

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

CLEONICE HALFELD SOLANO

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E PLANO DE
DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: DESDOBRAMENTOS DA
IMPLEMENTAÇÃO DESSAS POLÍTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Juiz de Fora
2011

CLEONICE HALFELD SOLANO

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E PLANO DE
DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: DESDOBRAMENTOS DA
IMPLEMENTAÇÃO DESSAS POLÍTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre ao Programa
de Pós-graduação em Educação, da Faculdade
de Educação, da Universidade Federal de Juiz
de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues

Juiz de Fora
2011

Solano, Cleonice Halfeld.

Plano de desenvolvimento da educação e plano de desenvolvimento da escola: desdobramentos da implementação dessas políticas no contexto escolar / Cleonice Halfeld Solano. – 2011.
140 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

1. Política Educacional. 2. Escolas – Administração e organização. I. Título.

CDU 37.014.5

CLEONICE HALFELD SOLANO

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E PLANO DE
DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: DESDOBRAMENTOS DA
IMPLEMENTAÇÃO DESSAS POLÍTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em 13 de maio de 2011

**PROF. DR. RUBENS LUIZ RODRIGUES – ORIENTADOR
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**PROF. DR. ANDRÉ SILVA MARTINS -
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**PROF. DR. GAUDÊNCIO FRIGOTTO -
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO**

Juiz de Fora
2011

AGRADECIMENTOS

Ao concluir essa dissertação, expresso com alegria meus agradecimentos àqueles que fizeram parte dessa caminhada.

Agradeço a Deus pela conquista, pois sempre esteve comigo, me guiando, protegendo, sendo minha fortaleza e refúgio.

Ao meu marido João Solano e meu filho João Victor. Agradeço pela compreensão, em muitos momentos estive ausente e em outros o stress foi predominante. Foram tolerantes, companheiros e sempre me incentivaram. Essa vitória é nossa.

A todos meus familiares, pelo incentivo, carinho e apoio. Em especial agradeço a minha querida mãe, Margarida (*in memoriam*): uma mulher guerreira, humilde e grande trabalhadora. Obrigada por todos os ensinamentos.

Agradeço a Vaninha, pelo suporte nas tarefas diárias. Seu auxílio possibilitou tranquilidade para meus estudos e viagens acadêmicas.

Ao Prof. Rubens Luiz Rodrigues, meu grande orientador e amigo, que sempre me incentivou, orientou e me apoiou, nunca esboçou uma palavra de desânimo nessa trajetória de formação. Possuo uma dívida intelectual com esse grande educador e maravilhoso ser humano.

Ao Prof. André Martins, pela contribuição neste trabalho, suas orientações foram essenciais. Sempre me atendeu com dedicação, comprometimento e sabedoria. Agradeço por suas intervenções.

Ao Prof. Gaudêncio Frigotto pela contribuição nessa pesquisa, suas indicações de leitura e sugestões foram fundamentais para minha formação intelectual. Agradeço também pela oportunidade em me aceitar como aluna em sua disciplina na UERJ.

Reafirmo com alegria que possuo uma “banca maravilhosa”, composta de três grandes intelectuais, que procuram articular os conhecimentos acadêmicos em suas vidas de forma coerente e ética. Tenho grande admiração por esses verdadeiros educadores.

Ao meu amigo, companheiro de turma e de viagem à UERJ, Cadu. Agradeço pelos ensinamentos, pelos debates e discussões. Você me ajudou a compreender textos e autores de grande complexidade. Sem suas explicações e apoio essa caminhada seria bem mais árida.

Obrigada pela amizade, pelas risadas e histórias vividas em nossas viagens ao Rio de Janeiro.

À amiga Liege, companheira de turma e de eventos científicos. Obrigada pela paciência, incentivo e pela escuta nas ocasiões angustiantes. Agradeço também pelos momentos de alegria e descontração.

À amiga Amanda, com quem compartilhei grande parte dessa pesquisa e compartilho outros espaços de formação. Obrigada pelas leituras, correções, formatações e demais sugestões. Agradeço pela amizade construída e pela disponibilidade em me ajudar. Admiro essa jovem e futura grande intelectual.

As colegas do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação (NESCE): Carol, Elisa, Josiane e Ivone. Aprendi muito com vocês e tenho grande prazer em fazer parte desse grupo.

Aos colegas de turma e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo intercâmbio de experiências e saberes.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Faculdade de Educação. Obrigada pela atenção dispensada.

Institucionalmente, foi importante poder contar com o programa de apoio à formação da Prefeitura de Juiz de Fora, que me permitiu licença das minhas atividades de docência para realização da pesquisa.

Aos companheiros de trabalho da Escola Municipal União da Betânia, pelo carinho e apoio.

As instituições e aos educadores que oportunizaram a realização da pesquisa empírica. Agradeço a disponibilidade em participarem da investigação.

A todos meus amigos, que me apoiaram, me incentivaram e me auxiliaram em todos os momentos que precisei. Em especial agradeço às amigas: Andreia, Alessandra, Rita Araújo, Renata e Viviam. Vocês contribuíram para meu ingresso nesse espaço acadêmico.

Enfim a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram com essa conquista.

RESUMO

Este estudo se propôs a fazer uma análise do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) - metodologia estratégica de gestão - que está inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007. Nessa pesquisa buscou-se investigar em que medida o PDE-Escola altera de fato a realidade e a dinâmica da escola pública do município de Juiz de Fora. A referida proposta educativa tem como objetivo central melhorar a qualidade da educação pública. Diante disso, procurou-se apreender os impactos trazidos pela implementação dessa política para o coletivo escolar e para a educação. Para tanto, a pesquisa se embasou nos pressupostos da abordagem qualitativa, pautada no referencial epistemológico do materialismo histórico, por entender que essa perspectiva busca a apreensão da realidade histórica de forma dialética. Dessa forma, discutiu-se acerca das concepções de Estado, das particularidades do processo de formação do Estado brasileiro, bem como a contextualização histórico-social do Brasil nos anos 1990. Realizou-se uma reflexão acerca das políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir da década de 90 e em particular sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Nesse sentido, procurou-se compreender os desdobramentos dessa política, as mediações e contradições que atravessaram o processo. A pesquisa empírica foi realizada em duas escolas do município de Juiz de Fora/MG, que obtiveram baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que aderiram ao PDE-Escola. A investigação revelou que o PDE-Escola preserva os fundamentos do neoliberalismo e da reforma do Estado, mostrando-se como uma proposta “pelo alto”, pragmática. Funciona como estratégia de consenso, introduz na escola a cultura avaliativa, intensifica o trabalho docente, principalmente para os gestores das escolas. Além disso, os recursos financeiros são essenciais para estruturar a escola com material didático-pedagógico, no entanto, a qualidade da educação está vinculada a elevação de dados estatísticos.

Palavras-Chave: Educação. Políticas. Reformas. Gestão Escolar. Qualidade.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the School Development Plan (PDE-School) - strategic management approach - which is inserted in the Educational Development Plan (PDE), initiated on April 2007. In this study we searched for the extent in which the PDE-School really alters the reality and dynamics of public schools at the town of Juiz de Fora. The mentioned educational proposal is mainly aimed to improve the quality of public education.

Given this, it tried to capture the impacts brought by the implementation of this policy for the school community and to education itself. For this, the research was grounded in the assumptions of the qualitative approach, based on the historical materialism epistemological framework to understand that this perspective seeks to grasp the historical reality in a dialectical way. Therefore, a discussion was held concerning the concepts of state, the particularities of the formation process of the Brazilian State, as well as the historical and social context of Brazil in the 90's. Reflections about educational policies in Brazil were held, especially since the 90's and in particular the School Development Plan (PDE-School). It strives to understand the ramifications of this policy, mediations and contradictions that crossed the process. The research was conducted in two schools in Juiz de Fora / MG, which had lower level of the Basic Education Development (IDEB) and that are part of PDE-School. The study revealed that the PDE-School preserves the foundations of neoliberalism and state reform, and it show itself as a proposal that comes "from the top", pragmatic. It works as a general agreement strategy, the school introduces the culture of evaluation, it intensifies the teaching profession, especially for schools managers. Besides that, financial resources are essential to structure the school with pedagogical teaching materials; however, the quality of education is bounded to the risen statistic data.

Keywords: Education. Policies. Reform. School Management. Quality.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CONCEPÇÕES/ FUNÇÕES DE ESTADO, SEUS DESDOBRAMENTOS E TEORIA POLÍTICA	13
2.1	Breve reflexão sobre as configurações de Estado na perspectiva liberal e na marxista	13
2.2	Particularidades da formação do Estado brasileiro	20
2.3	A gênese do neoliberalismo e reforma do Estado	25
3	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL NOS ANOS 1990	29
3.1	Políticas educacionais no Brasil contemporâneo	40
3.2	Governo Lula e as políticas educacionais	48
3.3	Plano de Desenvolvimento da Escola e seus desdobramentos no contexto escolar..	52
4	AS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA NO PROCESSO DE ADESÃO AO PDE-ESCOLA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA	61
4.1	Pesquisa nas escolas públicas do município de Juiz de Fora que não aderiram ao PDE-Escola	62
4.2	Categorias de análise	65
4.2.1	<i>Qualidade da educação e gestão escolar</i>	65
4.2.2	<i>Autonomia da escola e avaliação</i>	70
4.2.3	<i>Participação e trabalho docente</i>	74
4.3	Observação sistemática em duas escolas do município de Juiz de Fora que participam do PDE-Escola	77
4.3.1	<i>Caracterização da Escola X</i>	77
4.3.1.1	Qualidade da educação e gestão escolar na escola X	80
4.3.1.2	Autonomia da escola e avaliação na escola “X”	87
4.3.1.3	Participação e trabalho docente na escola X	95
4.3.2	<i>Caracterização da Escola Y</i>	100
4.3.2.1	Qualidade da educação e gestão escolar na escola Y	103
4.3.2.2	Autonomia da escola e avaliação na escola Y.....	109
4.3.2.3	Participação e trabalho docente na escola Y	115

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICE.....	132
	ANEXO.....	135

1 INTRODUÇÃO

“O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real.”

Florestan Fernandes.

Este estudo se concentra na análise acerca das políticas públicas educacionais no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990 e em particular sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Nessa pesquisa buscou-se investigar em que medida o PDE-Escola altera de fato a realidade e a dinâmica da escola pública do município de Juiz de Fora no estado de Minas Gerais. A referida proposta educativa tem como objetivo central melhorar a qualidade da educação pública. Diante disso, procurou-se apreender os impactos trazidos pela implementação dessa política para o coletivo escolar e para a educação.

Nessa perspectiva, se torna imperativo discutir as questões atuais das políticas públicas, fato que exige abordar as interferências e as implicações do capitalismo, suas repercussões internas ao aparelho de Estado e o impacto dessas ações no contexto escolar e na efetiva melhoria do ensino.

Enquanto professora de uma escola da rede Municipal de Juiz de Fora que passava pelo processo de implementação do PDE-Escola, vivenciei a movimentação inicial em torno dessa política, o que aguçou o meu interesse pelo tema. Ao observar que esse processo de adesão trouxe para o âmbito escolar muitas reflexões e inquietações, sendo eu partícipe desse cenário, senti necessidade de me debruçar sobre as questões que poderiam clarear a compreensão da temática.

Além disso, esta proposta educacional altera a configuração das escolas nos seus aspectos físicos, organizacionais, pedagógicos, administrativos, políticos, sociais, financeiros e culturais. Analisar e compreender o processo de implementação do PDE-Escola, seus condicionantes e suas implicações no contexto escolar são significativos na medida em que poderão contribuir para o repensar sobre os desdobramentos das políticas educacionais, lançando luzes para a construção de uma educação que esteja a serviço da emancipação humana e transformação da realidade social.

Ao buscar suporte no materialismo histórico, que entende a estreita articulação das partes com o todo, ou seja, as políticas de educação estão imbricadas em um contexto social global, foi necessário dialogar com diferentes autores que tratam das concepções/funções do Estado.

No primeiro capítulo, fez-se uma breve discussão, acerca das concepções de Estado presente entre liberais e marxistas. Posteriormente dedicou-se a análise das particularidades da formação do Estado brasileiro e finalizou-se esse item abordando sobre a gênese do neoliberalismo e seus avanços.

No segundo capítulo, realizou-se uma contextualização histórico-social e política do Brasil na década de 1990, destacando a relação entre o Estado brasileiro e os Organismos Internacionais, partindo do pressuposto que a intervenção dessas agências está fundada numa concepção capitalista. É uma imbricação que configura a prevalência de interesses do capital internacional em detrimento de políticas nacionais que de fato beneficiem a nação brasileira.

Sob essa configuração, destacou-se a participação dos movimentos sociais populares no processo de democratização do Brasil, bem como as interferências do projeto hegemônico na condução da nova sociabilidade. Neste contexto, foram destacados alguns elementos pertinentes ao período dos blocos no poder de Collor de Melo e de Fernando Henrique Cardoso. Analisou-se também o processo de Reforma de Estado com Bresser Pereira, bem como suas implicações/intervenções no âmbito das políticas sociais.

A discussão sobre o desenvolvimento da campanha de Lula da Silva para Presidente da República e a trajetória trilhada pelo Partido dos Trabalhadores para assegurar a vitória, também foi incorporada neste capítulo. Analisamos igualmente as políticas educacionais contemporâneas, compreendendo suas articulações, mediações e contradições com o contexto maior e com a concepção de Estado que impera.

Abriu-se uma seção para discutir sobre as políticas educacionais gestadas no período do bloco no poder do governo Lula. É neste contexto marcado pelas afirmações dos pressupostos neoliberais que em abril de 2007, no segundo mandato do bloco no poder Lula da Silva, o Ministério da Educação (MEC) através do decreto nº 6.094/2007, 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.

O capítulo foi finalizado com a análise do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), sua gênese, seus condicionantes e os desdobramentos desta metodologia de gestão estratégica para a educação.

No terceiro e último capítulo, ficou concentrada a pesquisa empírica. A investigação se fundamentou no referencial epistemológico do materialismo histórico, por acreditar que é o

“único que permite uma crítica radical e sem celebrações ao capitalismo” (FRIGOTTO¹, 2009 apud JAMESON, 1994). Nesse sentido, o processo de investigação científica, para a compreensão da realidade, pautada nesse método, inicia-se nos fatos e ao final retorna aos fatos, num processo dialético, dinâmico, observando as interferências, as conexões e as contradições que o contexto histórico desenvolve com o objeto (KOSIK, 1976). Dessa forma, essa pesquisa procurou conhecer a realidade concreta buscando romper com a “pseudoconcreticidade” e com a visão fenomênica.

Assim, a análise da realidade como algo pronto e acabado se refere a “pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1976). Na verdade, é necessário fazer um “détour” para entender o mundo, pois “a coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. O que vimos à primeira vista é o fenômeno, o mundo das representações comuns, da práxis fetichizada, que passa a impressão que tudo é natural e independente.

Para compreender o mundo da realidade concreta é preciso ir além, destruir a aparente independência dos fenômenos. O pensamento dialético não nega a existência ou objetividade dos fenômenos, mas destrói sua pretensa independência, sua naturalidade, para mostrarem-se como fenômenos derivados e mediatos, como produtos da práxis social da humanidade. (KOSIK, 1976; LÖWY, 1998).

Na concepção dialética, a realidade é um todo estruturado que se desenvolve e se cria. Para conhecer “a coisa” (ou seu objeto de pesquisa) é preciso cindir o todo, isolando as partes. Mas segundo ressalta Kuenzer (1998, p. 65):

[...] esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo de investigação; no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo.

Dessa forma, o materialismo histórico é um método científico para se conhecer a realidade histórica de forma dialética, compreendendo que o conhecimento humano se processa num movimento espiral, da qual cada início é abstrato e relativo, que procede do todo para as partes e das partes para o todo. (KOSIK, 1976).

De acordo com Kosik (1976, p. 41):

¹ FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui; RAMMERT, Sônia Maria (Org.). *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa: Educa-Formação, 2009. p. 61-78.

Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.

Investigar os desdobramentos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) no cotidiano escolar e tendo como suporte epistemológico o marxismo, significa compreender que esse objeto de estudo não está isolado do contexto social. É preciso analisar as mediações que permeiam o objeto, compreender o todo e as partes num movimento dinâmico e imerso socialmente.

Portanto, deve-se romper com a “pseudoconcreticidade”, partir do fenômeno e desvendar a essência, analisar o objeto no bojo das classes sociais. Da mesma forma, se faz necessário questionar sobre a intencionalidade da implementação do PDE-Escola e compreender as contradições presentes nessa política.

Para tanto, foi feita uma investigação inicial nas escolas municipais que não aderiram ao PDE-Escola. Posteriormente, a partir de indicação da Secretaria de Educação selecionou-se duas escolas em estágios distintos de implementação da política, para desenvolver a pesquisa empírica. Nessas escolas, entrevistamos professores, coordenadores e diretores. Além disso, entrevistamos técnicos da Secretaria de Educação e representante do Sindicato de Professores do município de Juiz de Fora, para dialogarmos sobre a política em questão.

Encerramos a análise trazendo as conclusões obtidas a partir do estudo realizado. São considerações que abrem possibilidades de maiores investigações futuras, visto que o PDE-Escola ainda está em processo nas escolas municipais de Juiz de Fora.

2 CONCEPÇÕES/FUNÇÕES DE ESTADO, SEUS DESDOBRAMENTOS E TEORIA POLÍTICA

2.1 BREVE REFLEXÃO SOBRE AS CONFIGURAÇÕES DE ESTADO NA PERSPECTIVA LIBERAL E MARXISTA

Neste capítulo, fez-se uma breve discussão, acerca das concepções de Estado presente entre liberais e marxistas, sobre as especificidades da formação do Estado brasileiro e posteriormente abordou-se sobre a gênese do neoliberalismo e sua expansão. A seguir realizou-se uma contextualização histórico-social e política do Brasil na década de 1990, sob o cenário da Reforma de Estado com Bresser Pereira, bem como suas implicações/intervenções no âmbito das políticas sociais.

Dialogar sobre as concepções de Estado torna-se necessário para o embasamento teórico da pesquisa, visando buscar elementos que auxiliam na compreensão das relações sociais construídas historicamente. Entender que as múltiplas relações, quer sejam econômicas, políticas, sociais, culturais, que perpassam pelo cotidiano humano, preservam elementos que estão em consonância com a configuração de Estado em vigência, é de suma importância para análise investigativa. Numa perspectiva marxista, Ferreira (1993, p. 29) destaca:

O conhecimento (a representação) do Estado não se reduz à verificação empírica de suas manifestações. Sociedade civil e Estado imbricam-se dialeticamente em relações econômicas, políticas e sociais historicamente constituídas. Essas relações se objetivam em formas de pensar, agir, sentir e fazer dos grupos humanos, englobando antinomias e contradições que precisam ser consideradas em qualquer esforço para compreensão da realidade.

Para tanto, iniciaremos o estudo trazendo para a discussão elementos balizadores das teorias de Estado Liberal e a concepção Marxista de Estado.

O pensador jusnaturalista² Hobbes nasceu na Inglaterra e conviveu num período marcado por fortes agitações sociais advindas de lutas religiosas e guerras civis. A constituição teórica hobbesiana terá influência a partir desse contexto turbulento. De acordo com os estudos de Hobbes, no Estado de Natureza reinava autonomia e liberdade individual, mas em contrapartida também havia medo e intensa insegurança, prevalecendo a lei do mais

² Teórico que advoga a existência de direitos naturais, cujo conteúdo é estabelecido pelo Estado de Natureza.

forte. A justificativa dos conflitos e guerras se assentava na característica humana de lutar pela sobrevivência. Conforme Hobbes “o homem é o lobo do homem, se não quiser morrer tem que matar”. Nesse sentido, seria necessário firmar um pacto entre os indivíduos para assegurar a vida em sociedade. Assim, segundo o filósofo, a instituição do Estado de direito surge para evitar a barbárie, para manter a ordem, a paz. Portanto, o indivíduo deve renunciar e deixar o aparelho estatal organizar a vida social. A subordinação ao Estado é vista como uma forma de frear as paixões destrutivas e não como um procedimento de violência ao homem.

De acordo com os pensamentos de Hobbes³ apud Ferreira (1993, p. 66) “o poder simbólico do Estado, entretanto, só é eficaz a partir do momento em que ele se organiza e se aparelha de forma coercitiva, pois só assim assume a onipotência, a onisciência e a onipresença.”

Dessa forma, o Estado detém o monopólio da força legítima, através das leis, que são universais e isentas de interferências particulares e se porta como regulador, conciliador e mantenedor da ordem social. Segundo Ferreira (1993), ainda hoje se recorre aos ideais hobbesiano como, por exemplo, ao exigir a presença do Estado para garantir a paz e se preciso corrigir os “desviantes”.

Além de Hobbes, Locke foi outro pensador jusnaturalista que ao formular sua teoria política, recebeu influências de seu contexto histórico. Na Inglaterra do século XVII buscava-se uma nova organização social fundada nos princípios liberais e que trazia grandes embates políticos e econômicos. Em seus estudos, Locke⁴ (1983) citado por Ferreira (1993) advoga que os indivíduos viviam numa sociedade natural onde não havia diferenças entre eles, era então o “Estado de Natureza”. Nesse estado, todo indivíduo nasce livre, é proprietário de seu corpo, de sua capacidade de trabalho, possui direito à vida, à liberdade e à propriedade. Entretanto, a fome e a miséria, se constituíram como um perigo que ameaçava o homem e que o impulsionava à acumulação, às lutas, às disputas e conseqüentemente ao desenvolvimento da desigualdade social.

Dessa forma, era preciso estabelecer um pacto social mediante o consentimento dos cidadãos, ou seja, a partir de um contrato em que os indivíduos renunciassem aos seus direitos naturais e instituíssem o Estado. A instituição do Estado de direito, estabelece “uma desigualdade essencial na sociedade política” (FERREIRA, 1993). Isso porque as leis

³ HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

⁴ LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

instituídas com o consentimento dos indivíduos se preservam e garantem os direitos já desfrutados no Estado de natureza, ou seja, à liberdade, à vida e principalmente o direito à propriedade privada.

Frente ao Estado lockiano, todos os indivíduos são iguais em direitos e deveres. No entanto, entende-se que é uma igualdade apenas formal, haja vista que o Estado assume a configuração de coisa, uma instância superior, neutro e desvinculado das relações sociais e que tem como função garantir a liberdade, a paz e o direito a propriedade.

Para Locke apud Ferreira (1993, p. 76), os homens são livres para a aquisição de propriedades e “a riqueza do indivíduo é vista como reflexo do seu talento, do seu esforço [...] e não como resultado da expropriação da propriedade alheia.” Pautando nesse ideal, Locke (apud FERREIRA, 1993) justifica as desigualdades sociais e legitima a acumulação do excedente de produção, na qual o Estado deve permitir que todos trabalhem, todos produzam, evitando o ócio, a preguiça e a vadiagem. Além disso, a autonomia está atrelada ao fator econômico, às posses que o indivíduo possui. Conforme corrobora Ferreira, “pode-se dizer então, que já no discurso liberal lockiano a autonomia, um valor inerente a cidadania civil, aparece sustentada na condição econômica do indivíduo.” (1993, p. 86).

Assim, na matriz Liberal, o mercado possui autonomia para se autorregular, pois o mesmo pertence à esfera privada e esta é isenta da interferência estatal. O princípio da concorrência também é legitimado nessa perspectiva conforme destaca Ferreira (1993, p. 85): “a concorrência entre os indivíduos é legítima, na medida em que apela somente para as aptidões pessoais, possibilitando a constituição de uma ordem social justa.”

À luz dos condicionantes liberais, o Estado representa o interesse dos indivíduos sem fazer distinção de classe. Todavia, essa igualdade é apenas formal, os conflitos, as lutas de classes são ocultadas, pois numa sociedade extremamente desigual como a capitalista as condições concretas de existência são fortemente marcadas de acordo com a origem de classe. Ferreira (1993) recorrendo a Marx destaca que a igualdade termina na porta da fábrica. Ou seja, não há simetria na relação entre proprietários e não proprietários, conforme ressalta Ferreira (1993, p. 76-77):

Mas, desde que nasce o indivíduo é um ser no mundo, socialmente posicionado. As condições sociais que cercam aquele que nasce na favela da periferia de uma grande cidade diferem das que envolvem o que nasce em uma mansão no interior da mesma cidade. Essas condições favorecem ou não o desenvolvimento pleno das suas capacidades e induzem uma ou outra forma de integração no mundo das “trocas livres”. A visão idealista do homem, que o reduz a um indivíduo natural, não leva em conta as relações entre diferentes tipos de proprietários.

Nesse sentido, Marx e Engels (2007) tecem inúmeras críticas a corrente Liberal e apresentam novos elementos para a teoria política ao desmistificar a figura do Estado como algo superior, imanente, acima dos homens e ao apresentá-lo como um instrumento da classe dominante, que possui a função precípua de conservar e garantir os interesses burgueses. O marxismo entende que as relações sociais de produção capitalista são marcadas fundamentalmente pela existência das classes sociais: burguês e proletário. A primeira detém os meios de produção e a capacidade de domínio político, portanto, domina e oprime a segunda, que possui somente força de trabalho e enfrenta dificuldades para se tornar uma classe para si. A partir desse pressuposto, foi possível perceber as origens classistas das contradições sociais. Conforme anuncia Marx e Engels (2007, p. XXX), “pela primeira vez na história das idéias políticas, o Estado deixou de ser conceituado como entidade representativa dos interesses gerais e comuns da sociedade.”

Com isso, Marx e Engels sinalizaram que o aparelho estatal representa e atua na defesa dos interesses da classe social dominante. Que mesmo sendo o Estado o conjunto das relações sociais “por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação.” (MARX; ENGELS, 2007, p. XXXI).

No período histórico vivenciado por Marx, a sociedade civil ainda era “primitiva, gelatinosa” (GRAMSCI, 2007), ou seja, os trabalhadores não se organizavam efetivamente, eram obrigados a se organizarem de formas clandestinas e sem grande capacidade de direção, até porque o Estado restringia esse tipo de movimento.

Nessa perspectiva, a representação estatal se mostra como “comitê executivo”, pois só a burguesia participa, e ele só responde aos interesses dessa classe. Portanto, os trabalhadores não têm espaço de participação. Assim se configura o Estado restrito. Dessa forma, Marx e Engels (2007, p. XXXII) ressalta que:

Assim como o Estado é o Estado da classe dominante, as idéias da classe dominante são idéias dominantes em cada época. A classe que exerce o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante [...]. As idéias dominantes parecem ter validade para toda a sociedade, isto é, também para as classes submetidas e dominadas.

Por meio do controle dos aparelhos de Estado, a classe dominante garante seus interesses particulares e interfere na condução política das instituições estatais. Assim, o Estado de classe despolariza a sociedade, centraliza as decisões, sustenta um poder burguês e oprime os trabalhadores através de mecanismos coercitivos.

Gramsci (2007), ao viver em outro contexto histórico, identifica que as lutas populares do século XIX conduziam a um processo de socialização da política, verificando a existência de formas de organização efetivas. Assim, com o surgimento de sindicatos e partidos de massa a “esfera política restrita cede lugar a uma nova esfera pública ampliada” (COUTINHO, 1994, p. 52). Nesse sentido, a partir dessa maior “ampliação do fenômeno estatal”, Gramsci elabora uma teoria de Estado ampliado, numa perspectiva de superação dialética, ou seja, incorpora novos elementos aos pressupostos teóricos de Marx [...] “na reflexão gramsciana, um movimento que vai do abstrato ao concreto e que reproduz um movimento diacrônico ocorrido na própria realidade histórico-social.” (COUTINHO, 1994, p. 53).

Assim, Gramsci (2007, p. 244) define o Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção. Sendo a sociedade política ou “Estado-coerção”, formado pelos aparelhos coercitivos do Estado que detém e exerce o “monopólio legal” ou a violência de fato, exercendo uma “ditadura”, uma dominação fundada na coerção. A sociedade política é composta pelo aparelho estatal representada pelo executivo, legislativo e judiciário. Já a sociedade civil é formada pelos “aparelhos privados de hegemonia”, que buscam adesão “voluntária” através da direção e do consenso, está relacionada com as organizações da sociedade expressa através das igrejas, escolas, sindicatos, imprensa, partidos, dentre outros. “Em conjunto, as duas esferas [instâncias] formam o Estado em sentido amplo.” (COUTINHO, 1994, p. 54).

Dessa forma, segundo Gramsci, a configuração de Estado ampliado, é decorrente da “socialização da política”, ou seja, há uma “participação” da sociedade nas determinações estatais. O Estado continua se apresentando como classista, porém não é mais exclusivo da classe dominante. Sobre essa questão Coutinho (1994, p. 52-23) esclarece que,

A luta política já não mais se trava entre, por um lado, burocracias administrativas e policial-militares que monopolizam o aparelho de Estado, e, por outro, exíguas seitas conspirativas que falam em nome das classes subalternas; nem tem como cenário principal os parlamentos representativos apenas de uma escassa minoria de eleitores proprietários. A esfera política “restrita” que era própria dos Estados oligárquicos, tanto autoritários como liberais, cede progressivamente lugar a uma nova esfera pública “ampliada”, caracterizada pelo crescente protagonismo de amplas organizações de massa.

Para Gramsci, essa configuração está presente no Estado capitalista contemporâneo. Ao abordar as distinções entre sociedade ocidental e oriental⁵, o autor italiano enfatiza essa característica, salientando que continua havendo dominação, porém a forma de dominar é que sofre alteração. Em outros termos, nas formações sociais mais organizadas politicamente - sociedades ocidentais - em que os indivíduos se unem para conquistar espaços de participação, há predominância da dominação pelo consenso. No caso das formações sociais em que ainda não ocorreu o processo de socialização da participação política, os interesses se mostram pouco organizados – sociedades orientais – com a dominação ocorrendo predominantemente pela força. Conforme afirma Gramsci (2007, p. 262):

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas.

Nas sociedades “ocidentais”, a dominação se afirma predominantemente através da obtenção do consenso de corações e mentes, buscando consolidar a dominação através da direção político-ideológica. Enquanto que nas “sociedades orientais”, a dominação se realiza predominantemente pelo exercício da força.

Nessa configuração de Estado ampliado, Gramsci (2007) ressalta que coexistem as duas formas de movimentos, porém a classe hegemônica busca legitimar o uso da força através do apelo ao consenso, conforme se pode observar nesta passagem:

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI, 2007, p. 95).

Nesse sentido, o Estado tem uma tarefa educativa e formativa:

⁵ Essas categorias gramsciana não possuem relação geográfica associada às regiões ocidentais e orientais. Na verdade, de acordo com os estudos de Gramsci, sociedades ocidentais se configuram como sociedades em que houve uma ampliação do Estado, em que a sociedade civil se mostra mais organizada e complexa. Nesse tipo de sociedade o aparelho estatal, para legitimar seu poder, continua usando a coerção, mas frente à complexificação societária lança mão também da estratégia de consenso. Já as sociedades orientais são entendidas como formações sociais em que a sociedade civil ainda se mostra “débil”, desorganizada e o Estado domina utilizando somente da coerção.

[...] cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. (GRAMSCI, 2007, p. 23).

Partindo da formulação gramsciana, para o pensador Nicos Poulantzas, o Estado se constitui como uma correlação de forças entre diferentes frações de classes. Não há separação entre econômico, político e sociedade. O Estado se forma no movimento das classes. É uma relação contraditória, há conflitos, embates, o poder de classe atravessa o Estado, pois o mesmo não é um bloco monolítico, blindado. Há fissuras que permitem o deslocamento do poder. Portanto, o aparelho estatal apresenta contradições e expressa o resultado das lutas de classe e das relações de produção. Assim também, as classes sociais não são constituídas antes do Estado ou externas a ele. Constituem-se no movimento, no processo.

Poulantzas (2000, p. 12) advoga que:

[...] O Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política. O aparelho de Estado, essa coisa de especial e por conseqüência temível, não se esgota no poder do Estado. Mas a dominação política está ela própria inscrita na materialidade institucional do Estado. Se o Estado não é integralmente produzido pelas classes dominantes, não o é também por elas monopolizado: o poder do Estado (o da burguesia no caso do Estado capitalista) está inscrito nesta materialidade.

Dessa forma, o aparelho estatal tem como função preponderante organizar e dar a direção conforme as exigências do bloco no poder. O Estado capitalista atua num duplo movimento: exerce uma função organizativa das classes burguesas, através das leis e ou das políticas e, concomitantemente, atua na desorganização da classe trabalhadora e nos seus movimentos sociais. Nesse sentido, o processo de formulação das políticas e leis é atravessado por uma relação de poder oriunda das correlações de forças presente na estrutura concreta do Estado. Esse processo é marcado por tensões, por embates de idéias, concepções e intencionalidades distintas, em que a supremacia hegemônica assume a direção social. Desse modo, o bloco que assume o poder e a direção interfere também na organização do todo social, como na escola, na família, nos meios de comunicação, de cultura, na constituição dos partidos e na definição do perfil de trabalhador que deve ser formado para atender as demandas de mercado.

Portanto, assim como o Estado expressa o resultado das correlações de forças das frações de classe que o compõe, o conteúdo ideológico das políticas também representa os interesses do bloco no poder. Entretanto, em determinadas situações, o Estado, visando

manter o equilíbrio e como estratégia de dominação, faz o esforço de enfraquecer os movimentos de luta e garantir a coesão social, concedendo alguns benefícios às massas trabalhadoras. Na atualidade, as políticas sociais compensatórias se configuram como um exemplo ilustrativo, ou seja, não atuam na extirpação dos problemas sociais, mas amenizam a situação de intensa miserabilidade e ainda agregam adeptos ao projeto hegemônico.

Os estudos de Poulantzas (2000) nos ajudam na melhor compreensão do contexto histórico político atual, em particular o conteúdo ideológico das políticas educacionais, e nos fornece instrumentos para reafirmar a necessidade de alterar a correlação de forças do aparelho estatal vigente.

Esboçadas as discussões sobre as concepções de Estado e tendo como referência Marx e demais autores da mesma filiação, no próximo item nos debruçaremos sobre as especificidades da formação social do Estado brasileiro.

2.2 PARTICULARIDADES DA FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Nessa seção, faremos uma reflexão em torno do processo histórico de formação social do Brasil e dos pressupostos que embasa esta temática, a partir da referência de análise do pensamento social crítico brasileiro. A compreensão das especificidades da constituição do Estado brasileiro, enquanto uma sociedade capitalista, se mostra recorrente para entendermos os desdobramentos desta inserção para a realidade contemporânea.

O Brasil se transforma em sociedade capitalista tardiamente, “pelo alto” e sem a participação das classes populares. Segundo estudos de autores críticos do pensamento social brasileiro, a revolução burguesa no Brasil se concretizou pela via não clássica⁶ e pelos processos de “via prussiana” e “revolução passiva” (COUTINHO 2000; FERNANDES, 2006). De acordo com a análise clássica, para que um país se tornasse capitalista seria necessário primeiro passar por processos de modernização. Diante dessa premissa, durante muito tempo no Brasil persistiu a dúvida se o país havia se tornado uma sociedade capitalista, pois ainda permaneciam (e ainda permanecem) muitas características do arcaico.

⁶ A entrada ao modo de produção capitalista pode ocorrer sob duas formas distintas. Uma delas é pela via clássica, baseada em experiências européias que entendia que para o país se modernizar seria preciso primeiro romper definitivamente com a estrutura de poder vigente, com a classe dominante. Esse processo se constituía com a participação de movimentos vindos das camadas populares. Com relação à via-não clássica, o processo de ingresso no capitalismo ocorre sem o rompimento com a estrutura dominante, ou seja, as estruturas de dominação são preservadas. Há apenas alguns ajustes dentro da mesma configuração societária. Além disso, pela via não clássica não há participação das camadas populares, é movimento engendrado pela elite.

Porém, essa indefinição se finda a partir do momento em que pensadores marxistas começam a questionar se o modelo clássico era a única forma de tornar uma sociedade capitalista, ou se haveria outras maneiras de adentrar nesse modo de produção. Esse questionamento rompe com a tendência evolucionista, oriunda de determinados marxistas, que entendiam que a sociedade passava naturalmente por fases definidas até chegar ao comunismo.

Nessa perspectiva, a Revolução Russa e a categoria de análise desenvolvida por Lênin – “via prussiana”- serviu de base para compreensão de que o ingresso no mundo capitalista não se dá em uma única via. Ao analisar a Prússia, o formulador do conceito “via prussiana” compreende que o modelo clássico de entrada no capitalismo não está de acordo com aquela realidade, pois o país, apesar de ter adentrado no modo de produção capitalista, ainda mantinha o latifúndio. A fração latifundiária, conservadora e dominante, continuava sendo a mesma, apenas mudava a roupagem para classe burguesa, ou seja, não houve nenhum rompimento, apenas ajustamentos de intencionalidades. Dessa forma, Lênin conclui que os países que ingressaram tardiamente no capitalismo o fizeram de forma reformista, “via prussiana”, diametralmente distinta da via revolucionária.

De forma análoga a esta abordagem, Gramsci analisa a sociedade italiana e compreende também que há outras formas de se fazer uma revolução, que em sociedades de capitalismo tardio ocorrem transformações “pelo alto”, também sem a participação das classes populares, que ele denominou de “revolução passiva”. Segundo Gramsci as sociedades de capitalismo tardio ainda possuíam uma classe dominada bastante frágil e quando estas se propunham questionar a estrutura de poder das classes dominantes as faziam de formas dispersas. A esse movimento esporádico de questionamento, Gramsci intitulou de “subversivismo esporádico” que compreende a gênese da revolução passiva, ou seja, a classe dominante ao se ver ameaçada, incorpora alguma mudança, sem romper com a estrutura de poder, modifica o que não é fundamental, o que caracteriza uma pseudo mudança. Segundo Coutinho (1999, p. 198) citando Gramsci⁷:

Deve-se sublinhar, antes de mais nada, que um processo de revolução passiva, ao contrário de uma revolução popular, realizada a partir “de baixo”, jacobina, implica sempre a presença de dois momentos: o da “restauração” (na medida em que é uma reação à possibilidade de uma transformação efetiva e radical “de baixo para cima”) e o da “renovação” (na medida em que muitas demandas populares são assimiladas e postas em práticas pelas velhas camadas dominantes.

⁷ GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 4 v.

Sob essa configuração, a constituição do Estado brasileiro enquanto uma sociedade capitalista, pode-se afirmar que se efetuou “via prussiana” e/ou via “revolução passiva”, ou seja, um processo de modernização capitalista, sem por isso ser obrigado a realizar uma “revolução democrático- burguesa” ou de “libertação nacional” segundo o “modelo jacobino” (COUTINHO, 1999, p. 196). Ou seja, foi um rearranjo na estrutura do poder, conforme advoga Oliveira (2003, p. 60):

[...] a expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo preserva o potencial de acumulação liberado exclusivamente para os fins de expansão do próprio novo.

Nesse sentido, a revolução burguesa no Brasil se processou através de uma reestruturação de poder, fruto da conciliação de interesses oriundos da velha oligarquia e da burguesia de comércio. Dessa coalizão de interesses pela manutenção da hegemonia se configurou a materialização da classe burguesa brasileira. Uma das peculiaridades da burguesia brasileira, conforme ressalta Fernandes (2006, p. 204):

Ao contrário de outras burguesias, que forjaram instituições próprias de poder especificadamente social e só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a nossa burguesia converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação sócio-econômica no que Weber entendia como “poder político indireto”. As próprias “associações de classe”, acima dos interesses imediatos das categorias econômicas envolvidas, visavam a exercer pressão e influência sobre o Estado e de modo mais concreto, orientar e controlar a aplicação do poder político estatal, de acordo com seus fins particulares. Em consequência, a oligarquia não perdeu a base do poder que lograra antes, como e enquanto aristocracia agrária; e encontrou condições ideais para enfrentar a transição, modernizando-se, onde isso fosse inevitável, e irradiando-se pelo desdobramento das oportunidades novas, onde isso fosse possível.

Assim, a revolução burguesa brasileira se caracteriza pela conservação, visto que herda e conserva das oligarquias a forma de fazer política e a maneira de instauração do aparelho estatal. Na verdade, não havia um projeto constituído para materialização do Estado burguês, houve um rearranjo de poder prevalecendo à dominação burguesa.

A expansão da classe burguesa no Brasil transcorreu sob um cenário de fortes desagregações sociais conservando e reproduzindo elementos do “atraso”, sendo resultado da ação do Estado, pelo comando da classe dominante. Nesse processo, a participação da classe

trabalhadora foi suprimida caracterizando-se por ser um movimento “pelo alto”, antipopular e elitista. Uma associação entre o arcaico e o novo, “combinado e desigual”, na qual o novo se alimenta do velho para se manter e para se expandir. Nesse sentido, a população brasileira convive com um imenso paradoxo social, “com uma minoria social dominante que retém para si todos os privilégios como se fossem direitos e que exclui a grande maioria de todos os direitos, como se isso fosse natural.” (LIMOEIRO, 1995, p. 5).

O protagonismo do Estado brasileiro no processo de modernização capitalista e a ausência da sociedade civil trazem implicações para nossa formação política e social: o Estado desempenhou o papel de dirigente político, substituindo a função das classes sociais. De acordo com Coutinho (1999, p. 204-205):

[...] no Brasil as transformações foram sempre o resultado do deslocamento da função hegemônica de uma para outra fração das classes dominantes. Mas estas, em seu conjunto, jamais desempenharam, até recentemente, uma efetiva função hegemônica em face das massas populares. Preferiram delegar a função de dominação política ao Estado – ou seja, às camadas militares e tecnoburocráticas -, ao qual coube a tarefa de “controlar” e, quando necessário, de reprimir as classes subalternas. Mas essa modalidade antijacobina de transição ao capitalismo não significa absolutamente que a burguesia brasileira não tenha levado a cabo sua “revolução”: fez isso, precisamente, através do modelo da revolução passiva, que tomou entre nós a forma – para utilizar a terminologia de Florestan Fernandes- de uma “contra- revolução”, que é outro modo de dizer “ditadura sem hegemonia”.

Nesse contexto, conforme nos indica Gramsci, uma das consequências da revolução passiva é o “transformismo”, ou seja, o bloco no poder assimila sujeitos rivais para seu interior, fortalecendo a dominação com o uso político do aparelho estatal. O Estado para ser mantido precisa também de consenso ativo e passivo.

Historicamente no Brasil tem persistido o caráter autoritário da classe dominante enquanto bloco no poder, que busca implementar soluções pelo alto, organizando o aparelho estatal de modo a garantir a manutenção dos privilégios, em detrimento das aspirações da classe trabalhadora. Segundo advoga Ianni (1984, p. 19): “é tão acentuado o divórcio entre o Estado e a maioria da sociedade civil, que o povo se sente estrangeiro no próprio País; emigra para dentro de si mesmo.”

Embasados pelos pressupostos da teoria da fragilidade da sociedade civil brasileira, muitos representantes do bloco no poder, alegam que a população necessita de ser tutelada pela aparelhagem do Estado. Como denuncia Ianni (1984, p. 37):

Na prática “o povo brasileiro ainda não está preparado sociologicamente para gozar de uma democracia plena”. Tanto assim que cabe o Estado proteger, tutelar e

disciplinar o cidadão e o povo, pois que “liberdade e direitos emanam do Estado”. Daí a criação da figura da cidadania regulada, que não tem raízes “em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional”. A lógica do capital impõe-se a todas as relações e poros da sociedade, sem mediações.

Diante do exposto é possível compreender criticamente os desdobramentos da intrínseca relação entre o processo de formação dependente do Estado brasileiro e as condições sociais contemporâneas. Compreender a revolução burguesa no Brasil é entender a configuração das bases histórico-sociais que levaram o país a ingressar no modo de produção capitalista. A dissociação entre desenvolvimento capitalista e igualdade social é inerente a este modo de produção que conjuga crescimento econômico e formas miseráveis de vida. O pensamento social brasileiro advoga que a questão do “atraso” e da dependência do Brasil são aspectos históricos que alimentam a hegemonia do capitalismo.

O processo de modernização, segundo a retórica oficial, visa o desenvolvimento do país, porém, ao “romper com a pseudoconcreticidade”, observa-se que se trata de uma inserção no capitalismo em que a classe dominante brasileira se associa de forma subordinada ao capital internacional mantendo os privilégios de uma “minoridade prepotente” e sacrificando a grande massa trabalhadora. Além disso, a burguesia brasileira optou, historicamente, por não romper com a dependência internacional e, sendo assim, predomina a hegemonia sob as classes trabalhadoras, intensifica a exploração e continua dependente frente ao grande capital.

Nesse contexto, entendemos que o atual projeto societário⁸ em vigência não muda o rumo de orientação, mantêm uma relação de dependência e subordinação frente ao grande capital. Assim, o Brasil tem convivido com a conciliação de interesses, com revoluções passivas que não alteram efetivamente as condições concretas de existência da classe trabalhadora. De acordo com Gramsci, toda revolução passiva traz um fortalecimento da classe dominante e um desequilíbrio entre aparelho estatal e sociedade civil.

No campo educacional também não há propostas de rupturas, os projetos políticos são resultados de uma correlação de forças, de disputas de concepções, indicando o projeto de sociabilidade que o Brasil necessita desenvolver. As políticas educativas tendem a adotar estratégias pragmáticas, utilitárias, que reforça o “apassivamento” e não contribui para emancipação política dos sujeitos, são projetos calcados em “reformas formais”, que apesar de ter um discurso de melhoria da qualidade da educação, na verdade não altera a realidade concreta.

⁸ Iremos expandir essa discussão mais adiante.

Na próxima seção abordaremos algumas questões relacionadas ao surgimento do neoliberalismo, ao Estado de Bem-Estar Social e à reforma do Estado.

2.3 A GÊNESE DO NEOLIBERALISMO E REFORMA DO ESTADO

A doutrina neoliberal surgiu após a II Guerra Mundial, seu precursor maior foi Friedrich Hayek, que tecia severas críticas ao Estado intervencionista. Segundo Hayek, o Estado de Bem – Estar “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência” (HAYEK apud ANDERSON, 2008, p. 2). Neste caso então, deveria haver livre concorrência, estímulo à competitividade e a desigualdade social era fator essencial. As ideias de Hayek gestadas na década de 1930 avançaram e conquistaram espaço a partir da crise de 1973.

No contexto de pós-guerra, o mundo capitalista estava imerso numa profunda crise econômica, com altas taxas inflacionárias e baixo crescimento econômico. Ao analisar a perspectiva de Hayek, Anderson (2008, p. 2) destaca que as origens da crise:

[...] estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Segundo os pressupostos de Hayek apud Anderson (2008), a alternativa seria a construção de um Estado mínimo nas funções sociais e forte para o capital, com estabilidade econômica e sem interferência dos sindicatos.

Para isso, seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. (HAYEK apud ANDERSON, 2008, p. 2).

Assim sendo, a crise estava atrelada ao grau de interferência estatal e aos benefícios sociais dispensados aos trabalhadores. Em síntese, a formulação de Hayek se dirigia ao modelo de desenvolvimento fundado na teoria Keynesiana⁹.

⁹ Teoria que propunha a intervenção Estatal no âmbito econômico-social com o objetivo de conduzir o regime de pleno emprego.

Todavia é válido registrar que esta teoria, apesar de focar para um Estado de Bem-Estar Social, foi insuficiente e configurou algumas lacunas, conforme advoga Silva (2002, p. 22):

[...] mostrou-se incapaz de estender os direitos sociais aos trabalhadores e de combater o desemprego; abastardou a oferta da educação básica pública; manteve-se intransigente quanto ao monopólio da terra nas mãos da oligárquica agrária e conviveu com o analfabetismo.

Ferreira (1993, p. 192-193) corrobora com esse pressuposto ao ressaltar que:

Pensou-se em resolver o conflito capital/trabalho sem romper com a lógica do capital, mas promovendo melhor distribuição dos favorecimentos sociais por um contingente maior da população, oferecendo condições dignas de vida aos trabalhadores, respeitando sua liberdade e igualdade. Supôs-se, assim, que o cruzamento entre ideais socialistas e princípios capitalistas seria suficiente para constituir uma sociedade quase perfeita. [...] Teoricamente, um sistema perfeito. Mas nem tudo que é racional é real. O indivíduo consumidor é livre, mas nada tem a ver com o indivíduo produtor. Este, para poder consumir, continua tendo que vender sua força de trabalho dentro das regras impostas pelo sistema produtivo.

Nessa mesma linha crítica sobre o Welfare, Mészáros (2009) afirma que seria inocente pensar que “as melhoras vislumbradas poderiam ser asseguradas com êxito por meio de reforma benevolente da esfera da distribuição apenas, sem qualquer necessidade de mudanças nas relações de produção” (p. 248). Coadunando com a tese de Mészáros (2009), as reformas na estrutura do capital são paliativas e não há mudanças efetivas, portanto, é necessário romper com a ordem que está posta. Diante do exposto, nota-se que não há transformação efetiva quando se preserva o mesmo modo de produção capitalista.

É no contexto de intensificação da dinâmica capitalista que o projeto neoliberal começa a ser instaurado. O Chile foi o primeiro país a desenvolver o modelo neoliberal, no governo ditatorial de Augusto Pinochet.

Logo após, em 1979, a Inglaterra adotou esse projeto através da eleição de Margareth Thatcher e o paradigma neoliberal foi implantado, nesse país, de forma explícita e drástica, essa observação é corroborada por Anderson (2008, p. 3):

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desempregos massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. [...] lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o

gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado.

Já nos Estados Unidos, observa-se a mesma direção com outras nuances. O neoliberalismo no governo de Ronald Reagan, nos anos 80, teve outra formatação, pois o objetivo central era investir em armamentos militares para abalar a economia Russa e derrubar o regime Soviético. Conforme ressalta Anderson (2008, p. 3):

[...] na política interna, Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão. Mas, decididamente, não respeitou a disciplina orçamentária; ao contrário, lançou-se numa corrida armamentista sem precedentes, envolvendo gastos militares enormes, que criaram um déficit público muito maior do que qualquer outro presidente da história norte-americana.

Neste contexto, vários países da Europa aderiram à experiência neoliberal, outros como a França de Mitterrand ainda tentaram buscar alternativa progressista, porém posteriormente se viram forçados a adotar medidas calcadas no projeto postulado por Hayek. De acordo com Anderson (2008, p. 4):

O que demonstravam estas experiências era a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podiam rivalizar com eles em zelo neoliberal.

Nos países da América Latina, anos depois a experiência chilena¹⁰, o neoliberalismo se verificou também na Bolívia, em 1985, no governo de Jeffrey Sachs, herdeiro do partido populista; no México, com Salinas, em 1988; na Argentina, com Menem, em 1989; na Venezuela, com Carlos Andrés Perez, em 1989; no Peru, com Fujimori, em 1990; e, finalmente, no Brasil, com Fernando Collor de Mello, em 1990, e, com expressiva expansão, com Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹¹, em 1994.

Na América Latina, esse programa se efetivou explicitamente a partir do Consenso de Washington¹². O receituário imposto pelos organismos internacionais determinava que os países pleiteadores de empréstimos, junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), deveriam adequar suas economias as novas regras criadas nesse Consenso, objetivando criar na

¹⁰ O Chile foi o primeiro país a implantar o neoliberalismo, em 1973.

¹¹ Nesse período, o projeto neoliberal assume um novo viés; um capitalismo mais humanizado, o neoliberalismo para o século XXI ou Neoliberalismo de Terceira Via.

¹² Conjunto de medidas pautadas no ideário neoliberal, formuladas em 1989, por economistas oriundos do FMI, Banco Mundial e outras repartições financeiras dos EUA que, visava o ajustamento macroeconômico para os países em crises.

América Latina um ambiente de uniformidade econômica, política e jurídica, reforçando a história de dependência da região. São dez medidas que compõem o programa: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais¹³.

Essas propostas colocam os países devedores em condições de “reféns de gigantescas dívidas externas especulativas que cresciam em proporção inversa às suas exportações e às suas rendas” (SILVA, 2002). O Brasil, assim como os demais países de capitalismo dependente, está inserido numa relação de submissão frente às agências financeiras como o Banco Mundial, no sentido de acatar as exigências impostadas por esses órgãos.

Nesse sentido, é importante compreender que as políticas educacionais também se configuram de forma subordinada frente aos países centrais e aos princípios da reforma do Estado expressam um conteúdo societário hegemônico que se traduz na prática escolar.

¹³ Cf. Gentili (1998).

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL NOS ANOS 1990.

É de suma relevância compreender a relação entre o Estado Brasileiro e os Organismos Internacionais, partindo do pressuposto que a intervenção dessas agências está fundada numa concepção capitalista. É uma imbricação que configura a prevalência de interesses do capital internacional em detrimento de políticas nacionais que de fato beneficiem a nação brasileira.

Nesse sentido, a inserção do país no bojo do projeto neoliberal se configurou, como de costume na tradição brasileira, de forma subordinada e dependente, visto que possuía, e ainda possui, um montante significativo de saldo devedor com o capital estrangeiro.

A sociedade brasileira no período da década de 1980 vivia uma complexa conjuntura, com graves problemas sociais, econômicos, estruturais e com fortes insatisfações populares fruto do descontentamento com as políticas sociais e econômicas dos governos ditatoriais. Esse contexto foi propício para o surgimento de organizações que buscavam maior participação dos cidadãos na arena política e se colocavam contrários às ações estatais postas.

Com a luta pela democracia, após vinte anos de regime ditatorial, houve um fortalecimento dos movimentos sociais populares. É válido registrar que essa inserção política não se desenvolveu de forma tranquila, mas foi permeada de conflitos diversos, visto que forças antagônicas estavam em disputa.

O período de promulgação da Constituição de 1988 foi caracterizado por intensas lutas sociais aprofundando a dinâmica da sociedade civil. Todavia, a participação dos empresários também foi expressiva e aglutinou forças na condução da política brasileira. Eles buscavam maior intervenção na política de forma a garantir os interesses da classe, como a aprovação de ações para fortalecimento do mercado. Além disso, ainda faziam pressão para que os direitos trabalhistas não fossem aprovados e para a manutenção da hegemonia burguesa.

Dessa forma, percebe-se que historicamente, no Brasil, tem permanecido processos de modernização conservadora, onde se propõe novas mudanças, como o processo de democratização, mas com a manutenção de antigas estratégias e com características de “revolução passiva”, ou seja, de acordo com Coutinho (2000, p. 50):

As transformações ocorridas em nossa história não resultaram de autênticas revoluções, de movimentos provenientes de baixo para cima, envolvendo o conjunto

da população, mas se processaram sempre através de uma conciliação entre os representantes dos grupos opositores economicamente dominantes, conciliação que se expressa sob a figura política de reformas “pelo alto”.

Enfim, a transição da ditadura para o período de democratização, ocorreu “via prussiana”, “pelo alto”. O bloco no poder se manteve, mudou-se o sistema, mas o grupo dirigente continuou no comando.

No entanto, embora tenha sofrido diferentes perseguições, os movimentos democratizantes obtiveram significativas conquistas sociais na Constituição de 1988, como direito a greve, jornada de quarenta e quatro horas de trabalho, licença paternidade, ampliação da licença maternidade, dentre outras. Porém, é válido ressaltar que apenas o texto legal não significou garantia para efetivação dos direitos conquistados, ou seja, houve um distanciamento entre a legislação e a prática social.

Registra-se, ainda, neste contexto de efervescência, que o grupo dirigente utilizou-se de diferentes estratégias para construir seu projeto. Por um lado, tentou desqualificar os movimentos populares, utilizando, entre outros recursos, até mesmo do mecanismo de transformismo¹⁴ dos trabalhadores.

É importante ressaltar que houve uma ressignificação na configuração das ONGs. No período militar, essas organizações lutavam contra os regimes ditatoriais e em favor da classe trabalhadora. Porém, após os anos 1980, houve uma inversão do processo. Parte significativa dos movimentos desenvolvidos pelas ONGs estava articulada com os interesses empresariais e religiosos da classe dominante.

Portanto, para compreendermos de forma dialética esse contexto que foi exposto, é pertinente afirmarmos a importância de apreender as articulações do todo com as partes e vice - versa, ou seja, as mediações que perpassaram o processo de crise do Estado Nacional Desenvolvimentista brasileiro estão alinhadas com o contexto de crise internacional e proposta de reestruturação do capital.

Assim, premido pela crise mundial e pelos seus condicionantes hegemônicos o Brasil buscou se reestruturar para se tornar uma nação moderna e competitiva, frente ao mundo global.

Convém destacar, conforme Frigotto (2001), que a globalização não é algo novo. Marx e Engels (2007) no Manifesto Comunista já a tratavam “como inerente à forma mercadoria, cuja tendência é dominar o mundo”. Segundo advoga Frigotto (2001, p. 13):

¹⁴ Estratégia de cooptação usada pelo bloco no poder, ou seja, pessoas do campo antagônico são assimiladas para atuar no âmbito hegemônico. Maiores esclarecimentos ver Gramsci (2007, p. 201).

Em si, a globalização não é algo negativo. Negativa é a forma social que assumiu mediada pelas relações capitalistas. A novidade que assume hoje a globalização é a “mundialização do capital”, especialmente pela hegemonia do capital financeiro especulativo que dilapida os fundos públicos e torna as moedas nacionais, aparentemente fortes como o Real, uma ficção que pode ser desmantelada em poucas semanas. Explicita-se, também, que um número cada vez menor de grupos econômicos, dos centros hegemônicos do capital, concentram e monopolizam o conhecimento, a ciência, as novas tecnologias [...]. A economia pode aumentar a sua produtividade mediante o incremento tecnológico, e diminuir, em termos absolutos, o número de trabalhadores.

Nessa perspectiva, o processo de globalização espraia-se por todos os âmbitos sociais, visando à disseminação de um novo projeto societário para ser seguido mundialmente. Além disso, a globalização, na ótica do capital, é colocada como algo natural, fruto do desenvolvimento, em que a produtividade, a competitividade e a lógica de mercado são fundamentais para o avanço social.

Dessa forma, as relações sociais que geram com a presença de um Estado educador possibilitaram a condução e direção dessa nova configuração de sociabilidade. Conforme Gramsci já havia assinalado, a dominação se dá muito mais por consenso que por coerção.

É neste contexto, de avanço de um projeto político que, em 1990, se afirma um novo bloco no poder representado por Fernando Collor de Melo na presidência do Brasil. Sua vitória foi fruto das coalizões partidárias, apoio dos empresários e até de setores das camadas populares. Em sua campanha, o então candidato a presidente utilizou de um discurso populista veiculando uma política de “caça aos marajás”, de extinção dos privilégios dos funcionários públicos, além da exploração de sua boa aparência de jovem inovador como marketing. Tudo isso possibilitou a conquista da simpatia de grande parcela de brasileiros.

Ao ser empossado Collor implementa suas diretrizes políticas com a abertura da economia, redução das alíquotas de importações, privatização de empresas estatais através do Programa Nacional de Desestatização (PND), congelamento de preços e salários e confisco financeiro das contas bancárias de valores superior a cinquenta mil cruzeiros. Todas essas medidas, de cunho neoliberal, se justificavam sob o pretexto de busca de competitividade, inserção em um mundo globalizado e modernização.

Na prática, essas políticas significaram o enfraquecimento da indústria nacional, visto que não havia condições financeiras e tecnológicas para competir com os produtos importados. Além disso, a classe trabalhadora também foi bastante penalizada ao perder ainda mais seu poder aquisitivo diante da alta inflação e de salários congelados.

O bloco no poder no período de Collor entra em crise e diferentes frações de grupos sociais aderem à luta pelo afastamento do presidente e até a classe hegemônica encampa essa bandeira. Porém, deve se registrar que o discurso hegemônico pelo impeachment se assentava numa postura moralista contra a corrupção e não era de fato uma crítica às propostas neoliberais.

Em 1992, com o impeachment de Collor, assume o vice-presidente Itamar Franco, tendo como ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC). O bloco no poder representado pelo seu ministro lança o Plano Real que visa a estabilização monetária e a redução da inflação. Nesse sentido, para materializar esse Plano, o governo adotou medidas de contenção de gastos públicos, privatização e manutenção da abertura econômica.

Nesse contexto, as forças políticas de sustentação à candidatura de FHC iniciam sua campanha para presidência da república, explorando a implantação do Plano Real, instituído no governo Itamar Franco e que havia reduzido a inflação, o que lhe proporcionou credibilidade popular. De acordo com Behring (2008, p. 155) “uma verdadeira chantagem eleitoral; ou se votava no candidato do plano ou estava em risco à estabilidade da moeda, promovendo-se a volta da inflação, a ciranda financeira e a escalada dos preços”. Aliado a isso, as forças políticas projetaram FHC com uma campanha política se revestindo do perfil de social – democrata, prometendo prioridades para políticas sociais de educação, emprego, saúde, agricultura e segurança.

Em 1994, FHC toma posse e o bloco no poder intensifica a instauração do projeto proposto pelo capital internacional. Nesse sentido, recusa implantar as conquistas sociais obtidas na Carta Magna de 1988 e despreza as promessas de prioridades para as políticas sociais. Assim, toda política social foi preterida e subordinada ao plano econômico. Conforme advoga Netto (1999, p. 79):

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.

Dessa forma, o governo cortou gasto com políticas sociais e com o funcionamento do aparelho de Estado, enquanto o campo econômico recebeu grandes aportes financeiros. Ou seja, de acordo com Netto (1999, p. 89), “o Estado mínimo para os trabalhadores e o Estado máximo para o capital.”

Nessa perspectiva, as estratégias para a instauração das reformas de Estado fundaram-se no Consenso de Washington, que propunha, conforme mencionado anteriormente, a desregulamentação dos mercados, a abertura comercial e financeira, a privatização, a redução do tamanho do Estado, dentre outros.

Nota-se que a expansão do neoliberalismo instaurada no Brasil e demais países da América Latina trouxe em seu bojo reformas de Estado. O ideário neoliberal foi incorporado pelas elites “num aparente acordo global que foi penetrando capilarmente no senso comum das administrações governamentais latino-americanas” (GENTILI, 1998, p. 14).

Nesse contexto, valendo-se da retórica de busca de modernização, alinhada aos postulados de reestruturação produtiva e mundialização, o governo lança a proposta de Reforma de Estado.

No Brasil, Bresser Pereira¹⁵ foi o intelectual sistematizador do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que justificava que a crise do Estado era fiscal, estando atrelada a ineficiência de gerência do mesmo. Dessa forma, se fazia necessário delimitar a função do Estado, pois este se mostrava inchado, inoperante, grande, dispendioso e burocrático.

A proposta gerencial do Estado brasileiro apregoava uma forma de administração eficiente, ágil, flexível, descentralizada, voltada mais para o controle dos resultados que para os procedimentos. Os mecanismos de privatização, terceirização e publicização faziam parte do “pacote”.

Além disso, era preciso recuperar a governabilidade, ou seja, legitimação social ou apoio político para governar e também a governança, que se refere à capacidade financeira e administrativa para realizar as políticas.

Assim, a reconstrução do Estado precisa, também, da participação direta de organizações da sociedade civil, através do mecanismo de “publicização” - transferência para o setor público não-estatal em que as atividades públicas são controladas e financiadas pela sociedade, por meio de seus conselhos de administração. De acordo com Pereira (1997, p. 53):

[...] o novo Estado que está surgindo não será indiferente ou superior à sociedade, pelo contrário, estará institucionalizando mecanismos que permitam uma participação cada vez maior dos cidadãos, uma democracia cada vez mais direta.

¹⁵ Através do cargo de Ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Convém destacar que o conceito de sociedade civil, segundo Coutinho (2000), muitas vezes é utilizado de forma equivocada, tendo outro sentido daquele proposto por Gramsci. No Brasil, essa concepção começou a ser difundida no período ditatorial, portanto, talvez aí esteja a justificativa da contraposição da expressão vocabular. Nesse contexto, divulgou-se uma separação entre sociedade civil e Estado. Tudo que fosse bom seria oriundo da sociedade e num sentido contrário, tudo que fosse negativo, ruim, seria proveniente do Estado.

Assim, percebe-se que a tentativa de confusão conceitual do termo “sociedade civil” foi uma estratégia da corrente liberal para despolitizar os indivíduos e facilitar a ascensão do seu projeto societário. Os teóricos que corroboram essa teoria buscam reduzir sociedade civil ao terceiro setor, que é algo fora do Estado e das relações econômicas de mercado, caracterizado pelas organizações não-governamentais (ONGs) ou por interesses corporativos particulares ou também pela iniciativa do voluntariado.

A leitura crítica de Leher (2001, p. 162) revela que a tentativa de:

Ressignificação de sociedade civil tem como desdobramento o estabelecimento de movimentos sociais de outro tipo. Com efeito, em seu sentido mais comum atualmente, esta noção apaga as diferenças de classe, as contradições, servindo para atenuar as tensões sociais e, por conseguinte, as lutas de classes.

Em Gramsci, a sociedade civil é uma instância de poder que constitui o Estado ampliado. Um espaço de tomada de consciência, de luta de interesses de classe, de direção política envolvendo uma relação dialética com o aparelho Estatal. Conforme Coutinho (2000, p. 170):

Gramsci percebeu que, sobretudo a partir de 1870, havia surgido uma nova esfera [instância] do ser social capitalista: o mundo das auto-organizações, do que ele chamou de “aparelhos privados de hegemonia”. São os partidos de massa, os sindicatos, as diferentes associações, os movimentos sociais, etc., tudo aquilo que resulta de uma crescente “socialização da política”, ou seja, do ingresso na esfera pública de um número cada vez maior de novos sujeitos políticos individuais e coletivos.

Observa-se que na proposta de reforma do Estado há grande apelo à participação do cidadão, como principal usuário e parceiro dos serviços públicos. Na realidade, são processos que estimulam a competitividade, são orientados pelas leis de mercado de forma a ampliar e

assegurar a rentabilidade do capital e se fundamentam nos princípios do neoliberalismo de terceira via¹⁶.

Portanto, para fazer uma análise sobre o processo de Reforma proposto pelo bloco no poder e sistematizado por Bresser¹⁷, é necessário a partir do fenômeno e desvendar a essência. Para tanto, conforme alerta 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, observa-se a necessidade de fazer uma conexão com três eixos centrais que permeia esse contexto, quais sejam: a reestruturação produtiva, a mundialização e o neoliberalismo (BEHRING, 2008).

Desse modo, de acordo com Behring (2008), o processo colocado não se trata de Reforma e sim de Contra- Reforma, “que mantêm a condução conservadora e moderniza apenas pela ponta.” (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 (2000, p. 123) corrobora com a 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”.

¹⁶ Reformulação do neoliberalismo clássico. Tem como sistematizador o intelectual Anthony Giddens, que faz a defesa da reforma do capitalismo via mudanças na política e economia. (LIMA; MARTINS, 2005). A Terceira Via apregoa a necessidade do Estado, do mercado e do terceiro setor entendido como algo externo ao aparelho estatal e capaz de auxiliá-lo no suporte das políticas sociais. Compreendemos esse processo como uma forma de retração do Estado e uma reafirmação dos pressupostos hegemônicos para condução do seu projeto societário. Nessa análise trataremos como neoliberalismo. Maiores detalhes ver Neves (2005).

¹⁷ No Brasil, Bresser Pereira representa o intelectual defensor e implementador da Terceira Via.

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. Segundo a classe burguesa, a transferência de questões relacionadas ao campo social para o mercado é justificada pela necessidade de estabilidade econômica, como forma de diminuir as contas do Estado. Nesse sentido, a sociedade civil precisa colaborar com o Estado, ser parceira nas funções sociais “não há direitos sem responsabilidades” (GIDDENS, 2001). A materialização da premissa exposta revela uma escassez de investimentos públicos nas áreas sociais e conseqüentemente um maior número de pessoas vivendo em condições miseráveis, privados dos direitos sociais mais elementares.

Assim, o Estado capitalista quando investe nas políticas sociais o faz de forma a aliviar a pobreza, pois na relação de dominação/exploração, o 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.

Nessa perspectiva, abre-se espaço para a atuação da rede privada nos serviços de saúde, educação, dentre outros, além de empurrar as camadas das classes médias para utilização dos serviços da iniciativa particular. Ademais, nesse processo de “mercadorização dos direitos”, o Estado, além de ser beneficiado ao reduzir os investimentos nas políticas sociais, assegura também o faturamento do mercado, pois este oferece serviços ditos de melhor qualidade que os da rede pública.

É nesse contexto de supremacia do capital que a candidatura de Lula da Silva desenvolve sua campanha para presidência. Observa-se uma mudança de encaminhamento durante o processo eleitoral em 2002, visto que nos pleitos anteriores, o então candidato, de base progressista, se mostrava contrário à hegemonia posta e rechaçava as reformas assentadas no neoliberalismo. Já nessa campanha, o Partido dos Trabalhadores (PT), de base classista e representado pelo então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, altera sua perspectiva de ação política, na busca de êxito para a conquista da presidência. Para tanto, a cúpula partidária decide abandonar alguns pressupostos que embasavam todo ideário político. Utilizaram de estratégias e postulados contrários aos seus referenciais até então adotadas pelos setores dominantes e vencedores das eleições. De acordo com Fontes (2005, p. 303):

Para conseguir obter êxito, seria necessário recorrer às práticas e aos hábitos vencedores de eleições – e não mais às práticas que consolidavam a organização classista. Isso implicaria admitir que o mercado eleitoral deveria tornar-se o palco central da ação partidária e seu local de investimento. O futuro deixava de ser um horizonte transformador e passaria a expressar-se como a imediatez dos resultados.

Esse processo de inflexão ideológica se constituiu de forma conflituosa, pois muitos resistiam a essa mudança. Segundo essa mesma autora:

As tensões internas entre bases, movimentos sociais, direções partidárias e eleitos deveria agora ceder lugar a novas práticas. E rapidamente. As decisões deveriam ser agora legitimadas não por sua capacidade organizativa, mas pela eficiência medida em votos. O mercado eleitoral ganhava precedência sobre o mundo dos trabalhadores. (FONTES, 2005, p. 304).

Nesse contexto, o PT se enveredou pelo caminho que assegurasse a vitória eleitoral. Para tanto foi preciso contratar especialistas em marketing. Essa entrada no mercado eleitoral demandou um maior dispêndio de recurso financeiro para custear as despesas de mudança de rota. Nessa perspectiva, aconteceram coligações partidárias originárias de diferentes referenciais, como exemplo emblemático, a própria candidatura de Lula, tendo como vice José de Alencar, oriundo de partido Liberal e representante da classe empresária do setor industrial.

É válido registrar que nesse período no Brasil houve uma efervescência de criação de ONGs e entidades filantrópicas mantidas por empresários e por recursos de Organismos Internacionais.

Portanto, a sociedade brasileira vivia momentos de grandes indefinições econômicas e políticas. De um lado, as políticas econômicas vigentes eram assentadas no receituário neoliberal e traziam consequências perversas para a população trabalhadora e conforto para a burguesia nacional e internacional. De outro, a mudança de eixo político do PT havia configurado muitos questionamentos, conflitos e tentativas de desqualificação. Nesse contexto, setores da classe dominante com receio de perder as eleições¹⁸ e sob o risco de ter a configuração política alterada, o que implicaria em perda de soberania, ingressam numa campanha contra Lula. Conforme Fontes (2005, p. 311):

A perspectiva de uma vitória do PT assustava o conjunto dos setores dominantes e estes fizeram intensa campanha contra Lula. Inclusive no âmbito internacional, exige-se que o partido desse provas cabais de que não mais configuraria como um partido contra a ordem.

Em contrapartida, a cúpula partidária do PT também temerosa pela derrota, em função dos constantes ataques adversários que veiculavam que Lula iria alterar a estrutura

¹⁸ Por exemplo, a Rede Globo.

colocada deixando de cumprir acordos internacionais, lança um documento¹⁹ no qual firma compromisso de manter a ordem posta. Conforme destaca Fontes (2005, p. 311) “temendo um bloqueio eleitoral, Lula avaliza os acordos internacionais com os credores, ainda durante o governo FHC, posição difundida pela Carta aos brasileiros.” Esse documento acalma os ânimos da classe dominante e credencia a candidatura do representante da classe trabalhadora. Além disso, esse fato sinalizou que o governo do PT seria de negociação com o Capital e não de rupturas.

Nessa perspectiva, apesar das contradições expostas, o ano de 2002 foi referência para a base política popular brasileira, visto que nunca na história do Brasil um representante originário da classe trabalhadora havia conquistado o posto de Presidente da República, que até então sempre fora ocupado por membros da elite brasileira. A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva inaugurou, inicialmente, para muitos eleitores, uma esperança de implantação de governo democrático popular e um alargamento dos direitos sociais.

Porém, tão logo ocupou seu posto, Lula começou a colocar em ação os pressupostos contrários à sua classe de origem e a qual ele representava. Não foi difícil notar que a condução do aparelho estatal apontava para uma posição de negociação com o grande capital e não de ruptura. Para fazer a análise desse contexto, é necessário articularmos as particularidades da formação do Estado brasileiro²⁰ com períodos históricos determinantes do século XX.

Nesse sentido recorreremos a alguns pesquisadores que nos ajudam na análise. Ao abordar o pensamento de Ianni, Frigotto (2006) corrobora com a perspectiva de que os embates políticos se traduzem na existência de projetos em disputas no Brasil, marcadamente após os anos de 1930. Nesse sentido, o educador recorre à formulação de Ianni sobre a metáfora do pêndulo para demonstrar que de um lado havia a defesa de um projeto autônomo e soberano frente às demais nações internacionais e de outro lado situava-se uma proposta que advogava em favor de um desenvolvimento associado e dependente ao grande capital.

Ainda nesse viés de análise, Frigotto (2006) refere-se aos estudos de Fiori ratificando o posicionamento explicitado acima, mas afirma a presença de três projetos distintos em disputas; quer sejam: o primeiro oriundo das ideias do liberalismo econômico fundamentado nas bases do liberalismo clássico; o segundo que postulava em defesa do equilíbrio fiscal do Estado, representado pelo neoliberalismo e um terceiro representado pelo nacional

¹⁹ Carta aos brasileiros.

²⁰ Essa análise foi abordada anteriormente nesse texto, ver 2.2.

desenvolvimentismo que apregoava um desenvolvimento econômico social democrático e propunha reformas dentro da estrutura capitalista.

Nessa perspectiva, Frigotto (2006) esclarece que, a partir de 2003, com a chegada de Lula a presidência, o Estado brasileiro é composto por representantes oriundos dos três projetos societários de natureza distintas, que na correlação de forças disputam a afirmação dos fundamentos políticos correspondentes.

Francisco de Oliveira (2010) usa a expressão “hegemonia às avessas” para discutir sobre a política adotada no governo do PT. A prática do “transformismo” esteve presente no governo Lula, assim como a assimilação dos representantes sindicais para ocupar cargos estatais e preterir a bandeira de luta das classes subalternizadas.

Conforme destaca Oliveira (2010), a hegemonia nesse governo é construída via formas avessas de consenso, ou seja, aparentemente os dominantes aceitam a “direção moral” dos dominados, desde que não haja questionamentos das formas de exploração capitalistas. Oliveira (2010, p. 26) explicita que:

Parece que os dominados dominam, pois fornecem a “direção moral” e, fisicamente até, estão à testa de organizações do Estado, de modo direto ou indireto, e das grandes empresas estatais. Parece que eles são os próprios capitalistas, pois os grandes fundos de pensão das estatais são o coração do novo sistema financeiro brasileiro e financiam pesadamente a dívida interna pública. Parece que eles comandam a política, pois dispõem de poderosas bancadas na Câmara dos Deputados e no Senado. Parece que a economia está finalmente estabilizada, que se dispõe de uma sólida moeda e que tal façanha se deveu à política governamental, principalmente no primeiro mandato de Lula. O conjunto de aparências esconde outra coisa, para a qual ainda não temos o nome nem, talvez, conceito.

Já Coutinho (2010) prefere utilizar “hegemonia da pequena política” para designar a forma como o bloco no poder de Lula da Silva conduziu seu governo. O autor advoga que o governo petista ao chegar à presidência do Brasil utilizou o mecanismo de transformismo para cooptar lideranças oposicionistas e blindar os antagonismos de classe.

Assim, quem continua dando a direção no governo Lula é o capital financeiro. No entanto, o bloco no poder contém representantes da classe trabalhadora e, portanto, também necessita incorporar parte das reivindicações colocada pelos trabalhadores. O governo preserva o fundamento macro do neoliberalismo, mas o bloco no poder não é o mesmo de FHC, visto que representa frações da classe trabalhadora e, dessa forma, vai formular políticas para atender a essa classe.

Nesse contexto, observa-se que no governo Lula houve uma ampliação das políticas sociais, porém esse alargamento não significou a universalização dos direitos sociais. As

políticas implementadas são emergenciais, focalizadas, assistencialistas, paliativas, de alívio a pobreza e garantidora da coesão social, ou seja, não tem a intenção de resolver os entraves, apenas amenizar, possibilitar a harmonia social e obtenção de consenso. De acordo com Frigotto (2009, p. 14):

Passados quase sete anos do Governo do ex-metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva, eleito por uma base social herdeira do projeto nacional popular, pode-se afirmar que não houve mudanças estruturais do projeto dominante da classe burguesa brasileira. A opção que vem se solidificando é do nacional desenvolvimentismo conservador e que, ao contrário de ruptura com classe dominante e seu projeto societário, governa condicionado por ela. O efetivo avanço nas políticas assistenciais e, em parte, redistributivas, sem mudanças estruturais podem tornar-se *um ovo de serpente* e, uma vez mais, reiterar políticas personalistas, patrimonialistas que alimentam e reiteram o projeto societário dos mais desiguais e violentos do mundo.

Como integrante das políticas sociais, a política educacional brasileira também se inscreve nesse contexto árido, subordinado e dependente. Abordaremos sobre a política educacional no próximo item.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Para fazer uma análise das políticas educacionais contemporâneas é necessário compreender suas articulações, mediações e contradições com o contexto maior e com a concepção de Estado. Este estudo será realizado nesta seção.

Sob a ótica neoliberal, e em consonância com os pressupostos de globalização, as políticas educacionais, através da intervenção Estatal, direcionam os objetivos da educação para a formação de um “novo tipo de trabalhador e homem”, capaz de atuar com competitividade no mercado, elevar e garantir a produtividade do capital.

Daí se explica a acentuada interferência e parceria com os empresários no campo educacional o que coloca a escola cada vez mais submissa para atender as exigências/interesses desse segmento. Fontes (2005) respaldada em Gramsci destaca que os empresários brasileiros atuam politicamente, “preservando suas próprias instâncias organizativas” no interior do Estado, produzindo uma visão de mundo, modelando as subjetividades, a vida das pessoas, dando direcionamento (GRAMSCI²¹, 2001 apud FONTES, p. 289).

²¹ GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 4 v.

Nessa perspectiva, Poulantzas (2000, p. 11) aponta “que às atividades do Estado que se estendem, como se sabe, a todos os campos da atividade da vida cotidiana”. Portanto, não é possível fazer uma reflexão sobre as políticas educacionais sem articular com a formulação de Estado que está posta. Segundo esse autor: “o Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política” (p. 12). Ou seja, há também uma determinação econômica nas funções do Estado, não se pode cindir o político do econômico. E ainda “deve-se procurar o fundamento da ossatura material do Estado nas relações de produção e na divisão social do trabalho” (POULANTZAS, 2000, p. 13). As relações sociais estão demarcadas pelo capitalismo e a partir da natureza de classe do Estado.

Nesse sentido, as políticas sociais, como a educação, são resultados da relação de poder e essa relação não é externa ao Estado e se apresenta num processo dialético.

O Estado e mais geralmente o poder não são pólo/essência diante das lutas. Se as lutas detêm sempre o primado sobre os aparelhos, é porque o poder é uma relação entre lutas e práticas (exploradores-explorados, dominantes-dominados), porque o Estado é em especial a condensação de uma relação de forças, exatamente das lutas.(POULANTZAS, 2000, p. 153).

É neste cenário imperialista que se materializa as políticas educacionais, que são parte constitutiva da proposta de reforma estatal e busca meios para viabilizar o processo de acumulação capitalista, em detrimento das políticas sociais. Para isso, os aspectos políticos são subordinados aos interesses econômicos, ou seja, a economia passa a direcionar controlar e ter supremacia sob as questões sociais. Assim é necessário compreender as políticas educacionais fazendo as mediações com o contexto do projeto societário neoliberal, com o processo de globalização e com a concepção de Estado dominante, que intentam novas formas de reestruturação social.

Gramsci (2007, p. 20) fornece sustentação à imbricada relação imperialista das nações soberanas sob os países periféricos nesta passagem:

As relações internacionais precedem ou seguem (logicamente) as relações sociais fundamentais? Indubitavelmente seguem. Toda inovação orgânica na estrutura modifica organicamente as relações absolutas e relativas no campo internacional, através de suas expressões técnico-militares. Até mesmo a posição geográfica de um estado nacional não precede, mas segue (logicamente) as inovações estruturais, ainda que reagindo sobre elas numa certa medida (exatamente na medida em que as superestruturas reagem sobre a estrutura, a política sobre a economia, ET.). De resto, as relações internacionais reagem passiva e ativamente sobre as relações políticas (de hegemonia dos partidos).

Alinhados aos pressupostos neoliberais e sob a ideologia de globalização, a educação ganha maior visibilidade na agenda internacional a partir da década de 1990, através da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia). Esta conferência contou com o financiamento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), Banco Mundial e com a participação de diversos países, demais organismos multilaterais, organizações não governamentais, dentre outros.

Esses órgãos além de financiar e dar apoio técnico passaram a formular as políticas educacionais para os países periféricos. Foi assumido pelos países signatários desse evento o compromisso de promoção da educação básica, colocando-a como instrumento salvacionista e essencial para o desenvolvimento social e econômico dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil.

Nesse sentido, nota-se 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, 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 Fonseca (1998). Para tanto, a sociedade é intimada a participar e buscar soluções conjuntas para os problemas enfrentados pela escola.

É válido lembrar que a política de descentralização se insere nos movimentos daqueles que lutam pela viabilização de políticas sociais para a classe trabalhadora, porém, o discurso oficial incorpora o termo imprimindo outra conotação e finalidade, mascarando uma pseudo forma democrática e autônoma de gerir a educação.

Na esteira das recomendações impostas pelos organismos multilaterais, a Teoria do Capital Humano, muito em voga no período militar, estava sendo reeditada nas diretrizes de reforma educacional para os países da América Latina e do Caribe. Essa teoria associa educação, desenvolvimento econômico, maior produtividade e instrumento de mobilidade social. De acordo com Frigotto (1984, p. 136): “a educação e a qualificação aparecem como panacéia para superar as desigualdades ente nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação.”

Um dos intelectuais orgânicos da Terceira Via, Giddens (2001, p. 78) advoga pela implementação da teoria:

A principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que pode estimular a eficiência econômica e a coesão cívica. A educação não é um insumo estático na economia do conhecimento, mas está sendo transformada por ela. Ela era vista tradicionalmente como uma preparação para a vida – uma atitude que persistiu embora se tornasse cada vez mais disponível. A educação escolar primária tornou-se mandatória para todos, seguida de um extenso período de educação secundária. A educação de nível superior se expandiu, arrebatando um número crescente de estudantes. Mas a idéia subjacente continua sendo a de adquirir as qualificações [competências] necessárias para ter um ponto de partida na vida adulta.

Assim, a escola desempenha a função de preparar os indivíduos para o mercado e o indivíduo deve se esforçar para ascender socialmente, para se inserir no mercado de trabalho, para se manter empregável. Caso não tenha êxito, ele é o responsável por seu insucesso, não teve mérito. Dessa forma, o capital forja um discurso ideológico que responsabiliza a educação e o trabalhador pelo sucesso ou pelo fracasso.

Pautando-se nessa premissa, se justifica como legítima a desigualdade social e oculta as relações do modo de produção capitalista. A pobreza e a miséria são justificadas pela não qualificação adequada e pelos princípios meritocráticos. Todavia os problemas sociais vivenciados pela humanidade não se ancoram somente via escola pela socialização do saber, mas se assenta na gênese das relações capitalistas que monopolizam a distribuição da riqueza a pequenos grupos privilegiados.

Convém destacar, também, que as políticas educacionais gestadas em Conferências como a de Jomtien, carregam princípios da Teoria do Capital Social. Os pressupostos que balizam essa teoria entendem que a educação deve formar indivíduos para mediar conflitos, para desenvolver laços de solidariedade, harmonia social, consenso e coesão social. De acordo com Giddens (2001), é necessário recuperar os laços de identificação comunitária, visto que as sociedades com o capital social desenvolvido são mais seguras e mais dinâmicas.

Dessa forma, se oculta os antagonismos de classe e é uma forma sutil de desonerar o Estado de suas obrigações sociais, pois conforme mencionado anteriormente o apelo à participação da população é uma forma velada de transferência de responsabilidades para a sociedade civil.

Observa-se também que nos documentos que orientam as reformas educacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a equidade social é um elemento prioritário e traduz concepção de educação almejada. A equidade referenciada nos textos oficiais de acordo com Oliveira (1999, p. 74) se pauta:

No conceito de equidade social, da forma como aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Internacionais ligados à ONU e promotores da Conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual.

Assim, a equidade expressa de forma velada uma política “pobre para os pobres”, gastar mais com menos, ou seja, estendem-se os direitos, sem, no entanto, aumentar os recursos financeiros. Portanto, a educação não é encarada como direito social, mas sim como instrumento capaz de viabilizar a força de trabalho disponível para o mercado. Conforme advoga Oliveira (1999, p. 74):

O termo equidade refere-se à disposição de reconhecer o direito de cada um, mesmo que isto implique em não obedecer exatamente ao direito objetivo, pautando-se sempre pela busca de justiça e moderação. Esse entendimento do termo sempre esteve presente nas políticas educacionais brasileiras. A noção de avaliação aliada à possibilidade de discriminação positiva reflete essa compreensão. Entretanto, não parece ser essa a conotação atribuída à equidade social no atual momento.

A partir desses acordos internacionais é definido o perfil que a educação deve desenvolver, são traçadas metas e ações que imprimem o rumo político e ideológico para os países periféricos. É um projeto global que busca consenso, conforme alerta Shiroma (2000, p. 115):

A reforma dos anos de 1990, diferentemente da dos anos de 1970, não caiu como pacote sobre nossas cabeças. Foi se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública. Às ocultas, progressivamente, busca-se impor a mercantilização da educação.

Nesse cenário, a educação atua na formação para o mercado de trabalho e para o consenso, de acordo com Neves (2007, p. 207-208):

[...] a educação escolar passa a ter a finalidade de formar a força de trabalho para exercer tarefas simples e complexas na produção, na aparelhagem estatal e nas instituições da sociedade civil. [...] tem também por finalidade ético-política conformar as novas gerações às idéias, valores e crenças hegemônicas no capitalismo monopolista.

Importa sublinhar que na sociedade capitalista a política educacional, assim como as demais, não são neutras, pois são resultados das relações sociais, de confrontos de projetos de classes e geralmente prevalece os interesses do bloco no poder. Na disputa de ideais, o capital reivindica que a função da escola é preparar o indivíduo para força de trabalho, numa perspectiva de elevar a produtividade e garantir a rentabilidade. Já na perspectiva do trabalho, apoiada na concepção marxiana, a educação deve ser instrumento de emancipação e transformação do homem e da realidade social.

Na perspectiva do capital, a educação possui a tarefa, segundo Neves (2008, p. 25) de:

[...] formação para o trabalho simples, no capitalismo monopolista, destina-se ao aumento da produtividade do trabalho em funções indiferenciadas, progressivamente mais racionalizadas, na produção da vida predominantemente urbana e industrial e, concomitantemente, à formação de um novo homem coletivo adaptado às novas exigências das relações de exploração e dominação capitalistas.

Segundo a mesma autora, a formação para o trabalho complexo na ótica do capital tem a função de:

[...] a formação para o trabalho complexo, no capitalismo monopolista de ontem e de hoje, tem por finalidade a preparação de especialistas que possam aumentar a produtividade do trabalho sob sua direção e, simultaneamente, a formação de intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista. (NEVES, 2008, p. 27).

É importante observar que, tanto a formação para o trabalho simples quanto para o trabalho complexo, a prioridade é a elevação da produtividade. Portanto, se elide do processo escolar 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 trabalho²²,

²² Tendo como base a perspectiva marxista de trabalho.

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 instrumental sob a retórica de “novo homem”, apto às 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.

Pode-se identificar claramente que esse modelo de educação é veiculado nos projetos oriundos da Terceira Via, como sinaliza Giddens (2005, p. 135):

Os governos precisam enfatizar a educação ao longo de toda a vida, desenvolvendo programas educacionais que se iniciam desde os primeiros anos de uma pessoa e prosseguem até tarde em sua vida. Embora o treinamento para habilidades específicas possa ser necessário para a maioria das transições entre empregos, mas importante é o desenvolvimento de competência cognitiva e emocional.

Nesse sentido, são prescritas certas habilidades para a educação das massas nos países periféricos, são competências básicas de leitura, escrita e operações matemáticas, numa preocupação com a adaptação da pobreza.

Convém destacar que, nesse contexto, o Brasil se encontra como um consumidor de produtos de alta tecnologia e exportador de produtos primários, que agregam baixo e reduzido conhecimento científico. Portanto, sob esse viés, a escola deve preparar prioritariamente indivíduos que exerçam trabalho simples. Isso implica em seguir a cartilha da “pedagogia das competências”, da “educação ao longo da vida”, entre outros.

Além disso, deve-se considerar que o ingresso tardio e dependente do Brasil no sistema capitalista revela que a gênese das propostas educacionais também se configura de forma subordinada frente aos países centrais. Ou seja, as características referentes à formação societária e a relação que cada país mantém com o âmbito internacional perpassam pelo conteúdo da política educacional. No caso do Estado Brasileiro, o clientelismo e o patrimonialismo são fortes marcas que ainda hoje são preservadas ou guardam ranços que se materializam nas diretrizes educacionais.

A aprovação da Constituição Federal de 1988, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 são exemplos clássicos característicos da relação mencionada acima. Isso porque tais dispositivos legais foram aprovados sem considerar o debate e a luta da classe trabalhadora em torno da

educação, ou seja, os textos legais assimilaram as diretrizes educacionais dos organismos multilaterais, incorporaram os interesses da burguesia brasileira e diluíram as propostas originais em defesa da escola pública de qualidade. Como expressa Neves (2008, p. 52):

A educação escolar brasileira, na primeira metade dos anos 1990, por sua vez, foi redefinindo, pouco a pouco, seus objetivos, transformando-se em veículo de certa “qualidade total”, ou seja, em instrumento de disseminação de um conjunto de elementos cognitivos e comportamentais destinados a aumentar a competitividade e a produtividade empresariais nessa nova fase do capitalismo monopolista.

Desde o alvorecer dos anos 90 que o ideário neoliberal²³ ganhou centralidade nas políticas educacionais, mas é nos governos do bloco no poder de FHC, sobretudo, que são gestadas e implementadas. De acordo com Neves (2008, p. 56-57):

Os dois governos FHC realizaram uma mudança abrangente no arcabouço normativo da educação escolar, no seu conteúdo curricular e na forma de gestão do sistema educacional e da escola que alteraram substantivamente o conteúdo da formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, valendo-se, para isso, da coerção, mas recorrendo simultaneamente ao emprego de estratégias de busca de consenso. A recorrência do uso de decretos do Executivo, a utilização de mecanismos transformistas na relação com governos dos estados, o Congresso Nacional, os escalões superiores da burocracia na aparelhagem estatal bem como com a intelectualidade e lideranças sindicais na sociedade civil e o oferecimento de recursos financeiros às instituições educacionais que aderissem às reformas governamentais são bons exemplos de grau e da especificidade dos mecanismos de sedução pelo alto desses dois governos.

Sob a égide do período FHC, as políticas educacionais são orientadas a partir de princípios e estratégias empresariais e mercadológicas que irão alterar profundamente o cotidiano escolar. A perspectiva da qualidade total oriunda do setor produtivo passa a ser desenvolvida na gestão da educação, como instrumento para elevar a qualidade do ensino público.

É neste contexto que surge o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola)²⁴, mas esse tema será abordado mais adiante. No próximo item, daremos continuidade à discussão sobre as políticas educacionais enfatizando o período do bloco no poder do governo Lula.

²³ Leia-se, no Brasil, Neoliberalismo de Terceira Via.

²⁴ É preciso diferenciar Plano de Desenvolvimento da Educação e Plano de Desenvolvimento da Escola, portanto ao nos reportamos ao primeiro iremos utilizar PDE e ao segundo PDE-Escola.

3.2 GOVERNO LULA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais no período do governo do bloco no poder de Lula da Silva não apresentaram propostas de rupturas com o projeto capitalista, ou seja, as propostas também foram de negociação. Conforme mencionamos anteriormente a composição estatal do período petista, se mostra heterogênea, com embates políticos de natureza distintas, e desse modo, a correlação de força se faz acentuada. No entanto, como a condução governamental não se mostrou de rompimento com o projeto antagônico, as propostas políticas procuram atender aos interesses da burguesia brasileira e das camadas populares, não alterando efetivamente as relações de classe.

Nesse sentido, as políticas para a educação são regidas também pelos pressupostos da Reforma de Estado pautada em racionalização de recursos e seus condicionantes. Predomina a política de terceirização, de ampliação de contratos temporários, de assessoria com organizações privadas para dar suporte organizacional e pedagógico às escolas.

A educação permanece recebendo diretrizes para reformar toda sua estrutura organizacional. Essas propostas estão alinhadas às exigências de reestruturação produtiva e a “nova divisão internacional do trabalho”. Estas mudanças estão pautadas no modelo de gestão empresarial, onde os pressupostos mercadológicos são transpostos para as escolas, centrando-se na racionalidade técnica e financeira em detrimento dos princípios pedagógicos. Nota-se uma predominância das parcerias público-privada no âmbito educacional, que implica em uma incorporação dos valores produtivos no espaço de produção do conhecimento.

Nessa perspectiva Frigotto (2010, p. 8) reitera:

Desse desfecho resulta que no plano estrutural reiteram-se as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade. Não só algo secundário, mas desnecessário para o projeto modernizador e de capitalismo dependente aqui viabilizado.

Frigotto (2010) coaduna com os estudos de Antônio Cândido (1984), Fernandes (1992) e Saviani (2008), que ao analisar as políticas educacionais brasileiras, em momentos distintos, afirmam que no Brasil a educação é uma prioridade que se situa ao nível da retórica. Historicamente nunca houve propostas educativas capazes de alterar a estrutura da educação pública. Entretanto, segundo o autor, não se pode afirmar que as políticas do governo Lula são meras continuidades do período FHC, seria uma análise antinômica da realidade. Frigotto (2010, p. 10-11) esclarece:

Por isso, naquilo que é, especificamente, competência da esfera federal em sua função suplementar há diferenças no que tange à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática. Assim, podemos assinalar a criação de mais quatorze novas Universidades Federais, a abertura de Concursos Públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFTs). Nesse âmbito foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas.

Mesmo assim, o autor citado, sinaliza que o processo de reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFTS) segue a lógica da parceria público-privado. Assim, observa elementos de contradição nas ações políticas do período Lula, que utilizam de pressupostos mercadológicos, meritocráticos, que se distanciam da proposta de uma formação omnilateral apregoada por Marx. Além disso, as políticas desenvolvidas pelo Estado não são universais, são focalizadas e não alteram efetivamente as condições materiais de existência humana.

A utilização de prêmios de produção também é uma prática já utilizada em FHC e nos governos do bloco Lula é até ampliada. É uma política de precarização do trabalho, de redução dos direitos, pois o trabalhador recebe um bônus salarial atrelado a eficiência e produtividade. Essa gratificação não é incorporada ao seu salário real, não há reajustes salariais. No entanto, o governo utiliza perversamente dessa premiação para forjar um discurso de melhoria de remuneração.

A questão da expansão do ensino superior também tem sido bastante evidenciada no bloco no poder do governo Lula. A política do Projeto Universidade Para Todos (PROUNI) tem sido bastante utilizada sob a retórica de justiça social e aplaudida pelos proprietários da rede particular de ensino superior que estavam sob ameaça do excesso de vagas. O governo socorreu os empresários desse setor utilizando recursos públicos para financiar o privado, através de isenções fiscais.

Todavia, essa ampliação não é garantia de efetiva democratização do curso superior. É uma forma simbólica de certificação, visto que predominantemente as instituições credenciadas possuem uma formação instrumental voltada para o mercado. Os processos formativos nessas instituições estão associados ao interesse da classe dominante. Portanto, não há uma perspectiva de emancipação humana e nem de pesquisa.

Observa-se uma degradação das condições de democratização do conhecimento, mas o governo obteve amplo consenso com a implementação desse programa. Induziu-se uma legitimidade social por meio da ampla divulgação midiática com figuras ilustres, que

ocultaram a verdadeira essência do processo. O apoio da classe burguesa a essa pseudo democratização do ensino pode buscar fundamentação nesta passagem de Frigotto (1984, p. 201):

A estratégia burguesa em relação à prática educativa escolar e não consiste apenas na negação do saber socialmente produzido pela classe trabalhadora, senão também, da negação ao acesso do saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado. A desqualificação da escola para a classe trabalhadora consiste exatamente na simples negação da transmissão deste saber elaborado e sistematizado ou no aligeiramento desta transmissão. A luta pela apropriação deste saber - enquanto um saber que não é por natureza propriedade da burguesia - pela classe trabalhadora, aponta para o caráter contraditório do espaço escolar. Contradição que se explicita mediante a luta pela apropriação do saber elaborado, sistematizado e acumulado para articulá-lo aos interesses de classe em conjunturas e movimentos sociais concretos.

Nota-se um descompasso entre o discurso de campanha eleitoral e as ações do governo, visto que se mantiveram os vetos de FHC com relação aos dispositivos do PNE referentes ao financiamento educacional. No processo de instituição do PNE, havia dois projetos em disputa, um das bases governistas que previa a retração do Estado com relação às verbas para educação e o “projeto da sociedade brasileira” que lutava em defesa da escola pública. O projeto do movimento dos educadores foi diluído. Todos os artigos concernentes ao financiamento foram vetados pelo bloco FHC e com a base Lula no poder os vetos foram confirmados. Assim segundo Frigotto (2003, p. 113):

A retração do Estado e a privatização dos serviços, ao contrário do discurso oficial e publicitário, não trouxeram benefícios à população. Ao contrário, privatizaram e elitizaram os serviços, transferiram o clientelismo populista para o clientelismo junto às organizações da sociedade civil e introduziram o voluntariado como uma questão de “cidadania”. São políticas que visam a minorar os efeitos da expropriação econômica e cultural que atingem as classes assalariadas (subempregados e desempregados) marginalizados, em diversos níveis, dos benefícios sociais pelo desenvolvimento das forças produtivas.

É num contexto marcado pelas afirmações dos pressupostos neoliberais que em abril de 2007, no segundo mandato do bloco no poder Lula da Silva, o Ministério da Educação (MEC) através do decreto nº 6.094/2007, 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 empresariado²⁵, 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.

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, pois existe uma série de fatores que perpassam e interferem neste processo que serão desenvolvidos ao longo desta análise (BRASIL, 2007).

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)²⁶ e aquelas oriunda 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 (2009, p. 37):

[...] 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.

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 minimizados, num “apassivamento das lutas sociais” através da estratégia do consenso (BRASIL, 2007).

Frigotto (2010, p. 12) esclarece:

²⁵ Através do Organismo Todos pela Educação

²⁶ Movimento oriundo dos empresários, que em 2005 reuniram-se para refletir sobre a educação brasileira.

O movimento dos empresários em torno do *Compromisso Todos pela Educação* e sua adesão ao *Plano de Desenvolvimento da Educação*, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas.

Diante do exposto, o bloco no poder Lula da Silva congrega diretrizes de dependência, negociação, afinadas com nova fase de reestruturação capitalista. Como ressalta Ferreira (2009, p. 263):

Como vimos, a gestão das políticas educacionais empreendidas no governo de FHC foi fomentada por ações descentralizadas em todos os níveis e tanto no campo privado quanto no público, transferindo para as unidades federativas (para as escolas e para os trabalhadores da educação) as responsabilidades com a oferta do serviço social. Essa tendência continuou no governo Lula de forma mais sistemática porque foram construídos instrumentos gerenciais e adotadas práticas políticas de convencimento dos governantes estaduais e municipais para a adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” de forma mais competente que seu antecessor.

Na próxima seção daremos continuidade sobre a política educacional gestada no governo Lula, particularmente o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e seus desdobramentos no contexto escolar.

3.3 PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Iniciaremos esta seção buscando a origem do PDE-Escola e seus condicionantes. Posteriormente abordaremos o referido programa e seus desdobramentos no contexto contemporâneo no âmbito de duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora, local onde se desenvolveu a investigação empírica.

O PDE-Escola é uma metodologia de gestão originária da década de 90, mais especificamente do segundo mandato FHC. Esta ferramenta gerencial teve sua gênese no programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), programa oriundo de um financiamento entre Banco Mundial e MEC, sendo desenvolvido em parcerias com as secretarias de educação.

De acordo com Fonseca (2004, p. 1), a missão do FUNDESCOLA: “[...] é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino

fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.”

Convém observar que no contexto de surgimento do referido programa a ênfase era para o Ensino Fundamental e abrangia apenas as regiões prioritárias, que possuíam grandes carências educacionais. Nota-se também, que além do apoio financeiro, os organismos internacionais estabelecem uma relação política com os países devedores no sentido de traçar as diretrizes a ser seguidas. Em síntese, é uma relação de dependência do governo brasileiro frente à política hegemônica.

Segundo Fonseca (2004, p. 1), o FUNDESCOLA:

Ancora-se nos princípios da equidade, compreendida como a busca da igualdade de oportunidades, levando-se em conta o grande número de carentes educacionais e as áreas educacionais críticas, a efetividade, como alcance máximo dos resultados, pela conjugação dos critérios de eficiência (realizar o máximo com o mínimo de meios) e eficácia (realizar a coisa certa, atuando na causa fundamental dos processos). Constitui ainda um dos princípios do FUNDESCOLA a complementaridade [...].

Com base no princípio da complementaridade, o FUNDESCOLA abarcava outros programas para a educação além do PDE-Escola como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Assim, o PDE-Escola nasceu de um programa financiado, monitorado e avaliado pelo Banco Mundial. Portanto, carrega os pressupostos deste organismo e os imprime na escola, através da implementação das políticas educacionais.

A questão da qualidade, da gestão, da autonomia, da descentralização, do acesso e permanência dos alunos na escola tem respaldo em dispositivos legais como a LDB 9394/96 e PNE. Portanto, para fazer a análise do PDE-Escola, é preciso considerar as condições materiais que perpassaram e influenciaram o processo de promulgação das legislações referenciadas²⁷, bem como o contexto histórico e os condicionantes em que foi gestada a política educacional. As propostas políticas estão em congruência com os compromissos firmados pelo Brasil em encontros internacionais como o de Jomtien e com a reforma do Estado dos anos 1990.

É seguindo essa linha que, em 2007, o governo federal, com o protagonismo do MEC, ao lançar o PDE incorpora e reedita alguns programas como é o caso do PDE-Escola.

²⁷ Essa temática foi problematizada anteriormente neste texto.

O Plano de Desenvolvimento da Educação é composto de várias ações que visam à melhoria da educação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma das ações e possui o PDE-Escola²⁸ como uma metodologia de gestão estratégica.

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, tomando 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), a partir de 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 (2007, p. 3), numa espécie de “pedagogia de resultados”.

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

Sob esta configuração, a partir dos resultados da avaliação Prova Brasil, aplicada em 2005 aos alunos do ensino fundamental público, Juiz de Fora/MG, como outros tantos municípios brasileiros, assinou um termo de adesão ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”²⁹, realizou o Plano de Ações Articuladas (PAR)³⁰ e as escolas que obtiveram baixo IDEB foram convidadas a aderir ao PDE-Escola. Assim as instituições escolares que aderiram à referida política passaram a receber do MEC e da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora (SE/PJF) aporte técnico e/ou financeiro para traçar ações voltadas para a correção de distorções, visando aumentar a nota e auferir a melhoria do ensino.

²⁸ Mesma metodologia usada no período FHC, porém foi reeditada no contexto do PDE, mas preserva os mesmos fundamentos originários.

²⁴ Maiores detalhes acessar www.mec.gov.br, acesso 22/06/2009.

³⁰ Plano de Ações Articuladas, que propõe um regime de colaboração entre os entes federativos através do Decreto nº 6.094/2007. Para tanto se faz um diagnóstico educacional, realizado pelos municípios, cujo objetivo é alcançar metas para melhoria do IDEB. Maiores detalhes vide documento oficial site MEC.

O PDE propõe um regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios para adoção de um conjunto de diretrizes-visando a gestão de suas redes e suas escolas - e para as práticas pedagógicas, através da instituição do decreto nº. 6.094/2207 - o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”³¹.

Ao aderir a tal plano, Estados e Municípios devem realizar um diagnóstico da realidade educacional local a partir de diferentes dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infra-estrutura e recursos pedagógicos.

A partir do diagnóstico, os municípios desenvolverão um conjunto de ações denominado Plano de Ações Articuladas (PAR), cujo objetivo é alcançar metas para melhoria do IDEB. A principal estratégia proposta pelo MEC é a metodologia de planejamento estratégico, a qual é denominada PDE-Escola que visa fortalecer a autonomia da gestão escolar e, conforme mencionado anteriormente é uma política que foi implementada na década de 1990.

A autonomia e gestão democrática do ensino público são referendadas em documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). É pertinente, porém, considerarmos os embates travados acerca do termo gestão/administração da educação, na literatura educacional, visto que a discussão em torno dos termos não apresenta uma característica única. Essas nomenclaturas, por vezes, são utilizadas como sinônimos (PARO, 1997), enquanto, em outros momentos, denotam significados distintos.

De acordo com Oliveira (2002) o termo gestão, gestor, emerge dos movimentos sociais da década de 1980, que lutavam em favor da escola pública. Foi fruto de embate coletivo dos trabalhadores da educação em busca de uma autonomia “entendida como o espaço de explicitação da política, da possibilidade da própria escola refletir sobre si mesma e adequar-se à realidade local.” (p. 136).

Nesse contexto, os conceitos gestão e gestor adentraram o universo educacional e os termos administração escolar e diretor saíram de cena, visto que, segundo estudos dos anos

³¹ Trata-se de um plano de metas que deve ser assumido pelos municípios e Estados que aderirem ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Num primeiro momento, o documento organizado pelo MEC tenta definir o que seria o compromisso de todos pela Educação. Afirma que o plano de metas, ou seja, o compromisso de todos pela educação é parte integrante do PDE para melhorar a educação no Brasil. Busca-se a melhoria da qualidade do ensino, sendo o IDEB termômetro e indicador oficial. Apresenta diretriz a ser adotadas na gestão e nas práticas pedagógicas da escola e propõe uma maior participação das comunidades na gestão escolar. O MEC prevê um prazo de 15 anos para que a educação brasileira atinja os índices educacionais de países desenvolvidos. É neste momento que o MEC incorpora as metas dos empresários pelo Organismo Todos pela Educação.

1980, o uso de terminologia administrativa reduzia o trabalho da escola em questão técnica e removia o conteúdo político.

Na década de 1990, as políticas educacionais evidenciam o perfil técnico do diretor, porém designando-o como gerente. Conforme advoga Oliveira (2002, p. 139):

De acordo com essa visão gerencial, o diretor é, novamente, colocado no centro da estrutura de poder na escola, algo similar ao que fora defendido em outros tempos precursores da Administração Científica do Trabalho na gestão escolar. Trata-se de propostas que vêm corroborar as necessidades de competência técnica gerencial frente às recentes mudanças trazidas pelo processo de descentralização administrativa nas redes públicas de ensino, que, justamente por sobrecarregar o diretor na rotina burocrática, acabam servindo de desestímulo ao investimento do mesmo nas dimensões pedagógicas de sua função.

Frente ao exposto, pode-se notar que, ao longo do tempo, as pequenas conquistas dos educadores são encampadas pelos órgãos oficiais conferindo outro sentido, distinto dos ideais defendidos pelos trabalhadores da escola. É uma forma de ocultar os antagonismos de classes e minimizar os conflitos sociais. Assim, atualmente os termos gestão e gestor estão impregnados de valores específicos do universo administrativo e produtivo.

Sob esse viés de análise, é preciso entender que essas nomenclaturas carregam significados e valores que se distanciam da concepção de educação como direito social, com princípios éticos, políticos e pedagógicos numa perspectiva de emancipação humana.

Dessa forma, se mostra recorrente a necessidade de recuperar a ideia de diretor embasada na concepção gramsciana, entendida como aquele que indica a direção em um sentido ético-político, que concebe a finalidade da educação como emancipação social coletiva dos sujeitos. Nessa perspectiva, a experiência do pedagogo ucraniano Anton Makarenko³² nos serve de exemplo, para a melhor compreensão do tipo de direção que estamos apregoando, ou seja, dirigir uma escola é bem diferente do gerir proposto pelas políticas hegemônicas atuais.

No entanto, a gestão gerencial se mostra predominante nas propostas políticas contemporâneas. Esse paradigma foi implantado a partir da substituição do modelo de administração burocrática e pauta-se em teorias e técnicas administrativas que visam eficiência, racionalidade e produtividade atrelada à qualidade. A proposta de reestruturação da forma de gerir a educação pública brasileira, vem sendo cultuada pelas ações governamentais e transpostas para as instituições escolares como alternativas para superar os problemas educacionais.

³² Maiores detalhes ver Luendemann (2002)

Conforme ressalta Paro (1998, p. 6):

É necessário desmitificar o enorme equívoco que consiste em pretender aplicar, na escola, métodos e técnicas da empresa capitalista como se eles fossem neutros em si. O princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins. Como os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são, não apenas diversos, mas antagônicos aos fins de uma educação emancipadora, não é possível que os meios utilizados no primeiro caso possam ser transpostos acriticamente para a escola, sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que aí se buscam.

Nesse sentido, a gestão educacional é colocada como um processo natural e necessário, mas na realidade camufla a subordinação da escola a racionalidade financeira do capital e a retração do Estado com relação à educação.

Com relação à autonomia apregoada nas propostas políticas num contexto marcado pela reforma estatal, revela uma forma bastante sutil de ludibriar a população ou de esconder a essência do real. Visto que a autonomia que se materializa na escola para todos os atores educacionais é restrita, fica no nível da “pequena política”, ou seja, não há transferência de tomada de decisão amplamente. Conforme ressalta Neves (2002, p. 171):

A participação da “comunidade” na gestão da escola tem, de fato, um grande apelo popular. O autoritarismo crônico presente no cotidiano das relações de poder na escola não deixa entrever, no entanto, os limites impostos pelo Governo Federal a essa participação. Na política oficial, a escola sintetiza o nível gerencial-operacional do sistema educacional, cabendo ao MEC um papel político-estratégico na coordenação da política nacional de educação, estabelecendo rumos, diretrizes e fornecendo mecanismos de apoio às instâncias estaduais ou municipais da administração pública e ao setor privado. Isso equivale a dizer que a autonomia da escola circunscreve-se à execução mais orgânica das diretrizes educacionais concebidas pelo Executivo central. Sob esta perspectiva gerencial-operacional, os dirigentes escolares vêm se transformando, paulatinamente, em gerentes educacionais e as comunidades local e escolar vêm se inscrevendo nos diversos órgãos colegiados prescritos na legislação federal.

Além disso, a autonomia da escola está atrelada a política de descentralização de recursos, numa perspectiva de retração do Estado, uma vez que a instituição escolar é compelida a assumir responsabilidades que compete ao aparelho estatal. Assim, 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. Promove-se a descentralização nos moldes da perspectiva conservadora, ou seja, viabiliza-se reformas de caráter inovador, mas que na realidade é via a partir da utilização de velhos instrumentos como alternativa para atenuar os problemas educacionais.

As novas exigências de qualificação e formação estão alinhadas com o reordenamento do Estado brasileiro e com as propostas de reformas do sistema educacional. A escola precisa atender as exigências do mercado, para tanto a educação deve se adequar a qualidade requerida pela estrutura do capital, em que a ênfase é a produtividade.

Nessa perspectiva, as avaliações em larga escala ganham centralidade e são instrumentos para qualificar e nortear as diretrizes políticas para a educação. A qualidade está vinculada ao rendimento acadêmico dos alunos nos testes padronizados.

Porém, a qualidade envolve diferentes fatores, já que não se deve atribuir qualidade de forma isolada, restrita ao desempenho mensurado nos exames em larga escala. Há condições sociais, culturais, pedagógicas e políticas que perpassam e interferem no processo de aprendizagem que precisam ser consideradas. Não é possível atrelar qualidade educacional a produtividade e a rentabilidade, que são características da empresa e da economia de mercado.

No arcabouço das discussões sobre qualidade de ensino num viés de racionalidade financeira, a educação deve se ancorar no paradigma de gestão estratégica para superar seus fracassos. É nessa perspectiva que se inscreve o PDE-Escola, uma metodologia de gestão capaz, de acordo com o MEC, de solucionar os problemas da escola pública.

Como fora mencionado, Juiz de Fora, como outros tantos municípios brasileiros, aderiu ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, realizou o diagnóstico do município, elaborou o PAR e as escolas que tiveram baixo IDEB têm recebido aporte técnico do MEC e Secretaria de Educação Prefeitura de Juiz de Fora (SE/PJF) para construção do PDE-Escola, que viabilizará os recursos financeiros.

Nesse contexto, é válido ressaltar que, a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, Estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e à elaboração do PAR. A adesão a esse programa do governo federal se mostrou como uma alternativa na captação de verbas, visto que a insuficiência de financiamento é uma constante vivenciada pelos municípios brasileiros.

Para direcionar os trabalhos, o MEC disponibilizou um manual “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola” que orienta os gestores na elaboração do PDE-Escola. Esse manual descreve o PDE-Escola como “ferramenta gerencial utilizada com propósito de auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho” (BRASIL, 2006, p. 20). Tal ferramenta apresenta-se como um plano gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve

para a melhoria da qualidade do ensino e que deve ser elaborado de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar e pais de alunos). Para a sua elaboração, é necessário considerar questões, tais como: visão estratégica, valores, visão de futuro, missão, objetivos estratégicos, planos de suporte estratégicos, metas e plano de ação. Cada escola deve construir o seu PDE-Escola respondendo a essas questões, de modo que contemplem as suas particularidades e correspondam aos seus anseios.

No entanto, de acordo com Fonseca (2009, p. 281) “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.”

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.

Conforme expressa Ferreira (2009, p. 267):

[...] a presença da racionalidade técnica permanece dominante no governo Lula ao fortalecer um Estado que controla as determinações essenciais de um tipo de sistema socioeconômico, por meio das exigências de coleta de informações, análise de problemas, formulação, controle e avaliação de projetos e planos. Esse fenômeno é conhecido na história do País como tecnocracia. Atualmente, a tecnocracia é constituída por novos atores que surgiram no contexto da globalização e vem adotando uma *performance* de gestão descentralizada, conforme verificamos com o planejamento educacional apresentado via PDE.

Na mesma direção, Silva (1994, p. 18-19) destaca que:

Outra das operações centrais do pensamento neoliberal em geral e, em particular, no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Nessa operação, os problemas sociais e educacionais – não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto - de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos.

Nessa 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 ao custo, ao uso racional de recursos, ou seja, 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 a mesma não pode ser considerada como uma mercadoria.

No próximo capítulo abordaremos a metodologia utilizada na investigação e apresentaremos a pesquisa empírica.

4 AS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA NO PROCESSO DE ADESÃO AO PDE-ESCOLA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA

A partir da referência de análise da perspectiva epistemológica do materialismo histórico, elencamos duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora/MG, que obtiveram baixo IDEB, como lócus para desenvolver a pesquisa empírica. Os critérios para selecionar as instituições escolares foram os seguintes:

- a) solicitamos a indicação da Secretaria Municipal de Educação de duas escolas com baixo IDEB que estivessem em estágios diferentes de implementação do PDE-Escola, uma no início³³ da implantação da política e outra no segundo momento;
- b) além disso, também selecionamos em função da demanda educacional atendida, ou seja, escolhemos uma instituição de pequeno porte³⁴ e outra de médio porte³⁵, ambas situadas na periferia da cidade.

Optamos também em visitar as escolas municipais que não aderiram ao PDE-Escola, para conversar com os gestores sobre os motivos que os levaram a recusa da política. Partindo das informações da SE/JF, visitamos as 4 (quatro) escolas que não aceitaram participar do PDE-Escola.

É válido destacar que, como parte da pesquisa de campo, efetuamos visita a SE/JF no Centro de Formação do Professor. Analisamos alguns documentos pertinentes ao PDE-Escola, conversamos e realizamos entrevistas semiestruturadas com 3 (três) técnicos da secretaria que respondem sobre a política.

Além disso, fizemos 1 (uma) entrevista semiestruturada com um membro do Sindicato dos Professores de Juiz de Fora (SINPRO/JF).

Nas duas escolas escolhidas para realizar a pesquisa empírica, realizamos visitas para observação e caracterização do ambiente escolar. Todas as observações foram sistematizadas em notas de campo expandidas. Efetuamos também 12 (doze) entrevistas semiestruturadas com gestores, coordenadores e professores de turnos diferentes.

Para nortear as entrevistas, estabelecemos categorias agrupadas da seguinte forma:

- a) Qualidade da Educação e Gestão Escolar;

³³ A implantação do primeiro PDE-Escola de Juiz de Fora teve início no ano de 2008 com a participação de 14 escolas municipais. Já o segundo momento do PDE-Escola o processo iniciou-se em meados de 2009, com 28 novas escolas, esse número a princípio seria 32, mas em virtude da não adesão de 04 instituições, reduziu-se a. Assim, quando os dados dessa pesquisa foram coletados, o PDE-Escola atendia um total de 42 escolas municipais.

³⁴ Consideramos escolas com um número máximo de 400 alunos.

³⁵ Foram consideradas escolas de porte médio aquelas que atendiam até 800 educandos.

- b) Autonomia da Escola e Avaliação;
- c) Participação e Trabalho Docente.

A seguir desenvolveremos sobre cada categoria e posteriormente faremos a análise da pesquisa empírica. Ressaltamos que todos os sujeitos e instituições que participaram da pesquisa terão seus nomes preservados. Os nomes utilizados aqui são fictícios.

Inicialmente, porém, antes de adentrarmos nas categorias, faremos uma abordagem sobre os fatores que levaram as quatro escolas municipais a não aderir ao PDE-Escola.

4.1 PESQUISA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA QUE NÃO ADERIRAM AO PDE-ESCOLA

Decidimos visitar as quatro escolas municipais de Juiz de Fora que não aderiram ao PDE-Escola. Apresentaremos uma breve síntese sobre a investigação que fizemos nessas instituições.

Na primeira escola visitada o diretor elencou alguns fatores determinantes para a não aceitação da política:

O fator que mais pesou na decisão foi com relação à estrutura física da escola, visto que esta se encontra em condições bastante precárias, o imóvel é antigo, improvisado e não comporta reformas. Assim a verba recebida através do PDE-Escola é inviável, é um presente de grego, pois não atende as prioridades da instituição”. (DIRETOR 1).

De acordo com o gestor, a escola já ocupa um espaço adaptado, ou seja, ela nunca possuiu uma estrutura física projetada para atender a finalidade educativa. Dessa forma, a prioridade atual seria a construção de um novo prédio escolar, no entanto a verba do PDE-Escola além de não ser suficiente, também não pode ser investida nesta demanda. O entrevistado ressalta que essa política apesar de apresentar um discurso de autonomia, não o faz na prática. Segundo ele, é bastante engessada e acarreta muitas funções burocráticas principalmente para o diretor. Observamos que a direção da escola se mostra bastante segura da decisão tomada, faz uma leitura crítica da política e compreende a importância de resistirem a propostas que não atendem às prioridades da escola, que segundo diretor “funciona como remendos, paliativos”.

Na segunda escola visitada, a gestora explicou que foi uma soma de fatores que interferiram na negativa de adesão ao PDE-Escola. Conforme seu depoimento:

A escola em 2007 não ficou no nível crítico [se refere ao resultado da prova Brasil] e, portanto só iria receber 50% da verba [esta condição é proposta pelo MEC]. Além disso, o prazo para elaboração do documento proposto pelo PDE-Escola era bastante curto, visto que a categoria estava retornando de um período de greve e ficaria inviável desenvolver o processo. Além disso, havia a dificuldade de detectar qual a disciplina que os alunos do 1º ao 5º não tiveram o desempenho esperado, visto que o resultado era global e impedia o procedimento. Outro fator preponderante na decisão foi a realização de uma reunião com o pessoal do Sindicato dos Professores, em que o SINPRO colocou para os professores que havia outras escolas municipais que também não aderiram ao processo e nem por isto foram penalizadas. Diante disso a direção e demais funcionários da escola elaboraram um documento expondo os motivos elencados acima e que justificavam a recusa pela política. Esse documento foi solicitado pela Secretaria de Educação. (DIRETOR 2).

Além disso, a diretora salientou que os recursos do PDE-Escola não contemplavam as prioridades da escola, sobretudo em relação à estrutura física. Segundo ela, a proposta política também limita algumas ações do estabelecimento, pois é engessada. Observa-se que a estrutura física tem sido um limitador do trabalho pedagógico.

Na terceira escola que visitamos, a gestora explicou os fatores que embasaram a decisão de não adesão à política: inicialmente o tempo estipulado para estudar e construir o documento de adesão ao PDE-Escola era bastante escasso, visto que a escola estava retornando de um período de greve e estava com inúmeras tarefas a cumprir, como por exemplo, o calendário para reposição de aulas. Além disso, quando o coletivo começou a se reunir para entender qual era a proposta da política, começaram a se deparar com várias perguntas no questionário de elaboração do documento de adesão ao PDE-Escola, que inferia o professor e a escola como os responsáveis diretos ou indiretos pelos problemas educacionais vivenciados na instituição. Segundo a diretora 3:

O questionário era bastante direcionado, não havia espaço para responder de acordo com a realidade da escola, era necessário adequar à resposta dentro do enquadramento do documento e também não considerava as questões sociais e demais peculiaridades da instituição.

Desse modo, a escola realizou reuniões com o coletivo para discutir a forma como o questionário direcionava as questões. Assim foram surgindo várias preocupações: caso a escola não cumprisse as metas estabelecidas quem seria responsável? Quais penalidades? As escolas seriam ranqueadas a partir das metas? Na tentativa de responder essas indagações foi realizada uma reunião com o Sindicato de Professores. Nesse momento, fez-se um debate em torno da questão. Fizeram uma votação e a maioria dos educadores decidiu em não aceitar a proposta, visto que exigia tempo de estudo para entendê-la e poderia ser uma política imposta.

Diante do fato exposto, a Secretaria de Educação solicitou a formulação de um documento que justificasse a não adesão, com assinatura dos profissionais da escola. Assim foi feito.

De acordo com as informações obtidas nessa pesquisa de campo, observamos que o coletivo dessa escola especificamente, se mostra crítico, reflexivo e não aceita a política de forma pragmática. Além disso, os educadores compreendem que precisam conhecer os fundamentos políticos que orientam a política e que a escola não pode somente executar a proposta.

Ao visitarmos a quarta e última escola que não aderiu ao PDE-Escola, a diretora nos informou que o prazo foi determinante para recusa, pois a escola voltava de um período de greve e necessitava cumprir vários compromissos, como por exemplo, a reposição de aulas. Segundo relato da gestora, ainda assim a escola iniciou as discussões para a implementação da política. Porém, surgiram muitos questionamentos sobre as reais intenções e implicações da mesma e se estaria atrelada a avaliação de desempenho. A diretora ressaltou, “que o coletivo da escola é bastante crítico, politizado e não aceita imposições do Sistema”. (DIRETORA 4)

Frente à situação colocada, o SINPRO/JF foi à instituição para debater e esclarecer as questões com os profissionais da escola. Também técnicas da Secretaria de Educação foram conversar com os educadores sobre o PDE-Escola. Foi feita a proposta de ampliação do prazo de entrega para construção do documento que norteia a política. Mesmo assim a escola decidiu não aderir à proposta. Assim, o estabelecimento escolar formulou um ofício justificando a não adesão e colheu assinatura dos educadores. Além disso, foi relatado que as verbas também não poderiam ser investidas na prioridade da escola, que naquele momento era troca de computadores e questão da acessibilidade. Somente uma parcela da verba poderia ser destinada para os fins citados, o que seria insuficiente.

A partir do diálogo travado com a gestora 4, consideramos que a política proposta apesar de apresentar uma retórica de autonomia escolar, na realidade não se concretiza integralmente, visto que, as demandas imediatas da escola não podiam ser contempladas pelo PDE-Escola. Além disso, os profissionais dessa instituição recusam a adesão à proposta política de forma utilitária e reivindicam também uma melhor compreensão dos pressupostos políticos do PDE-Escola e de suas implicações para o âmbito educacional.

No próximo item iremos discutir sobre as categorias formuladas e anunciadas previamente.

4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.2.1 Qualidade da educação e gestão escolar

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, novas formas de gerir a educação são evidenciadas, buscando, segundo os documentos oficiais, assegurar a qualidade do ensino público e priorizando elementos como a descentralização, a autonomia, a participação e os sistemas de avaliação.

O termo qualidade da educação é polissêmico, abriga diferentes significados e atendem diferentes demandas. Historicamente, no Brasil, se discute a temática, no entanto, ao longo do tempo, o parâmetro indicador da qualidade educacional tem se alterado. Segundo Oliveira e Araújo (2005), a discussão basicamente estruturou-se em três formas distintas e em três momentos históricos também diversos. Inicialmente atrelou-se qualidade em função da quantidade, visto que a oferta de vagas se mostrava insuficiente para a demanda de alunos. Posteriormente a reivindicação pela qualidade estava associada ao fluxo escolar, ou seja, a relação de educandos aprovados dentro do sistema escolar. E desde o final do século passado a qualidade é aferida pelos resultados das avaliações em larga escala.

Nessa perspectiva, observa-se que a qualidade da educação é recorrente e sempre trouxe preocupações. Todavia, conforme mencionado anteriormente, após a década de 1990 esse tema, associado com a questão da gestão escolar ganhou mais centralidade e foram instituídos nos dispositivos legais que embasam a educação brasileira. Assim a Constituição Federal de 1988, art. 206- inciso VI e VII estabelece a gestão democrática do ensino público e a garantia do padrão de qualidade como fundamentos que orientam a educação. Com a promulgação da LDBEN 9394/96, esses princípios são ratificados.

Assim, a incorporação desses preceitos ao texto legal é um avanço, porém não significa garantia de efetivação. As leis, desse modo, são oriundas de embates de interesses, muitas vezes antagônicos, portanto, expressam o resultado desse conflito. Sendo assim é necessário que a análise se constitua no âmbito histórico das relações sociais. Cabe então questionar qual a fundamentação teórica e quais são as intencionalidades do discurso em prol da qualidade educativa, da gestão democrática? Será que esses pressupostos estão alicerçados na realidade que se insere a escola pública brasileira? São propostas formuladas com a participação de educadores, oriundas de suas reivindicações e a partir dos entraves presentes no cotidiano escolar?

Nesse contexto, os pressupostos que embasam as políticas educativas para serem implementadas em países dependentes como o Brasil, estão atrelados a reestruturação do Estado brasileiro e as exigências do cenário internacional. O novo paradigma de gestão escolar profere um discurso evocando práticas democráticas de gerir a educação. No entanto, observa-se que prevalece uma redução na atuação do Estado e a incorporação de uma lógica produtiva em detrimento de uma educação emancipatória reivindicada pelos educadores.

Assim, os princípios norteadores para a democratização e melhoria da escola pública foram substituídos por um viés mercantil, expresso pelo paradigma de eficiência, eficácia, de racionalidade técnica e financeira, termos oriundos da administração de empresas. No entanto, Paro nos alerta:

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos. Por isso, é preciso refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista. Segundo essa concepção, basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas para se resolverem todos os problemas da educação escolar. (PARO, 1998, p. 5).

Como foi mencionado, há uma tendência de incorporação das metodologias empresariais como solução para entraves educacionais, a retórica que legitima esses princípios se articula com o discurso da ineficiência dos sistemas educacionais. Conforme denuncia Gentil (1998, p. 17):

A América Latina estaria enfrentando, assim, uma profunda crise de gerenciamento, de management das políticas educacionais. Em suma, uma profunda crise de qualidade.

Na ótica neoliberal, essa crise expressa a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais. [...] Os governos foram, segundo essa perspectiva, incapazes de assegurar a democratização mediante o acesso das massas às instituições educacionais e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva que deve caracterizar as práticas pedagógicas nas escolas de qualidade.

Nesse sentido, a crise da educação está atrelada a ineficiência da gestão. Assim, a escola deve adotar procedimentos semelhantes às empresas para conseguir melhorar a qualidade. Gentili (1998, p. 18) expõe o discurso neoliberal:

Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos “usuários” do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os “melhores” triunfam e os “piores” fracassam.

Dessa forma, sob o discurso de buscar melhoria para educação brasileira, a experiência americana de escola com Total Quality Control (TQC)³⁶, serviu de referência para implantação no Brasil, na década de 90, do programa “Escola de Qualidade Total” (EQT). Ambas as propostas se pautam em pressupostos empresariais para mensurar a qualidade no âmbito educacional. São alternativas, segundo os documentos oficiais, de superação da crise escolar. Para tanto, utiliza-se de estratégias de participação que envolve todos os integrantes da escola na tentativa de solucionar os problemas da educação. Segundo afirma Gentili (2002, p. 145):

O Programa “Escola de Qualidade Total” caracteriza-se por seu claro sentido micro-institucional. A idéia que atravessa este projeto é que, com uma série de estratégias de tipo participativo que traduzem no cotidiano escolar a “filosofia da qualidade”, a instituição educacional muda e suas práticas dominantes se transformam. Trata-se do que se poderia chamar de “otimismo contagioso na função redentora da qualidade.

Os desafios que estão colocados para a escola, denunciam a fragilidade e a insuficiência dessa proposta política que desconsidera todo o contexto histórico-político e transporta para instituição escolar uma lista de fórmulas messiânicas.

No entanto, atualmente no Brasil ainda se utiliza de estratégias de importações de experiências exitosas. O movimento “Todos Pela Educação” expressa à interferência direta dos empresários na formulação e implementação de propostas educacionais. Assim, em 2007, a Fundação Itaú Social³⁷, integrante desse movimento, buscou fundamentação na Reforma Educacional de Nova York³⁸ para superar os problemas educacionais brasileiros.

Todavia, deve-se questionar a intenção da interferência desse movimento de empresários na educação. Saindo de uma visão romantizada, que entende que realmente esses sujeitos se mobilizam, pois estão preocupados com a qualidade do ensino em nosso país e

³⁶ Maiores esclarecimentos ver RAMOS, C. Excelência na educação. A Escola de Qualidade Total. Rio de Janeiro, Qualitymark, 1992.

³⁷ É válido lembrar que essa Fundação faz parte do movimento: Compromisso Todos pela Educação, que norteia o PDE.

³⁸ Maiores detalhes ver: A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidade para o Brasil; Fundação Itaú Social [2009]. O documento foi sistematizado por Gall & Guedes, via Fundação Itaú Social.

querem contribuir para superar esse fosso educacional, compreende-se que essa intervenção se associa a um mecanismo de hegemonia.

Nesse sentido, observa-se que o projeto hegemônico se expande em diferentes países, um “processo de mundialização das políticas” através de estratégias de consenso expressadas em políticas sociais, como é o caso da educação. São propostas políticas similares ou em alguns pontos até idênticas que são implantadas em países centrais e são exportadas para países dependentes como Brasil e demais países da América Latina.

Esse projeto societário dominante chega transvestido, com uma retórica de melhorias sociais, no caso da educação, como alternativas aos problemas e fracassos educacionais. No entanto, expressa um conteúdo ideológico hegemônico, o que altera por vezes, são as formas de aplicação da política. Segundo Lima e Martins (2005, p. 65):

Assim, temas antigos, como “cidadania”, “igualdade”, “participação”, “democracia”, e novos, como “empreendedorismo”, “voluntariado”, “responsabilidade”, dentre tantos outros, são tratados sob uma abordagem pedagógica que os distancia do conflitivo e antagônico processo de construção social que os define. 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.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais implantadas na Inglaterra e Estados Unidos se mostram como um exemplo ilustrativo. No primeiro país, essa proposta se materializou, sobretudo, a partir do governo de New Labour³⁹, que se refere ao partido trabalhista inglês que possuía certa resistência as propostas políticas de Thatcher e posteriormente reverteu seu posicionamento político, associando aos pressupostos apregoados pela social-democracia. É válido lembrar que o ideário social democrata expressa os princípios do neoliberalismo, porém, agora através do neoliberalismo de terceira via, utilizando de formas de consenso vias estratégias mais humanizadas para implementação do projeto hegemônico. Lima e Martins (2005, p. 67) advogam que:

O projeto político da Terceira Via representa uma perspectiva de “modernização política”, que procura orientar o ajustamento dos cidadãos, do conjunto sociedade civil e da aparelhagem de Estado na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo. As referências indicadas pela Terceira Via como de modernização estão ligadas organicamente ao (neo) liberalismo. Portanto, ela pode ser apresentada como um programa comprometido com a atualidade do projeto burguês de sociedade e pela geração de uma pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção.

³⁹ Maiores detalhes sobre New Labour consultar Gewirtz, 2002.

Nos Estados Unidos essa concepção se materializa em políticas como a “Reforma Educacional de Nova York”. São propostas que guardam o mesmo fundamento político e similares mecanismos de condução política, com uma expressiva expansão de managerialismo⁴⁰ para a educação. Esse processo embasou as políticas educacionais da Grã Bretanha, conforme denuncia Gewirtz (2002, p. 123):

Houve uma intensificação do managerialismo na educação. Por outras palavras, houve uma intensificação das tentativas de aplicar as práticas de gestão pedidas de empréstimo às empresas à gestão das escolas. Isso foi evidenciado pela introdução de políticas desenhadas para promover o estabelecimento de objetivos e a monitorização do desempenho nas escolas e nas LEA (Local Education Authority), pela introdução do pagamento referido ao desempenho e ao desenvolvimento da utilização da competição como um mecanismo para distribuir recursos às escolas e às LEA.

A mesma autora enfatiza os efeitos perniciosos da gestão com ênfase empresarial:

Em particular, as políticas managerialistas produzem uma deterioração nas relações sociais da educação e um estreitamento do seu foco e um aumento da tecnicização e rotinização do trabalho dos professores, o que acaba por ter implicações negativas na sua saúde emocional. (GEWIRTZ, 2002, p. 128).

Nesse sentido, se observamos, no Brasil, sobretudo pós anos 1990, as políticas educacionais possuem interferência desse conteúdo político e, em alguns casos, já estão sendo concretizadas. A experiência de escolas Charter com gestão compartilhada entre setor privado e público - inspirada na reforma educacional de Nova York- ilustra bem essa questão. De acordo com o documento da Fundação Itaú Social, sistematizado por Gall e Guedes (2009, p. 105):

A proposta de gestão escolar compartilhada entre o setor público e privado tem sido experimentada por outras organizações, como a Fundação Odebrecht, que tem se envolvido na criação de uma escola *charter* no baixo sul da Bahia, o Colégio Estadual Casa Jovem, em um modelo de gestão compartilhada com a Secretaria de Educação do Estado.

Entretanto, questionamos este tipo de gestão compartilhada e compreendemos que a qualidade do ensino implica em uma educação que possibilite uma formação omnilateral ou ensino politécnico, sinalizada por Marx e Engels, associada ao pleno desenvolvimento do ser humano, como instrumento de emancipação e superação da alienação humana.

⁴⁰ Utilização de formas de gestão próprias dos setores privados aos espaços públicos.

O PDE-Escola avança no sentido que atende as escolas mais necessitadas, pois anteriormente havia uma tendência de destinação de recursos as instituições com melhores desempenhos. Todavia, a lógica que fundamenta a política é a mesma, conforme exposto no decorrer da análise.

Apreender como os atores do processo educacional concebem os aspectos concernentes a qualidade da educação/gestão democrática e como esses elementos se constituem no espaço escolar foi tarefa empreendida nas entrevistas realizadas e será apresentada na análise da pesquisa empírica.

4.2.2 Autonomia da escola e avaliação

Autonomia se origina do grego e significa autogoverno, governa-se a si próprio. Entretanto autonomia deve ser entendida engendrada a partir do contexto histórico. No âmbito da educação, autonomia está imbricada aos termos descentralização, gestão democrática e participação.

As reformas educativas dos anos 90, para a América Latina, predominaram pela política de descentralização, conferindo às unidades escolares maiores autonomia e flexibilidade, mas em contrapartida, ampliaram-se suas funções e responsabilidades, aumentando-se assim uma sobrecarga de trabalho para os educadores e para a escola de modo geral (OLIVEIRA, 2007). De acordo com a referida autora:

As reformas educacionais que na última década foram implantadas na maioria dos países latino-americanos foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares. Tal descentralização veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. (OLIVEIRA, 2007, p. 366).

Nesse sentido, sob o discurso de mecanismos democráticos como a autonomia escolar, participação, descentralização, a escola tem assumido novas atribuições sem, no entanto, haver um projeto efetivo de democratização que vise à emancipação social. As propostas em geral são de transferência de responsabilidades, de apelo a participação social visando uma parceria para angariar recursos e sob uma instrumentalização da democracia. Além disso, conforme esclarece Oliveira (2010, p. 117):

Localiza-se aí um debate imprescindível na área da educação: a distinção entre cultura autônoma e heterônoma. O significado do termo autonomia, como a capacidade de se autogerir, é fundamental para distinguir uma educação que se faz para si ou para o outro. No momento em que os propósitos de uma educação a serviço da classe trabalhadora são recolhidos pelo capital através de diversos mecanismos localizados no interior do Estado, e devolvidos aos trabalhadores de forma estruturada e formalizada, perde-se a dimensão autônoma dos conteúdos, porque a forma foi comprometida.

O Estado incorpora as reivindicações dos trabalhadores ao nível da aparência imediata, ou seja, utiliza das expressões que remetem a bandeira de luta dos educadores, mas, na essência, imprimem outro significado. Há uma redução política dos termos.

A autora citada esclarece:

A importância atribuída à autonomia, entendida como descentralização administrativa e financeira na gestão da educação, em todos os níveis da Federação, na atualidade, fundamenta-se numa tentativa de reestruturação do sistema de ensino que influa nos seus objetivos, funções, atribuições e competências, de forma a torná-lo mais acessível e menos oneroso. Esse parece ser, todavia, a tendência dominante na gestão não só educacional, mas em todos os ramos produtivos ou de serviços no momento. (OLIVEIRA, 2010, p. 276).

Oliveira (2010, p. 281) prossegue debatendo sobre descentralização/autonomia:

Por isso, é importante ressaltar a necessária distinção entre autonomia e descentralização no campo da administração educacional. A autonomia não se limita às questões de ordem administrativa e financeira; revela, sobretudo, a possibilidade de a escola criar ou definir o seu projeto pedagógico. Por isso ela é antes de tudo política. A descentralização, comumente designada como autonomia administrativa e financeira, expressa um movimento no sentido de atribuir maior mobilidade administrativa às unidades escolares, uma vez que retira certas responsabilidades da União, dos estados e municípios e as repassa às escolas diretamente.

Nesse sentido, a autonomia norteada pelo princípio da descentralização, sobretudo a partir da proposta de reforma do Estado, tende a buscar apoio na iniciativa privada seja para complementar o orçamento financeiro, seja para buscar assessoria na formação da comunidade escolar ou para servir de referência para a escola pública. Conforme Peroni (2001, p. 1):

Nesse contexto, a proposta de descentralização apontada [pelo MARE] não significa maior participação e controle social, mas uma resposta para a crise fiscal, com o objetivo de racionalizar recursos e, tanto quanto possível, atribuir à sociedade tarefas de política social que, até então, eram da esfera do Estado.

No Brasil, a implantação das Escolas Charter, em Pernambuco, é uma experiência que se espelha nos princípios de parcerias entre o setor público e privado. São escolas que adotam esse tipo de gestão compartilhada e que, segundo seus defensores, possibilita maior autonomia para a unidade escolar. Conforme expressa o documento da Fundação Itaú:

No Brasil, experiências semelhantes [ao EUA] já têm sido iniciadas em Pernambuco, Ceará e Bahia, com o apoio de diferentes organizações, como o Instituto de Cidadania Empresarial e a Fundação Odebrecht, entre outros. (GALL; GUEDES, 2009, p. 105).

Na realidade, esse tipo de experiência revela a redefinição do Estado com as políticas sociais, no caso a educação, e a inserção da iniciativa privada no interior da escola, interferindo no processo pedagógico e na formação humana. Diante disso deve-se questionar essa autonomia tutelada. A educação está a serviço de quem e com quais objetivos?

Assim como autonomia, a avaliação é um tema recorrente, pois faz parte do debate de diferentes sujeitos e está prevista nos dispositivos legais concernentes à educação. Aqui abordaremos sobre avaliação, dando maior ênfase aos processos avaliativos em larga escala, como por exemplo, a Prova Brasil. A justificativa desse recorte de análise sobre avaliação, se refere ao fato da referida prova ser um dos parâmetros que classifica se a escola possui qualidade de ensino ou se necessita do aporte técnico e/ou financeiro expresso via PDE-Escola.

A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no final dos anos 80, trouxe para o debate a questão da avaliação. Mas foi a partir da década de 1990 que o tema ganha maior centralidade e se fortalece com a implantação de diferentes políticas avaliativas.

Em sintonia com o contexto internacional, o discurso governamental anuncia que a implantação de avaliação em larga escala para educação, via testes padronizados, contribui para melhoria da qualidade de ensino, a diminuição da pobreza e para a busca pela equidade social. No entanto, conforme adverte Oliveira (1999), é preciso questionar a respeito dessa equidade social propalada pelas reformas educacionais, compreender o termo imerso historicamente e observar que este tende a uma tentativa de construção de consenso na relação educação e economia. Segundo ela, os textos produzidos pelos Organismos Internacionais sugerem a extensão dos benefícios obtidos por determinados grupos sociais à totalidade populacional, isto, no entanto, sem ampliação de recursos. Além disso, seguindo esse viés, a

educação proporciona o desenvolvimento econômico do país, portanto o ensino deve ser regulado via avaliações para aferir qualidade.

Assim as reformas governamentais, em particular a educacional, evocam o princípio da *accountability*⁴¹ para justificar as avaliações externas - que aferem a eficiência da escola - e chamar a comunidade escolar⁴² a fim de prestar conta do processo de ensino.

Afinada com esse princípio, a Reforma de Educação de Nova York estabelece:

No final do ano, o sistema é usado pela secretaria para gerar um “boletim de progresso” em que cada escola recebe uma nota, de A a F. A cada ano a escola estabelece novas metas para o ano seguinte.

Além de criar o ARIS (Achievement Reporting and Innovation System / Sistema de Inovação e Publicação de Resultados) e garantir treinamento para que as equipes escolares possam utilizá-lo no dia a dia, a secretaria de Nova York exige avaliações periódicas de seus alunos. Toda escola precisa aplicar um mínimo de cinco testes, por ano, em inglês e em matemática, a fim de mapear os pontos fortes e fracos de cada aluno. A secretaria oferece para as escolas um repertório básico de testes, mas cada escola pode desenvolver seus próprios, ou contratar um consultor externo para desenvolvê-los. (GALL; GUEDES, 2009, p. 38).

A perspectiva apontada revela que a avaliação centra-se em mecanismos de treinamento para se obter êxito nos testes. Dessa forma, a avaliação perde seu sentido formativo, que sinaliza e auxilia o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e assume uma função de regulação e punição. Entretanto, é neste modelo que o Brasil busca inspiração:

O crescente uso de avaliações e a publicação de resultados por escola, tanto por avaliações nacionais, como o Prova Brasil e o ENEM, quanto estaduais, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), são passos positivos em direção a uma maior responsabilização de professores e gestores da rede pública.

[...] Uma possibilidade para avançarmos no uso prático dos resultados das avaliações é o interesse de um município ou Estado no desenvolvimento de um sistema como o ARIS [Sistema de Inovação e Publicação de Resultados] para sua rede de ensino com a parceria de uma organização do setor privado ou não governamental. (GALL; GUEDES, 2009, p. 45).

Nesse sentido, a escola e seus atores educacionais são responsabilizados pelo êxito ou fracasso escolar. Os resultados aferidos nos exames em larga escala conferem o parâmetro de qualidade do ensino, ignorando os condicionantes materiais e políticos que interferem no processo. Oliveira (2002, p. 77) destaca que:

⁴¹ O termo refere-se a aumento de responsabilização, maiores esclarecimentos vide Pereira (1997).

⁴² Professores, gestores, pais, alunos e comunidade.

Outro grande constrangimento é a questão de avaliação da escola feita pelos sistemas federal e de alguns Estados. Sem entrar no mérito do conteúdo e da forma de como se avalia, é de se ressaltar o tratamento dado por alguns sistemas aos resultados obtidos. Ao invés de servirem de base para programações que contemplem a superação dos “pontos fracos”, os resultados são expostos e alocados em um “ranking”, revelando a concepção de que a escola é a única responsável pelos resultados, ignorando-se as diferenças e as condições de funcionamento.

Diante do exposto observa que a avaliação tem sido usada para classificar a escola, os alunos e os professores. Entretanto, em uma perspectiva formativa, a avaliação não penaliza, nem tampouco classifica os sujeitos envolvidos no processo educativo. Ela identifica as dificuldades presentes no processo de ensino aprendizagem, reflete sobre as possibilidades de intervenções e orienta a prática docente. Isso se materializa através das propostas e objetivos que só a escola, em suas especificidades, pode construir.

Para tanto, é preciso que a instituição escolar tenha autonomia, no entanto, as políticas educacionais proporcionam uma autonomia tutelada e indutora. O PDE-Escola, apesar de trazer em seus documentos a proposta de autonomia, efetivamente não contempla este princípio plenamente, visto que propõe uma cultura organizacional que visa eficiência e uma produtividade mercantil. Conseqüentemente há uma progressiva e contínua mudança na organização da escola, que altera os valores éticos e os objetivos educacionais. Essa alteração não é neutra, ela é intencional e indutiva, porque conduz à mudança do processo educativo e à mudança das formas de agir, pensar e sentir do ser humano.

Para entender autonomia e avaliação no âmbito escolar, conversamos com os profissionais da escola, buscando compreender as implicações desses termos na materialização da proposta política expressa via PDE-Escola. Discutiremos autonomia e avaliação a partir das entrevistas desenvolvidas com os atores educacionais.

4.2.3 Participação e trabalho docente

Compreender a formação social do Estado brasileiro é essencial para entender as repercussões desse processo na atualidade. O Brasil se modernizou de modo subordinado e dependente, transformando-se em uma sociedade capitalista tardiamente, “pelo alto” e sem a participação das classes populares. Um Estado autoritário, hierárquico, em que prevalece os interesses da classe dominante.

A constituição do Estado brasileiro ocorreu antes mesmo da organização efetiva da sociedade civil, ou seja, a burguesia se expandiu sob um cenário de fortes desagregações

sociais e sem a participação da classe trabalhadora. Pode-se afirmar que se tratou de um processo “pelo alto”, antipopular e elitista. Uma associação entre o arcaico e o novo, onde o novo se alimenta do velho para se manter e para se expandir. Isso explica algumas características marcantes da sociedade brasileira e traz implicações para muitas questões atuais, como o caso da participação escolar. Nesse sentido, historicamente no Brasil a participação social acontece de forma subordinada frente os condicionantes impostos pela sociedade capitalista.

No campo educacional, o princípio de participação foi contemplado legalmente, fruto de lutas da classe trabalhadora, na Constituição de 1988 e reafirmado na LDB 9394/96. Contudo, é preciso indagar que tipo de participação escolar tem sendo estimulada e propiciada nas relações sociais concretas, visto que, nessa análise, participação é compreendida imersa no contexto histórico social e não de forma abstrata.

Assim, o próprio contexto impele uma participação efetiva, na qual os sujeitos possam tomar decisões na construção de propostas que realmente contemplem a verdadeira identidade da escola e que atenda as especificidades de educandos e educadores. Observa-se ainda uma prevalência de políticas que fortalecem a lógica dominante e ou corporativa.

Por outro lado, há também um chamamento para a participação social, mas como uma estratégia de consenso, expresso na “nova pedagogia da hegemonia.” É uma participação fundada na colaboração, que almeja a coesão social para promoção do bem comum e que oculta os antagonismos de classe.

Nesse sentido, de acordo com Neves (2005), não há uma perspectiva de despolíticação e sim de “repolíticação da política”, ou seja, conformar para uma nova conduta política restrita no âmbito da “pequena política⁴³”. Há um esvaziamento da política, pois a discussão se restringe aos aspectos da “pequena política” em detrimento aos da “grande política⁴⁴”. Assim, não há perspectiva de mudanças e sim de conservação, é apenas um rearranjo. Conforme Neves e Santana (2005, p. 35):

A nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo. Mais precisamente, a nova pedagogia

⁴³ Segundo Gramsci, “a pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. É a política do dia-a-dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas.” (GRAMSCI, 2007, p. 21).

⁴⁴ Para Gramsci, “a grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais.” (GRAMSCI, 2007, p. 21).

da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação.

Desse modo, a participação como elemento que possibilita o desenvolvimento ético político e organizativo dos sujeitos, que favorece uma luta contra hegemônica fica comprometida, pois a partir de uma visão fenomênica a escola e as políticas educacionais possibilitam e reivindicam a participação. No entanto, conforme dito anteriormente há que se questionar o conteúdo social dessa participação.

Com relação ao trabalho docente, iremos situá-lo historicamente a partir das implicações ocasionadas pelas reformas da década de 1990. Nesse contexto, é fundamental compreender as alterações nas formas de organização do trabalho escolar. Oliveira (2002) adverte sobre a importância de distinguir o conceito de organização do trabalho escolar e o de organização escolar. Segundo a autora, o trabalho dos professores, e dos demais funcionários da escola, faz parte da organização do trabalho escolar e trata-se de um conceito predominantemente econômico. Portanto, necessita ser entendido no bojo das relações sociais de produção vigente. Dessa forma, os processos inerentes a forma como o trabalho é organizado na escola visa essencialmente atender aos fins de produção específicos do capital.

Já a respeito do conceito “organização escolar”, conforme advoga Oliveira (2002), concerne-se as condições materiais que perpassam pelo processo de ensino. O currículo, as metodologias utilizadas, as avaliações dos processos de aprendizagens são exemplos ilustrativos para designar a organização escolar.

Assim “organização do trabalho escolar” e “organização escolar” são conceitos que expressam diferentes significados, mas que preservam estreitas relações que auxiliam na compreensão das questões referentes ao processo de trabalho na escola.

Nessa perspectiva Oliveira (2002, p. 132) esclarece:

As reformas educacionais dos anos 90 atuaram fortemente sobre a organização escolar, trazendo novas formas de ensinar e de avaliar. Tais mudanças exigiram novos critérios para enturmação dos alunos, novos procedimentos na avaliação, o que tem implicado mudanças nos métodos e instrumentos de observação e registro, o que por sua vez, tem resultado em dispêndio de maior tempo do professor para atendimento aos alunos e reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho. Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que, se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de atividades em menos tempo.

Dessa forma se entende que o conteúdo político das propostas educativas prescritas, sobretudo, pelos organismos multilaterais, aponta para uma adequação, intensificação e precarização do trabalho docente. Isto posto, a educação deve estar afinada com as exigências do mundo do trabalho, de forma a desenvolver habilidades e competências requeridas no âmbito produtivo. Ou seja, as reformas educacionais estão em consonância com as reformas econômicas.

As mudanças no mundo do trabalho requerem um trabalhador de “novo tipo”, portador de competências básicas, criativo, flexível, que tenha autonomia na resolução de problemas, que saiba trabalhar em grupo, enfim que absorva as exigências oriundas dos determinantes político-econômico-sociais do atual modo de produção e que as pratique no seu labor cotidiano.

Nesse sentido, os trabalhadores da educação também necessitam se adequar às demandas do âmbito produtivo. Para tanto, os profissionais da escola, além de agregar mais funções, são responsabilizados pelo êxito ou fracasso do processo escolar, podendo, a escola e ou os educadores receberem premiações ou sanções.

Buscando entender as alterações do mundo do trabalho e suas consequências para o campo educacional, conversamos com os educadores acerca dos desdobramentos desse processo para a prática pedagógica e para o trabalho docente.

4.3 OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA EM DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA QUE PARTICIPAM DO PDE-ESCOLA

4.3.1 Caracterização da escola x

A escola X fica situada na região leste, da cidade de Juiz de Fora no Estado de Minas Gerais. Atende alunos da comunidade do bairro e adjacências. Segundo informações da escola, de modo geral, a população atendida é oriunda de família de trabalhadores de baixa renda. Em sua maioria os pais dos educandos trabalham como pedreiros, domésticas, comerciários, operários em fábrica de confecção existente no entorno da escola.

A instituição pesquisada situa-se na periferia do bairro, conta com um pequeno comércio que varia entre lojas de confecção, artigos diversos, mercados, loja de material de construção e uma fábrica de confecção de porte médio. O transporte coletivo, segundo informações da comunidade escolar, possibilita um atendimento satisfatório à população.

Dentre os profissionais que atuam na escola, somente dois moram no bairro, os demais residem em bairros circunvizinhos e em outras regiões mais distantes da cidade. Utilizam de veículos particulares e transporte coletivo para acesso ao local de trabalho.

A escola X foi fundada em 1982 para atender apenas alunos da educação infantil, porém com o aumento da demanda foi-se ampliando. Atualmente atende cerca de 322 educandos nos turnos da manhã e tarde.

No turno da manhã atende turmas de 1º e 2º período da educação infantil e 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental; já no horário da tarde os alunos atendidos são de 1º e 2º período da educação infantil e 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental; à noite a escola cede seu espaço físico para o posto CESU⁴⁵, mas não tem nenhum vínculo com a instituição, é apenas um empréstimo de estrutura física.

A escola situa-se em uma rua íngreme, tendo duas entradas, uma através de escada e outra por uma rampa que também serve de acesso para o pequeno estacionamento. A entrada dos alunos é realizada via acesso e com rampa. O prédio da escola possui dois pavimentos, que foram construídos a medida que crescia a demanda de alunos, portanto, não foi uma construção com projeto homogêneo. No primeiro pavimento, localizam-se as salas da secretaria, direção, coordenação, salas de aulas, biblioteca, sala para guardar material didático, sanitários, cozinha, despensa, refeitório, pequeno pátio coberto que é usado como auditório, pequena quadra descoberta e estacionamento. Nesse pavimento, há acessibilidade, inclusive no momento da realização da pesquisa empírica estava sendo construído um banheiro para cadeirante.

No segundo andar da instituição encontram-se salas de aulas, laboratório de informática e laboratório de aprendizagem. Esse pavimento não é acessível aos cadeirantes, a via de acesso é por escada.

De acordo com alguns profissionais, a escola possui boa estrutura física. Existem alguns problemas, mas houve grande evolução, pois segundo os entrevistados, antigamente a arquitetura escolar se mostrava bastante precária.

O quadro 1 refere-se às dependências da escola:

⁴⁵ Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza

Quadro 1 - Dependências físicas da escola X

DEPENDÊNCIAS	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
Salas de aula	08	Salas medianas, com ventiladores
Sala da direção	01	Possui um computador
Sala da coordenação	01	Pequena sala, não possui computador
Secretaria	01	O espaço da secretaria é pequeno, possui um computador, uma impressora, uma máquina de xerox e mobiliário.
Laboratório de informática	01	Computadores antigos Computadores novos ⁴⁶
Sala para guardar recursos didáticos	01	-
Pátio coberto	01	É pequeno, utilizado para apresentação de eventos escolares, aula educação física e recreação.
Quadra descoberta	01	Pequena e sem telhado.
Estacionamento	01	Comporta poucos veículos
Biblioteca	01	Possui vídeo, data show, hometheacher.
Cozinha/Refeitório	01	Coberto e com mobiliário adequado.
Sanitários alunos (as)	03	01 banheiro feminino e 01 masculino; 01 banheiro para alunos cadeirantes de ambos os sexos.
Sanitários professores (as)	01	Atende ambos os sexos.

Fonte: Informações coletadas na própria escola.

O quadro de pessoal conta com 34 funcionários em exercício, sendo distribuídos da seguinte forma: 1 diretora que está em seu segundo mandato; 2 coordenadoras pedagógicas uma para cada turno; 1 secretária de 8 horas e 30 professores, sendo 14 efetivos e 16 contratados temporariamente. São 03 funcionários de serviços gerais, que atuam na limpeza e cozinha, todos são oriundos de empresas terceirizadas. Todos os professores possuem curso superior, alguns especialização e outros, mestrado.

Segundo informações coletadas na pesquisa empírica, a instituição escolar adota um sistema de avaliação de natureza diagnóstica, contínua, cumulativa e formativa, com ênfase para os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos. Participa de avaliações em larga escala como PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) e Prova Brasil.

⁴⁶ No momento da pesquisa, os computadores novos ainda não estavam sendo utilizados, pois aguardavam técnico para instalá-los.

De acordo com as declarações da diretora, a escola foi convidada a aderir ao PDE-Escola em 2009, em função dos resultados insatisfatórios da prova Brasil realizada em 2007⁴⁷. A instituição obteve nota abaixo da média prevista pelo IDEB, sendo classificada segundo esse parâmetro, como B. Ao aderir à proposta do PDE-Escola a escola recebeu inicialmente R\$13.000,00(treze mil reais) e irá receber uma segunda parcela complementar de igual valor.

Para compreender quais os impactos do PDE-Escola no contexto escolar e como os profissionais dessa escola apreendem esta proposta política, realizamos entrevistas semiestruturadas com a diretora, duas coordenadoras pedagógicas e três professores.

4.3.1.1 Qualidade da educação e gestão escolar na escola x

Na abordagem sobre qualidade da educação e gestão escolar conversamos com os profissionais da escola sobre o significado desses termos, como eles os compreendem e como são materializados no âmbito da instituição.

Ao serem questionados sobre o significado de uma educação e escola de qualidade, e quais parâmetros qualitativos, os profissionais abordam seu posicionamento sobre a temática. Segundo a coordenadora Alcione:

É difícil falar de qualidade né. Eu acho que a escola estaria cumprindo seu papel se formasse o aluno nas questões éticas e de conhecimento. Se a escola cumpre seu papel de formar, esse aluno será um cidadão. Mas eu acho que a questão de conhecimento tá ficando a desejar, quando a escola não proporciona a formação de conhecimento ela tá negligenciando o direito da criança de ter acesso ao conhecimento. Mas porque isso acontece? Porque a escola hoje tá sofrendo uma influência das questões negativas da sociedade, crise de valores, problemas da família, a escola tem que desempenhar muitas funções, as questões sociais invadem a escola e não há tempo de focar o conteúdo, impedindo a escola de promover esta formação. Aqui na escola sofre muita interferência das questões sociais, temos tudo estruturado, planejado para desenvolver um trabalho de qualidade, porém temos que atender outras necessidades, essa interferência que impede o acesso ao conteúdo, o conteúdo tá ficando para trás, são vários projetos que chegam, sobre a higiene, como conviver, educar para o trânsito, são muitas coisas, isso é válido, mas o conhecimento tá ficando para trás, o tempo não é suficiente para abarcar tudo isso.

Conforme relato da coordenadora, pode se observar que a democratização do ensino público não está livre das contradições, pois apesar de possibilitar, teoricamente, o acesso ao conhecimento historicamente produzido, as formas de apropriação desse saber acontecem de modo conflituoso e desigual para as classes trabalhadoras. Além disso, a escola atualmente é

⁴⁷ O resultado do IDEB de 2007 foi 3.8; já em 2009 ocorreu uma elevação ficando acima da média prevista pelo IDEB, foi 4.8. Os resultados detalhadamente se encontram em anexo, ao final do trabalho.

chamada a desempenhar diferentes funções e responder aos problemas que a sociedade não dá conta. Isso aumenta a responsabilidade dos educadores e impede o desenvolvimento dos conteúdos escolares. Como ressalta Frigotto (2002, p. 63): “a escola tende a tornar-se uma espécie de bruaca onde tudo cabe e dela tudo se cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência, etc.”.

A professora Joana percebe que os condicionantes sociais enfrentados pelos alunos interferem na qualidade educacional desenvolvida na escola. Ela destaca que:

Qualidade pra mim seria ver essas crianças aprender, porque elas têm muitas dificuldades de aprender. E a partir dessa melhoria de aprendizagem elas iriam mudar sua vida, porque aqui a comunidade é bem carente são crianças bem carentes, carência afetiva, material, a qualidade da educação passaria por resgatar a autoestima e ver que eles são capazes de aprender.

A fala da docente está em sintonia com Paro (1998), ao considerar que uma das funções essenciais da escola “é preparar para a própria vida, preparar para viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade” e que esse processo seja permeado de prazer, respeito e de diálogo.

Ao serem inquiridos a respeito da implementação do PDE-Escola associado à melhoria da qualidade do ensino, objetivo central da política, e os problemas vivenciados no cotidiano escolar, os profissionais da escola destacam que proposta isoladamente não será capaz de alterar efetivamente as condições da realidade. Conforme relato dos entrevistados:

Eu acho que é uma proposta que poderia ser viável, é o que eu te falei, se houver mesmo o momento para seduzir o professor, bom, mas ela é muito contextualizada, olha a realidade da escola, abarca a realidade. Mas não vai solucionar os problemas, claro que não, pode ser o pontapé, são várias questões que envolvem a escola, questões sociais, de saúde, são tantos problemas que não damos conta, mas podemos cumprir nosso papel em busca da qualidade. Mas o trabalho é processual, gradativo, não é de uma hora pra outra que vai melhorar. (COORDENADORA ALCIONE).

Serão minimizados, porque eu acho que a escola sempre vai ter problemas como outro campo de trabalho, vai sempre existir problema.” (PROFESSORA LEILA).

Eu acho isso relativo, né. A qualidade pra um pode não ser qualidade pra outro, é difícil. Eu acho que nem tudo se resume no que tá dentro da escola, tem outras questões sociais. (PROFESSORA RENATA).

As declarações acima, nos indicam que a melhoria da escola pública implica na articulação de outros fatores que interferem no processo educacional. No entanto, o documento norteador do PDE-Escola advoga que:

No caso brasileiro, apesar dos esforços empreendidos nos últimos anos, ainda não se conseguiu estruturar um sistema educacional eficiente, eficaz, de qualidade. É ineficiente porque o custo de obtenção da educação é elevado; é ineficaz porque os resultados de aprendizagem obtidos são insatisfatórios; e é de baixa qualidade porque os beneficiários do sistema não são satisfeitos em suas necessidades e expectativas. (BRASIL, 2006, p. 7).

A insatisfação com a Educação Básica, que é ofertada nas instituições públicas brasileiras, é motivo de descontentamento tanto no âmbito governamental, quanto na sociedade civil, em ambas instâncias há questionamentos sobre a qualidade do ensino, embora cada um busque uma justificativa para o problema. Nesse contexto, fica evidenciado que a qualidade da educação, expressa na política do PDE-Escola, está atrelada a eficiência, eficácia e a obtenção de resultados.

Entretanto, a fala dos educadores aponta para outro parâmetro qualitativo, diametralmente oposto ao âmbito governamental, expresso nos documentos do PDE-Escola. Para os profissionais da escola a qualidade da educação está em consonância com a finalidade de formação do homem enquanto sujeito histórico, capaz de apreender os conhecimentos produzidos pela humanidade. Todavia, a proposta do PDE-Escola indica que para superar esse fosso educacional, é necessário utilizar “procedimentos e instrumentos de gerenciamento eficazes”. Nesse sentido, Oliveira (2002, p. 130) destaca que o paradigma de qualidade apregoadado:

São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançada a partir de inovações incrementais na organização e na gestão do trabalho na escola.

Dessa forma, os problemas educacionais são oriundos de uma gerência inadequada, ocultando assim a verdadeira face do problema, ou seja, os determinantes impostos pelas relações sociais capitalistas.

A incorporação de pressupostos mercantis no espaço educacional faz parte da política global hegemônica e se materializa na escola via implementação de propostas educativas que preservam esses fundamentos. Perguntamos aos educadores como eles compreendem a política do PDE-Escola que almeja melhoria do ensino via adoção de preceitos administrativos gerenciais, questionamos as implicações e a validade do uso dessa estratégia para processo de formação humana. Um dos entrevistados revela de forma explícita essa questão:

Os critérios de empresa são qualidade total, o destaque do mês, isto não pode transferir para a escola, lidamos com vida humana, aqui na escola é outra realidade, não temos um produto imediato, o produto é o aluno ao ser formado. Não temos acesso a isto, aqui nossa atuação tem que ser coerente com cada indivíduo, pois o defeito vai para o resto da vida do indivíduo. Tem que ser na base do diálogo, se a proposta do PDE-Escola está pautada nisso, não se adéqua a escola. (COORDENADORA ALCIONE).

Esse depoimento coaduna com os estudos desenvolvidos por Paro (1998, p. 3), que reitera que:

Diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo.

Corroborando com os excertos apresentados acima, compreendemos que não é possível aferir a qualidade da educação via adoção de procedimentos de avaliação produtivista, que a formação do homem não é similar ao processo de formação de coisas.

Para compreender os desdobramentos desses princípios no âmbito da escola, procuramos investigar como o conceito de gestão escolar é apropriado pelos profissionais, como se materializa no contexto institucional e quais as implicações do PDE-Escola enquanto uma metodologia de gestão estratégica.

De acordo com o pronunciamento dos profissionais, a escola X possui uma gestão escolar democrática que, segundo os educadores, pode ser definida como:

Há uma gestão democrática sim. Eu acho que é a participação de todos, assim tudo que a escola vai fazer todo o coletivo da escola tem que decidir. (PROFESSORA RENATA).

Muito. Gestão democrática é toda comunidade escolar estar opinando sobre o andamento da escola e não são só professores, funcionários é também a família estar participando, eu definiria é a maior participação de todos envolvidos no processo. (PROFESSORA LETÍCIA).

Através dos depoimentos reproduzidos acima, pode-se observar que os docentes compreendem que gestão escolar é um processo democrático e coletivo, que engloba todos os sujeitos envolvidos nas questões escolares, como educadores, alunos e familiares.

No entanto, essa gestão democrática está sendo vivenciada atualmente, pois de acordo com a declaração da professora Joana, em períodos anteriores, a escola conviveu com a contra face dos pressupostos democráticos.

A gestão democrática seria todos, a comunidade escolar participando do desenvolvimento escolar, aqui dentro da escola acontece uma democracia plena, a direção não age sem a participação de todos. A gestão antigamente era demoditatura, parecia uma democracia, mas não era, era tudo imposto. A questão física também era um caos, mais de dez anos sem ver uma tinta, pombo voando, merenda ao ar livre, agora é um paraíso. (PROFESSORA JOANA).

A inclusão de processos democráticos no interior da escola, por um lado, denota um avanço, fruto das conquistas do movimento dos trabalhadores que congregaram esforços para refutar a tradicional hierarquia e o patrimonialismo educacional; por outro, expressam em estratégias de consenso e de “apassavimento” das lutas sociais, visto que ao nível da aparência possibilita uma gestão democrática, mas na realidade cumpre funções essenciais na manutenção do projeto hegemônico.

O discurso proferido em favor dos procedimentos de gestão como fator propulsor para melhoria da educação pública é contagiante, e revela a necessidade de planejamento:

Olha veja bem, eu acho que gestão é em qualquer campo, então se você fala em gestão administrativa existe um plano, até então este plano não existia dentro da escola pelo que eu percebia, na faculdade nunca nos ensinaram a traçar planos e metas eu acho que isso o PDE pode mostrar muito bem, eu acho que planejamento existe em todo setor sendo em escola, empresa, hospital, eu acho que você precisa de uma gestão administrativa e pra isso você precisa de um curso de administração. Eu acho que estratégias, metas, objetivos, eu não vejo problema nenhum, mesmo que isso seja para pessoas. Tudo passa pelo planejamento, se eu não elaborar o meu planejamento como vou realizar meu trabalho. Na escola era muito solto, sem estratégia, sem meta, coisa que uma empresa se faz muito bem. Eu acredito que você colocando planos, metas, objetivos e tentando alcançá-las você se volta para esses objetivos, vai melhorar a aprendizagem. Eu não vejo problema nenhum nisso. (PROFESSORA LEILA).

A declaração acima se pauta em uma análise imediata, em que o senso comum incorpora o discurso ideológico gerencialista como mecanismo redentor das mazelas da educação, porém, na realidade trata-se de uma estratégia de “obtenção de consenso” para consolidação do “projeto de sociabilidade hegemônico”. Nesse sentido, Neves e Santana (2005, p. 29) advoga:

Sendo o Estado capitalista um Estado de classes, tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, embora, contraditoriamente, dependendo do grau de difusão da pedagogia da contra-hegemonia na sociedade civil, a mesma escola esteja permeável à influência de outros projetos político-pedagógicos. A escola, no capitalismo monopolista, sob hegemonia burguesa, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, vem-se estruturando com vistas a formar, tanto em sentido amplo como em sentido estrito, um intelectual urbano de novo tipo, que apresenta como

características principais o aumento da capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidades históricas concretas.

Nessa perspectiva, ao analisar o pronunciamento da professora Leila, não estamos refutando os preceitos administrativos e sim os compreendendo no bojo das relações capitalistas, questionando sua intencionalidade e seus fundamentos teóricos políticos frente aos condicionantes sociais colocados. Assim, sob o cenário capitalista, a administração escolar assume uma conotação distinta dos ideais democráticos reivindicados pela classe trabalhadora.

De acordo com Paro (2010) há duas concepções antagônicas que abordam a problemática da administração escolar. Uma abordagem pressupõe a necessidade de implantação dos princípios administrativos na gestão escolar. Outra se mostra contrária a essa posição e entende que é necessário abolir a burocracia escolar e todo tipo de hierarquia. Para o autor, ambas as concepções apreendem o problema apenas no nível da aparência imediata, ou seja, não conseguem alcançar a essência do real, pois não consideram “os determinantes sociais e econômicos da administração escolar”. (PARO, 2010, p. 16). O autor esclarece:

A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes. (PARO, 2010, p. 18).

Cumpramos ressaltar, que, ao analisar o conceito de administração abstraído dos condicionantes impostos pela sociedade capitalista, observa-se que a tarefa administrativa é exclusiva e também necessária a atividade humana em qualquer forma societária. Todavia de acordo com Paro (2010, p. 45-48):

Entretanto, como não podia deixar de ser, a atividade administrativa participa também das contradições e forças (sociais, econômicas, políticas, culturais etc.) em conflito em cada período histórico e em cada formação social determinada. [...] Nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio.

Na pesquisa desenvolvida, questionamos a utilização dos procedimentos de gestão como solução para os entraves educacionais. A instituição escolar enfrenta inúmeros

problemas associado à forma de conduzir o processo administrativo, quer seja pela ausência de participação da comunidade escolar, por escassez de recursos, por excessos de funções sobre seus funcionários, dentre outros; mas isso não significa dizer que a introdução de uma metodologia de gestão irá melhorar qualitativamente a educação ofertada na escola pública. Os índices estatísticos que aferem qualidade, como o IDEB, pode até ser elevado, cumprindo a meta proposta pelo âmbito governamental, no entanto, esse parâmetro é distinto do reivindicado pelos educadores que estão no “chão da escola”.

De acordo com os dados coletados na pesquisa empírica, relativos à gestão escolar, os educadores entrevistados da escola X, em geral, acreditam que a instituição atualmente vivencia mecanismos mais democráticos e que ainda não tinham refletido sobre a interferência da transposição dos pressupostos empresariais para a educação. Observe nos depoimentos em destaque: “Não tinha parado pra pensar nisso e os resultados tá dando certo, é um projeto novo, então ele tem que ser por etapa mesmo, com objetivos, metas, não foi fácil montar. Não sei se isso é bom ou ruim, não estamos acostumados com isso.” (DIRETORA ANDRESSA). “Eu não tinha parado para pensar nisso, no dia a dia da escola não tá interferindo em nada, mas acho que pode acontecer quando tiver a avaliação dos resultados não irá poder ter o mesmo procedimento da empresa.” (COORDENADORA RENATA).

Diante do exposto e de nossas investigações, observamos que a escola e seus atores absorvem as políticas educativas de forma pragmática, pois não tiveram oportunidade de debater a proposta. O próprio PDE-Escola se constitui como uma política que desde seu processo de formulação não contou com a participação dos educadores que atuam no cotidiano escolar. É uma proposta formulada de cima pra baixo, como todos sabem, essa prática é recorrente no cenário brasileiro.

Além disso, a dinâmica de implementação do PDE-Escola não disponibiliza tempo para estudo dos seus fundamentos teóricos, a capacitação dos profissionais da educação centra-se em questões de ordem prática. O curso de formação para implantação do PDE-Escola conta com a presença de dois ou no máximo três educadores por escola e quando esses docentes multiplicadores da proposta política retornam a instituição, realizam com o coletivo, reuniões com o mesmo formato da capacitação, ou seja, voltadas para conhecimento de como fazer para elaborar o documento, aprender a aplicar a metodologia proposta, como usar o recurso de forma eficiente, ou seja, são questões de ordem utilitária. Portanto, não se discute a gênese da política, a intencionalidade e nem sua fundamentação teórica. O desconhecimento dessas questões não se restringe somente aos professores, pois ao indagarmos a uma técnica

da SE/JF sobre o conhecimento da temática, ela diz: “O que a gente leu é que ela tava atrelada ao IDEB, ao PAR, discutimos mais questões de como implantar o plano de ação”. (TÉCNICA JULIANA).

Entendemos a partir do nosso referencial de análise, que a compreensão pragmática da política se mostra como um dos objetivos do projeto hegemônico. A escola e seus profissionais se constituem como meros executores na implementação das políticas. Não se discute assim os princípios que a embasam, visto que, o afastamento político é funcional ao capital.

No próximo item abordaremos sobre autonomia da escola e avaliação, destacando que não há como separar o conteúdo das categorias. Eles estão imbricados e a separação é apenas didática.

4.3.1.2 Autonomia da escola e avaliação na escola x

Conversamos inicialmente com os professores da escola X, sobre autonomia, como eles compreendem o conceito e como os vivenciam no cotidiano escolar. Os profissionais entrevistados em sua maioria acreditam que possuem autonomia para desenvolver o seu trabalho: “Tenho autonomia. Se eu tenho uma proposta, levo ao grupo e ela é aceita, aí não tem aquele corte, você pode fazer.” (PROFESSORA JOANA). “Tenho muita autonomia aqui. Autonomia pra mim é desenvolver seu trabalho de acordo com sua metodologia a sua visão de ensino a minha metodologia é uma da outra professora é outra.” (PROFESSORA LEILA). “Eu tenho autonomia, a secretaria vem, mas não tem nada imposto, temos objetivos, metas, mas se precisar alterar podemos, temos autonomia.” (GESTORA ANDRESSA).

As declarações acima revelam que esses profissionais concebem autonomia como independência para desenvolver o trabalho pedagógico da maneira que mais lhes convém ou acreditam. Não se discute autonomia frente ao coletivo, os docentes entendem autonomia de forma particular, individual. O trabalho docente não é discutido inserido na proposta política coletiva da escola. Entretanto, ao conversar com a coordenadora Alcione, ela se posiciona de forma mais crítica:

È a gente tem até certo ponto, a questão da autonomia está muito interligada ali, tá então, só vamos ter autonomia se tiver objetivo para justificar as ações, tem autonomia financeira se comprovar que é necessário né. Antes de pegar este dinheiro e aplicar a escola tem que comprovar se isto é necessário. (COORDENADORA ALCIONE).

Nessa perspectiva, observa-se que a autonomia financeira ofertada à escola é formatada pela política educativa, ou seja, se coloca como uma autonomia relativa frente as decisões que são tomadas “pelo alto” sem muitas vezes contemplar as reais necessidades das escolas.

Por acreditar que autonomia abrange outras questões além da realização do trabalho educativo, indagamos aos educadores sobre a autonomia da escola na adesão ao PDE-Escola. Ou diante da ausência de verbas a escola se viu compelida a aderir para não perder o recurso financeiro? Vejam os pronunciamentos de alguns educadores: “O dinheiro foi um incentivo, não primordial né, mas foi um incentivo. Mas mesmo se não tivesse a verba, a escola, acho que iria aderir, pois a busca pela mudança já procuramos há bastante tempo.” (PROFESSORA JOANA).

Eu acho que você pode optar em escolher ou não, mas a verba influencia, pois tem muitas escolas que se não tivessem a verba envolvida talvez não fosse aceitar, talvez fosse achar uma política governamental que não iria sair do papel, vamos colocar assim, seria uma política como o PCN's. Eu acho que a verba foi fator que influenciou para a escola participar. (PROFESSORA LEILA).

Foi um atrativo sim, mas não se num primeiro momento, se não tivesse verba não sei se seria diferente. Agora depois que conhecermos o PDE, acho que mesmo sem verba iríamos aderir, pois descobrimos a escola, foi um compromisso de todo mundo, hoje tem ações pra todos, isso uniu o grupo. (GESTORA ANDRESSA).

Os entrevistados consideram que o incentivo financeiro foi um atrativo, mas, no entanto, alguns entendem que mesmo se não houvesse a verba a escola iria aderir à proposta. Compreendemos que a instituição escolar não recebe o devido respaldo financeiro do Estado. Os recursos são escassos e as condições concretas de trabalho são precárias. Assim, diante da possibilidade de uma política que além de trazer promessas de melhoria, via estratégias metodológicas, traz aporte de verbas, a recusa se torna impraticável.

A integrante do SINPRO/JF aborda sobre a temática colocada acima:

Através do afastamento do Estado, como obrigatoriedade dele pela educação, cria uma falsa autonomia da escola, pois a escola recebe uma verba e se vira, então ela fica imbuída de uma ideologia que ela tem que ser a melhor, e não quero saber da outra, quebra a coletividade de um sistema que deveria ser uno e vai entrando a política de resultado, de premiação, de propaganda, olha aquela escola tá no pódio os melhores professores, os melhores alunos, os melhores resultados. (REPRESENTANTE DO SINDICATO).

Apesar do PDE-Escola significar um avanço no sentido que contempla com aporte financeiro as escolas consideradas piores, visto que anteriormente a lógica era inversa, somente as melhores instituições eram premiadas com verbas, essa política se mostra insuficiente já que não comporta uma proposta universal e ainda é focalizada. Assim, de acordo com a fala proferida pela representante do sindicato, a proposta promove uma competição entre escolas. Assiste-se a permanente penetração da lógica privada no âmbito escolar e a educação de qualidade como direito social para todos perde seu significado, pois são consideradas instituições de êxitos aquelas que conseguem melhores resultados em testes padronizados.

Nesse sentido, a coordenadora Alcione também concebe que a adesão ao PDE-Escola é uma pseudoautonomia e está atrelada ao repasse de verbas. Assim, diante da precariedade que assola a escola, fica complicado a não adesão e, conseqüentemente, o não recebimento de dinheiro. Ela expressa com clareza essa questão:

É uma forma de induzir a adesão, pois estamos sem recurso que quando chega uma proposta desta de verba somos obrigados a aderir, não tem como abrir mão, mas ela tá atrelada ao quê? A um movimento enorme de ações que estão sobrecarregando os profissionais, não temos verbas, trabalhamos com mínimo, tudo é pouco, pouco funcionário, pouco material, com nenhum material de apoio às vezes, é computador que estraga é laboratório de informática que deveria ter chegado há dois anos e chegou agora tem dois meses e deveria ter sido instalado e ainda não foi e tem que esperar mais um mês, assim trabalhamos com sobra então a gente fica desesperada então quando chega uma verba, não tem como não aderir a gente quer um data show, etc. é difícil não aderir, pois senão não teremos verba. (COORDENADORA ALCIONE).

Frente à colocação da educadora, fica evidente a impossibilidade de uma autonomia efetiva nas reais condições em que se encontra a escola pública brasileira, ou seja, não há processo autônomo quando a decisão é tutelada ao repasse de recursos para provimento das demandas escolares. Discutimos com os educadores, perguntando sobre a autonomia da escola na construção do PDE-Escola e na manutenção das estratégias colocadas no documento.

Cem por cento não houve autonomia, pois tinha que encaixar nossas respostas dentro do questionário, nossa autonomia foi dentro do questionário. Mas a maioria do que foi debatido no coletivo foi mantido no documento. Autonomia seria o que nós decidimos não passassem por um filtro, o que a escola resolvesse fosse mantido, a própria questão da verba, por exemplo, quando separa tantos por cento para custeio e outros para capital, isso é um limitador de autonomia. (PROFESSORA LETÍCIA).

De acordo com o documento norteador do PDE-Escola, “o processo de planejamento da escola, como mecanismo de fortalecimento de sua autonomia, deve ser conduzido pela equipe escolar, a partir de sua realidade.” (BRASIL, 2006, p. 10). Entretanto a fala da professora evidencia que não há autonomia, pois a escola é autônoma para construir o seu PDE-Escola, todavia, para ser aprovado é preciso passar pelo crivo da SE/JF e do MEC e caso não atenda os critérios institucionais dos órgãos centrais, deve ser reformulado.

Com relação às avaliações em larga escala, de modo particular a Prova Brasil, perguntamos aos educadores se a escola busca adequar o currículo e a proposta pedagógica às exigências desde exame. Os profissionais da educação relatam: “O que eu vejo é que as professoras de 4º e 5º anos estão mais preocupadas em trabalhar com os meninos no formato da prova Brasil, mas a gente não direcionou o planejamento pensando na prova.” (COORDENADORA RENATA).

Não o nosso currículo é todo pautado é... como posso dizer...é pautado nos nossos alunos, na realidade deles, nas dificuldades deles, na experiência deles, então nós nunca pautamos em prova Brasil, Provinha Brasil, PROALFA em qualquer outra prova que seja, então a gente foca nos objetivos que acreditamos que os alunos precisam saber. (PROFESSORA LEILA).

A gente, claro que é uma coisa que tá posta, a gente vai participar, mas a gente não se deteve muito nesse modelo não, reforçamos a base, atacamos na alfabetização, porque a gente tinha caso de alunos que chega ao 5º ano e não sabe ler, temos a média global que atrapalha muito, isto ajuda o aluno a passar. (DIRETORA ANDRESSA).

Nas declarações acima, apenas a coordenadora Renata percebe que há uma preocupação dos professores em ajustar a metodologia de trabalho a partir das exigências da Prova Brasil. Os outros dois educadores alegam que a escola não sofre nenhuma interferência do exame. Todavia, no decorrer da discussão esse posicionamento não é sustentado ou se torna contraditório, isso pode ser verificado nas próximas declarações.

Já a coordenadora Alcione afirma que a escola não prepara para as avaliações padronizadas em si, mas que muda a metodologia de trabalho.

Não é preparando para as avaliações, mas é procurando mudar a metodologia para que ele seja capaz de resolver a prova, mas assim, o que acontece, a prova Brasil trabalha o senso crítico do aluno, exige uma leitura de mundo, não é um conhecimento específico para cada área, o conhecimento está todo estruturado, misturado, não é fragmentado e aqui na escola tem muita barreira de trabalhar com disciplinariedade, nossos alunos tem um conhecimento compartimentalizado temos barreira de trabalhar o conhecimento transdisciplinar, na vida o conhecimento não fragmentado e na escola é, e na prova Brasil é a visão de um todo, então o aluno tem

dificuldade de resolver as questões, então a gente procura através dos projetos da escola trabalhar a disciplinabilidade. Por exemplo desenvolvemos um projeto sobre as manifestações culturais da escola, então procuramos trabalhar várias habilidades para mostrar que o conhecimento não é fragmentado, exploramos várias temáticas. Não preparamos para a prova Brasil, mas estamos mudando, pois as coisas estão mudando, o livro didático tá mudando, as propostas de trabalho estão mudando, né. (COORDENADORA ALCIONE).

Frente a essa fala, nota-se que ao alterar a forma de desenvolver o processo pedagógico de modo a que o aluno seja capaz de realizar a prova, conseqüentemente está se preparando para atender os moldes exigidos no exame. Dessa maneira, entendemos que as avaliações em larga escala têm interferência na prática educativa. A coordenadora também considera que a prova Brasil busca avaliar o saber de forma estruturada, que proporciona o senso crítico do aluno. Entretanto, ao ser questionada sobre o sentido, a intencionalidade dessas avaliações afirma que:

Eu acho que pode tá havendo uma cobrança do trabalho do professor, ver o que tá ensinando, se o aluno tá aprendendo mesmo e a partir daí desenvolver políticas que possam melhorar a educação, mas o que tá por trás mesmo não sei. Mas acho que pelo menos se a população tenha um nível básico de saber ler e escrever isso tem que ser dado, né. Saber ler e fazer as operações matemáticas tem que ser dado este direito e é dever da escola. Mas a partir daí quais as intenções eu não sei, mas com certeza financeira e política provavelmente pode estar por trás. Isso você pode trazer pra nós essa resposta. (risos). (COORDENADORA ALCIONE).

Observa-se, a partir do relato acima e também do próximo, que os educadores ainda não possuem clareza dos processos avaliativos expressos nos testes externos, ainda não compreendem plenamente as contradições existentes. Veja a fala da professora sobre o sentido das avaliações externa: (brincou) “Quando você souber qual o sentido me diga, ainda não sei.” Mas mesmo tendo dúvidas, a declaração da coordenadora revela que ela percebe que essas provas expressam um mecanismo de controle sobre a escola e seus atores e que eles serão responsabilizados pelo êxito ou pelo fracasso educacional.

Além do mais, é importante frisar que a política de desempenho está prevista no decreto 6.094 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁴⁸ em seu artigo 2º inciso XIII – “implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho.” (BRASIL, 2007, não paginado). Portanto, é importante enquanto trabalhadores da educação compreendermos as mediações que envolvem as políticas educativas, sairmos da visão fenomênica, para estarmos conscientes politicamente e termos instrumentos na luta contra-hegemônica.

⁴⁸ Atrelado ao PAR e ao PDE-Escola.

A rede municipal ainda não adota a política de premiação salarial por desempenho, no entanto, deve-se ressaltar que essa proposta, conforme mencionada anteriormente, faz parte do termo de compromisso firmado pelo município de Juiz de Fora, via adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, se inserindo num projeto educacional macro e que, portanto, a tendência é a sua incorporação.

Nessa perspectiva, o Estado de Minas Gerais já utiliza a política de incentivo salarial associada ao desempenho nas avaliações em larga escala. Essa proposta está em consonância, conforme abordado anteriormente, com um projeto de reformas educativas globais, como é o caso da Reforma Educativa de Nova York e a qual o Brasil busca como modelo de referência de êxito.

De volta aos relatos da pesquisa empírica, a educadora Renata compreende que a escola e os alunos estão sendo avaliados e que a avaliação não retrata a realidade escolar. Segundo seu depoimento:

Eu acho que por um lado tá avaliando o aluno e também a escola e vejo que o que tá na prova Brasil não retrata a realidade fiel da escola e dos alunos. Às vezes o aluno não foi bem na prova, mas não significa que ele não sabe, talvez seja algum conteúdo que não foi trabalhado. (PROFESSORA RENATA).

De fato, o resultado de um teste padronizado isoladamente não revela a realidade da escola. Os processos avaliativos são necessários, no entanto a própria escola deve conduzir a avaliação, de forma processual e contextualizada historicamente em seu espaço geográfico. A docente corrobora com a premissa exposta: “Olha, é uma prova Brasil, é ampla, a realidade do sul é diferente do norte e nordeste, a prova única né, acho que deveria ser elaborada por região. As condições de vida são diferentes, isso interfere no desenvolvimento do aluno.” (PROFESSORA JOANA).

Já a educadora Leila considera que as avaliações externas realmente visam a medir a qualidade do ensino: “Pra mim é realmente aferir a qualidade da educação, se o governo inserindo a verba, o que ele tá investindo, ele vai ver se tá tendo retorno.” Todavia, ao ser indagada se percebe alguma relação entre os resultados da Prova Brasil e qualidade educacional, ou seja, ir bem nos testes, elevar o IDEB, significa elevar a melhoria do ensino, ela relata que esse não é parâmetro qualitativo.

Não, de forma alguma, porque tem muitos alunos que vão pra aquela prova sem nenhum conhecimento dos que eles estão fazendo, que apenas chutam e tem vez que a resposta é a correta, porque eu tive um aluno com síndrome de Dow e fez a prova e não é porque ele sabe menos, é porque ele não lê e nem escreve e na prova detectou

que ele sabia ler sílaba simples, escrever palavras, e isso não é o que acontecia na prática, então a prova não vai ser o retrato da realidade, como nenhuma outra prova é, as vezes o menino tá nervoso, ansioso, ou apenas chutou. (PROFESSORA LEILA).

Outras duas docentes entrevistadas também compartilham da mesma opinião: “Não porque não retrata a realidade, por que senão eu posso treinar meus alunos para fazer a prova Brasil e eles irão ir bem, mas isso não significa que eles ficaram mais críticos, que eles realmente pensam, que houve melhoria da qualidade de fato.” (PROFESSORA RENATA).

Ir bem ao IDEB não significa possuir boa qualidade de ensino, pode ser que sim ou não. Pois se a escola treinou o aluno somente para fazer a prova. Eu acho que precisa ser avaliado, mas essa não é uma forma clara de avaliar. Uma única avaliação, um momento, não é capaz de definir a qualidade, isso acontece tanto com a gente, nos preparamos para prova, sabemos e às vezes não vamos bem. (PROFESSORA LETÍCIA).

Importa sublinhar ainda que não basta os alunos assimilarem um conjunto de competências propostas pelos descritores avaliativos para elevar a qualidade educacional, é necessário que os processos de aprendizagem proporcionem aos alunos a possibilidade de pensar e agir criticamente como sujeitos políticos que compreendem o mundo e seus condicionantes históricos. No entanto, os testes standardizados como prova Brasil privilegiam um saber calcado em aquisição de competências em detrimento de uma formação plena. De acordo com Paro “na falta de objetivos socialmente relevantes e defensáveis”, a escola continua preparando os alunos para passar no vestibular ou para realizar com desempenho os exames padronizados, em detrimento da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos (PARO 1998, p. 5).

Nessa perspectiva, a gestora Andressa questiona o modelo proposto nos exames e aponta que preferia não participar da avaliação. Segundo ela:

Eu sinceramente, se pudesse optar eu preferia não participar, a gente não sabe quem avalia né, é um modelo de prova pra todo Brasil e cada um tem a sua regionalidade, esse modelo não pode ser base para todas as escolas, às vezes a aluno não sabe aquele modelo, mas não significa que ele não sabe, eu não gosto muito dessas provas, não. (DIRETORA ANDRESSA).

A gestora também considera que os resultados não retratam a realidade escolar e que são instrumentos que levam ao ranqueamento das escolas:

Não, porque ele leva em consideração vários aspectos, evasão e tudo, não sei se isso é parâmetro pra medir qualidade, tem outras questões além da prova, que ali não

trabalha, volto a falar pela realidade da escola, é um padrão que agente ainda não atingiu, fica um rótulo, é um ranking, dentro de Juiz de Fora mesmo tem escolas em diferentes regiões, diferentes clientelas e todos vão fazer a mesma prova né, mas as áreas mais carentes ficam lá em baixo né, sai no jornal, seu trabalho fica minimizado, considerado ruim. (DIRETORA ANDRESSA).

As declarações da diretora apontam que no paradigma avaliativo não são consideradas as questões sociais. Os alunos das classes subalternizadas estão em desvantagens para realizar a prova, pois possuem um reduzido capital cultural frente aos educandos de escolas públicas mais centrais, com menos problemas sociais; ou seja, o ponto de partida dos alunos é desigual, mas as medidas avaliativas são iguais. Assim, ao computar o resultado final as escolas de periferia, na maioria das vezes, ficam nas últimas colocações, são segregadas, tem seu trabalho questionado, gerando inúmeros entraves. Além disso, aos poucos o sistema vai preparando o terreno para a extensão da implantação da política de resultados no âmbito dos profissionais de educação, como acontece na rede estadual de Minas, São Paulo e Nova York.

Entretanto é pertinente ressaltar que em recente entrevista⁴⁹ Diane Ravitch⁵⁰ (2010), ex-secretária – adjunta de educação do governo de Bill Clinton, nos EUA e uma das principais defensoras da reforma educacional americana baseada em metas, exames em larga escala, responsabilização do docente pelo desempenho do aluno, veio a público e alterou seu posicionamento quanto à pertinência e validade da proposta política implementada há 20 anos em Nova York. Ravitch (2010, não paginado) expressa sobre a reforma educativa americana:

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos EUA é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação.

⁴⁹ Entrevista publicada no Jornal O Estado de São Paulo, de 02 de agosto de 2010.

⁵⁰ É também pesquisadora de educação da Universidade de Nova York, autora de vários livros sobre sistemas educacionais, foi conselheira do secretário de Educação no governo Bush, entre 1991 e 1993 e indicado por Bill Clinton para o *National Assessment Governing Board*, que é o órgão responsável pela aplicação dos testes educacionais americanos. Ajudou a implementar os programas No Child Left Behind e Accountability, que tinham como proposta usar práticas corporativas, baseadas em medição e mérito, para melhorar a educação. Em julho de 2010, nos EUA, lançou o livro *The Death and Life of the Great American School System* (A morte e a vida do grande sistema escolar americano), no Brasil ainda não há previsão de edição (SARNO, 2010; IWASSO, 2010).

Todavia aqui no Brasil as autoridades governamentais e entidades empresariais, como a já citada Fundação Itaú Social, enaltecem, divulgam e implantam a proposta, em diferentes regiões brasileiras e trabalham buscando ampliar a experiência. De acordo com esses pressupostos:

No Brasil há um consenso sobre a importância da avaliação formativa, entretanto, as faculdades não ensinaram como fazê-la de maneira eficaz, e as secretarias não disponibilizam esses instrumentos para os professores utilizarem com seus alunos. As secretarias de Educação poderiam garantir essa ferramenta para a prática na sala de aula com um investimento relativamente baixo. A experiência de Nova York também combinou o bônus por bom desempenho, incluindo demissão de diretores e fechamento de escolas. (GALL; GUEDES, 2009, p. 130).

A lógica produtivista de mercado no espaço escolar é um mecanismo de privatização da educação pública, pois conforme Gentili (1998), na retórica hegemônica a escola pública não está sendo privatizada, pois não está sendo vendida; no entanto, ao implementar políticas educativas fundadas em pressupostos mercadológicos, formuladas a partir de referenciais externos, como é o caso do Movimento Todos pela Educação, o estabelecimento de ensino está sofrendo uma forma indireta de privatização. Portanto, diante do exposto, se justifica a necessidade e a urgência de compreender essas mediações.

4.3.1.3 Participação e trabalho docente na escola x

Iniciando nosso diálogo sobre o tema participação, conversamos com os educadores a respeito do processo de construção do PDE-Escola. Indagamos se houve momentos para reflexão da proposta, de que maneira se desenvolveu esse debate e se foi uma participação com a presença expressiva do coletivo escolar. De acordo com os entrevistados:

Houve pouco prazo para elaborar o PDE [PDE-Escola], havia grande dificuldade de reunir o grupo em função das diferentes jornadas de trabalho. Foi grande a dificuldade de colocar os dados no sistema e também os questionários possuíam respostas enquadradas, havia questões que se respondiam por aproximação [não era nenhuma das respostas oferecidas no questionário, mas como tinha que responder ia pela que se aproximava]. Além disso, após a construção do plano, este teve que sofrer algumas modificações para ser aprovado, mas as alterações não descaracterizaram o plano, foram insignificantes. A verba do PDE-Escola atendeu as necessidades da escola. (PROFESSORA LETÍCIA).

Nós discutimos dentro do documento que o MEC nos mandou, tudo que foi discutido foi embasado naquele documento, o que é o PDE-Escola, o objetivo, como funcionava, tudo que o MEC mandou. Não discutimos a política que envolve o PDE, os fundamentos, por que não houve tempo hábil para isso, a secretaria de

educação determinou um tempo para construirmos o documento, foi um tempo muito curto devido a greve, gripe suína, então não houve tempo para maiores discussões, focamos nosso trabalho em cima do material enviado. (PROFESSORA LEILA).

Frente ao exposto acima, entende-se que conteúdo participativo se limita em atender aos procedimentos de elaboração, via preenchimento de formulários, questionários e estratégias para cumprir metas e objetivos definidos a priori pelos órgãos centrais. O livro que orienta a construção do PDE-Escola apresenta uma estrutura organizativa padronizada para todos os estabelecimentos de ensino selecionados. Não há uma participação como elemento que possibilita o desenvolvimento ético-político e organizativo dos sujeitos, que favorece uma luta contra-hegemônica. Conforme assinala Fonseca (2009, p. 281-282):

[...] o PDE [PDE-Escola] não se deu a conhecer ao coletivo da escola nem possibilitou o efetivo envolvimento dos sujeitos para levar à melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa da escola. A participação, sob seus auspícios, realizou-se como mera técnica de planejamento. Não significou uma tomada de consciência, capaz de orientar os rumos e as finalidades da ação pedagógica.

Entretanto para a diretora, a participação no PDE-Escola foi positiva e a verba foi um incentivo:

Na verdade a gente poderia optar em participar ou não. Mas nós achamos positivo, não é fácil montar um plano deste, traçar objetivos de médio a longo prazo, porque depois tem que ser colocados em prática. A verba ajudou muito a escola, coisa que agente não tinha. Não houve resistência. (DIRETORA ANDRESSA).

O incentivo financeiro através de verbas complementares como o PDE-Escola, torna-se a política atrativa e irresistível, haja vista a precariedade que se encontra grande parte das escolas públicas. Oculta-se assim os fundamentos políticos que orientam as propostas e prevalecem o como fazer, os educadores são meros executores da política. O pronunciamento a seguir é elucidativo:

Na verdade a adesão foi meio “imposta”, não tivemos muita escolha, pois a escola percebeu que o dinheiro iria ajudar e inicialmente não sabíamos que poderia aderir ou não. A discussão sobre o PDE-Escola no ano passado, conseguimos fazer a reunião com todo o grupo à noite, usando a reunião pedagógica, o grupo participou bem, mas depois que construímos as metas, estratégias, aí ficou mais solto. (COORDENADORA RENATA).

Como se pode constatar, as condições precárias de trabalho docente se mostram recorrente e tem contribuído para diluir e fragmentar a participação dos profissionais da educação nas questões escolares. A participação fica restrita ao nível da pequena política.

Nessa perspectiva, perguntamos aos professores sobre o conhecimento acerca da gênese do PDE-Escola, bem como os pressupostos políticos que embasam a proposta. Observamos que essa abordagem é desconhecida para os educadores: Eu e mais outra professora fomos para a capacitação e trouxemos para o grupo, para entender a proposta. As discussões foram mais de ordem prática, até porque tínhamos um prazo a cumprir, baseamos mais em como fazer. (DIRETORA ANDRESSA).

Ainda não sei. Hum, eu não tenho opinião formada, às vezes fico pensando que é uma via de mão dupla, o que tá por trás disso, tenho dúvida, veio esta política e depois tem eleição. Na escola não dá para estudar a política e aderimos, mas não conhecemos seus fundamentos políticos, a discussão gira em torno de questões mais práticas. (COORDENADORA RENATA).

Diante da colocação, nota-se mais uma vez, que participação engendrada no contexto de gestão estratégica, se mostra parcial e determinada pelos órgãos centrais, restando à escola apreender os procedimentos e adaptá-los dentro das restrições conferidas pelas políticas educacionais.

Com relação ao impacto do PDE-Escola no que tange ao processo pedagógico escolar, questionamos aos sujeitos da pesquisa quais foram os desdobramentos a partir da implementação da política. As declarações seguintes apontam para uma aprovação da política: “Eu vejo de maneira muito positiva, tirando essa questão de metas, que a gente sabe que é do governo. É a mudança das pessoas, todos abraçaram, eles quiseram essa mudança, vem acontecendo coisas positivas, vamos colher frutos.” (DIRETORA ANDRESSA).

Eu acho que houve muitos desdobramentos, foi muito válido, repensar sobre a prática pedagógica, sobre o que é a escola, qual o objetivo da escola, tem servido muito. Todos os objetivos, as dificuldades que a escola têm enfrentado o PDE detectou e nós professores estamos com novo olhar para a escola, a partir do PDE podemos observar que trabalhar em escola não é somente a prática de comprar, não havia planejamento da parte administrativa. (PROFESSORA LEILA).

Com o PDE fizemos um planejamento para a escola com estratégias diferenciadas para trabalhar com os meninos, aula mais dinâmica, trabalho em grupo jogos, leitura diferenciada. Eu vejo que alguns professores que tem facilidade de mudar e outros têm mais resistência. (COORDENADORA RENATA).

Em que pese à ação verticalizada da proposta política, observa-se que a mesma fomentou mobilizações na escola, conforme revelam as falas acima. A melhoria da estrutura didático-pedagógica, através da aquisição de materiais de melhor qualidade possibilitou um movimento na dinâmica escolar. Dessa forma, aparece a tendência de compreender a política de forma positiva. No entanto, quando se busca ultrapassar essas condições materiais observamos contradições como se pode verificar na fala abaixo.

Tomado por outro ângulo de análise, a coordenadora Alcione indica outro posicionamento para a temática suscitada:

Tá fazendo a escola se movimentar, tá estruturando a escola, mas não tá investindo no pronto principal que é o professor, não está seduzindo o professor para se envolver nessa proposta. A verba supre as questões imediatas de estrutura física, mas não valoriza o professor, quem faz a escola é o professor, não contempla questões de remuneração, a formação é contemplada, porém fora do horário de trabalho do docente, então ele tem que voltar a escola pra isso, quem tem várias jornadas de trabalho fica difícil. (COORDENADORA ALCIONE).

A declaração sinalizada pela coordenadora é essencial, revela que os docentes não possuem uma centralidade na política, exceto para executá-la, ou seja, os educadores possuem um papel coadjuvante e em nível da pequena política. Dessa forma, a exclusão dos educadores que estão inseridos na escola no processo de formulação da política, expressa uma proposta realizada “pelo alto”. Nesse sentido, os desdobramentos da implementação da política se restringem a uma adesão sem muito envolvimento, participam para cumprir uma exigência burocrática, visto que, muitas vezes as necessidades e anseios vivenciados pelos educadores não são contemplados.

Para a técnica da SE as modificações são mais visíveis no âmbito de estruturação dos recursos didáticos pedagógicos e o desenvolvimento do processo concentra-se nas mãos do diretor e coordenador:

Trouxe alteração, mas a gente nota quando lemos o plano de ação, que as escolas ficaram muito voltadas para aquisição de material, por exemplo, data show todas as escolas tem isso agora, houve melhora, mas ficou mais centrada na compra. E também a gente nota que as ações estão mais centradas na mão do coordenador e diretor. (TÉCNICA JULIANA).

A questão da centralidade dos gestores no processo de implementação do PDE-Escola está em consonância com a configuração organizativa proposta pelo documento norteador da elaboração da política. “Este manual é destinado aos profissionais da educação da escola, principalmente às pessoas que exercem função de liderança. [...] porque o sucesso

da escola depende em grande parte de uma liderança competente.” (BRASIL, 2006, p. 17). Entretanto, a ênfase na figura do diretor implica em questões que comprometem o processo educativo. Conforme ressalta Oliveira (2010, p. 280):

Essa sobrecarga administrativa, sem suporte necessário, pode resultar num envolvimento quase absoluto do diretor nas questões burocráticas, retirando dele o seu aspecto específico de educador ou pedagogo, aquele que entende das particularidades educacionais – do currículo, da didática, da estrutura e do funcionamento do ensino. O desempenho dessas atividades pode impossibilitar, ao diretor, a intervenção mais sistemática no cotidiano escolar como um profissional que compreende as funções da escola nas suas múltiplas dimensões e relações com a sociedade.

Assim para cumprir as exigências burocráticas, como por exemplo, todos os procedimentos metodológicos requeridos pelo PDE-Escola, o diretor escolar dedica muito mais tempo com às questões administrativas em detrimento das pedagógicas.

Conversamos com os professores acerca das mudanças no trabalho docente diante da implantação da proposta política, no sentido de haver ocorrido um acréscimo de função. Destacamos três declarações que apontam para uma intensificação do trabalho dos educadores: “Para mim o trabalho aumentou na medida em que tenho que orientar mais, dar mais material, sugestão, tem mais coisa para orientar.” (COORDENADORA RENATA).

Acho que sim, é uma das coisas que mais destaca no PDE-Escola, as questões das funções, das atribuições aumentaram, a partir do momento que você assume as ações, o trabalho aumentou pois é coletivo, não é só o diretor e coordenador é toda comunidade escolar. Vejo que em contrapartida não há retorno financeiro, pois as dedicações para as ações são muito maiores, pois você trabalha em sala de aula tem que planejar suas aulas e dedicar um tempo maior para trabalhar com as ações que foram estipuladas pelo PDE-Escola. Por um lado, isso aumentou o trabalho do educador e por outro lado provoca também um maior envolvimento do coletivo com a escola, com as coisas que você acredita para melhorar e quando chegam os recursos financeiros, quando começa a comprar as coisas, aí você vê que vale a pena, pois equipa a escola com máquina de Xerox notebook, demais recursos que vão organizar a escola. A verba ajuda, mas a valorização do profissional não acontece, a escola está estruturada fisicamente, mas falta pessoal, recurso humano, recebemos mais trabalho temos que dedicar mais tempo, mas não temos mais pessoas, então sobrecarrega a gente. Era pra ter mais pessoas para ajudar. Então se por um lado é bom, pois equipa a escola por outro não valoriza o profissional, isso gera insatisfação. (COORDENADORA ALCIONE).

Trouxe mais trabalho pra todo mundo, porque até então a gente via o aluno como seu, hoje o professor vê o aluno como da escola, mudamos todo planejamento da escola, acompanhamos o aluno desde a entrada até sua saída, tem mais troca de experiências, antes ficava mais restrito em sala de aula ou com o coordenador, hoje é mais coletivo. (DIRETORA ANDRESSA).

Frente ao exposto, observa-se que houve uma ampliação das funções para os trabalhadores educacionais, com uma intensificação de procedimentos administrativos oriundos das exigências do PDE-Escola. Dessa forma, os profissionais recebem um acúmulo de trabalho, visto que, como mencionado anteriormente, o processo de implementação da política se mostra bastante burocrático e requer maior dispêndio de tempo. Por outro lado, nota-se a importância do repasse financeiro para escola, possibilitando equipá-la com diferentes recursos didáticos. Mas em contrapartida conforme denuncia a coordenadora “a verba ajuda, mas a valorização do profissional não acontece, a escola está estruturada fisicamente, mas falta pessoal, recurso humano [...]”.

Nesse sentido, a melhoria das condições de trabalho dos educadores foi negligenciada, haja vista, que assumem maiores funções, continuam tendo que atuar além de professor, como psicólogo, enfermeiro, assistente social, dentre outros. Ou seja, não houve uma ampliação do número de funcionários, a escola abarca mais atribuições e recebe mais cobranças com o mesmo número de pessoal. Portanto, com relação ao trabalho docente, o PDE-Escola não responde às questões salariais, de formação, de participação efetiva dos educadores, de escassez de profissionais para atuar na escola. Então, pode-se afirmar que, de certo modo, a política avança em alguns pontos, como a estruturação física das escolas, mas ainda precisa percorrer um longo caminho e, principalmente, alterar a orientação metodológica para atender a demanda de uma educação democrática emancipatória.

4.3.2 Caracterização da escola y

Fundada no início dos anos 80, a escola “Y” foi inaugurada para atender alunos da educação infantil, posteriormente ampliou-se o atendimento aos educandos do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Localiza-se em um bairro da região leste da cidade de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais. De acordo com informações da escola, o bairro se constitui, em sua maioria, por população de baixa renda, que ganha até 2 salários mínimos, com inúmeros problemas sociais, como drogas, violência, desemprego/subemprego acentuado, famílias numerosas, com baixa escolaridade, com moradias precárias e muitas em áreas de ocupações ou encostas com risco de desabamento.

Os familiares dos alunos, em geral, trabalham na construção civil, doméstica, fábricas, comércio, catadores de produtos reciclados, atividades informais diversas, outros sobrevivem com assistência de políticas como bolsa família.

No entorno da escola existe um posto de saúde, uma creche comunitária, pequeno comércio com mercadinhos, padaria, lojas de materiais de construção e igrejas de diferentes credos religiosos. Segundo informações coletadas, o transporte coletivo é insatisfatório, com poucos ônibus circulando, o problema se agrava à noite.

Os profissionais que atuam na instituição escolar residem em bairros adjacentes ou mais distantes. Fazem o deslocamento para o trabalho via transporte coletivo ou veículo particular.

De acordo com o censo de 2010, a escola atende 650 alunos, divididos em turmas da educação infantil, ensino fundamental completo e educação de jovens e adultos. No turno da manhã atende estudantes do 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º do ensino fundamental, uma sala de reforço e uma sala de laboratório de aprendizagem. A tarde compreende alunos da educação infantil, 1º, 2º, 3º do ensino fundamental, uma sala de aceleração para alunos com distorção idade/série. No noturno, são salas bisseriadas 5º e 6º, 7º e 8º bisseriada e uma sala multisseriada que engloba 1º, 2º, 3º e 4º ano ensino fundamental.

A escola é ampla. No entanto, sua obra não contou com uma construção homogênea, ou seja, foi construindo à medida que expandia a demanda por novos espaços, dessa forma seus cômodos são dispersos. Possui um prédio com dois pavimentos: no primeiro andar situa-se salas de aula, sala de coordenação, salas de professores, secretaria, biblioteca, laboratórios de informática e de aprendizagem, quadra descoberta, pátio, cozinha, refeitório, almoxarifado, banheiros, estacionamento. Todos os espaços nesse pavimento possuem acessibilidade. O segundo andar é composto por salas de aula e o acesso é por escada, portanto não há acessibilidade.

As dependências da escola são apresentadas no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Dependências físicas da escola Y

(Continua)

DEPENDÊNCIAS	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
Salas de aula	15	Possui ventiladores e algumas têm armários.
Sala coordenação	01	-
Sala professores	01	Possui um banheiro para ambos os sexos.
Secretaria	01	Ampla, com 2 computadores, xerox, 1 notebook, 2 impressoras, dentro da secretaria há 1 banheiro.

Quadro 2 - Dependências físicas da escola Y

(Conclusão)

DEPENDÊNCIAS	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
Quadra de esportes	01	Sem telhado
Laboratório de informática	01	Computadores novos
Laboratório de aprendizagem	01	Com televisão tela plana, demais recursos didáticos
Biblioteca/sala de vídeo ⁵¹	01	Variado acervo de livros, televisão, DVD, Data Show, computador, impressora, xerox,
Cantina/refeitório	01	Com mobiliário adequado
Vestiário/Banheiros p/ alunos	02	Feminino/masculino
Estacionamento	-	Sem cobertura
Almoxarifado	04	São pequenos cômodos que funcionam como depósito de material escolar, material de limpeza, material de educação física e material para artes.

Fonte: Informações coletadas na própria escola.

Os profissionais entrevistados, em sua maioria, consideram que a escola possui boa estrutura física, limpeza e conservação.

O quadro pessoal é composto por 1 diretora, 1 vice-diretora, 3 coordenadoras pedagógicas - uma para cada turno - 2 secretárias, 59 professores, sendo 31 efetivos e 28 contratados temporariamente e pessoal de serviços gerais que são terceirizados. Segundo a coleta de dados, existe bastante rotatividade de profissionais e afastamento por licença médica, implicando em prejuízo para o processo pedagógico.

A escola adota um sistema avaliativo pautado em avaliação diagnóstica, formativa, cumulativa, prevalecendo os critérios qualitativos.

A instituição participa do PDE-Escola desde o primeiro momento de implantação da política no município de Juiz de Fora. Os dados do IDEB referente à escola⁵², se encontram no anexo A, ao término deste trabalho. A escola também participa do projeto “Mais Educação”⁵³, recebendo recursos financeiros por um período determinado de 12 meses, que

⁵¹ Esse espaço é amplo, mas é dividido por parede e se constitui de 3 salas em uma.

⁵² O resultado do IDEB 2007, para a escola Y, foi de 4.0, indicando que houve uma melhora na educação 5º ano (antiga 4ª série); já o IDEB de 2009 foi 3.9, representando uma queda na melhoria da educação. Com relação ao resultado do IDEB para o 9º ano (antiga 8ª), em 2007 foi 4.0, houve uma grande elevação da nota, visto que em 2005 era de 1.7. Em 2009 também ocorreu um aumento do parâmetro que afere a melhoria, ficando em 4.2. Maiores detalhes vide anexo.

⁵³ Programa Federal, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que segundo o MEC visa a ampliação da oferta educativa nas escolas públicas ao oferecer diferentes oportunidades de acompanhamento pedagógico, de cultura, esportes e lazer. O programa atende prioritariamente as escolas com baixo IDEB.

devem ser aplicados em atividades extras com os alunos, como aulas de esportes, artes, dentre outros.

Para compreender melhor os desdobramentos da implementação do PDE-Escola no contexto escolar, entrevistamos 2 coordenadoras pedagógica, 1 diretora e 3 docentes.

4.3.2.1 Qualidade da educação e gestão escolar na escola y

Compreendendo a polissemia do termo qualidade, perguntamos aos educadores como eles concebem qualidade da educação. De acordo com a professora Silvana educação de qualidade é:

Educação de qualidade o aluno gostar de ler, trabalhar os jogos, de forma diferenciada, a partir das discussões que foram feitas, nós estamos buscando levar o aluno a pensar, sem dar muita coisa pronta, eu penso que a escola tem que buscar, não achou o caminho ainda não, mas tá em busca. Eu penso que isso seria uma educação de qualidade. (PROFESSORA SILVANA).

A educadora salienta a importância do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma prazerosa e formativa, colocando o aluno como sujeito do processo. Por outro lado, a gestora e a coordenadora apontam outra abordagem para um ensino de qualidade. Conforme suas declarações:

Eu faço essa avaliação enquanto professora, eu na minha sala eu pratico, eu faço uma educação de qualidade? Porque tem muita gente que acha que por estar em escola pública não precisa ter qualidade. Como coordenadora eu vejo: é uma rotatividade de professor, os professores faltam muito, isso tudo atrapalha. É bem uma característica de escola pública, pois não falta material, claro que os alunos não tem material, mas a escola tem tudo organizado, os professores a grande maioria tem formação, a secretaria de educação oferece também. Então o que falta? Eu acho que falta o professor assumir que ele que faz a educação de qualidade. Por que eu, na minha sala, eu quero e eu faço uma educação de qualidade, por que eu planejo, eu planejo nos meus dias de estudo, eu me envolvo, eu organizo material, eu fui no seminário sobre currículo, eu discuti com os professores, eu tenho os objetivos com meus alunos. (COORDENADORA LAURA).

Olha a qualidade é você conseguir que o aluno cresça em alguma questão, no mínimo ler e escrever, contar, querendo ficar na escola, pois há muita evasão. Na escola falta maior compromisso de alguns, esse ano, por exemplo, eu tenho uma turma que está 52 aulas sem professor de português, a professora saiu de licença, contratou-se outra, ela também saiu de licença, e aí vai... falta compromisso, motivação maior para o professor, principalmente nos anos finais, muitos atestados médicos, é depressão, os professores estão adoecendo mais, em função do estresse, da questão financeira que obriga trabalhar em mais lugares. Para melhorar a qualidade do ensino, tem que motivar professores. Porque fala de formação, mas a

secretaria oferece muita formação, hoje, por exemplo, tem uma palestra, a vice diretora conseguiu cinco convites, mas não acha quem quer ir, as pessoas não querem abrir mão do seu tempo para ir, da hora do descanso. (DIRETORA RAFAELA).

Essas afirmativas revelam as contradições impingidas pelo perverso modo de produção e retrata a influência da ideologia hegemônica na forma de pensar dos trabalhadores. Sob um viés fenomênico, o professor é um dos grandes responsáveis pelo fracasso do ensino. No entanto, ao analisar as mediações que permeiam o desenvolvimento qualitativo da educação, pode-se compreender que os condicionantes impostos pelas relações sociais capitalistas ocultam e naturalizam as condições de trabalho. Nesse sentido, os professores são culpabilizados e responsabilizados pelo fracasso da escola. Com isso, não estamos isentando os docentes de responsabilidades. Eles precisam planejar suas aulas buscando favorecer uma aprendizagem emancipatória e prazerosa, precisam desenvolver uma permanente formação. Entretanto, não são os únicos responsáveis pela educação, há diferentes fatores que perpassam esse processo e que interferem na qualidade da aprendizagem. Segundo Paro (1998, p. 5):

[...] é preciso considerar que os problemas que afligem a educação nacional têm sua origem, fundamentalmente, não na falta de esforços ou na incompetência administrativa de nossos trabalhadores da educação de todos os níveis, mas no descaso do Estado no provimento de recursos de toda ordem que possam viabilizar um ensino escolar com um mínimo de qualidade.

Nesse sentido, a questão da rotatividade, do adoecimento do professor explicitado na fala da diretora Rafaela, retrata o desmantelamento da educação pública, pois diante de baixa remuneração salarial os educadores são obrigados a cumprir dupla ou, às vezes, tripla jornada de trabalho, se deslocando entre diferentes escolas. Essas condições inviabilizam a formação profissional, não há tempo para cuidar da saúde, do lazer e da família, no entanto, o senso comum impulsionado pelo discurso hegemônico tende a colocar a culpa naturalmente no professor.

Sob esse cenário, o docente absorve os pressupostos presentes nas propostas educativas, em que qualidade se atrela a elevação quantitativa dos dados estatísticos e que propicia o desenvolvimento de uma cultura que acirra a competitividade entre alunos, escolas e professores. Observe o excerto abaixo sobre o ensino de qualidade:

Você daria um conhecimento para o aluno e ele poderia seguir, a possibilidade de comparar o nosso aluno com qualquer escola, ele ter condições de competir de igual

pra igual, aqui não tem isso, você pode ver isso nos resultados, tai. Muitas vezes por nossa culpa e outras por fatores externos. (PROFESSORA EVELINE).

Assim sendo, predomina uma aprendizagem pautada em resultados, que não contribui para apropriação e ressignificação dos conhecimentos historicamente produzidos. Rodrigues (2007, p. 179) nos lembra as finalidades educativas para a emancipação humana:

Os processos de formação humana não podem prescindir de estar estreitamente vinculados à realidade concreta da classe historicamente subalternizada sob o risco de contribuir para a formação de um conhecimento unidimensional, generalista e abstrato. Em contrapartida, realidades concretas desvinculadas de princípios éticos e estéticos que orientem ideais podem se traduzir num tipo de conhecimento que, ao cristalizar-se na competência técnica, no âmbito local e na imaginação, valoriza o pragmatismo das opções imediatas, de curto prazo e improvisadas. Significa, portanto, produzir um conhecimento que busque orientar-se pela relação dialética entre unidade e diversidade, formação humana e competência técnica, contexto global e comunidades locais, razão e imaginação.

Nessa perspectiva, dialogamos com os educadores sobre a interferência do PDE-Escola na melhoria da qualidade de ensino da escola, visto que esse é o objetivo central da política. A professora Silvana expõe sua opinião sobre essa questão:

Eu acho a questão do dinheiro importante, pois agente precisa do dinheiro para efetivar as coisas. Eu acho que vai minimizar, solucionados não, o problema da qualidade não é só pedagógico, a comunidade é muito carente, tem a indisciplina, problemas de convivência, não tem acesso com mundo letrado, muitos problemas sociais. E isto tem que ser ampliando para além da escola, fora da escola, ter uma biblioteca fora da escola, no bairro, uma quadra, a escola é referência pra tudo, querer que a escola resolva os problemas, ela não vai resolver, vai minimizar. (PROFESSORA SILVANA).

Observa-se a partir dessa fala, que a questão dos recursos financeiros é premente no espaço escolar, portanto a verba oriunda do PDE-Escola auxilia na estruturação do espaço pedagógico escolar, no entanto, se mostra insuficiente, pois é apenas um complemento no orçamento. Além disso, a educadora expressa que a escola não é refratária aos problemas sociais vivenciados pelas classes subalternizadas. Eles se expressam de forma explícita no ambiente institucional e interferem de maneira negativa no processo de ensino aprendizagem.

Ainda sobre a questão da qualidade, a coordenadora Laura alega que nas séries iniciais do ensino fundamental a escola consegue desenvolver um ensino melhor, no entanto:

Eu acho que a qualidade vai muito bem até o quinto ano, do 6º ao 9º ano não, até por conta da rotatividade de professor e falta do professor, é um número muito grande de atestado, justifica a falta do professor mas o aluno fica sem aula, não tem eventual, os meninos são dispensados mais cedo ou a coordenadora vai pra sala, e

ela não tem formação específica, é um tapa buraco e esse tempo não volta mais, não é compensado. (COORDENADORA LAURA).

Através do relato acima, nota-se que é complicado promover um ensino de qualidade em uma escola que convive com escassez de professores, em que a coordenadora é desviada de sua função para assumir um cargo sem qualificação específica e, segundo a educadora “é um tapa buraco”. A rotatividade de profissionais é fruto dos contratos temporários, que, por sua vez, se insere na política de racionalidade técnica administrativa da reforma gerencial do Estado. Assim de acordo com Santos (2010, p. 139):

Com o discurso da necessidade de descentralizar as decisões, o Estado tem repassado à escola a responsabilidade de responder pela qualidade da educação, sem provê-la de condições mínimas para que possa atender o direito de todos à educação. A gestão da escola assume a responsabilidade de gerir recursos inexistentes, sendo necessário inclusive recorrer à sociedade civil para atender às demandas.

Nessa perspectiva, a ênfase em metodologias de gestão está imbricada nas políticas educativas sendo utilizadas como estratégias para superação dos desafios enfrentados pela escola pública. Para entender como os elementos acerca da gestão são compreendidos pelos profissionais da educação, conversamos com eles sobre a conceituação e materialização do termo gestão democrática. A docente Silvana aborda sobre a temática proposta:

Democrática é difícil né. democrático agrada quem? Né! Democrática tem que ser coletivo, mas numa direção de dois como é democrática? Na verdade o poder está concentrado ali, existe discussão na escola, mas a briga é grande, o poder político dos professores é pouco, são poucos que põe a cara a tapa, poucos querem brigar politicamente, é mais fácil deixar correr do jeito que tá.[...] Mas também o tempo pra discutir é mínimo, não é só a questão das pessoas que tá na direção, é o próprio sistema que é assim, o próprio PDE[PDE-Escola] por exemplo. Como se discute? É em plano nacional, como adequar uma política nacional dentro da escola? O sistema não dinamiza isso. É difícil. (PROFESSORA SILVANA).

Frente à exposição acima e a partir de nosso diálogo com a professora, foi possível detectar que o próprio sistema que organiza a educação privilegia a centralidade do diretor na condução dos processos políticos. O documento oficial do PDE-Escola coloca o diretor como figura central no processo de implementação da política. Além disso, as atribuições da dinâmica escolar inviabilizam as discussões com o corpo docente. A coordenadora Laura corrobora com alguns pontos dessa análise:

A gestão democrática é aquela que todo mundo tem oportunidade de opinar nas questões da escola, agente já avançou muito nisso, mas tem questões que é específico da direção e pronto. Temos conseguido realizar reuniões pedagógicas, onde os professores podem colocar suas opiniões. Mas tem hora que o diretor tem

que bater o martelo, mas no geral existe gestão democrática. (COORDENADORA LAURA).

Já a professora Eveline considera que a gestão democrática não se efetiva plenamente por falta de participação do grupo. Veja seu pronunciamento:

Eu vejo gestão democrática como algo participativo, a direção traz e o grupo decide, eu não vi isso aqui, na prática não. A direção participou ao grupo e ela decidiu, tomou os caminhos, mas isso não é porque a direção é má, é porque o grupo não participa, não assume compromisso, então ela faz assim.

A docente considera que o grupo não possui comprometimento para participar, entretanto é preciso observar, com relação às questões referentes ao PDE-Escola, por exemplo, não houve um período suficiente para debate e construção de uma proposta efetiva. A discussão para implementação da política aconteceu nos horários de reunião pedagógica, que ocorre uma vez mensal, por período de 4 horas ou, em momentos escassos, improvisados pela direção, através de dispensa de alunos ou professores ficando após jornada de trabalho. Dessa forma, nota-se que não há tempo na escola para analisar as propostas, além disso, a própria política já é condicionada para que a instituição apenas a execute, sem maiores debates.

Nesse sentido, a diretora entende que frente às responsabilidades geradas pelo cargo ocupado, pelos prazos e os procedimentos burocráticos que necessita cumprir, algumas decisões são tomadas sem a participação do coletivo. A diretora Rafaela relata:

Eu creio que sim, eu tento que seja democrático, eu procuro não ser arbitrária nas decisões, mas se for preciso fechar uma questão eu fecho, principalmente pela minha responsabilidade como gestora. A gestão democrática implica em responsabilidade de outros e muitos não querem, eu não vejo gestão democrática em poder fazer tudo do jeito que quiser.

Para que aconteça uma alteração da situação colocada, é necessário que o Sistema de Ensino viabilize condições para que todos os educadores participem da gestão escolar. Assim, compreendemos que a gestão democrática implica uma participação coletiva, com debates onde a comunidade escolar possa colocar suas reivindicações de forma dialógica, refutando hierarquias autoritárias e clientelistas. Parte-se do pressuposto que a educação é um processo contínuo de formação humana, que possibilita a apropriação dos conhecimentos históricos e potencializa a luta pela emancipação do homem.

Ancorado nesse viés educativo, perguntamos aos profissionais se eles percebem alguma interferência dos preceitos administrativos presentes no documento norteador do PDE-Escola, no processo de formação dos alunos. Conforme os profissionais:

Eu não posso pensar que a escola é uma indústria, que tem que ter produtividade, são pessoas diferentes, mas percebo que não se sobrevive no mundo sem isso, eficácia, eficiência, competência, tem que ter, agente não pode desligar a vida emocional da vida financeira, acho que na escola quando tem a meta de formar o cidadão tem que ter isso, só sobrevive quem tem convivência, quem trabalha com metas, quem corre atrás, minha visão é de engenheira, eu não consigo ficar só no devaneio, eu sou muito pé no chão, sou bem racional. (DIRETORA RAFAELA).

Assim muito pouco, embora o PDE siga essa linha a escola ainda não segue, ela ainda não se vê como empresa, existe uma discussão muito grande se a escola é uma empresa, na verdade o PDE, a gestão tá todo nesse sentido, de resultados de metas, estabelecer objetivos, todos os objetivos foram estabelecidos a partir de metas. Mas eu acho que poderia ser adaptável sim, talvez falte no dia a dia da escola um pouco de visão empresarial para que a escola funcione melhor. Desde que adaptado, pois a escola lida com formação humana, com pessoas, embora tenha o lado técnico, tem o lado humano, mas eu acho que falta principalmente nos profissionais um pouco de formação técnica, eu acho que seria bom se tivéssemos uma formação técnica, no sentido de estabelecer metas seria um pouco melhor, mas eu não fecho nisso, seria um caminho, um fator a mais para contribuir. (COORDENADORA CARLA).

Essas declarações sinalizam que a lógica produtiva é assimilada pelos profissionais naturalmente. É o discurso da “nova pedagogia da hegemonia” infiltrando nas classes trabalhadoras. Constatamos assim, a primazia da “pedagogia de resultados” com ênfase nos aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos. Todavia, a escola que tem compromisso com a classe trabalhadora, que possui como objetivo maior a emancipação dos sujeitos, que tem clareza de seus propósitos sociais, de acordo com Paro (1998, p. 5) deve:

Refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista. Segundo essa concepção, basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas para se resolverem todos os problemas da educação escolar.

Além disso, conforme o autor referenciado, é um engano achar que a transposição de métodos próprios da empresa para escola, ocorre de forma neutra. Pelo contrário, a finalidade de dominação, característica da empresa se mostra diametralmente oposta ao fim proposto por uma educação emancipatória. Portanto, é impraticável a utilização de metodologias específicas do setor produtivo de maneira acrítica para a escola, sob pena de comprometer os fins educacionais assentados nos ideais de emancipação humana.

A fala da professora Silvana indica que o trabalho da escola não é desenvolvido seguindo os pressupostos empresariais.

Eu acho que efetivamente dentro do trabalho com a criança não, a gente não percebe isso, acho que a única coisa mecânica é a prova em si, que poderia dizer empresarial, seria esse treinamento, tipo em empresa, fora isso não, trouxe muito ganho. A gente não trabalha nesta perspectiva de empresa. Em função da prova sim, há uma disputa, competitividade. Acho que o PDE é uma proposta excelente, tirando a questão de atrelar a prova Brasil, porque dois, três meses antes você para o conteúdo e vai treinar para prova. (PROFESSORA SILVANA).

Entretanto, a preparação dos alunos para realização das provas em exames em larga escala, denota uma preocupação em alcançar as metas, em ter êxito nos testes, colocando dessa forma o processo de apropriação do conhecimento em segundo plano. Assim, a ênfase nos procedimentos de gestão eficiente, base das propostas políticas educativas, sobretudo a partir dos anos 1990, engendra-se no cotidiano escolar, deslocando os objetivos educacionais de formação social do sujeito, para o cumprimento de metas de rendimento.

Apresentamos a seguir as análises das categorias autonomia da escola e avaliação, na escola Y.

4.3.2.2 Autonomia da escola e avaliação na escola y

Começamos o diálogo com os profissionais da escola Y, perguntando sobre a concepção de autonomia e a sua materialização no âmbito escolar. Os educadores afirmam que possuem autonomia para realizar seu trabalho: “Eu tenho, o professor que quer fazer faz um excelente trabalho aqui, a direção apóia tudo que precisar a direção apóia.” (PROFESSORA SILVANA). “Eu tenho. A escola tem um planejamento, mas a forma de trabalhar cada um faz do seu jeito. Eu acho que é você poder decidir, você tem que respeitar a hierarquia da escola, mas pode decidir do jeito que faz.” (PROFESSORA EVELINE).

Autonomia é a gente poder discutir e fazer uma coisa adequada a cada escola, uma coisa de acordo com cada realidade e não igual pra toda rede, de acordo com nossa realidade, com aos alunos que temos, com os professores que temos, com as carências da nossa realidade, com desejos e necessidades da nossa comunidade. Tenho autonomia conquistada, porque eu vejo que as pessoas confiam no meu trabalho. (COORDENADORA LAURA).

Eu digo que tenho, mas é que algo que a gente constrói ao longo dos anos, é resultado do nosso trabalho, eu percebo que posso tomar decisão, não preciso ficar perguntando o tempo todo, posso resolver determinadas coisas, eu acho que o PDE

apesar de ser amarrado em determinadas coisas deu autonomia para escola.
(COORDENADORA CARLA).

Os profissionais compreendem que autonomia está em sintonia com a possibilidade de desenvolver seu trabalho de maneira independente, adequada à proposta pedagógica e à realidade da escola. Além disso, segundo o relato, autonomia é algo que se conquista e que se constrói.

Nessa perspectiva, discutimos com os professores sobre o PDE-Escola, enquanto uma política, como outras tantas, que não nasce da demanda escolar, ou seja, que não contou com os profissionais que estão no “chão da escola” no processo de formulação. Foi construída verticalmente. Diante disso, perguntamos se a escola teve autonomia para a adesão à política, ou diante da escassez de verbas se viu forçada a aderir, para não perder o recurso financeiro.

Eu acho que aceitar ou não é muito ideológico, pois se você precisa do dinheiro como fica, se não aceitar fica sem dinheiro, e aí? Você precisa da verba pra melhorar a educação, aí não existe autonomia, Será que é uma autonomia verdadeira? Pois se não aceita não recebe a verba e aí? Então as vezes é melhor aceitar as imposições, tentar driblar as imposições e tentar melhorar dentro que for possível.
(PROFESSORA SILVANA).

O pronunciamento da docente sinaliza que o aceite à proposta é uma forma velada de cooptação, visto que frente às condições precárias que se encontra a escola é praticamente impossível a recusa. Podemos considerar como uma estratégia de consenso, conforme indica Neves e Pronko (2008, p. 56-57):

A recorrência do uso de decretos do Executivo, a utilização de mecanismos transformistas na relação com governos dos estados, o Congresso Nacional, os escalões superiores da burocracia na aparelhagem estatal bem como com a intelectualidade e lideranças sindicais na sociedade civil e o oferecimento de recursos financeiros [como é o caso do PDE-Escola] às instituições educacionais que aderissem às reformas governamentais são bons exemplos do grau e da especificidade dos mecanismos de sedução pelo alto desses dois governos.

Dessa forma, não há autonomia de fato em aceitar ou não a política, é uma decisão atrelada à perda de recursos financeiros para atender as demandas imediatas da escola. A representante do SINPRO/JF corrobora com a análise: “com certeza foi uma sedução, um convencimento, foi um pragmatismo, os desdobramentos disso, ainda veremos, a cobrança virá.”

As demais educadoras entrevistadas demonstram seu posicionamento sobre a autonomia da escola em aderir ao PDE-Escola: “Foi um grande diferencial, foi um sedutor. Se

a escola tivesse equipada, eu como gestora gostei muito, gostei do desafio, gostei de tudo, a oportunidade de avaliação, eu aceitaria, mas o grupo, não sei se aceitaria.” (DIRETORA RAFAELA).

Eu acho que foi uma chance de suprir as carências, é uma oportunidade é aquilo que já te falei antes. Eu acho que as escolas que não aceitarem estão pensando na questão política da coisa, como é uma verba federal vão ter alguma fiscalização, avaliação assim. (COORDENADORA CARLA).

Muito. Porque o grande déficit da escola era a falta de material, pois eu observei que depois do material as pessoas trabalham mais satisfeitas, não trabalha só com quadro e giz. Eu acho que a direção da escola toparia de qualquer forma, independente de recurso ou não, mas a gente trabalha mais satisfeita com dinheiro. (PROFESSORA EVELINE).

Os postulados citados acima apontam que sob a influência dos recursos financeiros para suprir as demandas imediatas da escola, os atores educacionais, seduzidos pela retórica ideológica, vislumbram no PDE-Escola uma redenção para melhoria da educação pública. Por outro lado, é preciso registrar que a verba recebida possibilitou equipar a escola com recursos didáticos-pedagógicos variados, isso é evidenciado nas instituições pesquisadas. Entretanto, é preciso compreender que a política de descentralização financeira expressa pelo PDE-Escola, implica em um maior controle e maior responsabilização da escola pelo êxito ou fracasso do ensino. O documento oficial propõe a instituição escolar autonomia para investigar seus “pontos fracos” responsáveis pelo baixo desempenho do ensino. No entanto esse diagnóstico está atrelado a formulários e questionários formatados *a priori* pelos órgãos centrais. Assim, além de se apregoar uma pseudoautonomia na adesão e no processo de implementação do PDE-Escola, os problemas vivenciados pela instituição são considerados de origem local e, portanto, devem ser solucionados neste âmbito. Dessa maneira isola-se a escola do contexto social.

A melhoria da qualidade de ensino será mensurada via resultado da prova Brasil. Conversamos com os profissionais sobre esse tipo de avaliação e sobre adequação do currículo e proposta pedagógica frente às exigências do exame. A professora relata sobre a questão:

Tem, isso tem, se tenta articular a questão pedagógica com a prova Brasil. Mas eu discordo que a qualidade que a gente busca tem que estar atrelada a prova Brasil, a gente busca uma qualidade diferente da prova Brasil. Mas a gente treina para prova Brasil, eu tô falando o que é real, porque você pega as provas anteriores, aquela coisa né, a própria dinâmica do PDE manda fazer isso, a gente passa por esse processo todo, mas a questão da qualidade a gente tá preocupada é se o menino

aprende no dia a dia e não só com a prova. A prova, estamos preocupado é se o menino acerta. (PROFESSORA SILVANA).

A fala revela que a qualidade concebida por ela se situa em um parâmetro oposto ao ventilado pela proposta política, mas mesmo assim a instituição se vê compelida a trabalhar com as competências exigidas nas provas. As avaliações são uma forma velada de orientar o currículo escolar e a prática pedagógica, visto que a escola vem sendo induzida a seguir os parâmetros cobrados nos exames em larga escala, para não ter uma nota insatisfatória nesses testes.

As declarações abaixo demonstram que esses profissionais compreendem que a escola recebe interferência das avaliações alterando a prática pedagógica: “Claro, desde a educação infantil tem essa preocupação, a coordenadora tem essa preocupação, para lá na frente tá vencendo essas competências.” (DIRETORA RAFAELA).

Também, nós tentamos também, pois a prova é diferente do que os professores estão acostumados a trabalhar, a avaliar, eu não critico a prova, as provas são para avaliar não só o aluno, mas também o trabalho do professor e da escola, então ao apresentar a prova e o aluno tem dificuldade de fazer a prova, não é pela falta de conteúdo, é pela falta do hábito de raciocinar daquele jeito, é por falta de fazer daquele jeito, de estar habituado, então não é treinar pra fazer a prova, mas sim as habilidades exigidas na prova, por exemplo, aqui as provas são mais descritivas e lá é de múltipla escolha, então elaborar provas para habituar os alunos para fazer daquela forma. (COORDENADORA LAURA)

Se antes a gente não conseguia trabalhar em cima das competências exigidas, hoje o professor trabalha em cima disso, pois ele mudou a forma de pensar, de ensinar, a partir do índice baixo a gente começou a refletir sobre isso. Eu particularmente sou a favor dessas avaliações, temos que elevar o nível da escola, a avaliação é diagnóstica, a gente olha os descritores e vê onde o menino errou e aí volta e ensina de novo. (PROFESSORA EVELINE).

Observa-se desse modo, uma ênfase utilitária, instrumental em que a avaliação perde o sentido formativo e centra-se na competência de fazer provas com sucesso. É um deslocamento dos objetivos primordiais da educação enquanto instrumento que potencializa a formação universal.

Tendo em conta a centralidade que a avaliação tem assumido nas políticas educativas, perguntamos aos educadores sobre o sentido concedido por eles nas avaliações em larga escala, como Prova Brasil.

Eu percebo que a única maneira que o governo federal tem, é um instrumento, não tem jeito. Tem aquela coisa de regionalidade, que as provas deveriam ser regionais, agora se o menino que mora no Sul tiver que mudar pro norte, ele tem que fazer a

provas, acho que são competências básicas que tem que ser cobradas, eu não tenho nada contra. (DIRETORA RAFAELA).

Mas eu acho essa prova fundamental pra nós, agente participa de todas, entra em todas, PROALFA, PROVA BRASIL, tudo, porque pra nós é fundamental agente avaliar nosso trabalho a partir dessas provas, não é só aluno que é avaliado, sabe. O que tá deixando de trabalhar, o que precisa ser incluído no currículo. Inclusive até agora a rede municipal tá fazendo um trabalho enorme sobre o currículo, vai mudar tudo, agora adequando as novidades as mudanças mundiais, pois o currículo tava muito antigo, defasado, igual o currículo de educação física, é lá de 2000, não tem nada haver. Mas eu acho fundamental, prova Brasil, PROALFA, agente entra em toda avaliação ampla, pra nós é muito importante. (COORDENADORA CARLA).

É o que já te falei, não é só avaliar o aluno, tem a questão política que é criticada, ba ba ba..., a gente não adianta esperar, é real, é fato, então temos que tirar proveito disso: avaliar o aluno e nosso o trabalho, que precisa melhorar, que habilidades que conteúdo a escola precisa trabalhar mais. (COORDENADORA LAURA).

As três educadoras acreditam que os testes trazem possibilidades de repensar o trabalho educativo. Entretanto é preciso apreender as entrelinhas do processo avaliativo oficial e suas implicações para os sujeitos escolares. Essas avaliações procuram avaliar se os alunos aprenderam as habilidades e competências exigidas pelo mundo globalizado. Maués (2009, p. 287) alerta sobre a adoção de um ensino centrado em competências:

[...] a escolha e a adoção da pedagogia das competências são uma forma de aproximar a escola da lógica do mercado, para que seja ofertada uma educação que atenda às exigências do mundo empresarial, em detrimento de uma formação geral e crítica.

Tomado por outro ângulo de análise, distinto das companheiras de trabalho, a professora Silvana questiona o parâmetro qualitativo via prova Brasil.

É complicado porque com uma prova pra avaliar Brasil todo, como se avalia tantos lugares, tão diferentes, com que parâmetro, acho que a intenção é mostrar um Brasil que saiba ler, mas acho que tá longe disso. O PDE foi bom na questão do dinheiro, trazer o dinheiro, a escola poder usar onde quiser. Agora em função disso, uma prova nacional, não sei se vale a pena.

Ainda sobre as avaliações indagamos aos sujeitos da pesquisa sobre a relação entre resultados da Prova Brasil e qualidade, ou seja, conseguir bons resultados na prova, elevar o IDEB, significa melhoria efetiva na educação pública. A professora Silvana entende que não é possível fazer essa associação, segundo ela: “Sinceramente não, continuo pensando que a prova Brasil é mais treino, então o aluno que é bom de memória lembra.” A técnica da SE/JF também faz sua análise nesse mesmo sentido:

É bem relativo, porque em determinadas escolas até pelo público que atende é difícil alcançar os objetivos, então assim não é só porque a escola teve nota abaixo no IDEB que ela não realiza um bom trabalho, acho que deveria ter outros mecanismos para avaliar. Eu acho que são muito amplas, são intenções políticas mesmos, pra tá aferindo as metas que são colocadas, pois muitas escolas que a gente sabe que realizam um bom trabalho e não consegue ter um bom IDEB, escolas que estão em regiões mais carentes, só a prova não retrata a realidade. (TÉCNICA JULIANA).

Entretanto, alguns profissionais consideraram que os resultados da avaliação refletem a qualidade desenvolvida no trabalho educativo, oportuniza uma aprendizagem diferenciada para os alunos e para os docentes um repensar pedagógico.

Percebo sim, eu acho sim, até por que as avaliações são bem elaboradas, é um retrato do que acontece, é claro que não é fiel, alguma coisa foge, até a questão do aluno fazer a prova, ele não tá acostumado, ele vai estranhar, mas eu acho que até ai é bom pra avaliar, porque é a capacidade que ele tem de interpretar, as várias formas que ele tem de interpretar, de se questionar algo. Eu sou a favor, não sei se você percebeu mas eu sou a favor mesmo dessas avaliações amplas. (COORDENADORA CARLA).

Melhorou sim, a melhora foi pequena, eu acredito que as provas é um parâmetro, como Prova Brasil, PROALFA, as pessoas começaram a trabalhar de forma diferente, mas ainda temos resistência pra mudar e também outros fatores externos interferem, alunos com problemas de aprendizagem em função familiar, etc. (PROFESSORA EVELINE).

Frente às colocações esboçadas entendemos de acordo com Rodrigues (2007, p. 193) que:

Ocorre que, no contexto da sociedade capitalista, a tendência mais recorrente tem sido a de se aferir o processo pedagógico como uma mercadoria igual a outra qualquer no mundo da produção material. Assim, a educação tem sido cada vez mais entendida como um serviço e não mais como um direito, em que a escola precisa expor o seu produto num balcão para atender as expectativas de um educando, que também não se constitui mais num cidadão, mas num cliente pronto a consumir aquele produto que lhe permitir melhor aptidão para se integrar ao mercado.

Portanto, diante do exposto compreendemos que a aferição da qualidade educativa, via mecanismos avaliativos calcados em princípios produtivos, desenvolve um ranqueamento entre escolas, professores e alunos, sem, no entanto, considerar as condições materiais em que se insere as escolas. As instituições de periferia convivem com todos os tipos de dilemas sociais e carências de recursos diversos, situação bem diferente das escolas centrais, beneficiadas por suportes variados e com menores enfrentamentos societários. A sindicalista entrevistada coaduna com as mesmas ideias e denuncia:

E essa prova nós já havíamos discutido com a categoria sobre o problema da pedagogia de resultados e a política de avaliação, o que era isso e problema disso. A perversidade dessa política que é uma prova padrão que aplica em todas escolas, cujos alunos né são diferentes, é o atendimento da sociedade de uma classe abastada e outra com alunos desfavorecidos e é impossível disso ser democrático ser justo e humano aplicar essa prova e ver somente o resultado dela e sem ver o que na verdade determinou o resultado? Com olhar mais sensível e a gente vê uma política de resultado, esse é o objetivo. (REPRESENTANTE SINPRO-JF).

Desse modo, entendemos que os resultados em testes padronizados não revelam a realidade da escola de modo efetivo, muito ao contrário, reforça uma lógica avaliativa produtiva, classificatória e excludente.

Discutiremos sobre as categorias de análise participação e trabalho docente no próximo item.

4.3.2.3 Participação e trabalho docente na escola y

Para discutir sobre participação, conversamos com os educadores sobre o processo inicial de implantação do PDE-Escola. Como esse foi desenvolvido na prática escolar, de que forma eles participaram e se a escola promoveu momentos de reflexão sobre a política. De acordo com alguns entrevistados:

Houve até uma discussão, mas em nível de conversa questionando se o objetivo seria a promoção dos alunos, se a preocupação seria sobre a melhora da aprendizagem. algumas reuniões utilizando as reuniões pedagógicas, explicando sobre o PDE, sobre as ações, e a partir daí se elaborou as ações. Um grupo de pessoas ficou encarregado de colocar no papel tudo que foi discutido. Mas aqui não tem muito um trabalho coletivo, é difícil de reunir todo mundo, a escola é grande e complicado para o grupo todo participar, aqui nem todos participam, muitos reclamam, mas não participam. Nós recebemos questionários para respondermos e depois o grupo encarregado montou o documento. (PROFESSORA SILVANA).

Nós tivemos várias reuniões para tentar juntar o coletivo da escola, várias reuniões na tentativa de envolver os professores, mas a escola é grande, e sempre alguns não envolvem. Com relação à resistência houve um pouco sim, mas coisa que não foi pra frente, um pouco de desconfiança. (COORDENADORA LAURA).

Diante dos pronunciamentos acima, nota-se, conforme mencionado em outro momento da análise, que não houve um tempo suficiente para estudar a proposta e é uma dificuldade enorme reunir o coletivo escolar. Além disso, as discussões centraram-se em como cumprir os procedimentos burocráticos, já que a política é orientada por uma lógica técnico-burocrata. Os demais sujeitos da pesquisa consideraram que o primeiro impacto do

PDE-Escola foi com relação aos recursos financeiros e evidenciaram também sobre a participação no processo:

Inicialmente foi uma novidade, tudo muito novo, deu muita dúvida, nos reunimos para discutir, ler os documentos, foi um processo demorado, pois pra ver onde ia empregar a verba bem, era muito dinheiro, por que na rede pública não estamos acostumados com tanto dinheiro, então assim foi surpreendente, não acreditávamos que esse dinheiro ia chegar. Não houve resistência, ninguém falou nada, só falava assim: será que esse dinheiro vai chegar mesmo? Será que vai chegar aqui? Essa dúvida surgiu mesmo. Aí quando chegou falou ah gente chegou mesmo!. O pessoal da secretaria capacitou uma comissão de professores para elaborar o documento, aliás um dos critérios do PDE-Escola era montar essa comissão foi tudo discutido. Houve discussão, mas eu não me lembro mais com detalhes não pois isso já faz um tempo, mas veio uma documentação toda e discutimos aquilo lá, o livro amarelo[livro norteador da elaboração do PDE-Escola]. (COORDENADORA CARLA).

Recebemos a política com um pouco de medo, em função do valor que era muito grande, como aquele planejamento iria envolver toda a escola, é difícil. Primeiro teve a desconfiança com relação ao dinheiro, aquele empreendimento iria sair, o pessoal falava: ah esse dinheiro não vai sair... Depois foi difícil com relação ao envolvimento do pessoal, articular todo mundo com os horários, então no primeiro PDE não envolvemos todo mundo, os professores trabalham em várias escolas, o tempo é curto, os professores da primeira etapa participam mais, já no segundo ano do PDE houve mais envolvimento. Não houve nenhuma resistência ao PDE, alguns lavaram as mãos, né. (DIRETORA RAFAELA).

Constata-se que as escolas brasileiras convivem com um nível de precariedade tão elevado, que quando chega uma verba para suprir os problemas mais imediatos é considerado um grande empreendimento. Observa-se também a explicitação de uma adesão pragmática da política.

A professora Eveline concorda com alguns pontos evidenciados nas falas anteriores e ressalta outros que dificultaram a implementação.

Na verdade tivemos a primeira resistência dos professores ao PDE, por ser algo do governo, porque as pessoas acham que por ser do governo federal quando dá alguma coisa ele vai cobrar e tem que mudar a sua prática. A direção da escola pegou o projeto com muita boa vontade, pois a escola é carente de recurso, um dos nossos grandes problemas é a falta de recursos. Por isso foi complicado montar um coletivo para pensar sobre a política, então foi assim eu e a diretora e coordenadora praticamente montamos o documento. As pessoas não se comprometem para desenvolver algum trabalho, as pessoas têm resistência do que é do governo. Os recursos também demoraram muito pra chegar à escola, então as pessoas não acreditavam na proposta, quando o recurso chegou, aí as pessoas ficaram animadas. Mas nesse processo houve várias situações, quando fomos usar os recursos muitos professores não eram os mesmos, posteriormente veio greve e gripe suína aí atrasou tudo. Outro fator que atrasou foi que eles exigiam que os estabelecimentos onde fosse realizar a compra tivessem certidão negativa de débito e a maioria não tinha, aí foi complicado.

Essa declaração comprova as dificuldades financeiras vivenciadas pelas instituições, reforçam que a participação não envolve o coletivo escolar, se restringe ao núcleo sistematizador do PDE-Escola. A própria política induz uma participação definida previamente via procedimentos metodológicos explicitados no manual de elaboração. Entendemos que essa participação formatada e pragmática não possui o mesmo valor semântico que compartilhamos. Trata-se de uma pseudoparticipação, um engodo.

Nessa perspectiva, perguntamos aos docentes sobre os desdobramentos das discussões do PDE-Escola para o processo pedagógico. Ou seja, a partir das reflexões teve-se mais clareza do processo político pedagógico ou as questões ficaram mais em torno de questões mais práticas, administrativas, como por exemplo, onde utilizar os recursos financeiros. Vejamos a declaração da docente:

Olha, eu penso que na prática pedagógica é mais de quem quer fazer, ainda mais numa escola grande como aqui, é mais se professor quer fazer, ele pega a proposta, faz mesmo, mas tem um grupo aqui que ficou no mesmo, que faz em função da prova, vamos treinar pra prova, então existem esses dois grupos. (PROFESSORA SILVANA).

O pronunciamento da professora aponta que as discussões acerca do processo político pedagógico ainda são incipientes, centrando-se num nível individual em detrimento de uma reflexão coletiva. Assim, a escola é pensada de maneira fragmentada, cada profissional participa e desenvolve seu trabalho de forma isolada.

Já a diretora Rafaela destaca outro desdobramento da implementação do PDE-Escola:

Teve muito desdobramentos para o pedagógico a partir da avaliação diagnóstica, pois avalia no início e no fim, o que não foi atingido tem que ser revisto na prática pedagógica. Os professores antes entregavam o planejamento dele e trabalhava aquilo independente do que queriam trabalhar, agora como se diagnosticou os problemas é naquela turma, então é preciso rever alguma coisa.

Nota-se a partir da declaração acima que a escola está preocupada em identificar e superar os problemas que ocorrem no processo de ensino aprendizagem. Rever a prática pedagógica é essencial para a promoção de uma educação de qualidade. Contudo, deve-se questionar se essa revisão, se essa avaliação está preocupada em diagnosticar os problemas que permeiam a aprendizagem para melhorar o processo educativo, ou está atrelada essencialmente ao atendimento das competências exigidas nos exames em larga escala. A fala da coordenadora Carla explicita claramente o questionamento:

Ajudou muito essa discussão, foi um divisor de águas mesmo, pois a partir daí tivemos que apresentar várias condutas novas para implementar na escola e a gente tinha que apresentar o resultado para eles, acho que o grande resultado do PDE-Escola acho que advém disso de ter que mostrar resultado, nós somos cobrados, ser cobrado, o que vocês fizeram, como fazer.

Frente à colocação exposta acima, nota-se que os propósitos pertinentes ao repensar do processo pedagógico, estão em consonância com a política de resultado proposta pelo sistema educacional. Maués (2009, p. 302) descreve os efeitos perniciosos da educação centrada na perspectiva da pedagogia das competências: “o modelo de competências, apesar de se apresentar nos discursos como um avanço, é de fato uma forma de legitimação das relações de produção existentes, contribuindo, assim, para a perpetuação da dominação.”

Observa-se que os fundamentos norteadores da cultura avaliativa pautada em resultados, propagados pela ideologia dominante, são incorporados naturalmente pelos educadores, sedimentando-se assim o projeto hegemônico. O vocabulário técnico específico do setor produtivo, já é utilizado de forma corrente no espaço escolar.

Conversamos com os profissionais acerca das alterações nas condições do trabalho docente frente à implantação do PDE-Escola, ou seja, o que mudou a partir de então. Alguns entrevistados destacam que: “Houve aqueles que quiseram melhorar sua prática, pois o grande problema era a falta de recursos, não tinha material concreto para todos e outros recursos, agora não, quem quer trabalhar tem tudo.” (Professora Eveline).

Na parte pedagógica foi fundamental, claro, foi material novo que a gente adquiriu, profissional novo que a gente adquiriu, projetos novos que podemos implementar, então pedagogicamente foi fundamental, mudou a cara da escola contratamos profissionais para palestra, pedagogicamente interferiu bastante e positivamente. (COORDENADORA CARLA).

É aquilo que te falei, algumas pessoas envolvem mais e há aquelas que não envolvem nada, ficou na mesma, mas a medida que estamos planejando uma coisa maior, que envolve recursos, mais recursos isso pressupõem uma responsabilidade a mais, um retorno, o envolvimento, o compromisso das pessoas envolvidas. Teve a implementação da biblioteca que envolve muito trabalho, a escola está mais assessorada, mais equipada, mais capacitada em termos de material de planejamento. (COORDENADORA LAURA).

As declarações revelam e a investigação empírica confirma que os recursos oriundos do PDE-Escola foram essenciais para equipar a escola de recursos didáticos pedagógicos até então inexistentes ou insuficientes. Além disso, a verba possibilitou a contratação de profissionais para complementar a formação docente. Entretanto, é possível notar que muitos

recursos adquiridos não são utilizados efetivamente no cotidiano escolar, seja por falta de envolvimento dos professores, seja por desconhecimento da existência dos materiais, seja por ausência de condições de uso ou receio de danificar o objeto adquirido e a escola não ter como arcar com a manutenção. As declarações abaixo indicam a compreensão que a professora tem sobre o PDE-Escola e sobre os equipamentos adquiridos:

Eu acho complicado você falar enquanto professor, eu não tenho a visão do diretor e dentro da escola essa dinâmica não é simples assim, na escola não tem tempo pra ficar se reunindo, discutindo, então falar do lado de cá como professor é difícil, chegou muita cobrança. O outro lado que seria o da implementação, a compra, a escola comprou material? Comprou! Comprou um data show ótimo, mas até hoje não usou porque a instalação está precária, não pode usar pra não estragar, tem que ter muito cuidado pois é caro, eu fiz 4 aulas e usei uma. Mas assim você criticar é muito fácil, mas tem o lado do administrador, porque tem prazo, é o que eles falam, né. Mas foi comprado vários jogos, material pra biblioteca, mas usar, isso fica a cargo do professor, é pouco usado, adquiriu muito material, muitos livros novos, literatura clássica, não há o que se questionar sobre a biblioteca, muito material pra educação física, não tinha nada disso, então a escola se movimentou pra se equipar. Mas em termos de pedagógico, ainda tá muito em função da prova. (PROFESSORA SILVANA).

Pode-se notar que, com relação aos recursos pedagógicos, as escolas pesquisadas que receberam a verba concernente ao PDE-Escola atualmente estão mais estruturadas materialmente. No entanto, apesar dos avanços esboçados, a efetivação da melhoria do ensino público se mostra distante. Além disso, os educadores agregam mais funções e responsabilidades, visto que, de uma forma ou de outra o profissional tem que assumir as exigências impostas pela política educacional.

“Ah aumentou, porque a gente aumentou o número de projetos, é mais coisas para a gente administrar, mais coisas para coordenar, mais profissionais para orientar, até mesmo os alunos, são mais atividades para eles, administrar o tempo da escola.” (PROFESSORA CARLA). “As atribuições sim, as cobranças ficaram maiores, os descritores que tem lá, ficou na cabeça de todo mundo, tem que ser trabalhado, a prova é de dois em dois anos né, a cobrança nesse sentido ficou maior.” (PROFESSORA SILVANA).

Meu trabalho aumentou muito mais, não vou falar da coisa técnica, da prestação de conta é enorme, da compra que é difícil de fazer, mas aumenta também minha responsabilidade, fiquei mais atenta, pois, por exemplo, tivemos uma turma com muita reprovação e era uma turma que teve cinco professores, foi uma rotatividade enorme, então fico mais atenta, cobro a secretaria, tenho isso pra me apoiar, igual, o problema de contratar professor não é meu, é da secretaria. Não, também é meu, porque isso vai interferir no resultado final, então eu passei a interessar mais pelas avaliações. então meu trabalho aumentou sim. Mas acho que é minha função enquanto gestor, é o bônus e o ônus, hoje o professor que falta muito aqui na escola,

eu vou à secretaria e peço ajuda deles, pois isso vai interferir no resultado final. (DIRETORA RAFAELA).

Os excertos acima demonstram que há uma intensificação do trabalho docente, em que os profissionais assumem novas atribuições. Assim a escola influenciada pela ideologia do consenso se responsabiliza unicamente pelos problemas educacionais e os pressupostos hegemônicos convertem-se em senso comum. A declaração da coordenadora retrata a questão:

Olha, eu acho que tudo que vem pra acrescentar, pra ajudar é bom, eu não fico muito na discussão de política por política, a partir do momento que PDE [PDE-Escola] veio como possibilidade para melhorar a qualidade da escola, do trabalho da escola. A gente não se queixa tanto, de que falta isso, falta aquilo? Então: é uma oportunidade, tá. Foi e tá sendo uma oportunidade do que falta na escola, do que precisa melhorar. O PDE é uma ferramenta pra isso, agora se tem lá essa coisa de uma política de meritocracia que vai vigiar, que vai não sei o que, eu acho que é uma coisa que tá além disso. (COORDENADORA LAURA).

O desenvolvimento da pesquisa de campo nos levou a compreender que a precarização das condições de trabalho docente tem contribuído para reforçar a adesão pragmática ao PDE-Escola. Conforme ressalta Oliveira (2002, p. 141):

Não é necessário ser um observador muito atento para perceber o quão distante de uma cultura democrática e autônoma, envolvendo a participação de todos, estão as escolas públicas brasileiras. Caracterizadas pelo abandono e pela carência material, submetidas a uma carga de trabalho e obrigações que só têm aumentado nos últimos anos, fica difícil esperar dos profissionais da educação e dos usuários dessas escolas que tenham tempo e disposição para uma participação diferenciada e politizada no cotidiano escolar.

Nota-se que, no dia-a-dia da escola não há tempo suficiente para discutir as políticas. A discussão fica restrita a como implantar. A instituição escolar recebe vários projetos e políticas para serem implementadas em períodos determinados. Dessa forma, a participação predominante se restringe a condição de receptora e executora de propostas que não nasceram da demanda escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa buscou-se investigar em que medida o PDE-Escola altera de fato a realidade e a dinâmica da escola pública do município de Juiz de Fora. A referida proposta educativa tem como objetivo central melhorar a qualidade da educação pública. Diante disso, procuramos apreender os impactos trazidos pela implementação dessa política para o coletivo escolar e para a educação.

A discussão não se esgota nesta análise, pelo contrário, abre possibilidades de estudos futuros para melhor compreender à temática, visto que o PDE-Escola ainda está sendo desenvolvido. Assim, para fazermos uma avaliação mais acurada dos desdobramentos dessa política é necessário um maior tempo de vigência do processo. Mas de qualquer forma a investigação nos possibilitou compreender muitas questões que a primeira vista não era possível apreender.

Nessa perspectiva, concluímos que o PDE-Escola não é uma ferramenta metodológica ingênua, neutra. Ela carrega concepções, valores, intencionalidades e expressa um conteúdo político que preserva os fundamentos do neoliberalismo. Além disso, confirma os objetivos⁵⁴ definidos pelos organismos multilaterais que orientaram a reforma de Estado dos anos 1990 imprimindo um paradigma gerencial nas unidades escolares.

Dessa forma, a atual política educativa conserva os princípios econômico-políticos do modo de produção dominante, mas em sua forma aparente propaga um discurso impregnado de boas intenções, como maior autonomia para a escola e seus profissionais, preocupação com a qualidade do ensino público, maiores investimentos, dentre outros. No entanto, ao fazermos uma análise real, foi possível apreender que a proposta funciona como um amálgama para cristalizar os princípios hegemônicos, além de se constituir em estratégia de “apassivamento” das lutas sociais.

Sendo assim, entendemos a necessidade de se buscar estudos e reflexões que nos ajudem a identificar as filiações teóricas e o arcabouço ideológico que sustenta as propostas educativas que chegam as unidades escolares para serem implementadas.

A investigação sinaliza, como mencionado anteriormente, que o PDE-Escola, ao ser reeditado em 2007, preserva os mesmos fundamentos da reforma educativa dos anos 1990, ou seja, se inscrevem nos princípios de racionalidade técnico-administrativa, eficiência e

⁵⁴ Melhoria da eficiência administrativa, melhoria da qualidade dos serviços públicos, aumento da produtividade na administração estatal, diminuição de gastos públicos, flexibilização e autonomia de gestão. Maiores detalhes ver documentos MARE.

descentralização. Nesse sentido, foi possível notar que a escola absorve de forma expressiva as concepções que norteiam a proposta política, sedimentando a lógica da produtividade e da eficiência na cultura escolar.

O PDE-Escola se constitui como de costume no cenário brasileiro, em uma política realizada “pelo alto”, extinguindo a participação dos educadores no processo de formulação da proposta. A escola e seus atores atuam como simples executores e como os principais responsáveis pelo êxito da proposta- entendida como melhoria da qualidade da educação via elevação de dados estatísticos.

Os resultados da pesquisa revelam que os profissionais da educação, de modo geral, desconhecem, ou conhecem superficialmente, os fundamentos políticos que embasam o PDE-Escola. Notamos que os sujeitos da investigação apreenderam a perspectiva técnica-utilitária para viabilização da política, haja vista que a própria proposta negligencia uma análise pormenorizada e reflexiva, centrando-se nas questões práticas procedimentais de implementação.

Não se pode negar que os recursos oriundos do PDE-Escola auxiliam na estruturação material da escola. Nos estabelecimentos escolares pesquisados observamos e os sujeitos da pesquisa relatam, que a chegada da verba possibilitou equipar a unidade escolar com muitos instrumentos didático-pedagógicos até então inexistentes ou insuficientes. Entretanto, o conteúdo político preserva a mesma racionalidade técnico-burocrata dominante. Além disso, não possui uma perspectiva de universalidade, configura-se em uma política que traz aporte financeiro de forma fragmentada, focalizada. Essa característica é intrínseca ao paradigma neoliberal.

Compreendemos que há uma tendência mundial em estabelecer modelos eficientes de gestão educacional que devem ser implementados em todos os países do globo. É uma “mundialização das políticas” (CHESNAIS, 1996). São estratégias com os mesmos conteúdos ideológicos e objetivos políticos, mas que utilizam de nomenclaturas diferentes. Para exemplificar podemos citar novamente propostas políticas desenvolvidas em diferentes locais: na Grã Bretanha, Local Education Authority; nos EUA com as Total Quality Control, as Charter Schools e mais recente a Reforma educacional de Nova York, todas as experiências serviram e ainda servem de referência de paradigma de gestão educacional para o Brasil.

A implantação do PDE-Escola enquanto uma metodologia de gestão eficiente reduz os problemas da escola pública brasileira a uma questão técnica, ou seja, os fracassos educacionais são oriundos de uma administração ineficiente. Portanto, segundo o discurso

oficial, é necessário buscar formas modernas de administrar os estabelecimentos de ensino, que concedam mais autonomia, mais flexibilidade, mais comprometimento e participação dos profissionais da escola, secundarizando a dimensão política da educação e colocando a centralidade nos aspectos gerenciais.

Observa-se uma “tradição” na história brasileira: a busca pela modernização como meio para sairmos do nosso “atraso” e adentrarmos ao mundo moderno. Assim no âmbito educacional, segundo os órgãos oficiais, o PDE e o conjunto de suas ações, uma delas expressa via PDE-Escola se apresenta como uma importante ferramenta para solucionar as mazelas da qualidade da educação e em 2021 atingirmos a nota do seletor grupo dos países desenvolvidos.

Os estudos de Francisco de Oliveira (2003) e de Fernandes (2006) nos auxiliam na análise. Ao fazermos uma analogia da revolução burguesa no Brasil - entendida como uma reestruturação de poder, um rearranjo que muda para conservar dominando- e as políticas educacionais, sobretudo, após os anos 1990, observa-se um processo similar. De outro modo, as propostas políticas para a educação preservam uma dependência orgânica com fundamentos políticos apregoados pelos organismos internacionais e intentam uma conservação da hegemonia dominante. No entanto, ao nível da aparência veiculam formas de inserção social do Brasil ao âmbito internacional. O que podemos depreender é que a busca pela melhoria da qualidade da educação, expressa via PDE-Escola, pode até ocorrer em termos de aferições estatísticas, em elevação do IDEB, mas enquanto melhoria do processo formativo para emancipação do sujeito, se expressa de forma dependente, com manutenção de antigas estratégias e que efetivamente não altera a configuração da realidade escolar.

No decorrer da investigação pudemos observar que a estratégia de consenso para conquista de hegemonia se sedimenta na escola com ampla força. A grande maioria dos trabalhadores da educação incorpora de forma naturalizada a importância dos mecanismos de gestão como forma de melhorar a qualidade da educação. A linguagem técnica característica dos pressupostos administrativos se mostra predominante no espaço escolar cotidiano.

Nesse sentido, o problema da educação é tratado de forma isolado, desconsiderando-se os condicionantes sociais determinantes, transferindo para a escola a responsabilidade de melhorar a educação e intensificando os trabalhos dos educadores, principalmente dos gestores, haja vista as exigências requeridas pelos procedimentos burocráticos oriundos da implementação do PDE-Escola, que foi discutida ao longo da análise.

Diante do exposto, compreendemos também que os desdobramentos da implementação do PDE-Escola nas escolas municipais de Juiz de Fora não é um fato isolado, se mostra como um reflexo do que ocorre nacionalmente, o micro inserido no macro. São políticas que apregoam uma autonomia ilusória, restrita ao nível da execução, visto que cabe a escola executar uma proposta formatada dentro de um modelo pré-estabelecido, gerenciado e controlado pelos órgãos centrais. Dessa forma, essas políticas não implicam em significativas mudanças para o processo educacional, no sentido de promover uma educação para emancipação política e social. Muito pelo contrário, reafirma os fundamentos políticos do projeto hegemônico e mantém a relação de dependência e subordinação frente ao grande capital.

Em que pese à hegemonia dessas políticas educacionais, as contradições que as perpassam sinalizam sua insuficiência e a necessidade de se organizar uma contra-hegemonia. Como exemplo emblemático, podemos recuperar a autocrítica de Diane Ravitch, implementadora de destaque da Reforma Educativa de Nova York. Segundo Ravitch (2010), a reforma educativa, ao enfatizar os resultados avaliativos como parâmetro para auferir qualidade da educação, reduziu o currículo da escola ao ensino de leitura e matemática, e grande parte do tempo escolar foi dedicado a ensinar os alunos a responder testes de múltiplas escolhas. Segundo ela:

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. (RAVITCH, 2010, não paginado).

Portanto, é válido ressaltar a necessidade de desconstruir o pressuposto hegemônico, que tende a se comportar com exclusividade e universalidade na direção societária, analisando as questões sociais sob a ótica economicista, afastando a política, colocando-a em lugar secundário, reduzindo-a em orientações técnicas.

Mostra-se necessário buscar formas de resgatar a politização da classe trabalhadora, elevar o nível de consciência política dos sujeitos para possibilitar a compreensão das relações alienantes e fetichizadas impostas pelo modo de produção capitalista. Conforme os estudos de Gramsci, a elevação da consciência política intelectual e moral podem servir como estratégia para construir uma contra-hegemonia da classe trabalhadora, que além de apreender o real, busque uma transformação e emancipação social. Isso não é tarefa fácil, é um grande desafio que está colocado. Reafirmando as palavras de Florestan Fernandes: “O intelectual não cria o

mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real.”

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo: Um balanço de neoliberalismo de sua origem até os dias de hoje: um movimento ainda inacabado, mas que já fracassou economicamente. **Brasil de Fato**, São Paulo, 10 abr. 2008. Disponível em <<http://www.brasildefato.com.br/node/4150>>. Acesso em: 26 ago. 2009.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOITO JR, Armando. A Burguesia no Governo Lula. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. (Org). **Neoliberalismo u sectores dominantes: tendências globais y experiencias nacionales**. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. p. 237-263. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C07Boito.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2010.
- _____. **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. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: R. dos Tribunais, 2005.
- _____. Decreto número 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o estabelecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 22 jun. 2009.
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as leis de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2009.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2009.
- BRASIL. Ministério da educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação/ Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2009.
- _____. **Portal IDEB: Ferramenta gratuita de consulta ao IDEB**. Disponível em: <<http://ideb.meritt.com.br/>>. Acesso em: 24 set. 2010.
- CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Org.). **Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 29-43.

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

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil, ensaios sobre idéias e formas**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.

_____. **Gramsci um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Marxismo e política a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: _____; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 253-270.

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.

_____. O Banco Mundial e a Justiça Social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998.

_____. OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed. UCG, 2004.

FONTES, Virgínia Maria, **Reflexões im-pertinentes: História e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, T. T. (Org.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-92.

_____. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui; RAMMERT, Sônia Maria (Org.). **Mundos do Trabalho e Aprendizagem**. Lisboa: Educa-Formação, 2009. p. 61-78.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 71-90.

_____. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

_____. Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Org.) **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: INEP, 2006. p. 15-40.

_____; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

GALL, Norman; GUEDES, Patrícia Mota. **A Reforma Educacional de Nova York. Possibilidades para o Brasil**. [S.l.]: Fundação Itaú Social/Instituto Fernand Braudel, 2009. 135 p.

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

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SIVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 111-177.

GEWIRTZ, Sharon. Alcançando o sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a educação da “Terceira Via” do New Labour. **Revista Eletrônica Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v. 2, n. 1, p. 121-139, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/gewirtzconf.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus Críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A Terceira Via**: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 3 v.

IANNI, Octavio. **O Ciclo da Revolução Burguesa**. Petrópolis: Vozes, 1984.

JAMESON, F. **Espaço e imagem**: teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLASCO, 2001. p. 145-176.

LEUDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra-a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

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 o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-68.

LIMOEIRO, Miriam. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes**. São Paulo: IEA/USP, jul. 1997. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel social da Escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 287-307.

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

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

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 75-89.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 163-174.

_____. Brasil Século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 205-224.

_____; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Cleiton de et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Cleiton de. Gestão da educação: União, Estado/Distrito Federal, município e escola. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino- americano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.) **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Org.) **Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista. O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Àtica, 1997.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

_____. **Administração escolar introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Luiz Bresser. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE**, Brasília, DF, v. 1, p. 1-53, 1997.

PERONI, Vera. Avaliação institucional: controle da produtividade e controle ideológico? **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 233-244, 2001.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RAVITCH, Diane. Nota mais alta não é educação melhor. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2 ago. 2010. Entrevista concedida a Simone Iwasso. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100802/not_imp589143,0.php>. Acesso em: 24 set. 2010.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Processo Civilizatório, Espaço Público e Educação Escolar: contradições no contexto do capitalismo contemporâneo. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 173-198, jun. 2007.

SANTOS, Josiane Cristina dos. **A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais: o programa de avaliação da rede pública de educação básica/PROEB em análise**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SARNO, Maria Cecília Mello. “Mea-Culpa”. **Jornal APASE**, São Paulo, ano 21, n. 202, p. 2, set. 2010.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. O Ensino de Resultados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2007. Caderno “Mais”, p. 3. Entrevista concedida a Juliana Monachesi. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2007/4/29/72>>. Acesso em: 15 jun. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-24.

APÊNDICE A - Roteiro para a entrevista semi-estruturada

QUESTÕES PARA OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA:

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Qual cargo ocupa aqui na escola? Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- 3- Como é sua jornada de trabalho?
- 4- Com qual etapa(s) da educação trabalha e com quais conteúdos?
- 5- Como foi o processo inicial de implantação do PDE-Escola aqui nessa instituição?
- 6- Houve algum movimento de resistência ao PDE-Escola?
- 7- Você participou do processo de construção do PDE-Escola? A escola possibilitou momentos para reflexão da política. De que maneira. E dos demais colegas de trabalho, houve uma participação coletiva, pais participaram?
- 8- Você conhece os fundamentos políticos que orientam o PDE-Escola, a gênese da política, sua intencionalidade? Houve alguma reflexão aqui na escola ou com os técnicos da SE sobre isto? Quais os pontos foram abordados?
- 9- Quais os desdobramentos das discussões do PDE-Escola para o processo pedagógico, ou seja a partir das reflexões teve-se mais clareza do processo político pedagógico ou as questões ficaram mais em torno de questões mais práticas, administrativas, como por exemplo onde utilizar os recursos financeiros?
- 10- O que mudou no trabalho dos educadores com a implantação do PDE-Escola houve um acréscimo de funções? Foi positivo ou negativo.
- 11- Quais mecanismos explicitam que houve intensificação do trabalho docente?
- 12- Qual a sua leitura com relação ao PDE Escola? Como compreende esta política.
- 13- Sua escola vivencia uma gestão democrática? Como você define gestão democrática?
- 14- Qual o significado de qualidade para você? O que seria uma escola de qualidade, uma educação de qualidade? Quais os parâmetros balizam qualidade.
- 15- Nessa escola há uma educação de qualidade? Explique. Caso não haja o que falta para conseguir ter qualidade.
- 16- Segundo os documentos do PDE-Escola, essa política busca melhorar a qualidade da educação. Você acha que ao implementar essa política os problemas vivenciados pela escola irão ser solucionados. Por quê?

- 17- A partir das avaliações em larga escala como Prova Brasil, a sua escola busca adequar o currículo, a proposta pedagógica com as exigências desde exame? Os professores desenvolvem trabalho para preparar os alunos para essas avaliações?
- 18- Que sentido tem essas avaliações para você? Qual a intencionalidade?
- 19- Você percebe alguma relação entre os resultados de avaliação como Prova Brasil e qualidade? Ou seja, ir bem às avaliações, aumentar o IDEB significa ter uma melhoria da educação.
- 20- Você tem autonomia para realizar seu trabalho?
- 21- O que você compreende por autonomia?
- 22- O PDE-Escola é uma política assim como tantas outras que não nasce da demanda dos educadores que estão no “chão da escola”, ela foi construída de cima pra baixo e está atrelada ao repasse de verbas. Como você percebe esse processo? A escola teve autonomia para adesão ou diante da ausência de verbas a escola se viu forçada a aderir para não perder o recurso financeiro? Se a escola fosse equipadas com os recursos didáticos – pedagógicos você acha que ela iria aderir ao PDE-Escola?
- 23- Você acha que a escola teve autonomia para construir seu PDE-Escola? Tudo que vocês construíram foram mantidos no documento.
- 24- As estratégias e ações do PDE-Escola se materializam na escola?
- 25- Como o PDE escola interfere na dinâmica interna da escola? Há uma alteração.
- 26- O PDE-Escola almeja melhorar a qualidade da educação através de um aporte técnico /financeiro e a implementação de preceitos administrativos gerenciais como eficácia, eficiência. Isto será aferido pelas avaliações em larga escala como prova Brasil. Como você visualiza estas questões para o processo de formação do homem, quais os desdobramentos, ou você não vê nenhuma interferência? Você acha que ao utilizar essas estratégias, o processo de formação humana está sendo análogo ao processo de formação de coisas?

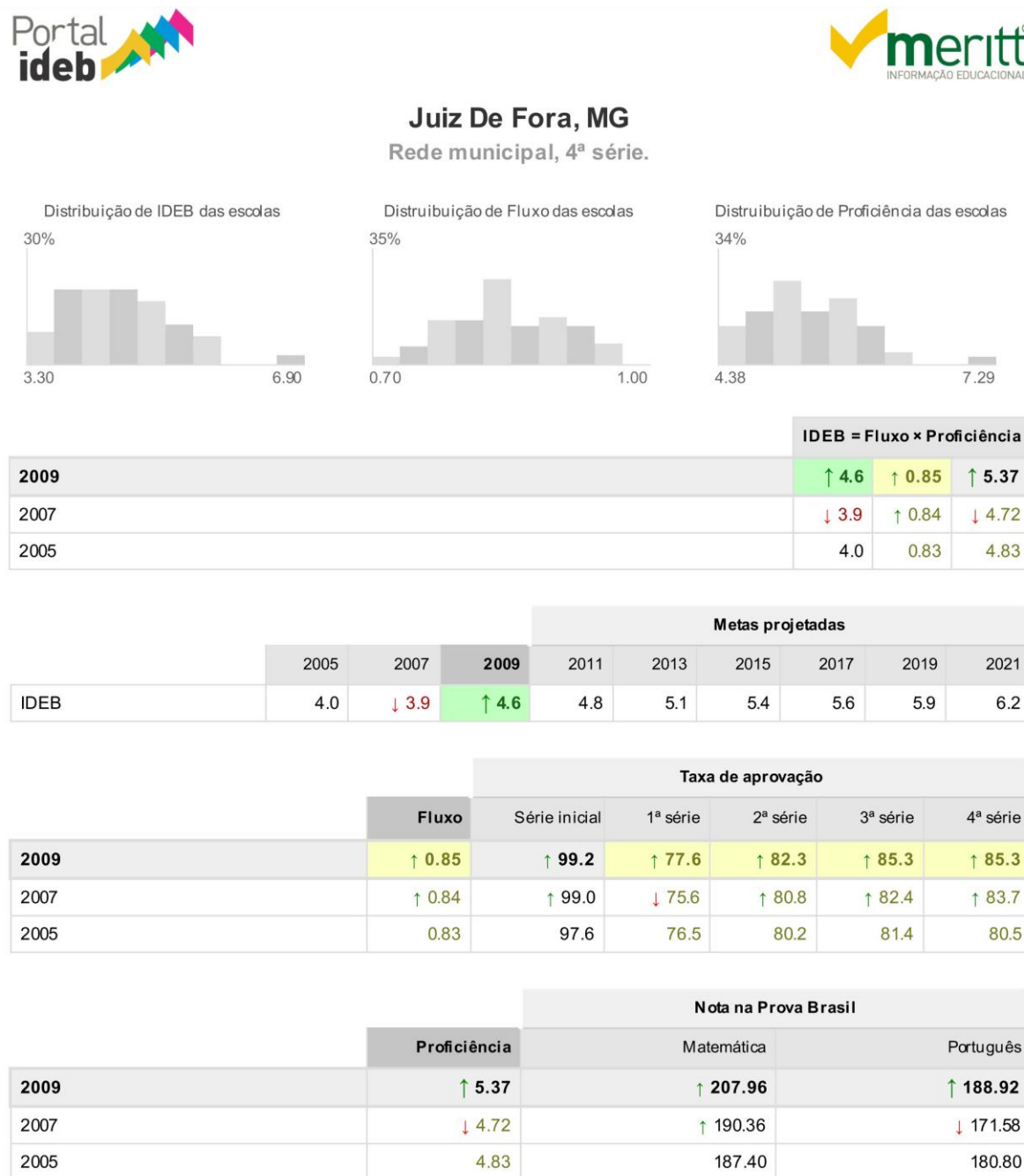
QUESTÕES PARA OS TÉCNICOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO:

- 1- Qual sua formação? Há quanto tempo trabalha na secretaria de educação? Qual a sua função aqui? Já trabalhou como docente ou outra função nas escolas municipais?
- 2- Como foi o processo de implantação do PDE-Escola no município de Juiz de Fora?
- 3- Houve resistência para aderir à política? Como foi o processo?

- 4- Na secretaria de educação houve alguma discussão coletiva para refletir sobre a adesão ao PDE-Escola?
- 5- Você acha que o fato da política estar atrelada ao repasse de verbas foi um fator que influenciou na adesão?
- 6- Atualmente você faz parte do comitê estratégico que acompanha o PDE-Escola? Ou desde quando entrou ou saiu do comitê?
- 7- Qual a leitura que você faz do PDE Escola? A seu ver quais os principais fundamentos teóricos que embasam essa política. Como você o avalia?
- 8- Como os técnicos da secretaria acompanham o desenvolvimento do PDE-Escola nas escolas municipais?
- 9- Como está acontecendo a leitura dos resultados do IDEB referente à prova de 2005, nas primeiras escolas que aderiram ao PDE-Escola? Visto que estas escolas já efetivaram as estratégias traçadas para melhorar o IDEB.
- 10- Você acha que as escolas que aderiram a política desenvolvem um trabalho coletivo, comprometido com a melhoria da qualidade ou só atende as exigências burocráticas em função do repasse de verbas?
- 11- Falando em qualidade, qual o significado desse termo para você?
- 12- Quais são os desdobramentos do PDE-Escola para o trabalho docente?

ANEXO A – Resultados e metas do IDEB em escolas municipais de Juiz de Fora

Figura 1 - IDEB – Resultados e Metas- E. M. de Juiz de Fora 4ª série/5º ano



Fonte: BRASIL.Portal IDEB. Disponível em:

<

Figura 2 - IDEB- Resultados e Metas E. M. de Juiz de Fora 8ª série /9ºano

Juiz De Fora, MG

Rede municipal, 8ª série.



	IDEB = Fluxo x Proficiência		
2009	↑ 3.9	↑ 0.74	↑ 5.35
2007	↑ 3.7	↑ 0.72	↑ 5.18
2005	3.1	0.63	4.81

	Metas projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
IDEB	3.1	↑ 3.7	↑ 3.9	3.5	4.0	4.4	4.6	4.9	5.1

	Taxa de aprovação				
	Fluxo	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
2009	↑ 0.74	↓ 66.5	↑ 70.4	↑ 75.9	↑ 84.0
2007	↑ 0.72	↑ 66.8	↑ 70.0	↑ 74.4	↑ 79.4
2005	0.63	58.8	60.9	66.3	68.9

	Nota na Prova Brasil		
	Proficiência	Matemática	Português
2009	↑ 5.35	↑ 265.64	↑ 255.40
2007	↑ 5.18	↑ 263.10	↑ 247.88
2005	4.81	254.20	234.10

Fonte: BRASIL.Portal IDEB. Disponível em:

<

Figura 3 - IDEB- Resultados e Metas Escola X- 4ª série/5ºano

ESCOLA MUNICIPAL X
Rede municipal de Juiz De Fora, 4ª série.

	IDEB = Fluxo × Proficiência		
2009	↑ 4.8	↑ 0.85	↑ 5.69
2007	↓ 3.8	↓ 0.78	↑ 4.88
2005	4.1	0.88	4.67

	Metas projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
IDEB	4.1	↓ 3.8	↑ 4.8	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3

	Taxa de aprovação					
	Fluxo	Série inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
2009	↑ 0.85	↓ 95.8	↑ 87.5	↓ 71.9	↓ 77.1	↑ 98.0
2007	↓ 0.78	↑ 100.0	↑ 64.2	↓ 78.1	↓ 80.9	↓ 75.6
2005	0.88	98.5	64.1	92.8	97.8	100.0

	Nota na Prova Brasil		
	Proficiência	Matemática	Português
2009	↑ 5.69	↑ 216.61	↑ 197.44
2007	↑ 4.88	↑ 189.40	↑ 181.39
2005	4.67	183.84	175.86

Fonte: BRASIL.Portal IDEB. Disponível em:

<

Figura 4 - IDEB – Resultados e Metas Escola Y-4ª série/5º ano**ESCOLA MUNICIPAL Y**

Rede municipal de Juiz De Fora, 4ª série.

	IDEB = Fluxo × Proficiência		
2009	↓ 3.9	↓ 0.80	↑ 4.81
2007	↑ 4.0	↑ 0.90	↓ 4.43
2005	3.2	0.70	4.64

	Metas projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
IDEB	3.2	↑ 4.0	↓ 3.9	4.1	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5

	Taxa de aprovação					
	Fluxo	Série inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
2009	↓ 0.80	100.0	↓ 68.4	↓ 78.1	↓ 77.8	↓ 82.9
2007	↑ 0.90	↑ 100.0	↑ 85.2	↑ 90.8	↑ 85.2	↑ 91.2
2005	0.70	95.1	52.8	69.2	74.2	70.2

	Nota na Prova Brasil		
	Proficiência	Matemática	Português
2009	↑ 4.81	↑ 192.72	↑ 174.06
2007	↓ 4.43	↑ 186.70	↓ 159.93
2005	4.64	185.04	173.06

Fonte: BRASIL.Portal IDEB. Disponível em:

<

>".

Figura 5 – IDEB-Resultados e Metas Escola Y- 8ª série/9ºano

ESCOLA MUNICIPAL Y
Rede municipal de Juiz De Fora, 8ª série.

	IDEB = Fluxo × Proficiência		
2009	↑ 4.2	↑ 0.88	↑ 4.83
2007	↑ 4.0	↑ 0.87	↑ 4.62
2005	1.7	0.45	3.81

	Metas projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
IDEB	1.7	↑ 4.0	↑ 4.2	2.6	3.2	3.7	3.9	4.2	4.5

	Taxa de aprovação				
	Fluxo	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
2009	↑ 0.88	↑ 89.5	↓ 80.8	↑ 85.7	↓ 97.1
2007	↑ 0.87	↑ 81.6	↑ 84.1	↑ 83.4	↑ 100.0
2005	0.45	41.9	49.4	44.7	44.0

	Nota na Prova Brasil		
	Proficiência	Matemática	Português
2009	↑ 4.83	↑ 247.38	↑ 242.56
2007	↑ 4.62	↑ 241.25	↑ 235.90
2005	3.81	218.10	210.54

Fonte: BRASIL.Portal IDEB. Disponível em:

<