objetivos estratégicos) e plano de suporte estratégico (estratégias, metas e plano de ação).

Cabe evidenciar que o modelo de planejamento adotado no PDE/ESCOLA privilegia a infraestrutura do sistema educativo, tendo como meta principal a racionalização de gastos, a eficiência operacional e a busca por resultados.

Há que se destacar, também, em conformidade com Cabral Neto (2009), que embora a lógica inerente ao modelo gerencial esteja sendo adotada tanto por Secretarias de Educação quanto por escolas na busca por adaptação aos imperativos da “nova administração pública”, isso não significa dizer que tal perspectiva esteja sendo implementada em sua totalidade.

O autor acrescenta ainda que a adoção dos procedimentos empresariais nas escolas públicas mostra-se inadequada no que concerne a efetivação de uma educação pública de qualidade. Isso se deve, dentre outros aspectos, à natureza e especificidade da educação, apesar de o processo de gerenciamento em curso arregimentar as bases nas quais, sob o discurso da democratização, participação social e modernização da administração e do ensino, ter se processado a diversificação das formas de controle sobre o processo educacional.

Assim, presencia-se, no espaço público escolar, a invasão dos mecanismos utilizados na administração empresarial, fazendo que as instituições públicas funcionem pela lógica utilizada nas empresas. Sob essa estrutura, o modelo de planejamento e gestão da educação, ancorado na

²⁴ Ressaltamos que o termo “produto” é utilizado pelos próprios formuladores do FUNDESCOLA, dentre esses, encontram-se: Escola Ativa, Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEN), Plano de Melhoria da Escola (PME), Programa de Adequação do Prédio Escolar (PAPE), Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) e o Sistema Integrado de Informações Gerenciais (SIIG).

racionalidade técnico-administrativa e nos pressupostos gerenciais, apresentam-se de forma reducionista e fragmentada.

Considerando, portanto, a discussão exposta, situa-se, a nosso ver, a necessidade de realizar estudos mais aprofundados acerca dessa temática específica, com base na análise de uma realidade concreta, como é o caso da escola campo de pesquisa, com vistas à compreensão das contradições e implicações advindas das “novas” formas de gestão e controle do trabalho.

CAPÍTULO III

A GESTÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES

Com base na discussão realizada nos capítulos anteriores e tomando como referência empírica a escola pesquisada, buscamos compreender a lógica que orienta a tomada de decisões políticas no âmbito da educação, especificamente no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/ESCOLA).

Para a concretização do presente estudo, desenvolvemos uma análise de alguns documentos institucionais, notadamente, do Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/ESCOLA). Para tanto, procuramos apresentar articuladamente a discussão, de modo a expressar a orientação contida nestes documentos em sua relação com a materialidade das relações sociais.

Para complementar a pesquisa documental, realizamos a análise de alguns aspectos do Manual de Elaboração do PDE/ESCOLA (BRASIL, 2006) e do Projeto Político-Pedagógico (SEDUC, 2009). No intuito de trazer mais elementos para a discussão e, com isso, elucidar o objeto em tela, empregamos, junto aos docentes, Coordenadora Pedagógica, Diretora da escola, Ex-Coordenadora do PDE/ESCOLA e Supervisora da Diretoria Regional de Ensino – DRE entrevista semiestruturada.

Por considerarmos que as relações sociais não podem ser compreendidas por si mesmas, mas devem levar em conta os múltiplos determinantes que as constituem, valemo-nos do pressuposto de que o processo de gestão e planejamento da educação, na atualidade, vem sendo demarcado pela correlação de forças presentes na sociedade e particularmente no contexto escolar.

3.1 Planejamento e gestão escolar: análises e interpretações

Inicialmente o esforço que realizamos visou a explicitar mais detidamente a concepção de planejamento e gestão presentes no Regimento

Escolar (RE), no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/ESCOLA), bem como, apresentar o entendimento dos entrevistados, acerca da temática em tela.

Julgamos pertinente, todavia, trazer uma breve caracterização do contexto no qual a escola pesquisada²⁵ se insere, de modo a evidenciar aspectos relevantes para a compreensão do processo de planejamento e gestão da escola.

Em 2004, por força de uma parceria firmada entre a Secretaria da Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), a escola em questão aderiu ao Programa Circuito Campeão do mencionado instituto, passando a utilizar sua Sistemática de Acompanhamento como elemento orientador das práticas pedagógicas.

Em articulação com esse instrumento gerencial, implantou-se na escola pesquisada o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/ESCOLA), como resultado do processo de expansão pela SEDUC, das ações do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), que atualmente é adotado, nacionalmente, por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura.

Cabe mencionar que essa instituição escolar atende atualmente a turmas do 1º ao 5º ano e apresenta como limitação infraestrutural a inexistência de uma biblioteca e de uma sala de professores. Vale evidenciar também que o Regimento Escolar adotado é padronizado estadualmente pela SEDUC e se propõe a normatizar a funcionalidade da escola por meio de “prerrogativas e caminhos a serem seguidos” (SEDUC, 2008, p. 3).

Em linhas gerais, o Regimento Escolar traz orientações sobre: a caracterização da escola, o corpo docente e discente, as medidas disciplinares, a organização administrativa e didático-pedagógica, bem como questões referentes ao regime escolar e a escrituração e arquivamento de documentos das unidades escolares.

No seu Título I, Capítulo II, Art. 3º, este documento normatiza que a escola tem por finalidade ministrar

²⁵ Por questões éticas a caracterização da escola restringir-se-á às informações aqui aprestandas.

I – a educação básica nos níveis fundamental e médio e suas modalidades [...] II – o ensino, tendo em vista: a) a compreensão dos direitos e deveres do ser humano, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do ser humano; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento da personalidade humana para participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades vencendo as dificuldades do meio; f) a preservação e valorização do patrimônio cultural; g) propiciar a aquisição de valores e motivação para oportunizar a participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais; h) a não aceitação de qualquer tratamento discriminatório (SEDUC, 2008, p. 8).

Sem descuidar da importância das funções que a escola se propõe, temos de nos atentar, na sociedade capitalista, para a ressignificação das demandas sociais, a fim de questionar a visão de mundo na qual, sob a perspectiva da “terceira via”, o “cidadão-consumidor” deve

[...] sentir-se responsável individualmente pela amenização da miséria do planeta e pela preservação do meio-ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo (FALLEIROS, 2005, p. 211).

No que versa a participação da sociedade, cumpre à escola, conforme o Art. 4º do Regimento Escolar

I – promover, com a participação da comunidade, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento do aluno, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho;
II – adequar-se às realidades socioeconômica e cultural da comunidade a que serve.

Vale ressaltar que o caráter contraditório da educação pode, em determinada medida, pôr em questão a hegemonia burguesa, pois com a disseminação da ideologia²⁶ liberal são transmitidos também os elementos intelectuais que permitem à classe trabalhadora compreender a própria

²⁶ Por ideologia estamos entendendo o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas (GRAMSCI, 1995, p.16).

realidade social injusta vivida por ela. Assim, ao mesmo tempo em que a escola contribui para a adequação da população aos interesses da classe burguesa, também, contraditoriamente, cria a possibilidade, de questionamento dessa lógica.

Em se tratando, porém, do modelo de administração escolar preconizado pelo Regimento Escolar, é possível observar a identificação, presente nesse documento, entre gestão escolar e gerenciamento das atividades pedagógico-administrativas, aspecto que pode ser verificado nos seguintes artigos:

Art. 8º. A direção é o departamento executivo que gerencia, coordena e avalia as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica da UE. [...]

Art. 15. Cumpre ao responsável pela função de suporte pedagógico: I - gerenciar e supervisionar as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à permanência do aluno com sucesso na UE (SEDUC, 2008, p.10-15).

Na escola foi notada também a presença de uma distinção entre o significado de gestão e gerência. Gestão é vista como uma “formalidade”, já gerência desempenha um papel central na condução do processo educativo. De tal modo, a Ex-Coordenadora do PDE/Escola expressa que

[...] a gestão em qualquer área não funciona por um motivo – ela não gerencia – por exemplo, eu posso ser gestora e não gerenciar, ou seja, eu sou gestora porque recebo um pouco a mais por isso e simplesmente delego responsabilidades aos ‘subordinados’; mais se ao contrário, [...] me envolvo nas atividades a serem realizadas pela escola, eu estou gerenciando, ou seja, estou interagindo, fazendo parte do desenvolvimento da escola; [...] Portanto, gerenciar é o que faz de uma gestão completa ou incompleta, adequada ou inadequada.

Tal diferenciação feita pela Ex-Coordenadora é, entretanto, superficial, pois não explicita o caráter mercantil presente no conceito de gerenciamento, nem se volta para a realização efetiva da ampliação do contexto deliberativo, de maneira a consubstanciar a operacionalização da lógica gerencial na escola.

Ao sobrevalorizar a gerência, em detrimento da gestão escolar, a Ex-Coordenadora do PDE/Escola manifesta uma postura recorrente no contexto atua. Para ela,

[...] Hoje as escolas passam por um sério problema, porque gestores têm aos montes nas escolas, mas gerentes, participativos e ativos, não temos – e não é problema de uma ou de outra escola – todas passam por esse problema e em função disso a reclamação é a mesma – eu sou coordenador gerente e estou fazendo e estou trabalhando por mim e pelo meu gestor que fica lá na sala dele e eu nem o vejo.

Na verdade, a Ex-Coordenadora faz uma distinção entre as atividades de gestão e de gerência, relacionando prática gerencial com participação efetiva, o que corresponde, no nosso entendimento, a um equívoco, já que o processo de gerenciamento, apesar de possibilitar uma desconcentração das atividades mantém a centralização do processo decisório, principalmente no que tange ao estabelecimento dos objetivos e metas. Isso em nível local corrobora com o distanciamento entre os cargos no interior da escola, evidenciado pela entrevistada.

Outra leitura sobre o processo de gestão constatada foi a que a identifica com gerência, mediante a adoção dos princípios empresariais, o que consta da Seção I, Art. 9, Inciso XXI, do Regimento Escolar. Este artigo traz o imperativo de “elevar o desempenho escolar, de acordo com o IDEB em cumprimento às metas estabelecidas pela SEDUC”. Percebemos, assim, um apelo à obtenção de resultados, princípio básico da gestão gerencial. Isso é evidenciado, também, no relato da Ex-Coordenadora do PDE/ESCOLA, como se segue:

[...] o Tocantins subiu exponencialmente no IDEB mesmo com crianças analfabetas dentro das salas de aula, mas no papel estavam todas alfabetizadas por exigências da SEDUC e da DRE. Então eu posso dizer que hoje o planejamento está de acordo com o que a SEDUC e a DRE querem, porque o nível dos alunos caiu muito, muito mesmo.

Dessa forma, fica explicitado que o modelo de planejamento e, implícito a ele, o de gestão, imposto pela SEDUC e pela DRE, têm contribuído substancialmente para o mascaramento do contexto de perplexidade a que a educação básica está submetida.

Sobre essa questão, faz-se necessário destacar, segundo o relato da Ex-Coordenadora do PDE/ESCOLA, que as ações desenvolvidas pela escola passam a ser regidas tomando-se como referência metas presentes no IDEB e operacionalizadas por “orientações” da lógica do Circuito Campeão, quer os alunos estejam alfabetizados ou não. Conseqüentemente,

O Tocantins, após adotar o Circuito Campeão, nunca esteve tão bem na educação, os índices de aprovação tem subido assustadoramente, mas vai analisar se estes mesmos alunos que elevaram o IDEB da escola realmente foram alfabetizados (EX-COORDENADORA DO PDE/ESCOLA).

Ao se referir ao Circuito Campeão, a Ex-Coordenadora do PDE/ESCOLA revelou ainda que “[...] o Circuito Campeão é a personificação fiel de aspectos burocráticos e impositivos que têm causado muitas implicações no desenvolvimento de uma educação de qualidade”. Nesses termos, acentua que

O Circuito Campeão é apenas uma maquiagem que disfarça e distorce o real contexto educacional, que é alarmante e que pode ser visivelmente evidenciado pelo fato de estarem sendo aprovados alunos sem a mínima condição de irem para os anos seguintes (EX-COORDENADORA DO PDE/ESCOLA).

Embasada em experiência adquirida nos espaços de formação da educação básica e superior, a referida profissional destaca uma implicação preocupante para o processo educativo do ensino fundamental, qual seja, a aprovação dos alunos sem o devido aprendizado necessário à continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, acrescentou que as ações realizadas deveriam ser seguidas conforme as orientações do programa Circuito Campeão, por meio de

[...] muitas fichas preenchidas e que seguissemos rigorosamente toda aquela burocracia, quer a mesma funcionasse ou não, tinha que ser feito, então o professor ia lá enfeitava e mentia e por isso os resultados cresciam cada vez mais (EX-COORDENADORA DO PDE/ESCOLA).

Em conformidade com os resultados das entrevistas, fica explícito que, quanto à natureza da participação dos sujeitos responsáveis pelo planejamento e execução do processo pedagógico, podemos caracterizá-la como formal e

operacional, ou seja, vinculada diretamente às regras e orientações preestabelecidas pelos órgãos centrais.

Outro aspecto que merece ser ressaltado versa sobre a necessidade da participação da sociedade que o Regimento Escolar enuncia, expressando ser preciso que a instituição promova e favoreça a integração com a comunidade, mediante a adoção “de parcerias e cooperação na realização de atividades de caráter cívico, social e cultural” (Seção I, Art.9, Inciso XXI) e de “interagir com as ações de órgãos governamentais, não-governamentais e entidades estudantis” (Seção I, Art. 15, Inciso XXXIX).

Isso reitera, com base na discussão realizada nesta dissertação, que, ao contrário do que era postulado pela vertente neoliberal, tem-se sob os ditames da “terceira via” não mais o rompimento com os movimentos sociais, mas a articulação com eles, via reordenamento político e econômico da sociedade.

Conforme o Documento em análise, em sua Seção I, Art. 15, Inciso V, Alínea “d”, o PPP é considerado o Planejamento Estratégico (PES) da unidade escolar, pois propõe o “atendimento aos padrões de rendimento estabelecidos pelo projeto político-pedagógico/PES da UE” (SEDUC, 2008, p.15). Tal aspecto reforça o caráter reducionista que encerra o PPP concebido sob a lógica do planejamento estratégico.

A propósito, o Projeto Político-Pedagógico (DRE, 2009, p. 49), da escola pesquisada, tem por objetivo geral:

Desenvolver uma gestão democrática dos processos administrativos, jurídicos, financeiros e pedagógicos, tendo como base a participação da comunidade escolar e local e uma equipe de trabalho coesa, ética, dinâmica, motivada, capaz de se autoavaliar a partir dos resultados das ações planejadas no Projeto Político Pedagógico e se apropriar dos seus índices de aproveitamento (avaliações internas e externas).

Embora esteja expressa no PPP a intenção de realizar uma gestão democrática, o planejamento das atividades pedagógicas é realizado, segundo a Diretora escolar, em conformidade com “o fluxo do programa Circuito Campeão”, aspecto reiterado pela Professora (B), ao afirmar que tais atividades se efetivam “em consonância com o referencial curricular e o fluxo do [Sistema Ayrton Senna de Informação] SIASI”. De outro modo, é possível dizer que compete aos profissionais da escola seguir o que está

preestabelecido pelo SIASI, independentemente das condições da instituição e comunidade escolares.

No que concerne ao ato de planejar, o Projeto Político-Pedagógico (DRE, 2009, p. 35-36) traz no seu corpo o entendimento de que

Planejar ações na escola significa levantar quais são os recursos necessários ao que pretendemos, dividir tarefas, buscar ajuda, acrescentar sugestões apoiando os demais colegas e visando o bem do grupo. Além disso, organizar os passos dados e prever a duração aproximada das atividades a serem desenvolvidas, indicando os efeitos esperados e avaliando as estagnações e progressos.

Embora os elementos mencionados na citação demonstrem subsídios indispensáveis ao planejamento tomado como instrumento de implementação da gestão democrática, tais subsídios, se vistos de forma fragmentada, mostram-se insuficientes para o alcance dos fins a que se destinam.

Com efeito, entendemos que compete aos envolvidos no processo educativo a preocupação não apenas com as questões referentes aos recursos e execução de atividades impostas à escola, mas, principalmente, com os fundamentos que estão orientando as políticas educacionais e os interesses aos quais estão sendo atendidos.

Na escola campo desta investigação, questionamos os docentes sobre a importância do processo de planejamento e notamos que este ora é visto em seu caráter procedimental, “o como fazer”, ora se apresenta como elemento fundamental de realização e organização das práticas sociais. Assim, “o planejamento é de fundamental importância para saber “como fazer” (Professora C), bem como, “É uma necessidade constante em todas as áreas da atividade humana [...] e torna-se mais necessário principalmente na realização das atividades pedagógicas” (Professora A)”.

Em nossas constatações tanto no início do semestre letivo, quanto nos planejamentos semanais, observamos que no ambiente estudado cada professor constrói seu planejamento de forma individual, com escassas trocas de experiências. Sobre esse aspecto, a Professora (C), ao ser indagada sobre como é realizado o planejamento escolar, respondeu: “Meu planejamento é feito semanalmente, mas dentro de uma ótica mensal guiada pelo fluxograma”.

No que tange aos tipos de planejamento realizados no contexto escolar, a Coordenadora Pedagógica informa sobre a existência do “planejamento estratégico, que é o próprio Projeto Político-Pedagógico e o operacional [PDE/ESCOLA]”. Nessa linha de pensamento, ambos, o PPP e o PDE/ESCOLA identificam-se e voltam-se “para o mesmo objetivo, que é a melhoria da educação” (Professora D), “atendendo aos mesmos objetivos de forma complementar” (Supervisora/DRE).

Observa-se, conforme a perspectiva dos entrevistados, um discurso que revela o entendimento de que PPP e PDE/ESCOLA são propostas que confluem e, desse modo, realizam-se por meio do planejamento estratégico, que foi identificado pela coordenadora como sendo o próprio PPP.

O seguinte relato da professora (A) explicita o que afirmamos anteriormente: “o PPP é inserido dentro do PDE, isso facilita a elaboração do planejamento, pois podemos programar as ações, pensando nos recursos que garantirão a sua execução”.

A propósito, a cartilha da SEDUC (2009, p. 8-9) que versa sobre as Orientações para o Projeto Político Pedagógico estabelece como base diagnóstica “os instrumentos de auto-avaliação do Manual de Orientações do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar em que trabalha todas as dimensões da escola, e a estrutura sugerida no manual do PDE-ESCOLA”.

A diretora da escola, por sua vez, quando questionada sobre o processo de construção do PDE/ESCOLA, trouxe à tona a seguinte afirmação: “Continuamos usando o processo de construção do PDE/ESCOLA baseado em anos anteriores”. Com tal declaração configurou-se que os documentos referentes à escola utilizados por nós nestes nossos estudos e nestas análises são atuais e expressam os documentos orientadores das ações escolares.

De um modo geral, é expresso no Manual de Elaboração do PDE/ESCOLA (BRASIL, 2006)²⁷ que a relação existente entre este e o PPP não é de substituição ou de imbricamento, mas de complementaridade. Nessa ótica, o PDE/ESCOLA, como instrumento gerencial, possui uma amplitude

²⁷ Documento elaborado pela equipe do MEC para atender aos objetivos do FUNDESCOLA em conformidade com o Acordo de empréstimo n. 7122/BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA/00/27 do PNUD e do Projeto BRA 914/1111 da UNESCO (BRASIL, 2006, p. 4).

maior que o PPP, não se reduz ao âmbito pedagógico, mas representa um todo estrategicamente articulado. Essa linha de pensamento sinaliza que

O PDE não é um substituto da proposta pedagógica e com ela não se confunde. O PDE vê a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho. O PDE, como ferramenta gerencial, não substitui o pedagógico e sim o complementa. Não indica o método pedagógico a ser adotado, mas sinaliza se este está falhando (BRASIL, 2006, p.11).

Ao considerar projetos de natureza antagônica como complementares, o Manual de Elaboração do PDE/ESCOLA revela um processo de intensificação da lógica gerencial, diminuindo o caráter abrangente do Projeto Político-Pedagógico. Assim, no PPP, por meio de uma perspectiva estratégica, não se concebe a escola em suas múltiplas dimensões.

É importante acrescentar que o PPP, na perspectiva dialética, não se limita à dimensão pedagógica, tal qual supõe o Manual de Elaboração do PDE/ESCOLA, pois as dimensões que o constituem, quais sejam, a administrativa, a pedagógica, a financeira e a jurídica encontram-se intrinsecamente relacionadas.

Cabe notar que a professora (A), ao expressar seu entendimento sobre o PPP, o considera como “[...] um documento sociopolítico definido coletivamente, que organiza o trabalho administrativo e pedagógico de uma escola”, e a Professora (D), ao defini-lo como “um planejamento da unidade como um todo” contrapõe-se ao princípio expresso no Manual de Elaboração do PDE/ESCOLA, que o concebe de forma restrita.

Vale destacar que, apesar de operacionalizado pelo acréscimo de exigências burocráticas, o PDE/ESCOLA traz em seu texto a ideia de que “o processo de elaboração do PDE é um primeiro passo que sinaliza que a escola deixou de ser burocrática, meramente cumpridora de normas” (BRASIL, 2006, p.10).

Segundo o referido Manual (BRASIL, 2006, p. 12), “mudar o paradigma de funcionamento das escolas passou a ser a nova agenda dos sistemas

educacionais”. Nessa agenda, destacam-se as medidas que dizem respeito à melhoria da gestão das escolas e das agências que as regulam, visando à reversão do quadro de ineficiência e baixa qualidade do ensino.

Como processo de implementação dos procedimentos gerenciais, o PDE/ESCOLA propõe-se a resolver todos os problemas da escola com a sedimentação de uma cultura gerencial no cotidiano escolar (AMARAL SOBRINHO, 2001).

Baseando-nos na análise realizada, constatamos que o PDE/ESCOLA estrutura-se em duas partes: Visão Estratégica e Plano de Suporte Estratégico. Na primeira, são identificados os valores, a visão de futuro, a missão e os objetivos estratégicos da escola. Como desdobramento desta visão, o plano de suporte apresenta um conjunto de estratégias, metas e planos de ação, para a efetivação de seus pressupostos (DRE, 2009b).

Segundo a Supervisora Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino, o processo de construção do PDE/ESCOLA desenvolveu-se da seguinte forma:

Na DRE foi constituída uma comissão para receber capacitação em Palmas, em parceria com a SEDUC/MEC com tema PDE-ESCOLA. Os diretores das UEs./Coordenadores também receberam uma capacitação. Após as capacitações iniciaram nas escolas os levantamentos dos dados (diagnósticos) através dos questionários específicos do PDE. A comissão da DRE passou a contribuir com as UEs. Analisando seus diagnósticos e o plano de ação como: objetivo estratégico, meta e ação; se as ações eram coerentes com os problemas detectados, objetivos e metas. Após esta análise a escola insere todos os dados e planos de ação no SIMEC, que depois será analisado pelo MEC e se tudo estiver de acordo com os critérios estabelecidos [...] o plano é aprovado aguardando pagamento.

Pudemos perceber, com essa resposta, que a SEDUC estabeleceu parcerias com o MEC, a fim de implantar o PDE/ESCOLA na unidade educativa em questão, a exemplo do que aconteceu e vem acontecendo em outras escolas e em outras localidades, tanto do Tocantins como de outros Estados.

De tal maneira, a implementação do PDE/ESCOLA requereu preparação dos gestores escolares. Chamou-nos a atenção, todavia, o fato de os professores não integrarem o grupo dos profissionais que se prepararam para pensar esse plano, aspecto que reitera a divisão estratégica que o constitui.

Acerca do PDE/ESCOLA, é interessante notar ainda que, segundo a supervisora pedagógica da DRE,

As escolas em geral têm muita dificuldade de envolver todos os segmentos na construção de um documento. A grande maioria não se sente corresponsáveis por sua elaboração. Ressalto que as UEs através da equipe diretiva convidam, tentam conseguir maior número de participantes de todos os segmentos que constituem a escola, mas modificar o modo de pensar dos cidadãos que não acham sua contribuição importante no processo de transformação na vida acadêmica dos discentes não é uma tarefa fácil, porém, não impossível.

Diante do discurso de que a escola procura facilitar a participação de todos, mas que os indivíduos não se interessam em participar, professa-se a responsabilização dos indivíduos, não se considerando as condições e a lógica centralizadora em que estão submetidos. A Ex-Coordenadora do PDE/Escola, ao falar sobre o processo de construção desse projeto, trouxe à tona que, na referida escola,

[...] só três professoras eram concursadas e as demais eram professoras contratadas, o rodízio era frequente, era impressionante que o professores de um dia para o outro apareciam com um padrinho mais influente que o outro, durante um único semestre, duas turmas tiveram oito professores e os alunos com tudo isso ficaram extremamente prejudicados.

Pelo depoimento acima, que revela a situação funcional da escola no período de construção do PDE/ESCOLA, é possível deduzir que a implementação do planejamento na perspectiva de uma participação efetiva apresenta-se mais como uma possibilidade de superação da segmentação e fragmentação inerentes ao modelo gerencial de gestão do que uma prática vivenciada na escola. Tal assertiva pode ser confirmada por esta declaração:

[...] mesmo na escola em que estão todos presentes, somente um ou dois é que fazem, infelizmente é assim. O resultado final só é levado ao conhecimento de todos no telão e fica por isso mesmo” (EX-COORDENADORA DO PDE/ESCOLA).

Vale ressaltar que, de maneira geral, os professores não tiveram muitos subsídios para falar sobre o processo de construção do PDE/ESCOLA e do PPP, o que é compreensível em face do que já foi revelado. Sobre o processo

de construção de tal documento, os docentes assim se manifestaram: “[...] não me encontrava trabalhando nesta unidade, quando iniciei meu trabalho a etapa de construção já tinha passado” (Professora D). Houve ainda quem respondesse, quando indagado sobre sua atuação na construção do PPP que essa se constituiu na “execução de metas” (Professora A).

Cabe mencionar, ainda, a respeito da construção do PDE/Escola a fragmentação dessa prática. Um exemplo é o seguinte relato: “Eu era responsável pela realização de uma meta do PDE, após a realização e registro da mesma, através de fotos e relatos, deu-se por fim minha participação” (Professora A).

É importante elucidar que até chegar ao ponto de ser concretizado, o PDE/ESCOLA passa por várias etapas, que são minuciosamente orientadas pelo Manual de Elaboração. Este descreve cada passo da construção e implementação do plano: o período em que deve ser realizada cada reunião, o papel de cada um na elaboração e implementação de ações, o quê, quando, como precisa ser feito, com que recursos e como prestar contas.

O PDE/ESCOLA (DRE, 2009b, p. 44) ora analisado apresenta como objetivos estratégicos:

- 1 - Elevar o desempenho acadêmico dos alunos nas disciplinas críticas de Português e Matemática;
- 2 - Aumentar o índice geral de aprovação da Unidade de Ensino;
- 3 - Melhorar as práticas pedagógicas dentro da sala de aula;
- 4 - Fortalecer a participação dos pais na vida escolar do filho.

De um modo geral, a análise do PDE/ESCOLA (DRE, 2009b) possibilitou-nos constatar que prevalece no referido documento o enfoque nos resultados educacionais voltados para os critérios de eficiência, eficácia, governabilidade, inovação metodológica, “descentralização de ações”, realização de parcerias e valorização do voluntariado.

Mediante a orientação expressa anteriormente, o PDE da escola pesquisada apresenta como visão de futuro:

- 1 – Nossa escola será reconhecida em todo Estado do Tocantins, pela qualidade do ensino oferecido, e pelo respeito e valorização dos nossos alunos;

2 – Realizaremos nosso trabalho de maneira eficaz, segura e responsável, respeitando [...] alunos, pais, colaboradores, comunidade e o interesse público;

3 – Desenvolveremos o PDE de forma comprometida e inovadora, elevando assim nossos resultados, principalmente junto ao IDEB;

4 – A procura por vagas em nossa Instituição de ensino se dará pela excelência de nossos serviços prestados, o que aumentará visivelmente o [...] número de alunos (DRE, 2009b, p.42).

Como missão, registra: “assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso satisfatório dos alunos e a permanência dos mesmos na escola” (DRE, 2009b, p.43).

Os valores estabelecidos no PDE/ESCOLA (Ibid., p.27) tidos como alicerces da ação educativa e expressos para serem trabalhados de forma interdisciplinar são: a excelência, a igualdade, a solidariedade, a inovação, a criatividade, a valorização e a ética.

Em consonância com as ideias expostas nos Capítulos I e II deste estudo, é possível depreender que os princípios anteriormente mencionados só podem ser compreendidos com base no entendimento das formas como as relações sociais vêm sendo historicamente estabelecidas.

Nessa compreensão, a excelência como finalidade última do processo educativo, a igualdade como equidade, a solidariedade relacionada diretamente ao voluntariado, a busca de inovação e a revitalização das estruturas de autoreprodução social mediante processos motivacionais de valorização e desenvolvimento de uma ética reificada e desmobilizadora estão mediadas e possuem significado no conjunto das práticas sociais em curso na realidade brasileira.

Em síntese, no que tange à finalidade da escola, temos observado uma ampliação das responsabilidades pedagógico-administrativas, no entanto, pouco tem sido realizado para oferecer condições efetivas, a fim de viabilizar uma formação para a condução dos processos sociais, no sentido da superação do capitalismo como processo. Dizemos isso por entender que vivemos em um período de intensificação da lógica gerencial, que fragmenta o estratégico do operacional, e, desse modo, reafirma a hierarquia sob o véu da participação e da autonomia.

Com efeito, a compreensão adotada neste trabalho é a de que o PDE/ESCOLA alinha-se às diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), tendo em vista que vincula uma lógica calcada na obtenção de resultados, pela adoção do planejamento estratégico, mediante a operacionalização de medidas estabelecidas centralizadamente, mas discutidas “democraticamente” com a comunidade, que deve assumir a responsabilidade pela resolução de seus problemas.

Com efeito, segundo um dos sujeitos da pesquisa:

O PDE-ESCOLA é um programa do governo federal, que tem como objetivo elevar o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [...]. As ações do Plano de Suporte Estratégico do PDE-ESCOLA, são voltadas para o pedagógico e acessibilidade, e as escolas contempladas recebem duas parcelas anuais. O planejamento vale por um ano sendo reestruturado no ano seguinte. O PDE-ESCOLA é construído após diagnóstico realizado pela escola onde se constata as forças, fraquezas e oportunidades da UE; o comitê da DRE analisa o documento e depois é inserido pela escola no SIMEC - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação que será validado pelo MEC e depois o recurso é creditado em uma conta destinada ao recurso do PDE-ESCOLA (SUPERVISORA/DRE).

Atrelado aos preceitos do movimento de reforma da administração pública, o Manual de Elaboração do PDE/ESCOLA (BRASIL, 2006, p.5) traz como ênfase o autodesenvolvimento e a necessidade de as escolas serem “estimuladas e mesmo exigidas a tomar para si a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento”.

De um modo geral, sobressai, no contexto escolar, a tendência da “nova administração pública” na qual a autonomia vincula-se a uma “gestão descentralizada, menos burocrática e com maiores possibilidades de ação” (Professora C).

Entendemos que o PDE/ESCOLA realiza uma autonomia operacional, pois propicia o deslocamento, em maior ou menor grau, da governança do sistema educacional das autoridades centrais para a escola, mediante a desconcentração da responsabilidade pela implementação das reformas educacionais.

Os aspectos apresentados sobre a escola pesquisada apontam, também, para sua associação ao Instituto Ayrton Senna, uma organização não

governamental sem fins lucrativos, fundada em 1994 e que tem criado, implementado, avaliado, sistematizado e disseminado por todo o Brasil programas em políticas públicas, o que demonstra a transferência pelo Estado de responsabilidades na área social para a sociedade civil. De acordo com o Instituto, esses programas são soluções educacionais, respostas criativas, flexíveis, eficazes e em escala que geram impacto e transformações sociais permanentes na vida de crianças e jovens.

De acordo com os relatos obtidos, foi possível notar que o processo político-administrativo de realização do trabalho pedagógico articula-se ao Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) e às diretrizes da Diretoria Regional de Ensino (DRE), tendo nos princípios do Instituto Ayrton Senna (IAS) o elemento que “garante o bom funcionamento das atividades planejadas” (Diretora). Desse modo,

A Diretoria Regional de Ensino, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC), do apoio pedagógico da escola (Coordenadora) e do supervisor do Circuito Campeão, elaboram o fluxo que é a cartilha com as competências, com os conteúdos, com as atividades e com o material que precisa ser utilizado nas datas correspondentes (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Conforme exposto pela Coordenadora, o “fluxo” constitui a proposta pedagógica do IAS e tem como objetivos:

Garantir o sucesso de todos os alunos nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, de maneira a atuar preventivamente para que as redes de ensino não ‘produzam’ o fracasso e, conseqüentemente, alunos com distorção idade/série [e] imprimir qualidade à aprendizagem através da instituição de práticas gerenciais e avaliações sistemáticas durante o processo de aprendizagem (IAS, Circuito Campeão, 2007).

O referido documento, disponível *on-line*, traz as orientações a serem seguidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de ensino conveniadas com o IAS, detalhando passo a passo as diferentes ações a serem realizadas, desde a preparação dos professores até as práticas de ensino-aprendizagem que acontecem em sala de aula. As atividades são apresentadas aos professores de tal maneira que reitera a divisão entre a elaboração e a

execução, aliada a um forte controle sobre o processo educativo, que ocorre de modo rigoroso durante todo o processo.

Ao questionarmos sobre como se realiza o processo de controle e autonomia no espaço escolar, a Coordenadora Pedagógica declarou: “A autonomia da escola é como a moldura de um quadro (SEDUC), só podemos andar dentro do espaço que a moldura permite”. Dessa forma,

O controle das atividades desenvolvidas no interior da escola tem sido marcado pela forte imposição burocrática que se caracteriza principalmente pela exigência de resultados a serem atingidos e, por isso, a autonomia é impositiva e o controle é excessivamente burocratizado (EX-COORDENADORA DO PDE/ESCOLA).

Com efeito, no planejamento sob a lógica gerencial, ocorre a redução da ação de planejar a um simples ato de preencher um roteiro, no qual são listados os conteúdos, competências e habilidades, registradas no fluxo das aulas, elaborado pelos técnicos da SEDUC, em parceria com os representantes do Instituto Ayrton Senna e repassados por meio da Diretoria Regional de Ensino às escolas. Com efeito, essa intervenção do Programa Circuito Campeão é identificada pela Coordenadora Pedagógica como

[...] um norte à aprendizagem dos alunos, onde se tem o fluxo mensal que contribui para uma melhor elaboração das atividades, uma vez que o mesmo além dos conteúdos tem também as competências e habilidades a serem adquiridas.

Importa aludir ao movimento no qual se efetiva a conversão da imposição em consenso, ora evidenciado no discurso da Coordenadora Pedagógica, que já assimilou as exigências externas como uma necessidade. Nesse caso, o processo de legitimação dessa lógica dificulta o processo de desvelamento das condições nas quais o processo educativo é desenvolvido.

Com a materialização da referida prática pedagógica, que em grande medida é desprovida do ato de planejá-la, a participação fica relegada ao seu nível mais elementar, o de ser informado das decisões do núcleo estratégico e, conseqüentemente, o de ser impingido a operacionalizá-las (BORDENAVE, 1994). Dessa forma,

No Circuito Campeão os professores não planejam, preenchem fichas. A lógica do Circuito Campeão não foi idealizada para

propiciar aos alunos uma aprendizagem efetiva, mas sim que eles decorem os conteúdos e daí tirem altas notas nas avaliações e, conseqüentemente, elevem o IDEB da escola (EX-COORDENADORA DO PDE/ESCOLA).

Pelo conteúdo do supramencionado depoimento, é possível asseverar que existe na escola a sobreposição de uma proposta de natureza gerencial, assentada na execução de tarefas, em detrimento do planejamento participativo, voltado para o questionamento da contradição expressa pelo baixo nível de aprendizagem e a ampliação dos índices alcançados no IDEB.

Com as respostas fornecidas pelos entrevistados sobre o processo de participação na gestão e planejamento escolar, constatamos a existência de propostas contraditórias, que confluem com o ideário da escola, quais sejam: a intencionalidade da gestão democrática e a implementação da perspectiva gerencial, articuladas por princípios de “igualdade, liberdade, diversidade e solidariedade” (Professor A), bem como, “envolvimento, aceitação, poder de voz e tolerância” (Professora B).

Diante do exposto, é pertinente salientar, valendo-nos dos estudos de Veiga (2002), Fonseca (2003), Dourado (2004) e Lima (2009) e das questões expressas no cotidiano escolar, que prevalece nesse espaço, características de um modelo hierárquico, marcado por forte controle burocrático e pela divisão pormenorizada do trabalho, em associação com uma organização gerencial, ambos, funcionais à reprodução estrutural da sociedade.

Nessa linha de raciocínio, em consonância com as experiências vivenciadas na escola e com os referenciais teóricos deste estudo, podemos asseverar que as decisões tomadas no que concerne ao planejamento e à gestão escolar estão marcadas pelos pressupostos gerenciais, materializados no atrelamento do Projeto Político-Pedagógico ao PDE/ESCOLA.

Nesse sentido, o planejamento de viés gerencial reitera as práticas escolares voltadas para a economia, a produtividade, a eficiência e a técnica de operacionalização das atividades escolares, como forma de resolver os problemas da escola e da educação.

Acrescentamos a essas observações a constatação de que, sob a lógica do PDE/ESCOLA, são propostos esforços para reverter o quadro de ineficiência, ineficácia e baixa qualidade do ensino. Dentre as iniciativas listadas para a resolução destes problemas, destacam-se os programas

FUNDESCOLA e Escola Campeã, este último do Instituto Ayrton Senna. Nesses,

[...] é constante a preocupação em conferir racionalidade ao funcionamento do sistema, em focar os esforços na aprendizagem dos alunos, em melhorar a qualidade da gestão do sistema e em estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação dos resultados (BRASIL, 2006, p. 7).

Dessa forma, o princípio de gerenciamento contido nessas iniciativas aparece como o principal elemento para a melhoria da qualidade do ensino, apesar de não favorecer uma participação efetiva nas decisões do processo educativo e de reforçar a fragmentação do trabalho pedagógico.

Sobre a atuação do IAS, tal afirmativa pode ser confirmada com o relato da Coordenadora Pedagógica, que a entende como instrumento “base de funcionamento da escola”:

O Circuito Campeão é um programa de gerenciamento da aprendizagem. [Nesse] a escola segue o fluxo que diariamente é monitorado para ver se os professores estão seguindo direitinho o plano [...]. É preciso seguir na íntegra o fluxo, pois as avaliações são de acordo com os conteúdos do fluxo e se os alunos se derem mal a cobrança vem direto aos professores por não seguirem as diretrizes (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Cabe mencionar que faz parte do trabalho desse Instituto contribuir para pôr em prática a proposta educativa contida no relatório da UNESCO, organizado por Jacques Delors, a partir da implantação desse ideário aos programas sociais desenvolvidos por tal organização. Para tanto, utiliza-se de uma sistemática de acompanhamento²⁸, que, por sua vez, constitui um “instrumento gerencial por excelência dos profissionais responsáveis pela execução e resultados dos projetos” (IAS, 2008, p.64).

Conforme consta do relatório Delors (1998), a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz e desenvolvimento das aptidões e talentos individuais. A suposta democracia expressa nessa proposta restringe-se à criação pelo mercado de espaços de

²⁸ Segundo as orientações para a análise gerencial do Instituto (IAS, 2006), a sistemática de acompanhamento é composta por informações inseridas ao Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações – SIASI e foi concebida como ferramenta de gestão da qualidade dos programas desenvolvidos pela área de educação formal no interior deste.

competição para os indivíduos. No relatório, questões, como liberdade e justiça social, aparecem de forma a pressupor a realização de um desenvolvimento humano harmonioso e autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras.

Nesses termos, os conceitos liberais de liberdade econômica e de individualidade aparecem sutilmente, no relatório, relacionados à preconização dos quatro pilares de orientação da educação, quais sejam:

Aprender a conhecer, combinando uma cultural geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais e de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidade física, aptidão para comunicar-se (DELORS, 1998, p. 89-102; grifos do autor).

Perante essa compreensão, a educação apresenta-se como um fator determinante para o desenvolvimento e a equidade social e um modo eficiente para amenizar a pobreza, a exclusão e os conflitos presentes na sociedade. Na verdade, nesse discurso, manifesta-se a retomada da Teoria do Capital Humano em associação ao denominado “Capital Social” (NEVES, 2005).

Vale, ainda, frisar a vinculação do Instituto Ayrton Senna com a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura UNESCO, que lhe concedeu, em 2003, o título de Cátedra em Educação e Desenvolvimento Humano, tornando-o, assim, uma referência mundial nessa área como um centro de reflexão de pesquisa e de produção de conhecimento.

Logo, possui o mérito de criar, implementar, avaliar e disseminar, em larga escala, tecnologias sociais e de desenvolvimento humano²⁹.

Seguindo as diretrizes do Banco Mundial para a educação, a “cooperação” entre o Instituto Ayrton Senna e a escola em questão, pauta-se por uma pedagogia de resultados sob o lema: Educação a fórmula da vitória e, pela adoção de medidas tendo em vista a eficiência e a eficácia, que devem decorrer da aplicação técnica de formulários e fichas de acompanhamento (SILVA, 2003; PERONI, 2003).

Nessa relação, observamos um acréscimo de exigências burocráticas a serem cumpridas pela escola, tais como, a transposição dos conteúdos e habilidades previstos no fluxograma para um roteiro, o que é entendido como atividade de planejar, e o preenchimento de formulários. Desse modo, a fragmentação e fetichização do trabalho pedagógico, segundo as exigências desse modelo regulador de gestão, dificultam e até mesmo impedem a tomada de decisões autônomas por parte dos membros da instituição escolar.

Com o estudo realizado, tomamos conhecimento de que, na escola pesquisada, a ênfase na dimensão pedagógica recai sobre os aspectos técnicos operacionais do ensino e sobre os resultados desse processo, os quais devem convergir para o aumento do índice de aprovação dos alunos. Em outras palavras, preocupa-se com a produtividade do ensino, visto como ato empresarial, e com o controle dos recursos, o que denota a centralidade da dimensão econômica na orientação da gestão da escola.

Com base na presente investigação, é possível reconhecer, na prática da referida escola, características do modelo toyotista de produção, que está presente na sociedade brasileira, tais como: o aumento do controle sobre o ato educativo, a flexibilização e o “compartilhamento” da gestão, o que pode ser identificado no processo de desconcentração, anteriormente evidenciado neste trabalho.

Na verdade, não se pode ignorar que com o fortalecimento das forças privatistas há uma retomada de princípios e práticas empresariais no campo educacional, reificando a introjeção da lógica mercadológica no ensino público,

²⁹ Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>. Acesso em: 20 de abril de 2010.

sob o discurso da ampla valorização e democratização da educação básica, em particular.

De um modo geral, cumpre registrar que o estudo da realidade empírica associado às questões desenvolvidas nos capítulos I e II nos permitiu identificar intrínsecas relações entre a materialização da perspectiva neoliberal de “terceira via” e a implementação do planejamento educacional e escolar no contexto da gestão das políticas públicas.

3.2 O planejamento e a gestão da escola na perspectiva do neoliberalismo de “terceira via”

Tendo por base a discussão realizada até o momento neste estudo, podemos sustentar que a lógica de funcionamento da escola encontra-se subordinada ao processo de reestruturação do capitalismo. Desse modo, ao postular a adequação desta às mudanças que vêm se processando mundialmente, verifica-se a redefinição dos limites entre público e privado e conseqüentemente a defesa do voluntariado, por meio da realização de parcerias para angariar recursos e auxiliar no desenvolvimento de ações na escola.

Inscribe-se de forma exemplar, nesse processo, a desconcentração, que em muitos casos aparece nos discursos governamentais e das escolas como descentralização, mas, que, na verdade, serve como mais um mecanismo de manutenção do *status quo*, já que não altera substancialmente os núcleos de poder de forma a permitir uma maior participação dos sujeitos sociais nas decisões da escola e de um modo geral da sociedade (CABRAL NETO, 2009).

Em relação à transferência das responsabilidades estatais para a sociedade civil, no que condiz a implementar uma gestão voltada para a regulação e o controle, deve ser ressaltado o fato de que esta se realizou justamente no período em que se potencializaram os discursos em defesa de uma educação democrática e de qualidade, configurando-se uma das estratégias do governo e dos organismos multilaterais para a manutenção da sua perspectiva política.

Assim, ao lado dos avanços verificados, no que concerne ao estabelecimento de uma gestão orientada para a formação da cidadania, amplia-se um tipo de participação restrita, tal como a que observamos no processo de gestão da escola pesquisada. Isso é facilmente comprovado pelo fato de esta encontrar-se à margem da definição, controle e avaliação das decisões institucionais do seu trabalho.

Constatamos, assim, na instituição pesquisada, características de uma gestão gerencial, na qual, por meio de um forte controle burocrático, estabelece-se a padronização e centralização tanto do planejamento, como o do currículo e o do regimento escolares.

Processa-se, dessa forma, a assimilação do discurso sobre democracia, participação e autonomia, nos documentos basilares do processo educativo da escola pesquisada, Regimento, Projeto Político-Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola, que de forma sutil faz parte do processo de construção do consenso sobre a contensão dos direitos sociais.

Por meio da documentação estudada e dos relatos obtidos na escola, foi possível verificar que a participação dos sujeitos da escola limita-se ao ato de execução de tarefas preestabelecidas e preenchimento de formulários para o controle externo, o que, em grande medida, termina por minar a relevância da participação no que concerne a efetivação de uma gestão democrática.

De tal modo, prevalece no contexto educacional, a realização de políticas homogeneizadoras. No caso específico do Tocantins, destacamos a centralização e o controle pedagógico impressos pela Secretaria de Educação e Cultura e Diretoria Regional de Educação, em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

Nessas condições, é propalada pela gestão da escola a ênfase no trabalho cooperativo, no compartilhamento de responsabilidades para a consecução dos objetivos e metas da escola e a participação dos profissionais da educação no gerenciamento do seu processo de trabalho, desde que se cumpram as metas, em conformidade com as decisões dos órgãos centrais de administração da educação (Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Cultura, e Diretoria Regional de Ensino).

Um aspecto revelador desse processo diz respeito ao desenvolvimento nessa escola do programa Circuito Campeão, já mencionado anteriormente. A

Sistemática de Acompanhamento e o fluxograma por ele adotado devem ser cumpridos rigorosamente independentes do processo ensino-aprendizagem. Essa questão pode ser evidenciada na declaração da professora (E), segundo a qual “a não aplicação de um conteúdo no prazo estabelecido pelo Circuito implica em responsabilização docente”.

Esta pesquisa permitiu constatar na prática pedagógica da escola investigada a realização dos princípios propostos pelo Banco Mundial, prova disso é que nela se buscam a quantidade, os resultados, em detrimento da qualidade do processo educativo e adota-se uma gestão gerencial, cujas bases encontram-se no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/ESCOLA).

No tocante à transposição de terminologias e princípios empresariais³⁰ para as instituições educacionais, é evidente que prevalece na gestão da escola um rígido controle das atividades escolares, demarcado, especificamente pela adoção do planejamento estratégico e pelos instrumentos gerenciais do Instituto Ayrton Senna.

Essa forma de materialização da gestão na escola, em que predomina a lógica econômica, acaba por facilitar o controle por parte dos órgãos centrais de administração da educação, visto que impede seus integrantes de terem uma visão conjunta das atividades da escola, favorecendo a concentração do saber e poder, necessários à manutenção da coesão social.

Da presente análise, destacamos ainda que, embora haja no contexto nacional e internacional um movimento de racionalização economicista e gerencial sob a direção da burguesia, esse não é um movimento uno e encontra entraves expressos nos embates entre as diferentes forças político-ideológicas presentes no contexto escolar e na sociedade mais ampla.

Nesse sentido, manifesta-se por parte de alguns sujeitos da pesquisa o questionamento acerca de posturas e medidas estabelecidas pelos órgãos centrais de administração, que, conforme nossos estudos vêm, de forma verticalizada, mantendo o controle sobre as decisões centrais do ato educativo, relegando, em grande parte, aos agentes da instituição escolar a função de meros operacionalizadores de procedimentos e instrumentos técnicos, postura

³⁰ Dentre os princípios empresariais, destacamos principalmente o controle, a divisão do trabalho e a maximização do tempo, material e recursos despendidos para a realização de uma tarefa.

que, segundo essa visão, acabará por tirar a escola da situação de ineficiência, na qual está inserida. De tal modo,

As relações entre a DRE e a escola têm sido marcadas por um distanciamento muito grande, pois os técnicos da DRE raramente aparecem na escola, normalmente eles enviam ofícios exigindo resultados em prazos bem definidos [...]. Desta forma, as relações estabelecidas entre a SEDUC e a DRE com as escolas caracterizam-se por uma forma verticalizada de controle com muitas exigências e imposições de programas e pouco auxílio técnico e pedagógico (EX-COORDENADORA DO PDE/ESCOLA).

Ao impor à escola a implementação de programas e projetos de natureza gerencial, tanto a SEDUC quanto a DRE passam a colaborar com a contemporânea forma de controle, inspirada na perspectiva da “terceira via”, que se caracteriza pela conjugação entre a desconcentração de obrigações antes atribuídas aos órgãos centrais e a centralização monitorada, que se processa mediante a exigência de resultados a serem alcançados por tais instituições.

No caso da escola campo, referimo-nos, especificamente, à crítica ao modo como é desenvolvido o programa Circuito Campeão, indicando que este não respeita o tempo do aluno e dita até o modo como as avaliações, padronizadas, devem ser corrigidas. Vejamos o relato proferido:

[...] são ‘sugeridos’ conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados pelo professor, mas na verdade quando chega à avaliação dos alunos, caso esses não tenham tal habilidade, a responsabilidade é do professor que deverá se explicar aos supervisores do programa (Professora E).

Torna-se patente, na análise realizada, o alinhamento da gestão da escola e de seus instrumentos institucionais, Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e PDE/ESCOLA, às determinações internacionais para a periferia capitalista expressas nas reformas educacionais brasileiras.

De um modo geral, as pesquisas de Sander (1995;2007), Antunes (2003), Dourado (2004), e Neves (2005) e Cabral Neto (2009), dentre outros, nos permite perceber que a orientação presente no desenvolvimento da gestão atualmente, que não é nova, e passa pela forma como a escola, em cada momento histórico, tem respondido à sociedade em que se insere.

Com base nos dados apresentados, verificamos que a orientação expressa no planejamento escolar pauta-se pela gestão gerencial que pressupõe a fetichização e ressignificação de termos e concepções, em conformidade com as diretrizes da reforma do aparelho do Estado. Nesse sentido, a organização e implementação da educação e do ensino, segundo uma avaliação calcada na mensuração de resultados, promove a necessidade de legitimação desse ideário.

Sob uma conotação neotecnista, o planejamento e a gestão da educação e da escola são vistos como atos de gerência. Desse modo, não visam ao questionamento das relações sociais capitalistas, desenvolvem-se dentro de sua lógica, envolvendo em maior ou menor grau, o controle sobre a organização do trabalho.

Dessa forma, estabelece-se, no contexto político-pedagógico, uma perspectiva gerencialista que, para além da adoção dos princípios e métodos da gerência técnico-científica, vem utilizando-se de inúmeros artifícios para a promoção da “coesão cívica” a um novo tipo de sociabilidade expresso pelo paradigma da governabilidade (SANDER, 2007; LIMA; MARTINS, 2005).

Trata-se, basicamente, da inserção acrítica da escola em políticas, programas e projetos sem que seus membros tenham a necessária compreensão dos significados e limites provenientes da adoção do projeto neoliberal da “terceira via”. Tal inserção viabiliza-se por meio da gestão e práticas preestabelecidas por órgãos centrais, ou ainda, por empresas ou organizações não governamentais.

O entendimento do atual modelo de gestão coloca-nos o desafio de enveredarmos por outro caminho, o de caráter emancipador, segundo o qual compete à escola cumprir seu papel político-pedagógico de formação do cidadão “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1999, p. 136). Essa formação possibilita repensar as estruturas de poder autoritário ainda presente em nossa sociedade e, por conseguinte, nas instituições escolares.

Com efeito, diversos movimentos de lutas pela democratização da escola, sociedade e gestão inserem-se nas práticas sociais, dentre eles: os de criação e implementação do conselho escolar, de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, de realização de processos de efetiva participação

política e de lutas em torno da materialização da gestão democrática (BORDENAVE, 1994; DOURADO, 2004; LIMA, 2009). Nesse sentido, é possível notar um movimento de reação às formas descomprometidas e “neutras”, que vem ganhando destaque no âmbito educacional.

De um modo geral, essa reação pode ser verificada nos artigos 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96, que, embora não apresente no seu texto a forma como serão instituídas a “gestão democrática” e a “progressiva autonomia” representa um avanço significativo galgado pelos movimentos de democratização.

Na perspectiva da efetiva gestão democrática, compreendemos que deve haver um rompimento com a lógica gerencial e com seu discurso de que a única alternativa possível para a humanidade é adaptar-se à sociedade vigente. Tal alteração pressupõe uma transformação na forma de pensar e agir dos sujeitos individuais e coletivos, mediante a desocultação das teorias e práticas que visem à manutenção da coesão social. Além disso, é necessária uma articulação real entre os diversos segmentos da sociedade e da escola em torno da transformação social, política e econômica a favor dos menos favorecidos e, conseqüentemente, da construção e organização de espaços de discussão e deliberação coletivos, de forma a se consubstanciarem em mecanismos de participação efetiva.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A discussão realizada nesta dissertação possibilitou-nos apreender que as mudanças em curso no mundo, decorrentes do processo de reordenamento do capitalismo para superar suas constantes crises estruturais, resultando a reforma do Estado, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, acabaram por provocar o redimensionamento das políticas sociais em vários setores da administração pública e, particularmente, da educação.

O Brasil, entretanto, vivenciou uma condição de chegada tardia do neoliberalismo, visto que, nos anos finais da década de 1980, a correlação de forças tendia para o estabelecimento de um “Estado social” democrático, que não chegou a se consolidar, apesar da pressão de amplos movimentos que levaram à promulgação da Constituição de 1988, inserida em um contexto internacional em que se contesta a intervenção estatal.

Constatamos com nossas pesquisas e com os esforços despendidos para entender o redimensionamento das políticas adotadas no País, com a aprovação da “Constituição Cidadã” que, em muitos aspectos, as promessas se cumpriram em prol do atendimento aos anseios de setores sociais já historicamente privilegiados em detrimento de outros.

Com efeito, o processo de gestão que se efetiva na atualidade tem como base a “nova administração pública”, na qual prevalece uma relação de maior horizontalidade e flexibilidade nas relações de trabalho, mediante uma participação restrita, uma autonomia operacional, um planejamento estratégico, uma avaliação por resultados e a manutenção de um processo decisório centralizado e fragmentado entre a formulação e a execução das políticas públicas.

Com características do que se chama, hoje, gerencialismo, as políticas educacionais são orientadas pelo princípio da competência do sistema escolar, pela centralização das decisões e dos mecanismos de controle internos e externos à escola e pela adoção de modelos de organização e avaliação calcados nos resultados. Assim sendo, baseiam-se em uma lógica instrumental, pautada pelos preceitos da administração científica e pelas

tendências atuais de regulação e controle, em associação aos diferentes padrões produtivos.

De um modo geral, o que se verificou no Brasil, a partir dos anos 1990, foi a implantação e o aprofundamento da matriz neoliberal de desenvolvimento, por meio da introdução de estratégias de desconcentração, privatização, publicização e terceirização, a fim de promover, em todos os espaços sociais, a modernização administrativa, mediante a adoção dos critérios de qualidade e produtividade da iniciativa privada.

Ainda nessa década, o neoliberalismo passa a ser criticado e combatido, semanticamente, pelos defensores da perspectiva da “terceira via”, apesar de esta servir de elemento articulador aos projetos de fortalecimento da concertação social e inviabilização de propostas contestadoras da ordem social capitalista.

Nesse sentido, em conformidade com as orientações dos organismos multilaterais de financiamento, o Estado, pelo uso das funções de regulamentar, avaliar e monitorar as instituições escolares vem tomando decisões educacionais relevantes de forma centralizada. Tem, ainda, ampliado a centralização e o controle do planejamento e da avaliação educacionais, bem como promovido a desconcentração da execução de ações político-sociais para as esferas estadual e municipal.

As constatações apresentadas anteriormente reiteram a compreensão expressa neste trabalho de que a gestão educacional possui ligação direta com o campo da administração e engloba o planejamento, a implementação e a avaliação das políticas educacionais.

Nessa linha de pensamento, tanto a gestão dos sistemas educacionais como a das escolas passam, após a introdução de estratégias de desconcentração, como a adoção do planejamento estratégico e da municipalização do ensino, a valorizar a busca de soluções individuais para a resolução de seus problemas³¹, bem como a responsabilizar-se pela execução das políticas governamentais, sem, contudo, participar das decisões sobre a elaboração dessas.

³¹ Vale destacar que as soluções encontradas pelas escolas para a resolução de seus problemas poderão ser generalizáveis, independentemente do contexto social, mediante a realização anual do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (SEDUC, 2009).

É possível asseverar que, na perspectiva neoliberal de “terceira via”, existe uma maior confluência entre a perspectiva empresarial e a perspectiva democrática, que é apresentada genericamente como a única possibilidade possível, logo é tida como uma categoria política que se articula com algumas formas de “participação” nos marcos do capitalismo.

Dessa maneira, o caráter polissêmico da democratização é desconsiderado. Com efeito, o processo democrático pode estar vinculado tanto à luta pela construção de uma nova organização social e de uma educação de qualidade, quanto pode converter-se em um instrumento gerencial, que tem na educação “a chave para o desenvolvimento”.

Explorar as possibilidades da democracia representativa como elemento cujas implicações potencialmente podem servir de base para a elaboração de uma consciência política é um primeiro e necessário passo para a constituição de relações sociais mais justas e coerentes com a vida humana.

Na perspectiva neoliberal de “terceira via”, as iniciativas de democratização consolidam-se consoante à redução dos conflitos sociais e à imposição de reformas que visem a transferir para indivíduos e organizações públicas não estatais as atribuições, principalmente financeiras e burocrático-administrativas, antes responsabilidade exclusiva do Estado, de forma a permiti-lhe atuar como orientador e regulador das propostas e metas a serem cumpridas por tais indivíduos e organizações.

Importa frisar que organizar e implementar a educação e o ensino, segundo uma avaliação calcada na mensuração de resultados, requer a legitimação desse ideário. Para tanto, é desenvolvido o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabelece um “novo regime de colaboração” e faz a readequação do PDE/ESCOLA.

Da fundamentação do referido documento, é possível depreender que esse plano tem entre seus princípios a responsabilização e a mobilização social, o que de uma perspectiva sistêmica torna “a escola menos estatal e mais pública” (BRASIL, 2007, p. 20), aspecto identificado com os postulados da “terceira via”.

Com base no exposto, é cabível assegurar que a racionalidade técnica e a burocrática não desaparecem do processo de reconfiguração do Estado e da gestão, mas se articulam a mecanismos de responsabilização social e

ampliação do setor público não estatal. Nesse sentido, o planejamento na escola reifica a adoção de uma gestão gerencial, dirigida para a realização de metas e objetivos, consubstanciados no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/ESCOLA).

Dessa maneira, os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa expressaram uma receptividade em relação ao PDE/ESCOLA, apesar de existirem interpretações que vão desde a identificação entre o PPP e o PDE/ESCOLA, como instrumentos complementares que propiciam o recebimento de recursos financeiros, até uma visão que nega o princípio da complementaridade, ao ressaltar o caráter amplo da proposta pedagógica.

A pesquisa realizada evidenciou que, na escola pesquisada, adota-se um modelo de planejamento escolar unido a uma gestão gerencial, que se realiza fundamentalmente pelo planejamento estratégico e por modelos de gerenciamento exógenos a escola.

De maneira geral, com os estudos e a análise realizada, podemos dizer que a gestão da escola pesquisada congrega não só aspectos referentes ao taylorismo/fordismo, como a padronização, fragmentação e verticalização das funções, mas também os princípios de flexibilidade, polivalência e trabalho em equipe, inerentes ao modelo de produção toyotista, o que termina por materializar o imbricamento ou a combinação entre essas formas de organização do trabalho.

Ademais, a análise realizada subsidia a constatação de que, no âmbito da escola campo de pesquisa, ocorre padronização e centralização por meio de um forte controle burocrático, impresso pelos órgãos regional e central de administração. A esse processo, somam-se as exigências impostas do Instituto Ayrton Senna, o que sinaliza a existência de um modelo que converge às decisões e desconcentra o ato de execução destas.

Com base nessa interpretação, podemos salientar que o PDE/ESCOLA, ao adotar a metodologia do planejamento estratégico, tem suas bases nas teorias da administração de empresas, das quais sobressaem: a teoria clássica, marcada pelo imbricamento entre os enfoques jurídico e tecnocrático; a psicossociológica, na qual predomina o enfoque sistêmico e a eficácia; e a contemporânea, que comporta dois enfoques contraditórios entre si, o desenvolvimentista e o sociológico.

Atrelado aos preceitos do movimento de reforma da administração pública, o PDE/ESCOLA veicula um modelo de gestão de caráter procedimental. Nessa lógica, efetua-se a transposição dos fundamentos gerenciais, para o Projeto Político-Pedagógico, de forma a promover mudanças organizacionais e culturais, formuladas centralizadamente, e operacionalizadas “democraticamente”.

A documentação estudada e os relatos obtidos possibilitam-nos afirmar o alinhamento da gestão da escola e de seus instrumentos institucionais – Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico e PDE/ESCOLA – a uma tendência que dimensiona os aspectos técnicos e operacionais do ensino e os seus resultados. Propalam-se, portanto, o aumento do índice de aprovação dos alunos e o controle dos recursos, em um contexto de exacerbação da perspectiva econômica.

Desse modo, o planejamento educacional e escolar sob a lógica gerencial torna-se mais funcional à realização dos princípios do capitalismo contemporâneo, à medida que se molda à consecução dos fins de produtividade, “harmonização social” e melhoria da “qualidade de ensino”, ancorada aos princípios e práticas empresariais.

Há de chamar a atenção para o fato de que, com a transposição dos princípios empresariais para os diferentes âmbitos, verifica-se o processo de ressignificação tanto dos direitos conquistados pela classe trabalhadora quanto da função social da escola e, com isso, a intensificação do ideário neoliberal, que apregoa ser a lógica do mercado como o único caminho possível.

Nessa perspectiva, torna-se de fundamental importância levar em consideração a realidade complexa e contraditória em que estamos inseridos, na qual temos vivenciado de forma cada vez mais intensa a contradição entre a socialização do trabalho, da política, da apropriação privada dos meios de produção e decisão e, de modo específico, presenciado a defesa da ampliação do caráter público da escola, via mecanismos de minimização do papel estatal.

De um modo geral, na linha de argumentação apresentada nesta dissertação, destacamos o fato de a educação possuir um lugar central no processo de autoprodução da vida social, tendo em vista que, “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1995, p.37).

Ao considerarmos essa constatação, estamos cientes de que, no sentido da reprodução ampliada do capital, realiza-se um processo de desqualificação do público e dos valores socialistas, o que dificulta o processo de apreensão social da realidade. Apesar de construída pelos homens, essa realidade vem servindo a sua opressão, o “desenvolvimento” vem representando a negação da possibilidade de sua emancipação e, em última instância, constituindo entrave à própria existência humana.

Há que registrar, no entanto, que a gestão gerencial está sendo adotada pela escola, porém não em sua forma total. Isto se deve, dentre outros aspectos, à natureza e especificidade da educação, que abrange as tensões existentes na sociedade como parte do seu processo de constituição.

Importa, portanto, questionar as bases dessa política e as implicações de continuarmos aceitando-a. Nessa direção, mediante a concessão de prêmios, vem-se propagando o princípio da competitividade, ao invés de propiciar condições ao conjunto das instituições escolares.

Na atualidade, temos verificado na organização do trabalho e da escola pesquisada, em particular, a adoção de formas mais sutis de gerenciamento e processos de ressignificação de termos e concepções, o que vem dificultando a apreensão do movimento de exploração que tem caracterizado as relações sociais. Logo, urge o estabelecimento de uma unidade entre a compreensão das condições existentes e a prática política voltada para a emancipação social.

Sem a pretensão de concluir essa temática, destacamos que em um contexto em que falar sobre o processo de democratização pode significar, sob a ótica da “terceira via”, a desresponsabilização direta do Estado para com as políticas públicas, e que defender uma suposta “terceira via” representa uma crítica ao neoliberalismo sem a superação de seus propósitos, pensamos ter deixado em aberto muitos pontos de estudo e pesquisas que precisarão ser retomados a fim de que haja a construção de uma contra-hegemonia.

REFERÊNCIAS

AMARAL SOBRINHO, José. **O PDE e a gestão escolar no Brasil**. Brasília: MEC / Fundescola, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?**: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade Federal de Campinas, 2002.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

BAIA HORTA, José Silvério. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmerval Trigueiro. (Coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan Enrique Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel Gonzáles. NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Compromisso Todos pela Educação**: passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007c.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magana. BEZERRA, Mauro Costa. (Orgs.). **Política educacional**: Gestão e qualidade do ensino. Brasília: Líber Livro, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1981.

------. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O conselho nacional de educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DELORS, Jaques. **Educação um tesouro a descobrir**. Brasília, UNESCO/CORTEZ, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: ABICALIL, Carlos Augusto *et al.* **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: ArtGraf, 2004.

DRUCKER, Peter. **Introdução à administração**. São Paulo: Pioneira, 1998.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Sociedade civil e democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.

ENQUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FÁVERO, Osmar. SEMERARO, Giovanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Gramsci e a formação de educadores: revendo a teoria gramsciana para melhor entender a proposta curricular do curso de pedagogia da UFC. Fortaleza: **Educação em debate**. Janeiro/ Dez 1991, p. 31-46.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes**, São Paulo: Cortez; Campinas, vol. 1, n. 1, p. 283-301, 2003.

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

GADOTTI, Moacir, **Pressupostos do projeto político pedagógico**. In: MARQUES, Mário Osório. O projeto pedagógico na escola. Brasília: MEC/ Secretaria de Ensino Fundamental, 1994.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Tradução de Rita Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GRACINDO, Regina Vinhais. KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisa no Brasil. In: WITTMANN, Lauro Carlos e Gracindo, Regina Vinhais (Coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: Ampae; Campinas: Autores associados, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

- GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel**. 15. ed. Porto Alegre: L&PM Loyola, 1998 , p.7-20.
- HOBBSAWM, Eric John. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. 41 reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- LIBÂNIO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Antonio Bosco de. **Estado, políticas e educação no Brasil**. In: LUCENA, Carlos. capitalismo, Estado e educação. Campinas: Alínea, 2008.
- LIMA, Antonio Bosco de. (Org.). **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: Composer, Fapeming, GPEDE, 2009.
- LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar para o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- LOCH, César Luiz. CORREIA, Guilherme Silveira. A flexibilização do trabalho e da gestão de pessoas limitadas pela racionalidade instrumental. **Revista de Ciências da Administração** – V. 6 n.12 jul./dez. 2004.
- LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- MARRA, Fátima; BOF, Alvana AMARAL; SOBRINHO, José. **Plano de desenvolvimento da escola: conceitos, estrutura e prática**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC/BIRD, 1999.
- MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. São Paulo: FE/UNICAMP: R. Vieira, 2000.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. In: **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar para o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 142-156.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo, Boitempo, 2004.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, Marcos Francisco. GROppo, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas.** Campinas: Autores Associados, 2010.

OLIVEIRA, Maria, Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 2006.

PAULANI, Leda Maria. O Projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, José Querino. Introdução à administração escolar: (alguns pontos de vista). In: **Administração escolar: edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar.** Salvador: ANPAE, 1968, p.18-40.

RODRIGUES, Robério Paulino. **O colapso da URSS: um estudo das causas.** 2006. 295f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2006.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SENRA, Álvaro de Oliveira. Propostas educacionais da Igreja católica sob o neoliberalismo. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores associados, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia. EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 9-39.

_____. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, Luiz Fernandes. CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

SILVA, Andréia Ferreira da. ALVES, Miriam Fábria. Análise do PNE e do PDE: continuidades e rupturas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, vol. 1, n. 1, p. 283-301, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2003.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Natureza e função da administração escolar. In: **Administração escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p. 9-17.

TOCANTINS/Diretoria Regional de Ensino de Miracema (TO/DRE). **Projeto político pedagógico**. Miracema, DRE, 2009.

TOCANTINS/Diretoria Regional de Ensino de Miracema (TO/DRE). **Plano de desenvolvimento da escola**. Miracema: DRE, 2009b.

TOCANTINS/Secretaria Estadual de Educação (TO/Seduc). **Regimento escolar**. Palmas: Seduc, 2008.

TOCANTINS/Secretaria Estadual de Educação (TO/Seduc). **Orientações para o projeto político pedagógico**. Palmas: Seduc, 2009.

TOCANTINS/Sistemática de Acompanhamento Circuito Campeão (TO/IAS). **Circuito Campeão**. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2002.

APENDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. COMO É REALIZADO O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS?
2. QUAL A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS?
3. É POSSÍVEL DIFERENCIAR PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DE PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE/ESCOLA)? JUSTIFIQUE.
4. COMO FOI REALIZADO O PROCESSO DE CONTRUÇÃO DO PPP?
5. COMO FOI REALIZADO O PROCESSO DE CONTRUÇÃO DO PDE/ESCOLA?
6. NA SUA COMPREENSÃO, EXITE DIFERENÇA ENTRE GESTÃO E GERENCIA? COMENTE.
7. COMO SE EFETIVA O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR?
8. QUAIS OS ASPECTOS QUE CARACTERIZAM A REALIZAÇÃO DE UMA PARTICIPAÇÃO EFETIVA? NA SUA OPINIÃO, TAIS ASPECTOS TEM SIDO IMPLEMENTADOS NA ESCOLA? QUAIS EVIDENCIAS JUSTIFICAM TAL AFIRMAÇÃO?
9. QUAIS AÇÕES TÊM SIDO DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA PARA INSERIR A COMUNIDADE NO SEU COTIDIANO?
10. QUAIS OS ASPECTOS POSITIVOS QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO NÍVEL ESCOLAR E EDUCACIONAL?
11. QUAIS ASPECTOS TÊM DIFICULTADO O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO NÍVEL ESCOLAR E EDUCACIONAL?
12. COMO VOCÊ COMPREENDE A INTERVENÇÃO DO PROGRAMA CIRCUITO CAMPEÃO NA ESCOLA?
13. COMO SE REALIZA O CONTROLE E A AUTONOMIA NO ESPAÇO ESCOLAR?
14. COMO SÃO ESTABELECIDAS AS RELAÇÕES DA SEDUC E DRE COM A ESCOLA?
15. CASO TENHAS ALGUM ASPECTO QUE JULGASTE IMPORTANTE, NÃO ABORDADO OU ALGUMA COLOCAÇÃO SOBRE A ENTREVISTA, EXPLÍCITE: