

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA E REFORMA DO ESTADO: CONTROLE DE RESULTADOS E TRABALHO DOCENTE^I

SCHOOL DEVELOPMENT PLAN AND STATE REFORM: CONTROL OF RESULTS AND TEACHING WORK

Cleonice Halfeld Solano ^{II}

Rubens Luiz Rodrigues ^{III}

Resumo

O presente texto apresenta elementos para a análise do Plano de Desenvolvimento da Escola que está inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em abril de 2007. O estudo se inscreve no âmbito das políticas educacionais buscando analisar os condicionantes impostos pelas propostas de reestruturação do Estado brasileiro e seus desdobramentos para o trabalho docente. As reformas educacionais adotam o discurso da qualidade total na gestão da educação como modelo a ser seguido no sentido de alcançar a qualidade no ensino público. No entanto é preciso compreender as contradições que perpassam por essas políticas, bem como analisar o impacto dessas ações no contexto escolar e na efetiva melhoria do ensino.

Palavras-Chave: Políticas - Educação – Reformas - Escola

Abstract

This research paper presents evidences to analyze the School Development Plan which is inserted in the Education Development Plan, launched in April 2007. The study fits in the scope of educational policies aiming to analyze the constraints imposed by the restructuring proposal of the Brazilian State and its implications for teaching. The educational reforms have adopted the discourse of total quality management of educational as a model to be followed to achieve quality in public education. However it is necessary to understand the contradictions that permeate these policies, as well as analyze the impact of those actions in the school context and in the effective improvement of education.

Keywords: Politics - Education – Reform – School

INTRODUÇÃO

A chegada à década de 1990 foi marcada por uma intensa movimentação em torno do processo de Reformas de Estado. A reforma administrativa - gerencial do Estado configurou-se como importante instrumento para efetivação dos preceitos neoliberais. Pautando-se na justificativa de que a crise enfrentada pelo capitalismo mundial decorria da atuação ineficaz do Estado, a classe dominante e dirigente brasileira instituiu

reformas “modernizantes” inspiradas em projetos de sociabilidade defendidos pelos organismos internacionais.

Os princípios do planejamento estratégico recebem maior destaque na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Principal articulador e coordenador da Reforma Gerencial no Brasil iniciada em 1995, Pereira (1998) defende a realização de mudanças em relação à organização do Estado e a sua forma de gestão até então praticada – a administração burocrática. O autor indica a Reforma Gerencial como meio viável de pôr em execução uma administração pública mais eficiente, dando primazia à qualidade dos serviços e a racionalização dos recursos através de uma administração pública gerencial.

^I Trabalho apresentado no VIII Seminário Internacional Red Estrado e II Seminário de Políticas Educativas em Latinoamerica (UCH) – Lima, Peru.

^{II} Mestre em Educação e Professora da Sec. Mun. de Educação de Juiz de Fora.

^{III} Doutor em Educação e Professor do Departamento de Educação da FAGED/UFJF.

Consequentemente, a efetivação de tal Reforma foi tomando espaço na formulação e implementação de políticas públicas, em que a União deixa de ser o principal executor das políticas e passa a coordenar e controlar os projetos e programas que são desenvolvidos pelos estados e municípios.

Isso trouxe inúmeras repercussões em esferas variadas. Para a educação, as políticas dos anos 1990 tiveram como marcas centrais a descentralização e a proposta de reestruturação do modelo de gestão da educação pública. A lógica de descentralização preconizada nas políticas educacionais se pauta numa transferência de responsabilidades para os níveis micros, em particular a escola. Observa-se uma tendência de desobrigação do Estado com relação à escola pública e uma sinalização para que os gestores das instituições busquem apoio em técnicas administrativas gerenciais para solucionar seus problemas.

Dessa forma, o governo diminuiu o custo do aparelho de Estado ao reduzir o investimento em políticas públicas sociais, enquanto o campo econômico recebeu grandes aportes financeiros. Ou seja, de acordo com Netto (1993, p.89), “o Estado mínimo para os trabalhadores e o Estado máximo para o capital.”

Assim toda política social foi preterida e subordinada ao plano econômico. Conforme advoga Netto:

A inviabilização da alternativa constitucional da construção de um Estado com amplas responsabilidades sociais, garantidor de direitos sociais universalizados, foi conduzida por FHC simultaneamente à implementação do projeto político do grande capital. (NETTO, 1993, p. 79).

De acordo com Behring (2008, p. 197), “[...] a explicação da crise contemporânea assentada exclusivamente como crise do/no Estado, expressa uma visão unilateral e monocausal que empobrece o debate.” Assim, ao buscar uma compreensão da totalidade concreta, percebe-se a necessidade de fazer uma conexão com três eixos centrais que permeiam esse contexto, quais sejam – a reestruturação produtiva, a mundialização e o neoliberalismo.

De acordo com Behring, o processo colocado não se trata de Reforma e sim de Contra –

Reforma, “[...] que mantêm a condução conservadora e moderniza apenas pela ponta.” (2008, p. 198)

De acordo com a mesma autora:

Trata-se de uma contra-reforma, já que existe uma forte evocação do passado no pensamento neoliberal, bem como um aspecto realmente regressivo quando da implementação de seu receituário, na medida em que são observadas as condições de vida e de trabalho das maiorias, bem como as condições de participação política. Que linhas gerais são essas? As políticas neoliberais comportam algumas orientações/condições que se combinam, tendo em vista a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo, marcada pela busca de rentabilidade do capital por meio da reestruturação produtiva e da mundialização: atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade. (BEHRING, 2008, p.58-59).

Na mesma linha de raciocínio, Coutinho corrobora na premissa de contra - reforma:

Trata-se, na verdade, de uma “contra-reforma”, que tem dois objetivos prioritários: por um lado, em nome da “modernização”, anular as poucas conquistas do povo brasileiro no terreno dos direitos sociais; e, por outro, em nome da “privatização”, desmontar os instrumentos de que ainda dispúnhamos para poder nos afirmar como nação soberana em face da nova fase do imperialismo, a da “mundialização do capital”. (COUTINHO, 2000, p.123).

O que se pode notar é que em nome de ajuste fiscal houve perda ou restrição de direitos sociais, instalando um clima de insegurança e impotência para a classe trabalhadora. Nesse sentido, é importante compreender a intrínseca relação entre a conjuntura de reestruturação econômica, bem como a proposta de Reforma do Estado brasileiro e as políticas educacionais. Assim, a educação também precisa passar por reformas e ajustes para melhorar sua qualidade e buscar mais eficiência, pois a gênese da crise educacional é similar a crise estatal, ou seja, está atrelada à ineficiência de gerência.

Sob essa configuração, o Estado deixa de atuar como provedor das políticas sociais, como a educação, transfere para o mercado/sociedade civil essa função e passa a ser controlador das mesmas. Ou seja, a aparelhagem estatal se afasta da execução das políticas e concentra seus esforços em atuar como instância reguladora, buscando um controle de resultados com ênfase no binômio qualidade/produtividade via utilização do mecanismo de descentralização.

O discurso oficial advoga que a descentralização oportuniza maior participação e autonomia, porém, segundo Fonseca (1998), esta é uma estratégia de transferir para a sociedade civil os custos educacionais, é “[...] uma política de diminuição de custos” e retração das funções do Estado. Para tanto, a sociedade é intimada a participar e buscar soluções conjuntas para os problemas enfrentados pela escola.

Nesse contexto de redefinição estatal, o discurso da qualidade total adotada no meio empresarial passa a ser implantado na gestão da educação como modelo a ser seguido no sentido de melhorar a escola pública. As propostas de reformas educacionais se pautaram em orientações econômicas e técnicas dos organismos financeiros internacionais, principalmente o Banco Mundial, que se constitui conforme Frigotto:

Como o grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas também para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização. No plano ético-político, a educação deixa de ser um direito para, paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria (FRIGOTTO, 1996, p.90-91).

A educação incorpora estratégias, valores da empresa e do setor produtivo buscando elevar a eficiência e eficácia da escola sob a regência de conceitos e valores produtivos. Para isso, utiliza-se de mecanismos de avaliação em larga escala, de instrumentos de gestão, não considerando as particularidades de cada localidade e nem o processo de ensino aprendizagem em sua totalidade.

O PDE-ESCOLA E AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

É neste cenário que no segundo mandato do governo Lula, em abril de 2007, o Ministério da Educação (MEC) lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que traz como premissa a necessidade de abranger todo o sistema educacional brasileiro, da educação básica aos cursos superiores. De acordo com o documento, seu objetivo principal é a melhoria da qualidade e a visão sistêmica da educação no Brasil. Esse plano teve recepção favorável pela opinião pública, principalmente o empresariado^{IV} contando com ampla divulgação na imprensa que inclusive o apelidou de “O PAC da educação”, em analogia ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), anunciado no início de 2007.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é composto de várias ações que visam à melhoria da qualidade da educação. A intenção desse estudo é trazer para o debate uma das ações do PDE – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no que tange à metodologia de gestão estratégica proposta pelo MEC que é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), buscando compreender suas articulações, intencionalidades e contradições. O IDEB foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Foram tomados como parâmetro o rendimento dos estudantes (pontuação em exames padronizados, Prova Brasil ou SAEB, obtida no final dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), tendo-se construído uma escala de zero a dez. As escolas brasileiras têm até 2022 para atingir a nota seis, que é o índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os países mais desenvolvidos. Segundo Demerval Saviani, numa espécie de “pedagogia de resultados”.

Assim o governo se equipa com instrumentos de avaliação de produtos,

^{IV} Através do Organismo Todos pela Educação, movimento oriundo dos empresários, que em 2005 reuniram-se para refletir sobre a educação.

forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica de mercado que se guia nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa a obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. (SAVIANI, 2007, p.3)

Segundo o MEC, o PDE se apresenta como um plano executivo, visto que incorporou várias ações que já estavam sendo desenvolvidas e também se encontram em aberto, em fluxo contínuo, pois novas ações podem ser acrescentadas. O governo tem colocado o PDE como a salvação da educação, quem aderir às diretrizes propostas conseguirá melhorar a qualidade da educação. Porém, a melhoria da educação não se restringe à adesão ao PDE, existe uma série de fatores que perpassam e interferem neste processo.

Nesse contexto, o PDE-Escola se apresenta como uma ferramenta gerencial e estratégia metodológica de gestão que tem como função elevar a qualidade da escola e torná-la mais eficiente. No entanto, o que se constata é uma grande racionalidade técnica e financeira, almejando uma maximização de resultados quantitativos, que desconsidera a educação enquanto ato político, enquanto possibilidade para desenvolvimento do homem “[...] transitar do seu pertencimento de classe para a consciência de classe” (FRIGOTTO, 2009, p.15).

De acordo com Fonseca:

Enfim, o PDE [PDE Escola] foi “vendido” ao sistema como um produto capaz de sanar todos os males crônicos da escola. Ignorou-se a sua história e identidades próprias, ao adotar um modelo homogêneo de planejamento para distintas realidades regionais e locais. (FONSECA, 2009, p.281).

Além disso, a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público não é recente, os educadores já travam essa luta há longa data. Ainda assim, estes não foram convidados a participar do processo de formulação deste Plano, cabendo sua elaboração aos “intelectuais orgânicos” do MEC. Os principais atores têm papel coadjuvante, participam da implementação ou no máximo do monitoramento das políticas educacionais

Todavia, os empresários foram protagonistas na estruturação do PDE, visto que o MEC incorporou metas do organismo Todos Pela Educação (TPE) e aquelas oriundas do fórum popular dos educadores foram adiadas para 2022 e até reduzidas, como foi o caso do orçamento educacional.

É uma verdadeira disputa de projetos, conforme ressalta Martins:

(...) é possível afirmar que o TPE se materializa como organismo com as estratégias da classe empresarial no campo da educação, lutando para firmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo. Sua inserção na sociedade civil, embora definida como “uma aliança” de esforços para o bem da nação, é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso em torno de um projeto criado e dirigido pela classe empresarial. (MARTINS, 2009, p.37).

Assim, o PDE expressa o resultado das relações de forças presentes na sociedade e traduz o projeto político que o Brasil deve implementar. Sua gênese se assenta num contexto em que os conflitos e as tensões são minimizadas, num “apassivamento das lutas sociais” através da estratégia do consenso.

Como foi acenado, a educação é vista como uma mercadoria, a escola e seus atores precisam adotar estratégias empresariais, seguir a cartilha mercantil para superarem o fosso educacional em que se encontram. Nessa ótica a educação deixa de ser um direito social para ser uma mercadoria, e os cidadãos passam a ser consumidores que precisam ir ao mercado para negociá-la.

Além disso, os atores educacionais que atuam no chão da escola são convocados a executar uma política educacional da qual não participaram do processo de formulação, não houve reflexões

sobre a temática, são designados apenas para construir uma estratégia metodológica, que de acordo com os órgãos oficiais, irá solucionar os entraves da educação.

Não é difícil proceder a uma análise dos efeitos negativos da orientação dessa política sobre o trabalho docente. Em termos das condições do trabalho docente, a precarização, o imprevisto e a negligência persistem porque as políticas públicas em educação continuam tangenciando os problemas da aprendizagem e, conseqüentemente, buscando soluções tópicas para o ensino. Em que pese todo o discurso de valorização docente, de inovação das abordagens curriculares e de exaltação aos processos avaliativos, em grande parte a gestão carece, como afirma Paro (2001), de possibilidades para coordenar o esforço humano coletivo no sentido de promover os objetivos pedagógicos da escola.

Esse carecimento evidencia-se numa relação pouco orgânica entre as atividades-meio e as atividades-fim que compõem o processo de gestão da escola. Recorrentemente, as atividades-meio da escola, realizadas pela direção, secretaria e demais serviços de assistência escolar, estão aprisionadas em tarefas rotineiras geralmente para atender a solicitações dos organismos superiores ou para assistir a demandas particulares que pouco se referem ao desenvolvimento da proposta pedagógica em torno das condições do trabalho docente. Esse aprisionamento isola os espaços de deliberação conjunta, considerando, inclusive, a representação dos profissionais da educação, dos educandos, seus familiares e demais membros da sociedade civil como um entrave à ordem da escola.

As análises de políticas como a do PDE-Escola revelam um quadro ainda mais perverso no contexto de articulação do trabalho docente na gestão da escola pública. Isso porque a lógica de mensuração dos resultados mantém em situação de subordinação a discussão da aprendizagem como a finalidade precípua do trabalho docente no contexto que Paro (2001) definiu como coordenação do esforço humano coletivo.

Um dos argumentos que explicam a ausência de coordenação de esforço humano coletivo é a definição pouco clara dos objetivos pedagógicos a serem perseguidos pela escola. Vale ressaltar, no entanto, que essa indefinição dos objetivos pedagógicos advém da capacidade reduzida de as abordagens políticas e teóricas refletirem uma interferência substantiva do trabalho docente nas

diversas esferas da vida dos sujeitos coletivos e individuais. A forma mais dramática desse processo se expressa nos elevados índices de reprovação e de evasão, apesar de todos os esforços empreendidos por professores comprometidos com a aprendizagem no sentido de eliminar o mais grave problema da escola pública brasileira.

Com poucas condições de delinear seus objetivos, o trabalho docente tende a utilizar-se dos recursos administrativos, pedagógicos e financeiros existentes na escola sem potencializar a apropriação do saber historicamente acumulado por parte dos educandos. O trabalho desenvolvido para a realização dessa finalidade derradeira fica prejudicado, sobretudo no que Paro (2001) menciona ser a forma de ensinar e o desempenho do corpo docente.

Com o trabalho docente vulnerável, a gestão da escola pública deixa de realizar-se enquanto atividade-fim para atender aos interesses do educando. As contradições que expressam as políticas educacionais da Contra-Reforma do Estado brasileiro atingem a gestão escolar, abrangendo, portanto, as condições do trabalho docente. É preciso se restabelecer o trabalho docente no sentido de uma determinação das atividades-fim em relação as atividade-meio desenvolvidas pela escola.

A determinação das atividades-fim sobre as atividades-meio sugere a recuperação da natureza especificamente pedagógica do trabalho docente. Contrapondo-se à mera transposição dos mecanismos administrativos da empresa capitalista para a escola, Paro (2001) considera que o processo pedagógico realizado nas atividades-fim, isto é, na relação desenvolvida entre educador e educando guarda distinções significativas do processo de produção material^V. As distinções estabelecidas por Paro (2001) focalizam três elementos principais que especificam a natureza do processo pedagógico. O primeiro elemento diz respeito ao papel do

^V Na análise de Paro (2001), as analogias entre trabalho pedagógico e produção material terminam na compreensão de que o educando não é apenas um consumidor do produto, mas também objeto de trabalho. Sua semelhança com o conceito de objeto de trabalho reside no fato de que "ele [o educando] é o verdadeiro objeto 'sobre o qual' se processa o trabalho pedagógico e que se 'transforma' nesse processo, permanecendo além dele. Ver Paro, Vitor Henrique (2001). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática.

educando no processo pedagógico, que não se restringe à função de mero consumidor, mas se pauta em sua intervenção ativa. O segundo elemento refere-se ao conceito de produto da educação que, se desenvolvido adequadamente, extrapola a relação de ensino-aprendizagem, efetivando uma real transformação na vida do educando. O terceiro elemento destaca a natureza do saber que não pode ser expropriado, como ocorre na esfera da produção, do educador, sob pena da descaracterização do próprio processo pedagógico.

A articulação desses três elementos não só fundamenta as convicções do autor de que a gestão da escola pública é incompatível com procedimentos organizativos da empresa capitalista, como também se constitui na única alternativa condizente com a apropriação do saber historicamente acumulado pelos educandos. Isso porque sugere que a apropriação do saber prossegue ao longo de toda a vida do educando mesmo após o encerramento do processo pedagógico.

O fato de essa apropriação prosseguir ao longo da vida do educando confere uma dimensão peculiar ao trabalho docente. Isso quer dizer que a forma especificamente pedagógica, ou seja, a relação disciplinar, ética e estética do processo de ensino-aprendizagem exige grande sensibilidade de educadores para se realizar como um ato da construção do saber que prossegue durante a vida do educando.

A apreensão sensível do processo pedagógico requer das políticas educacionais o movimento inverso que tem sido realizado no âmbito da gestão da escola pública. Significa dizer o seguinte: ao invés de operar uma imposição que expressa o controle sobre o trabalho, as políticas públicas precisariam agir no sentido de priorizar a autonomia docente, disponibilizando os recursos técnicos, conceituais e científicos necessários ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica condizente com os interesses de apropriação e reapropriação do conhecimento por parte dos educandos.

Na escola pública, as atividades-meio – as responsabilidades de competência da direção, dos serviços de secretaria e das atividades complementares e de assistência escolar – desenvolvem-se sem nenhum sincronismo com o processo pedagógico promovido dentro e fora de sala de aula. A direção escolar, os serviços de secretaria e as atividades complementares e

assistenciais tendem a se envolver mais com atividades pormenorizadas, resultantes da hierarquização da estrutura educacional e com o controle do trabalho escolar.

A imposição dessa conduta pouco se detém sobre o que Paro (2001) analisa como a utilização racional de recursos, entendidos como procedimentos materiais e conceptuais e como coordenação do esforço humano coletivo, com o objetivo de lidar com as questões pedagógicas. Vale salientar também que é essa conduta que contribui para o isolamento do processo pedagógico, trazendo as consequências negativas já destacadas para a forma de ensinar e para o desempenho do corpo docente.

A priorização do processo pedagógico no trabalho docente requer da direção escolar, dos serviços de secretaria e das esferas complementares e assistenciais da gestão o provimento de uma prática significativa de ensino pela capacidade de valorização docente. A prática significativa de ensino busca atender aos educandos de modo que possam se apropriar do saber de acordo com seus múltiplos ritmos, necessidades e aspirações. O desenvolvimento dessa prática significativa de ensino depende da valorização docente no sentido de melhorar suas condições objetivas de trabalho, sobretudo em relação aos recursos disponibilizados para o exercício do processo pedagógico. Além disso, refere-se à mobilização dos interesses econômico-corporativos dos educadores na direção de interesses estratégicos e políticos mais amplos que alcançam toda a população.

Ademais, nesse viés mercadológico do capital, se elide a formação omnilateral ou ensino politécnico, sinalizada por Marx e Engels, em que a educação visa o pleno desenvolvimento do ser humano, é instrumento de emancipação e superação da alienação humana. Isso se daria através da articulação entre ensino e trabalho^{VI} que possibilita a formação de uma consciência política alicerçada nos interesses da classe trabalhadora. Dessa forma, se recupera o sentido do trabalho enquanto princípio educativo e ontocriativo e a educação estará a serviço da transformação social.

No entanto as propostas educacionais se embasam no projeto hegemônico de concepção capitalista, que abriga uma ideologia de consenso, de conformismo, que objetiva uma educação

^{VI} Tendo como referência a perspectiva marxista de trabalho.

instrumental sob a retórica de “novo homem”, apto as inovações sociais, flexível, criativo, empreendedor, solidário, mas que na realidade não contribui para a formação humana crítica, pelo contrário, reforça a passividade e a despolitização.

Importa sublinhar que o Estado capitalista quando investe nas políticas sociais o faz de forma a aliviar a pobreza, pois na relação de dominação/exploração, a capital precisa da existência dos explorados para continuar a ciranda. Portanto, as políticas são focalizadas e de caráter assistencialista, ou seja, não visam transformação social ou universalização dos direitos, são apenas paliativas.

Portanto, na contramão dos preceitos universalizantes, o PDE-Escola se configura como uma política mercadológica que elide do processo educativo o contexto político, isola a escola da materialidade histórica e todos os entraves vivenciados no âmbito educacional podem ser resolvidos via metodologia da cartilha empresarial.

Nesta perspectiva, a alternativa para os problemas educacionais centra-se no desenvolvimento da gestão educacional mais eficiente e racional. Os princípios empresariais de elevação da competitividade, da produtividade com qualidade são transpostos para a escola em políticas como o PDE-Escola. Todavia, no âmbito da empresa, a qualidade está vinculada a custo, a uso racional de recursos, produzir mais com menos. Assim, a inserção de pressupostos mercadológicos na escola se configura como uma forma antidemocrática de atender direitos como a educação, visto que “direitos não são mercantilizáveis”. (FRIGOTTO, 1994).

CONCLUSÃO

Na sociedade brasileira, políticas educacionais como as do PDE-Escola vem promovendo mediações que preservam os processos ideológicos de dominação do capital na medida em que se apresenta aos trabalhadores como a instituição que os adéqua ao mercado globalizado, contribuindo para fortalecer suas expectativas em torno da ascensão social. Ocorre que tal perspectiva já não acoberta os limites e contradições que acentuam os mecanismos de exclusão e de violência que atingem a escola pública.

Esses limites e contradições expressam para a escola pública a necessidade de estabelecer mediações que possam fortalecer uma correlação de forças favorável à contra-hegemonia dos trabalhadores. Isso implica tentar superar as formas que negam as condições do trabalho docente interferir no processo pedagógico através de uma perspectiva autônoma em que se potencialize uma análise acerca das desigualdades sociais que atravessam a escola.

A escola pública pode contribuir para o fortalecimento dessa construção na medida em que o trabalho se configura como princípio ordenador de suas finalidades pedagógicas num momento em que a sociedade está centrada no conhecimento. Significa dizer que as finalidades da escola estão voltadas para os processos de apropriação e reapropriação do conhecimento por parte dos educandos.

Na gestão escolar, isso implica acolher as experiências individuais e coletivas de sujeitos que vão fomentando uma racionalidade democrática, para além da lógica competitiva, seletiva e excludente de mercado, através de sua progressiva participação consciente. A implantação dessa racionalidade democrática busca promover mudanças no processo pedagógico em termos das condições de desenvolvimento do trabalho docente.

Em termos das condições de igualdade, o objetivo central é o de priorizar as atividades-fim em relação às atividades-meio como forma não só de melhorar a qualidade de ensino, mas como referência à apropriação e reapropriação do saber por parte da população e sua articulação com as reivindicações dos profissionais da educação. Isso significa aprofundar a organização ético-política dos docentes e consolidar os recursos teóricos que permitam a fundamentação dos princípios, valores e propostas pedagógicas em torno da igualdade, da democracia e da solidariedade. Sem essa definição, pode-se restringir o sentido da participação, da autonomia, da qualidade e da aprendizagem aos pressupostos seletivos, competitivos e excludentes do mercado.

Como salientam autores como Oliveira (1999) e Frigotto (2003), a ampliação das políticas públicas constitui-se como ponto de partida para a construção de um projeto societário com base nos interesses dos trabalhadores. As contradições e lutas que partem dessa ampliação guardam muitas convicções e esperanças de que a invenção humana pode ir além das determinações da

sociedade capitalista. É preciso superar a imposição controladora de metas e resultados de políticas como as do PDE-Escola para que essas convicções e esperanças fortaleçam os docentes como protagonistas da democratização da escola pública.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

_____. Decreto número 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o estabelecimento do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em 22 de junho de 2009

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as leis de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso 22 de junho de 2009

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso 22 de junho de 2009

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a Corrente:** ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 271-286.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Escolas Gerenciadas:** Planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, P e SILVA, T.T. (Org.). Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996. **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 75-106.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.).

Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes 1994, p. 31-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista Histórica na pesquisa Educacional. In Fazenda Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria. (Org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009, p. 61 – 78.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.82, p.93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11/01/2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica No Século XXI: o projeto do organismo “Todos Pela Educação”. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência:** a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo. Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Marisa R.T. (Org.). **Política e trabalho na Escola:** Administração dos sistemas Públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PABLO, Gentili. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Vol. 1, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, vol. 28, nº. 100 – Especial p. 1231-1255, outubro de 2007.

_____. O Ensino de Resultados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 de abr.2007. Caderno “Mais”, p.3. [Links] Acesso 15 de junho de 2008.