
PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE-ESCOLA): CAMINHOS E DESCAMINHOS DA POLÍTICA NO CHÃO DA ESCOLA

2ª Edição

VILMA APARECIDA DE SOUZA

VILMA APARECIDA DE SOUZA

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO
DA ESCOLA (PDE-ESCOLA):
CAMINHOS E DESCAMINHOS DA POLÍTICA
NO CHÃO DA ESCOLA**

2ª Edição

UBERLÂNDIA, MG
2023

Revisão

A autora

Diagramação

Adriana Cardoso

Regência e Arte Editora

Conselho Editorial

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

Fernanda Duarte Araújo Silva (UFU)

Otávio Luiz Bottecchia (UFU)

Paulo Irineu Barreto Fernandes (UFU)

Raquel Mello Salimeno de Sá (UFU)

Rozaine Aparecida Fontes Tomaz (UEMG)

Telma Cristina Dias Fernandes (UFU - UNESP)

Valdete Borges Andrade (UFU)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

S725r Souza, Vilma Aparecida de
2.ed. Plano de desenvolvimento da escola (PDE-
escola): caminhos e descaminhos da política
no chão da escola / Vilma Aparecida de Souza.
- 2.ed. - Uberlândia, MG: Regência e Arte
Editora, 2023.

PDF.

ISBN: 978-65-86906-24-0

DOI: 10.4322/978-65-86906-24-0

1. Educação. 2. Gestão pública
educacional. 3. Política pública na educação.
I. Título.

05-2023/150

CDD 371.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Políticas públicas: Educação 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

*Quando mais se falou em democracia
no interior da escola, menos democrática ela foi.*
Dermeval Saviani

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
-----------------	---

CAPÍTULO 1

PDE-ESCOLA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PRESSUPOSTOS POLÍTICOS.....	15
1.1. PDE-Escola e gestão escolar: gestão gerencial <i>versus</i> gestão democrática.....	22
1.2. A lógica da responsabilização/ <i>accountability</i> na metodologia do PDE-Escola.....	48

CAPÍTULO 2

OS EFEITOS COLATERAIS DO PDE-ESCOLA NO TRABALHO DOCENTE: A PRECARIZAÇÃO, A INTENSIFICAÇÃO E O SOFRIMENTO DOCENTE.....	65
2.1. Breves considerações sobre a categoria Trabalho e Trabalho Docente.....	65
2.2. Efeitos colaterais do PDE-Escola: a responsabilização do trabalho docente.....	81
2.3. Efeitos colaterais do PDE-Escola: a intensificação no trabalho docente.....	93
2.4. Efeitos colaterais do PDE-Escola: o sofrimento no trabalho docente.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	113

APRESENTAÇÃO

Esse livro tem como foco analisar o programa Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e seus desdobramentos na gestão da escola e no trabalho docente. Nos últimos anos presenciou-se a forte interferência desse dispositivo legal nas escolas públicas, que trouxe consigo pressupostos políticos e uma lógica de planejamento, adentrando as escolas públicas com o discurso de contribuir para a gestão democrática, por meio da definição de um plano de gestão voltado para a melhoria da qualidade do ensino.

Em 24 de abril de 2007 foi lançado oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma das ações do Programa de Aceleração Econômica (PAC) do então governo Luís Inácio Lula da Silva.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) teve recepção favorável pela opinião pública, decorrente de uma forte divulgação pela imprensa. Nessa ampla divulgação, a questão da qualidade do ensino assumiu posição central no discurso político.

Após o lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. A promulgação desse decreto definiu que os municípios e os estados deveriam aderir a um tipo de contrato territorial entre as diferentes esferas de governo para poder receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do governo federal. Assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) subordinava o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação à assinatura do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”.

Após a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os Estados e Municípios assumiram como incumbência a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), que consiste num planejamento multidimensional da política de educação municipal. E nesse arcabouço legal, a unidade escolar passa a ser o eixo norteador com a Portaria Normativa Nº 27, de 21 de junho de 2007, que determinou que as escolas vinculadas aos Municípios e aos Estados que aderiram ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” deveriam elaborar seu PDE-Escola.

Considerando a forte presença desse dispositivo de planejamento e gestão, o PDE-Escola é analisado nesse livro, tendo como intenção acompanhar como essa política vem sendo materializada no contexto da

prática, no sentido de compreender seus (des)caminhos percorridos no chão da escola.

No capítulo 1, “A gênese do PDE-Escola” busca-se mapear a origem desse programa no contexto das políticas educacionais brasileiras, tentando apreender seus pressupostos e fundamentos políticos. Nessa seção discute-se ainda os desdobramentos do PDE-Escola, em seus diferentes momentos, após 2007, a partir das categorias: gestão gerencial/gestão democrática e accountability/responsabilização no contexto da prática da gestão escolar.

O capítulo 2, “PDE-Escola no contexto da prática: desdobramentos da lógica de accountability/responsabilização no trabalho docente”, analisa os desdobramentos do conceito de “accountability/responsabilização”, presentes no dispositivo legal PDE-Escola no trabalho docente. Nessa seção discute-se a relação do PDE-Escola com a responsabilização dos professores, trazendo efeitos diretos, como a intensificação e o sofrimento ao trabalho docente.

Ao finalizar esta apresentação, torna-se importante ressaltar a importância de se acompanhar as ações do PDE-Escola no chão das escolas, no sentido de problematizar como as “intenções” de tal política vem sendo materializadas na realidade das escolas, bem como percorrer os caminhos e descaminhos dessa política.

Vilma Aparecida de Souza

INTRODUÇÃO

O presente livro é resultado de pesquisas realizadas no Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como objeto de investigação o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (PMCTE), como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implantado oficialmente pelo Ministro da Educação, em abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, no contexto do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O Decreto n. 6.094, ao instituir o PMCTE, dispõe de mecanismos que delineiam a política educacional promulgada pelo MEC, tais como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Tal política tem ensejado pesquisadores a se debruçarem sobre o tema, dada a complexidade e organicidade presente no conjunto articulado de ações para a educação.

Para realização da pesquisa recorreu-se à análise documental com a finalidade de analisar os documentos oficiais do MEC, com vistas a obter informações sobre a implementação do programa PDE-Escola. A pesquisa documental possibilita uma explicitação tanto do texto escrito quanto do de seu discurso ideológico, uma vez que as proposições consubstanciadas nos documentos analisados permitem a identificação de concepções, significados e implicações subjacentes em tais documentos.

Para Belloni (2003), a análise documental pode ser considerada uma importante estratégia metodológica no âmbito das pesquisas em ciências humanas e sociais, uma vez que possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, levando em conta que um documento escrito constitui uma fonte extremamente valiosa para todo pesquisador nas ciências humanas e sociais, pois representa uma reconstituição de um dado contexto, trazendo vestígios importantes da atividade humana.

No caso de estudos de avaliação de política pública, este tipo de metodologia pode ser utilizado como instrumento para identificar o encadeamento sociopolítico das propostas e de suas estratégias de implementação, em face dos objetivos explicitados. Permite tomar em consideração o contexto sócio-político-econômico no qual a política setorial é formulada e implementada; possibilita, ainda, contemplar as características da clientela visada e suas necessidades e expectativas.

Para tais fins, foi selecionado o seguinte *corpus* documental para análise:

Quadro 1: *Corpus* documental da pesquisa

Documentos	Órgão expedidor	foco da análise
Manual <i>Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz</i> (publicado em 2006)	Ministério da Educação	Analisar as concepções e pressupostos político-pedagógicos presentes nos conceitos, conteúdos e discurso do documento e a interlocução com outras instâncias, textos e contextos.
Livro <i>Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas</i> (publicado em 2007)	Ministério da Educação	
Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação.	Presidência da República	
Portaria Normativa n. 27 que institui o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE – Escola.	Presidência da República	
Livreto <i>Compromisso Todos pela Educação: passo a passo</i> (publicado em 2007)	Ministério da Educação	
<i>Manual PDE Interativo</i> , publicado em 2012, pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC.	Ministério da Educação	
PDE-Escolas.	Escolas públicas de um município mineiro	

Fonte: Documentos da pesquisa.

Na apreciação dos documentos oficiais, a presente pesquisa analisou também os textos que sustentam os documentos de política, evidenciando os dispositivos discursivos¹ que lhes atribuem legitimidade. Nesse sentido, procurar-se-á apreender os significados e sentidos com que as palavras são empregadas e o movimento de interlocução com outros textos e organismos latente nesses documentos.

Para investigar os desdobramentos do PDE-Escola na gestão escolar e trabalho docente, foi utilizada a entrevista dialógica com diretores e professores de um município mineiro que para fins de sigilo, não será identificado nesse relatório. Pretendeu-se, por meio da entrevista, ouvir os diferentes sujeitos envolvidos no processo de implementação do PDE-Escola e os desdobramentos dessa agenda na gestão escolar e no trabalho docente.

¹ De acordo com Fairclough (2001, p. 91), os discursos contribuem “[...] para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem”. Os significados e sentidos com que as palavras são empregadas “entram em disputas dentro de lutas mais amplas”, uma vez que “[...] as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia” (idem, p. 105).

A entrevista teve como intuito buscar dados para a interpretação da realidade, a por meio das vozes de seus atores, mapeando seu contexto e percepções. Acredita-se que a entrevista representa um recurso que tem a vantagem de evidenciar o que essas pessoas vivenciam em seu cotidiano.

Considerando o universo das escolas da rede municipal de ensino do município mineiro selecionado, foram selecionadas quatro escolas, duas localizadas na área central da cidade e duas em bairros periféricos. Em cada escola, foram entrevistados o diretor e cinco professores.

A opção pela entrevista semiestruturada se deu pelo reconhecimento da necessidade de se proporcionar um ambiente mais informal entre o pesquisador e pesquisado, com intuito de facilitar a captura de dados qualitativos importantes para a investigação. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada permitiu aos participantes da pesquisa acrescentarem temáticas, modificá-las e falar livremente sobre determinados pontos que julgaram necessário ressaltar, a partir de um roteiro de questões. Esse roteiro foi tomado como um guia flexível que serviu de “convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir” (BAUER; GASKELL, 2008, p. 73).

Para a realização das entrevistas, contou como o uso do gravador de áudio para registro fidedigno dos dados, uma vez que a gravação possibilita apreender tanto o que está explícito no discurso, como o que se encontra implícito, subjetivo (QUEIROZ, 1991). As gravações foram realizadas com a autorização prévia dos entrevistados mediante a assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Todas as gravações foram transcritas na íntegra.

Tendo em vista os aspectos éticos que nortearam a pesquisa e a dinâmica das entrevistas, cabe ressaltar que a decisão de participar ficou facultada aos entrevistados. Além disso, puderam optar por deixar de participar da pesquisa, caso tivessem alguma discordância. A participação não envolveu a identificação dos participantes, e cada um dos docentes foi identificado por um número de 1 a 5², como garantia de sigilo, e no caso dos diretores das escolas, foram nomeados de A a D. Em relação ao técnico da SME, para garantir seu anonimato, foi omitido o nome do município, uma vez que a publicação resultaria na identificação imediata desse profissional em razão de ser o único responsável pelo acompanhamento do PAR.

² Os docentes foram identificados pelos números de 1 a 5, acrescentados pelas letras de A a D, correspondentes às escolas: Professor 1-Escola A, Professor 2-Escola A, Professor 3-Escola C, Professor 4-Escola D, Professor 1-Escola A, Professor e-EscolaB, e assim sucessivamente.

Quadro 2: Participantes da pesquisa

Participantes		Tempo de atuação no cargo	Formação	Jornada de trabalho
Escola A	Professor 1	10 anos	Superior completo com licenciatura	2 cargos
	Professor 2	16 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	2 cargos
	Professor 3	18 anos	Superior completo com licenciatura	1 cargo
	Professor 4	10 anos	Superior completo com licenciatura	2 cargos
	Professor 5	9 anos	Ensino Médio/Magistério	2 cargos
	Diretor	16 anos	Superior completo com licenciatura	1 cargo
Escola B	Professor 1	10 anos	Superior completo com licenciatura	2 cargos
	Professor 2	12 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	2 cargos
	Professor 3	6 anos	Superior completo com licenciatura	2 cargos
	Professor 4	23 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	2 cargos
	Professor 5	10 anos	Superior completo com licenciatura	1 cargo
	Diretor	14 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	1 cargo
Escola C	Professor 1	22 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	2 cargos
	Professor 2	10 anos	Superior completo com licenciatura	2 cargos
	Professor 3	22 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	2 cargos
	Professor 4	14 anos	Superior completo com licenciatura	2 cargos
	Professor 5	11 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	2 cargos
	Diretor	13 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	1 cargo
Escola D	Professor 1	25 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	2 cargos
	Professor 2	7 anos	Superior completo com licenciatura	1 cargo ³
	Professor 3	5 anos	Ensino Médio/Magistério	1 cargo
	Professor 4	10 anos	Superior completo com licenciatura	1 cargo
	Professor 5	9 anos	Superior completo com licenciatura	2 cargos
	Diretor	25 anos	Superior completo com licenciatura	1 cargo

Fonte: Documentos da pesquisa (2010/2013).

¹ O Professor atua há 7 anos nesse cargo, mas já está aposentado em outro cargo, também de professor dos anos iniciais.

Para a análise do *corpus documental* e das entrevistas, o discurso presente foi pensado em sua relação dialética com a estrutura social, e tanto o texto (descrição), a prática discursiva e a prática social (interpretação) carregam de forma latente relações de poder como lutas hegemônicas, tendo o referencial marxista de Gramsci como sustentação para essa análise. A compreensão desses discursos constitui um instrumento de investigação no sentido de identificar as construções ideológicas que estão presentes nos discursos oficiais. Apoiou-se, assim, em muitos momentos das análises, na concepção de discurso desenvolvida por Fairclough (2001, p. 90), que o considera como “[...] forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”. Além disso, essa perspectiva de discurso implica duas outras considerações:

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social [...]. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não discursiva, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90).

Como proposta de sistematização do *corpus documental* e das entrevistas recorreu-se à análise categorial, buscando considerar a totalidade dos textos na análise e o mapeamento dos elementos de significação constitutivos da mensagem, com vistas a construir inferências acerca dos conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens dos textos analisados. A análise categorial permitiu o desmembramento dos discursos dos textos e dos sujeitos pesquisados em categorias, com base em critérios de escolha e de delimitação centrais para a dimensão da investigação do objeto de pesquisa, identificados nos discursos.

CAPÍTULO 1

PDE-ESCOLA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PRESSUPOSTOS POLÍTICOS

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), como planejamento estratégico destinado às instituições de ensino, foi implementado antes do PAR. Historicamente, a primeira versão do PDE-Escola tem sua origem no âmbito do Fundo do Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA¹, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

De acordo com Fonseca (2003), o Fundescola surge a partir de acordos entre organismos internacionais e países em desenvolvimento, conduzidos por argumentos de que os problemas que afetam tais países interferem no sistema em seu todo, fazendo com que a redução da pobreza seja vista como condição *sine qua non* ao crescimento. Sustentados por argumentos dessa natureza e tendo como tese central o combate à pobreza, são criados programas compensatórios que trazem a promessa de corrigir as desigualdades sociais, por meio de uma política de focalização e descentralização de recursos para as regiões mais carentes.

O PDE-Escola, em seu nascedouro, teve como justificativa a modernização da gestão e o fortalecimento da autonomia da escola, mediante a adoção de um modelo de planejamento estratégico apoiado na racionalização e na eficiência administrativa. No entanto tal modelo de gestão, na análise de Fernandes (2004, p. 16), “[...] retira aportes teóricos particularmente das teorias neoclássicas, da Administração por Objetivos e do Desenvolvimento Organizacional”.

Inicialmente, o Fundescola foi implantado no ano de 1998, abrangendo 401 escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, nas chamadas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), sendo, gradativamente, estendido aos demais municípios e escolas das ZAP até o ano de 2004, passando a atender a 12 mil escolas em 384 municípios (RAMOS, 2010).

Nesse cenário, o Plano de Desenvolvimento da Escola (denominado PDE), exigência central do convênio firmado com o Banco Mundial, em decorrência de empréstimo firmado em 1998, previa que as unidades escolares executassem um planejamento estratégico. Tal exigência destinava-se apenas às escolas de ensino fundamental situadas nas “Zonas

¹ Plano estratégico destinado às escolas com problemas de grande evasão, repetência e baixo desempenho das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do país, contava com o financiamento do Banco Mundial. A escolha destas regiões teve como justificativa o número elevado de crianças fora da escola, as baixas taxas de escolarização e a pouca qualificação dos professores (OLIVEIRA, 2005).

de Atendimento Prioritário” (ZAPs) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, em razão dos baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) (FONSECA, 2003).

Em sua fase inicial, o Fundescola adotava como indicadores de qualidade critérios de acesso e permanência das crianças em idade escolar (FONSECA, TOSCHI, OLIVEIRA, 2004). Posteriormente, passou a adotar, como indicador de qualidade, os resultados das avaliações sistêmicas, estabelecendo metas de desempenho para as instituições escolares, uma vez que o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – encontrava-se em seu momento de implementação, apresentando os primeiros resultados das instituições escolares brasileiras nas avaliações sistêmicas (FONSECA, TOSCHI, OLIVEIRA, 2004, p. 40).

O PDE-Escola apresenta-se como uma das ações (produtos²) do FUNDESCOLA, trazendo uma concepção gerencial de planejamento, visto como “estratégico” e que deve ser coordenado pela “liderança da escola” e elaborado de forma “participativa” pela comunidade escolar, além de estabelecer um leque de ações para o Ensino Fundamental público regular. Para Fonseca, Toschi e Oliveira (2004), o PDE-Escola, *carro-chefe* do programa FUNDESCOLA, coloca a cargo das escolas a responsabilidade pela melhoria da *qualidade* do ensino, por meio de um planejamento estratégico e gerencial, que se estabelecia pela realização de diagnósticos da sua situação escolar e pela definição de metas, objetivos estratégicos e planos de ação a serem executados no “chão da escola”. Percebe-se com o PDE-Escola o robustecimento da concepção de que a gestão da escola pública deve ter como foco o alcance de metas educacionais, por meio de uma gestão pública eficaz nos termos do *new public management* (administração gerencial).

Por se tratar de um acordo internacional, dentre as recomendações e as condicionalidades do acordo do Fundescola, estava a garantia da continuidade das ações, estabelecendo que, mesmo com a mudança de partidos no governo, deveria ser garantida a conclusão do programa. Com isso, as ações do Fundescola foram desenvolvidas até 2010, avançando, aproximadamente, sete anos do governo Lula. Ou seja, sendo lançado no contexto do governo de FHC, somente em 2010, no âmbito do segundo mandato do governo Lula, o Fundescola foi finalmente concluído (FONSECA, 2009).

Sendo um acordo firmado para o período de 1998 a 2010, com o lançamento do PDE em 2007, o Fundescola encontrou-se “[...] numa espécie de limbo, porque as informações oficiais não são suficientemente claras,

² De acordo com o texto dos documentos oficiais do FUNDESCOLA, as ações deste programa são denominadas produtos (OLIVEIRA, S. 2005).

especialmente no que concerne à duração do acordo MEC/BM”, não dando conta de explicar o que aconteceu com o programa (FONSECA, 2009, p. 273). O fato é que, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007, o programa PDE-Escola – carro-chefe do Fundescola – passou a fazer parte do rol de programas que compõem o PDE/PMCTE e expandiu-se para as escolas dos municípios que assinaram o Compromisso Todos pela Educação.

Após a divulgação dos primeiros resultados do IDEB, o Ministério da Educação estendeu a adoção do PDE-Escola a todas as instituições de ensino que apresentaram um índice insatisfatório. Assim, a partir de 2007, com o lançamento do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” do Governo Federal, o PDE-Escola foi estendido a todas as escolas, como uma das metas a serem implementadas por unidades escolares de todo o país que apresentaram baixo IDEB.

No entanto, com o término do acordo com o BM em 2010, questionamentos vêm à tona em relação ao motivo pelo qual o governo Lula, contrário, ideologicamente, às políticas implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando de sua posse, manteve um programa que tem sua origem no âmbito do Fundescola. Em relação a isso, Fonseca (2003) questiona se não seria esse o momento de retomar o debate em torno do PPP, alegando que o MEC, ao término do acordo em 2010, deveria avaliar a razão pela qual o PDE-Escola se sobrepõe ao PPP, visto que:

[...] é de se esperar que as instâncias decisórias do governo não se apeguem ao simplismo de justificar a cooperação externa como uma fonte alternativa de recursos para cobrir as necessidades da área social. Não há mais desculpas para que acordos internacionais sejam firmados, sem a devida avaliação de seus custos financeiros e de suas consequências para a educação brasileira. (FONSECA, 2003, p. 302)

Pode-se depreender que o PDE-Escola, desde sua criação até expandir-se como programa nacional, passou por fases distintas, sendo a primeira restrita às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e a segunda fase, com a sua ampliação como ferramenta de planejamento estratégico, destinado a todas as escolas do país que apresentem “baixo desempenho” nas avaliações de larga escala.

Uma análise comparativa dos formatos do PDE-Escola, em sua versão Fundescola e em sua versão pós 2007, no âmbito do PDE/PMCTE, evidencia algumas mudanças incorporadas à metodologia utilizada.

Quadro 1: Análise comparativa do PDE-Escola no âmbito do Fundescola e do PDE/PMCTE

Programa/Plano Aspectos avaliados	FUNDESCOLA	PDE/PMCTE
Fontes de financiamento	Tesouro Nacional e BIRD (por meio de acordo de cooperação técnica)	Tesouro Nacional
Escolas beneficiadas	Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste pertencentes a ZAP I e ZAP II (1999 a 2004) Matriz de disseminação (M2) (2005 e 2006)	Todas as regiões do país que apresentaram escolas com baixo Ideb.
Contrapartida financeira (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação)	Fases: Implantação: 1% Consolidação: 30% Consolidação I: 50% Consolidação II: 50%	Não existe contrapartida 100% do Governo Federal
Faixas de Financiamento	R\$ 4.400,00 até R\$15.000,00	R\$ 10.000,00 até R\$75.000,00

Fonte: Miranda, 2010.

Diferentemente do Plano de Desenvolvimento da Escola proposto no âmbito do Fundescola, destinado apenas às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o PDE-Escola, no contexto do PDE/PMCTE, destina-se a todas as regiões brasileiras, ou seja, aos municípios que apresentaram baixos índices e que aderiram ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”.

Outra das principais mudanças dos dois formatos refere-se à forma de financiamento, cujos recursos antes eram advindos do Banco Mundial, e no novo modelo são provenientes do Tesouro Nacional. Assim, o PDE-Escola assume o papel de mecanismo de distribuição de recursos financeiros para as escolas que não conseguiram alcançar índices estabelecidos pelo IDEB. Além disso, outra mudança real refere-se ao fato de o PDE-Escola atingir um papel de destaque na política nacional do PDE/PMCTE, passando a fazer parte de um sistema de gestão e planejamento global da educação.

Em relação à proposta em si, não foram realizadas mudanças na estrutura de elaboração do PDE-Escola, o governo continuava a seguir o mesmo modelo de plano implementado anteriormente (Fundescola), mantendo o discurso de que, por meio desse programa, a escola alcançaria melhores índices de qualidade no ensino, ao adotar os passos de um planejamento que traria as soluções para seus problemas.

A partir de 2009, o manual do MEC de 2006 foi substituído por uma nova versão mais instrumental e enxuta, trazendo novos instrumentos e algumas orientações para preenchimento. Essa nova versão passou a ser disponibilizada dentro de um sistema virtual criado pelo MEC, o SIMEC

(Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle), criado como uma ferramenta *online* de monitoramento dos programas como o PDE-Escola e o Plano de Ações Articuladas (PAR), um mecanismo que permite o acompanhamento e controle à distância.

Segundo informações disponibilizadas em uma webconferência³ do MEC, realizada em 22/10/2013, proferida por Manuelita Falcão Brito (Coordenação-Geral de Gestão Escolar/DAGE/SEB/MEC), o PDE-Escola, na versão SIMEC, passa a ser denominado PDE-Escola Interativo. De acordo com a coordenadora de Gestão Escolar, há certa confusão entre o Programa PDE-Escola e o PDE Interativo⁴, sendo importante esclarecer as diferenças entre ambos.

O Programa PDE-Escola trata-se de um programa de apoio à gestão escolar que existe há quase 20 anos, passou por diferentes fases e tem como principal objetivo auxiliar as escolas a fazer seu planejamento, por meio de uma metodologia orientada, e a portar recursos financeiros que permitam as escolas implementar o planejamento feito. Refere-se a um programa do MEC destinado à melhoria da qualidade da gestão escolar, na perspectiva da melhoria dos resultados das escolas, que atende às escolas com baixo rendimento no IDEB. O PDE-Escola baseia-se numa metodologia de planejamento e no repasse de recursos do MEC apenas para um certo número de escolas. Ou seja, o PDE-Escola não abrange a totalidade das escolas públicas, mas apenas as escolas que fazem parte de um “recorte” definido pelo resultado do IDEB (BRASIL, 2013⁵).

Já o PDE Interativo tem sua origem dentro do programa PDE-Escola, à medida que o MEC trouxe a metodologia de planejamento e gestão escolar para dentro de um sistema virtual. Durante muitos anos, o Programa PDE-Escola foi feito dentro das escolas em formulários impressos e, a partir de 2009, essa metodologia passou a ser realizada no âmbito do sistema virtual SIMEC. Nesse momento ainda não se denominava PDE Interativo, sendo apenas uma plataforma dentro do SIMEC, para abrigar o planejamento das escolas priorizadas pelo PDE-Escola. No entanto, segundo a coordenadora de Gestão Escolar, essa metodologia teve uma repercussão positiva e, na transição dos anos 2011/2012, o MEC realizou uma revisão

³ Disponível em: <<http://www.centraldemidia.mec.gov.br>>.

⁴ Em 2014, o PDE Interativo passará a se chamar PDDE Interativo. Essa mudança de nome é parte do esforço de convergência de programas que trabalham sob a égide do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para uma plataforma única: o PDDE Interativo. A partir de 2014, farão parte do sistema os seguintes programas do MEC: PDE Escola, Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador (PROEMI), Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola (Fonte: <<http://www.pdeinterativo.mec.gov.br/>>).

⁵ Informação fornecida na I Web conferência do PDE Interativo veiculada pela Central de Mídia do Ministério da Educação em 22 out. 2013. Disponível em: <<http://www.centraldemidia.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

da metodologia, em termos de simplificação para o entendimento da metodologia, e disponibilizou a plataforma SIMEC para que todas as escolas públicas pudessem fazer uso dessa ferramenta de gestão. Ou seja, a partir de 2011/2012 todas as escolas públicas poderiam acessar o SIMEC para elaborar seu planejamento, independentemente do recebimento de recursos, ou seja, independente de elas serem priorizadas ou não para fins de recebimento de recursos federais (BRASIL, 2013).

De acordo com esse panorama, a partir de 2012, todas as escolas públicas puderam acessar o PDE Interativo, nova denominação dada ao SIMEC. Atualmente, o PDE Interativo consolida-se como uma ferramenta de controle do MEC, transformando-se em uma porta de entrada nas escolas para os programas federais que repassam recursos para as unidades Executoras. Nesse cenário, o Programa PDE-Escola constitui um programa dentro do rol de programas prioritários do MEC e disponibilizados no site PDE Interativo.

Já o PDE-Escola, segundo informações da coordenadora geral de gestão escolar do MEC, insere-se no “[...] guarda-chuva de programas que são abrigados pelo programa Dinheiro Direto na Escola, pelo mecanismo de repasse do PDDE” (BRASIL, 2013). Diante disso, o PDE-Escola está sujeito a toda a legislação que norteia o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Em suma, o PDE Interativo é um sistema, uma plataforma, uma tecnologia que auxilia as escolas nesse planejamento. Mas o fato de acessar o PDE Interativo não quer dizer que as escolas, necessariamente, receberão recursos do Programa PDE-Escola. O PDE-Escola é uma metodologia de gestão associada ao repasse de recursos, que abrange certo número de escolas, e o PDE Interativo é aberto a todos, disponível a todos independente do IDEB e se está dentro do recorte do MEC ou não (BRASIL, 2013).

Considerando que as políticas educacionais brasileiras, como o PDE/PMCTE e o PDE-Escola, são conduzidas para o “chão da escola” com um discurso em nome da melhoria da qualidade de ensino, de autonomia, da participação e de tantas outras bandeiras de lutas dos educadores, torna-se necessário acompanhar o processo de materialização de tais políticas, no sentido de romper com a “pseudoconcreticidade”, procurando tomar o fenômeno e desvendar sua essência. Nesse sentido, torna-se necessário compreender a intencionalidade da implementação do PDE-Escola e desvelar as contradições presentes nessa política no contexto da prática.

Essa análise pretende desvelar esse objeto, levando em conta as mediações que o permeiam e intentando compreendê-lo como um fragmento que se relaciona mutuamente com uma estrutura mais ampla. Ou seja, considerar a totalidade desse fenômeno, procurando vislumbrar o “micro”

inserido no “macro”, numa teia de relações que acontecem na prática social mais ampla, em mútua determinação. Assim, parte-se da premissa de que uma política educacional, como o Plano de Metas e o PDE-Escola, não está isolada de um contexto social mais amplo. A história mostra que a política educacional brasileira é marcada por inúmeros programas, projetos e dispositivos que invadem as escolas. Cabe acompanhar e desvelar seus efeitos e desdobramentos.

Para essa empreitada, parte-se do pressuposto de que, para a análise da política PDE/PMCTE/PDE-Escola, faz-se necessário basear-se em uma abordagem dialética, que trata da “coisa em si” (a política) e, ao mesmo tempo, considera que a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem e que, para se chegar à sua compreensão, é importante realizar certo esforço e um *détour* (KOSIK, 2011).

Partindo dessa premissa, analisar uma política como uma “coisa em si” remete a uma tarefa de romper com a *pseudoconcreticidade*⁶, uma vez que:

O mundo da *pseudoconcreticidade* é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. [...] A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é (KOSIK, 2011, p. 15).

Considerando esse conceito de *pseudoconcreticidade*, torna-se indispensável discutir a lógica de gestão presente no dispositivo PDE-Escola, buscando identificar, nesse movimento, como o aspecto fenomênico da política se manifesta e se esconde, e acaba sendo considerado como a sua essência, fazendo com que, muitas vezes, a diferença entre o fenômeno e a essência desapareça (KOSIK, 2011).

A seguir, serão analisados os desdobramentos do PDE-Escola, em seus diferentes momentos, após 2007, a partir das categorias: gestão gerencial/gestão democrática e *accountability*/responsabilização no contexto da prática da gestão escolar.

⁶ O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 2011, p. 15).

1.1. PDE-Escola e gestão escolar: gestão gerencial *versus* gestão democrática

No arcabouço legal instituído pelo PDE/PMCTE, a unidade escolar passou por um processo de reestruturação mediante novas demandas e exigências em decorrência do PDE-Escola, a partir da promulgação do Decreto n. 6094/2007. Tal Decreto define que os municípios e os estados, para receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do governo federal, têm como exigência legal a adesão a uma “[...] espécie de contrato territorial entre as diferentes esferas de governo, que [...] requer a elaboração de um plano de atividades articuladas (PAR) municipal e/ou estadual” e do PDE-Escola no âmbito das escolas, documentos articulados entre si (KRAWCZYK, 2008, p. 802).

Nesse cenário, a escola veio a ser vista como um lugar onde os diversos sujeitos devem se mobilizar para produzir “bons resultados”. Por meio de estratégias político-educacionais previstas no PDE/PMCTE, dentre elas, a elaboração do PDE-Escola, presencia-se, no cotidiano das escolas públicas nos últimos anos, uma rotina de ações com a elaboração de diagnósticos para identificar os principais problemas e a definição de ações institucionais a serem cumpridas como condição estipulada para o recebimento de recursos financeiros do poder público. Nessa perspectiva, o PDE mantém “[...] o espírito de focalização da política educacional” (KRAWCZYK, 2008, p. 801).

Entretanto ressalta-se, também, o caráter ambíguo da política do MEC que, apesar de apresentar, em seu discurso, a recuperação do papel de protagonista do Estado Federal como promotor de políticas educacionais, as ações que compõem o PDE/PMCTE expressam uma orientação desarticulada e focada nos municípios e nas escolas, como pode ser evidenciado nos documentos que determinam que as unidades escolares devem elaborar seu PDE-Escola. Tais expressões desvelam a referência ideológica da política educacional iniciada com o segundo mandato do governo Lula da Silva, “[...] articulando-se politicamente no âmbito da ‘direita para o social’ no trabalho incansável de legitimação do modo de produção da existência capitalista” (MARTINS, 2008, p. 13).

Na esteira do Decreto n. 6.094, foi publicada a Portaria Normativa n. 27, de 21 de junho de 2007, que determina que as escolas vinculadas aos Municípios e aos Estados que aderirem ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” devem elaborar seu PDE-Escola. De acordo com essa Portaria, o MEC anuncia um conjunto de ações ancoradas pela prerrogativa de “[...] fortalecer a autonomia de gestão das escolas” (BRASIL, 2007c). Em seu Art. 2º, institui:

Art. 2º. O PDE-Escola será implementado, em cada escola participante, pela execução de processos gerenciais de:

I - autoavaliação da escola;

II - definição de sua visão estratégica;

III - elaboração de plano de ação.

§ 1º Plano de cada escola deverá indicar as metas a serem atingidas, quais as ações necessárias, o prazo para o cumprimento das metas e os recursos necessários.

§ 2º O Plano será elaborado pela própria equipe de cada escola (BRASIL, 2007c).

Em 2007, o MEC ofereceu apoio técnico às equipes escolares para elaborar planos de ação, por meio de encontros com secretários estaduais e dirigentes municipais de educação. Nesses encontros, foram apresentadas estratégias de elaboração do PDE-Escola. Além disso, iniciou-se um processo de preparação de “técnicos” das secretarias de Educação e das escolas, com a finalidade de serem qualificados para acompanhar a execução dos planos de ação em cada escola, em nome da melhoria da educação básica.

A ideia de melhoria da educação básica, como compromisso de todos, e o apelo ao compromisso social, para com as melhorias da educação básica, fundamentam-se na noção de que a educação é responsabilidade da sociedade. Esse argumento recorrente, e sustentado por um discurso que tem como intencionalidade evocar práticas de envolvimento e responsabilização social, presente nos documentos oficiais do PDE, não faz referência aos fatores estruturais intra e extraescolares e sua interferência no baixo desempenho obtido nos exames de aferição da qualidade.

Para a expansão do PDE-Escola, o MEC promoveu a mobilização de diversos atores, em especial, das secretarias de educação estaduais e municipais. No ano de 2007, foram realizados 14 encontros com o objetivo de disseminar a implementação do programa com os dirigentes dos estados e municípios cujas escolas registrassem IDEB insatisfatório.

Segundo dados do MEC⁷, no ano de 2009:

[...] mais de 10 mil técnicos das secretarias de educação e diretores de escolas foram formados na metodologia, em 127 turmas. Em 2009, pouco mais de 17 mil pessoas receberam a formação, em 175 turmas espalhadas pelo país, totalizando mais de 27 mil pessoas capacitadas. Neste mesmo ano, foram realizadas reuniões de trabalho com as coordenações estaduais, visando ajustar a sistemática de análise e aprovação dos planos. Os recursos são repassados por dois anos consecutivos e destinam-se a auxiliar a escola na implementação das

⁷ Fonte: <<http://www.pdeescola.mec.gov.br>>.

ações indicadas nos planos validados pelo MEC. Os valores, transferidos para as Unidades Executoras das escolas, são definidos em função do número de matrículas do Censo Escolar do ano anterior, variando de acordo com as faixas definidas nas Resoluções publicadas pelo FNDE. Em 2009, foram repassados R\$ 370,2 milhões para 19.700 escolas; em 2010, R\$ 317,4 milhões beneficiaram 16.615 escolas e, em 2011, quase R\$ 200 milhões foram repassados para cerca de 9 mil escolas.

Autores que fazem uma análise crítica do PDE-Escola (FONSECA, 1998, 2009; SILVA, 2003; FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004;) convalidam a tese de que esse dispositivo, desde sua origem em 1998, no âmbito do Fundescola, traz como exigência para a gestão da escola orientar o foco do trabalho escolar por meio de um planejamento estratégico sempre vinculado a questões de ordem técnica e a um gerenciamento do trabalho pedagógico.

A lógica presente no PDE-Escola, herdada do contexto do Fundescola, tem como objetivo implementar uma “nova” gestão escolar, arquitetada com base em pressupostos gerenciais, transferindo a lógica de gerenciamento de empresas privadas para a educação pública, acatando o argumento difundido pela maioria dos OMs, de que os problemas dos sistemas escolares de países periféricos são resultados da inadequada administração dos recursos financeiros disponibilizados às escolas (SCAFF, 2008).

No documento *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*, o ministro Fernando Haddad defende que o PDE apresenta-se como um divisor de águas na história do planejamento educacional, rompendo com a perspectiva fragmentada e gerencialista da educação a partir da proposição de um planejamento de caráter sistêmico.

[...] o PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação [...] sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social. Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação [...]. Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal (BRASIL, 2007a, p. 6).

No entanto, no mesmo documento, o PDE-Escola é citado como um programa que deve continuar norteando o planejamento e a gestão educacional:

[...] o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), **antiga ação do Ministério da Educação** que, de abrangência restrita, **ganhou escala nacional**. O PDE-Escola é uma **ação de melhoria da gestão escolar** fundamentada, centralmente, na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de autoavaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um **plano estratégico** orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infra-estrutura. O plano estratégico define **metas e objetivos** e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar (BRASIL, 2007a, p. 25, grifos nossos).

Ao fazer referência à “antiga ação do Ministério da Educação”, o documento do PDE assume a continuidade da concepção de gestão formulada no âmbito do FUNDESCOLA, na segunda metade da década de 1990, sob a inspiração das diretrizes do BM, reeditando o manual *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*.

O manual *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*, que foi produzido pelo MEC em 1998 e reeditado em 2006, foi utilizado como principal referência até o ano de 2010. O referido documento foi elaborado por Antônio Carlos da Ressurreição Xavier e José Amaral Sobrinho, ambos responsáveis pelo Fundescola no governo FHC. No governo Lula, atuando como consultores, foram responsáveis pela produção do material utilizado no treinamento sobre PDE-Escola, oferecido pelas secretarias de educação (BRASIL, 2006).

No referido manual, o MEC informa que apenas reformulou alguns pontos do antigo manual elaborado no contexto do FUNDESCOLA, como a introdução, a apresentação e alguns pontos dos instrumentos de elaboração do PDE-Escola, acrescentando mais um critério de avaliação de eficácia escolar:

Nesta terceira edição, além de a **Apresentação** ter sido inteiramente **reformulada**, aqui e ali, **a redação foi alterada** para esclarecer alguns pontos de mais difícil entendimento para os leitores, na edição anterior. Os Instrumentos de autoavaliação (Instrumentos 1, 2 e 3), anteriormente chamados de Questionários 1, 2 e 3, e o documento que os sintetiza (Síntese da Autoavaliação) foram **modificados para tornar seu uso mais fácil, prático e efetivo**. Em particular, no Instrumento 2 (ou Questionário 2), os chamados “fatores de eficácia”, até então em número de seis, passaram a se denominar

“critérios de eficácia”, tendo sido acrescentado um novo critério, o sétimo, de “Resultados”. Essa **modificação permitirá à escola trabalhar com mais foco e precisão nos resultados** que precisa alcançar para melhor atender alunos, equipe, pais e comunidade. Os exemplos foram revistos e outros novos foram adicionados, **valendo-se da experiência das escolas que vêm utilizando o material nestes últimos anos** (BRASIL, 2006, p. 3, grifos nossos).

Essa nota explicativa na seção introdutória do manual mostra que o PDE-Escola manteve a sua metodologia de elaboração e sua concepção de gestão estratégica alicerçada no cumprimento de metas e objetivos estratégicos, acrescentado, ainda mais, um “critério de eficácia”, denominado de “resultados”, o que leva a confirmar uma concepção de qualidade baseada em índices de desempenho.

Segundo o documento, o PDE-Escola, como programa que tem como finalidade “[...] mudar o paradigma de funcionamento da escola” (BRASIL, 2006, p. 10), impõe mecanismos que interferem na gestão escolar:

O PDE [-Escola] é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a **definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho**. O PDE, como ferramenta gerencial, não substitui o pedagógico e sim o complementa. Não indica o método pedagógico a ser adotado, mas sinaliza se este está falhando. (BRASIL, 2006, p. 11, grifos nossos).

O documento *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola* está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo traz uma visão geral do processo de elaboração do PDE-Escola, definindo como o manual deve ser utilizado, as etapas de elaboração e os responsáveis pela elaboração e implementação. Os demais capítulos prescrevem a execução das etapas do PDE-Escola, estabelecendo como devem acontecer as etapas de elaboração do PDE: preparação; análise situacional; definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico; execução; e monitoramento e avaliação (BRASIL, 2006). No anexo do documento, são listados um conjunto de instrumentais e formulários, que devem ser preenchidos pela equipe escolar para a sistematização do PDE-Escola, definindo planos de ação, metas a serem cumpridas e “responsabilidades” a serem assumidas no contexto da gestão escolar.

Essa estrutura do documento e o teor de seus formulários evidenciam a presença de certa racionalidade tecnocrática, gerencial e pragmática, trazendo termos como eficiência, eficácia, metas, técnicas de gerenciamento, avaliação externa e responsabilização, dentre vários outros, além de vincular a autonomia da escola a aspectos financeiros e responsabilizando professores e comunidade escolar pelos resultados materializados em avaliações de desempenho.

Além disso, e acompanhando a tendência das políticas educacionais brasileiras, o PDE-Escola traz uma concepção de educação de qualidade centrada em pressupostos gerencialistas, por meio de instrumentos burocráticos, compreendendo a escola a partir de uma perspectiva empresarial, com cunho de monitoramento e um viés tecnicista, contrapondo-se à concepção de PPP como identidade coletiva da escola.

Nesse viés gerencialista e tecnicista, o documento *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola* define a educação de qualidade prescrevendo um *checklist*:

Quadro 2: Características de escolas de qualidade

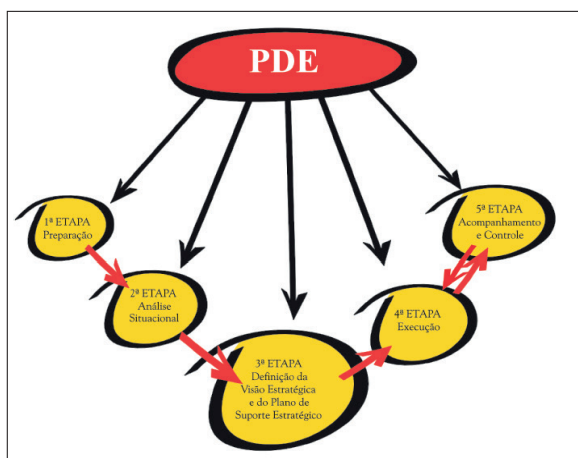
- ✓o diretor exerce forte liderança: trabalha em direção aos objetivos definidos para a escola, desenvolve uma visão estratégica, é dedicado, enérgico e assume funções pedagógicas;
- ✓a maior parte do tempo do aluno é gasta com atividades de aprendizagem: o calendário escolar e as práticas do dia a dia de toda a equipe escolar ajudam a criança a despende o máximo de seu tempo na escola em atividades de aprendizagem;
- ✓a escola dispõe de padrões de aprendizagem: os padrões estão bem definidos e articulados por série ou ciclo e a escola sabe como atingi-los;
- ✓a escola dispõe de mecanismos e instrumentos de avaliação efetivos: o monitoramento e a avaliação das práticas educativas utilizadas em sala de aula pelos professores fazem parte da rotina diária da escola;
- ✓há controle frequente e efetivo do progresso do aluno: diretor e professores verificam sistematicamente se ele está aprendendo e utilizam essa informação para tornar as práticas educativas mais efetivas;
- ✓programas especiais são cuidadosamente organizados: a escola contempla ações voltadas para as crianças com problemas de aprendizagem e outras dificuldades, compatibilizando essas ações com outras da escola;
- ✓a presença do aluno na escola é estimulada e tomada também como responsabilidade da escola: a equipe escolar adota medidas que combatem a ausência, o abandono e a evasão escolar;
- ✓a equipe escolar tem forte expectativa positiva quanto à aprendizagem dos alunos: o diretor e os professores acreditam que seus alunos podem aprender e trabalham nesse sentido;
- ✓a escola dispõe de objetivos e metas claros, compartilhados pela equipe escolar: toda a equipe está voltada para a realização dos objetivos e metas prioritários da escola;
- ✓a escola é atrativa e segura: o pessoal técnico e administrativo cria uma atmosfera na escola que seja de ordem, de seriedade, de segurança;
- ✓os pais participam das atividades desenvolvidas pela escola: acompanham e sugerem atividades que enriqueçam o conteúdo e a melhoria da escola como um todo.

Fonte: Brasil, 2006, p. 8.

A concepção de educação de qualidade no documento pode ser resumida por pressupostos gerencialistas, tais como: qualidade baseada em resultados; responsabilização da escola e de seus professores; direcionamento das atividades por meio de metas e objetivos mensuráveis e gerenciáveis pela escola; foco na aprendizagem para desenvolver capacidades gerencialistas. Tal concepção evidencia, também, um processo de responsabilização da escola e dos atores envolvidos para o alcance dessa “qualidade” almejada, compreendendo a instituição escolar como uma “organização [que só] terá sucesso quando conseguir administrar seus componentes e recursos de modo a fazer certo as coisas (eficiência); fazer as coisas certas (eficácia); fazer certo as coisas certas (efetividade) e garantir igualdade de condições para todos (equidade)” (BRASIL, 2006, p. 9). Evidencia-se, mais uma vez, nessa passagem, que, para os elaboradores do documento, a escola precisa assumir uma gestão mediante pressupostos gerenciais advindos da lógica empresarial (eficácia, objetivos estratégicos, planejamento estratégico, metas etc.).

De acordo com Fonseca (2009), o documento do PDE-Escola expressa a concepção de que a autonomia da escola corresponde à capacidade de gerenciar os recursos por ela angariados, em consonância com a racionalidade gerencial e a lógica de responsabilização. Essa evidente opção pela administração gerencial, o PDE-Escola toma a escola como espaço gerenciável por excelência, numa dinâmica linear de cumprimento de etapas de análise situacional, de definição de estratégias, de metas e de planos de ação e execução, como fica explícito na figura, a seguir, extraída do documento.

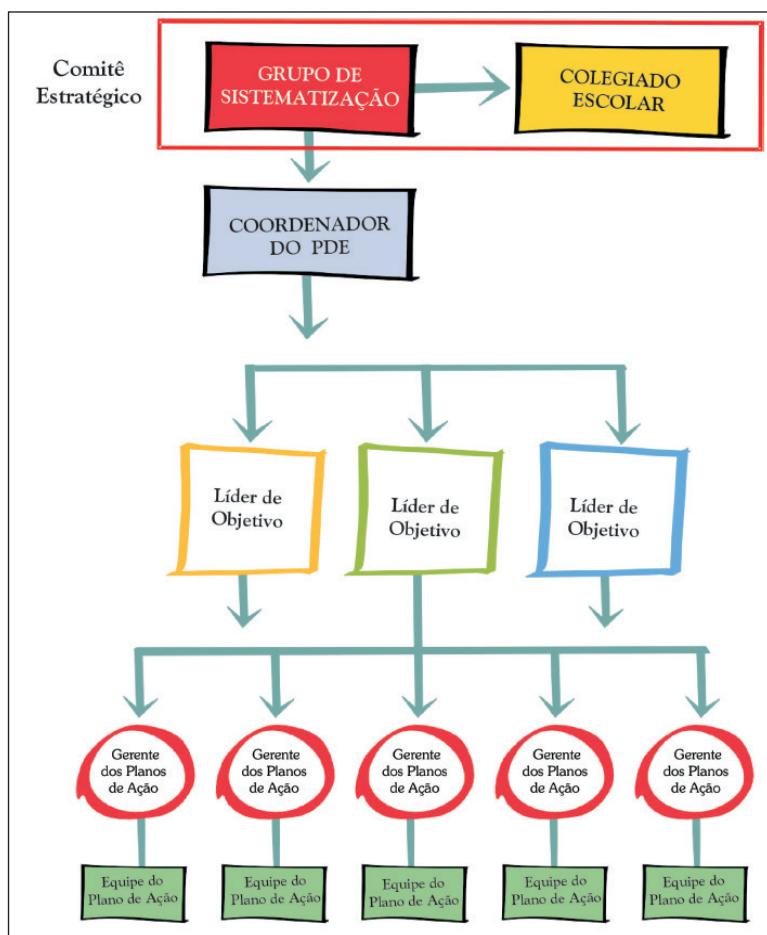
Figura 1: Etapas de elaboração e implementação do PDE-Escola



Fonte: Brasil, 2006, p. 23.

De acordo com o manual, a primeira etapa de elaboração e implementação do PDE-Escola, nessa concepção gerencial e linear de planejamento, refere-se à Etapa de Preparação, que consiste na organização de procedimentos para a elaboração e implementação da metodologia do PDE-Escola, como a indicação do coordenador do PDE-Escola, a definição das responsabilidades, o cronograma de reuniões para elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação do Plano de Suporte Estratégico, e a divulgação dessa ferramenta gerencial a toda a comunidade escolar (BRASIL, 2006). O manual sugere nessa etapa a constituição de um comitê estratégico para a condução do processo de elaboração/implementação do PDE-Escola, como mostra a figura a seguir:

Figura 2: Estrutura do Comitê Estratégico do PDE-Escola



Fonte: Brasil, 2006, p. 29.

O manual indica, ainda, as ações que devem ser realizadas na etapa de preparação, indicando responsáveis e prazo, e estabelecendo que o responsável deve se encarregar de acompanhar as ações para que sejam cumpridas no tempo determinado, com vistas a atingir os resultados previstos. Constata-se, assim, que a concepção de gestão que permeia o PDE-Escola é a de monitoramento e fiscalização, na perseguição de melhores resultados, tendo como responsável principal dessa etapa o Grupo de Sistematização da escola e coordenador do PDE, que passam a controlar a implantação de todas as ações constantes do Plano de Suporte Estratégico.

Figura 3: Ações da etapa de preparação do PDE-Escola

Nº	O QUE (Ação)	QUEM (Responsável)	QUANDO (Prazo)
1.	Constituir o Grupo de Sistematização do PDE	Diretor	1ª semana
2.	Indicar o coordenador do PDE	Diretor	1ª semana
3.	Estudar o manual do PDE	Diretor	1ª semana
4.	Esclarecer à comunidade escolar sobre o PDE e o processo de elaboração	Diretor	1ª semana

Concluída a 1ª etapa, o manual sugere o início da Etapa da Análise Situacional (diagnóstico) em que, de acordo com o manual, estão previstas as fases de coleta de dados e de análise de dados, que viabilizarão a elaboração do Plano de Suporte Pedagógico da escola. O manual prescreve a elaboração de três instrumentos: 1) Perfil e funcionamento da escola; 2) Análise dos critérios de eficácia escolar; e 3) Síntese da autoavaliação:

Quadro 3: Instrumentos para análise situacional

Instrumentos para avaliar o desempenho da escola	Finalidade
Levantamento do Perfil e Funcionamento da Escola (Instrumento 1)	É utilizado para a coleta de dados e informações sobre o funcionamento da escola. Inclui informações a respeito da localização, número de salas, professores, pessoal administrativo, níveis e modalidades de ensino oferecidos, número de turmas, turnos de funcionamento, número de alunos, indicadores de desempenho por turma, turno e disciplina, autonomia, relações da escola com a comunidade e com a Secretaria de Educação, principais projetos em andamento, fontes de recursos etc.

Análise dos Critérios de Eficácia Escolar (Instrumento 2)	Avalia a qualidade da escola em relação a critérios considerados determinantes para o seu sucesso. Como o próprio nome sugere, são critérios que, se satisfeitos, configuram uma escola eficaz. Serão considerados sete aspectos: -Ensino e aprendizagem: principal processo da escola, diz respeito à aquisição de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos, proposta pedagógica, planejamento pedagógico, método pedagógico, estratégias de ensino, práticas educacionais, avaliação da aprendizagem, material didático e pedagógico em quantidade e qualidade suficientes; -Clima escolar: liderança, compromisso, motivação, ordem, disciplina, segurança, atmosfera geral da escola; -Pais e comunidade: participação e cooperação institucional dos pais e comunidade na escola, contribuição dos pais e outros parceiros no sucesso acadêmico dos alunos, no melhor desempenho da escola; -Gestão de pessoas: excelência da equipe para o desempenho das funções; profissionais habilitados e capacitados; -Gestão de processos: clara compreensão da missão da escola, objetivos claros e amplamente definidos, planejamento estratégico, método gerencial definido, gerenciamento da rotina, trabalho em equipe, informações gerenciais, existência de indicadores e de avaliação da gestão; -Infraestrutura: condições materiais de funcionamento (instalações e equipamentos) para que o ensino-aprendizagem ocorra de maneira adequada; -Resultados: desempenho geral da escola: taxas de aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série, satisfação dos alunos, pais, colaboradores e sociedade, indicadores de melhoria das práticas de gestão, cumprimento das metas estabelecidas.
Avaliação Estratégica da Escola (Instrumento 3)	Capta a percepção dos membros do Grupo de Sistematização sobre as forças e as fraquezas da escola (análise do ambiente interno), e sobre as oportunidades e as ameaças (análise do ambiente externo) que afetam ou podem vir a afetar o desempenho da escola. Com este instrumento, a escola poderá avaliar a capacidade de implementar suas metas de melhoria.

Fonte: Brasil, 2006, p. 40-43 (grifos nossos).

Verifica-se na prescrição para elaboração desses instrumentos uma preocupação com aspectos voltados à avaliação da qualidade da escola a partir de critérios considerados determinantes necessários para uma “escola eficaz”, que passam a nortear toda a estrutura administrativa

e pedagógica da escola, como explícito no Instrumento 2. Constatase que parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, originários da economia de mercado passam a ser internalizados pela escola, como critérios de qualidade. Associa-se à lógica de discursos de cunho liberal que enfatizam a centralidade da gestão das escolas, como meio para se obter mais eficácia em seus resultados, “fazendo mais com menos”, justificando-se assim os parcos investimentos financeiros destinados à educação pública brasileiras. Uma concepção do gerencialismo prevalece, onde a meta da gestão educacional é aumentar a eficiência e eficácia das escolas, aspectos que se expressariam em indicadores de desempenho e em resultados. E para a elevação desses indicadores, a lógica do manual sugere que o principal aspecto para isso limita-se à mudança interna da escola, em termos administrativos e pedagógicos. Esse pressuposto alicerça-se na perspectiva neoliberal, em que os parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, advindos da economia de mercado e internalizados pelos sistemas escolares, são os grandes fatores considerados como qualitativos.

Em relação a esse processo de elaboração do PDE-Escola, o depoimento do diretor da Escola A exprime como a SME orientou as escolas para lidar com esse “manual” e os desdobramentos dessa orientação na gestão da escola A:

No início, o PDE [-Escola] era bem mais simplificado. Recebemos uma cartilha e tivemos uma capacitação na Secretaria de Educação para estudá-la. Nós tivemos uma capacitação de uma semana. Nessa capacitação, foi apresentada toda estrutura do PDE [-Escola]. Esse treinamento foi bem técnico, porque a gente, na verdade, analisava os instrumentos para aprender a preencher cada um. Foi um treinamento, a preocupação foi em nos treinar para preencher os formulários. Nessa época, o PDE era mais simplificado. Havia os instrumentos que a gente tinha que preencher. Então, na escola, a gente imprimia os modelos, distribuía os roteiros para todo mundo aqui dentro da escola. Aí montamos uma comissão para analisar e decidir as metas e ações para cada área. Nos instrumentos, definíamos as metas e as ações que iríamos desenvolver para solucionar todos os problemas da escola. O aspecto positivo é esse, pois, com esse documento, tivemos conhecimento dos problemas da escola e das metas e ações necessárias para melhorar nossa gestão em prol de uma educação de qualidade. (Entrevista Diretor - Escola A)

Vale registrar que o documento foi implementado na escola como uma atividade mecânica de cumprir um “passo a passo”, fazendo com que

fossem traçadas metas e planos de ação, numa dinâmica de responsabilização da instituição escolar para o alcance de objetivos e soluções de todas as mazelas da educação.

Destaca-se, no depoimento do diretor, a presença de um consentimento com o discurso do documento do MEC e com suas prescrições indicadas para o alcance da “educação de qualidade”, que não remetem, em momento algum, à sociedade na qual as escolas estão inseridas, à função social da escola ou às contradições inerentes ao sociometabolismo do capitalismo (MÉSZÁROS, 2011). As prescrições do manual do MEC são apresentadas numa perspectiva a-histórica e com forte teor apolítico. A gestão escolar é compreendida a partir de uma perspectiva tecnocrática, pela qual os problemas da escola são atribuídos apenas aos problemas da gestão escolar e só podem ser resolvidos com mudanças pontuais no planejamento, na liderança do diretor e por meio de assessorias técnicas. Percebe-se o predomínio de uma concepção gerencial, que torna as escolas assemelhadas a empresas, pois devem estar sempre atentas “em se organizarem e se estruturarem, redefinirem seus valores, sua visão, sua missão, seus objetivos estratégicos, seus processos, suas relações” (BRASIL, 2006, p. 9). Nesse sentido, verifica-se que o PDE-Escola vem contribuindo para a produção de consensos quanto aos padrões de gestão por ele difundidos. A criação desse “consenso” pode ser interpretada como parte do movimento de “[...] refinamento das estratégias de obtenção do consenso em torno do projeto societário burguês” (MARTINS, 2005, p. 127). Tal “refinamento” pode ser identificado na lógica do PDE-Escola, que propõe às escolas a delimitação de metas e objetivos, fazendo com que a comunidade escolar acredite que a solução dos problemas da encontra-se sob seu controle, numa perspectiva míope que contribui, ao mesmo tempo, para um processo de despolitização da política e de repolitização da sociedade civil. Despolitização da política, no sentido de inviabilizar a possibilidade de materialização de projetos de sociedade que contestem as relações capitalistas de produção da existência, limitando as tentativas de mudança às amarras de um reformismo político. E repolitização da sociedade civil, no sentido de fortalecer práticas que acabam induzindo à conciliação de classes (NEVES, 2010).

Em relação à etapa de análise situacional, o depoimento do diretor mostra como o PDE-Escola foi conduzido na escola, sendo evidenciados os limites desse processo:

O PDE-Escola era feito todo no papel. Na etapa de diagnóstico, a escola foi dividida em grupos pela equipe gestora e foi repartido para cada grupo preencher um instrumento. Daí são repassados questionários para

os funcionários colher os dados. Depois, a Comissão juntava todos os papéis e organizava tudo. Em seguida, fazíamos uma assembleia geral para passar tudo que foi feito. Nem todo mundo participou. O tempo para discussões não foi suficiente, pois temos um prazo muito curto para seguir. E foi devido a essa dificuldade com o tempo escasso que dividíamos as tarefas. Como é um grupo pequeno que participa do preenchimento dos instrumentais, as pessoas vêm na reunião e não entendem muito do documento, daquilo que foi proposto para ser feito na escola (Entrevista - Diretor Escola D).

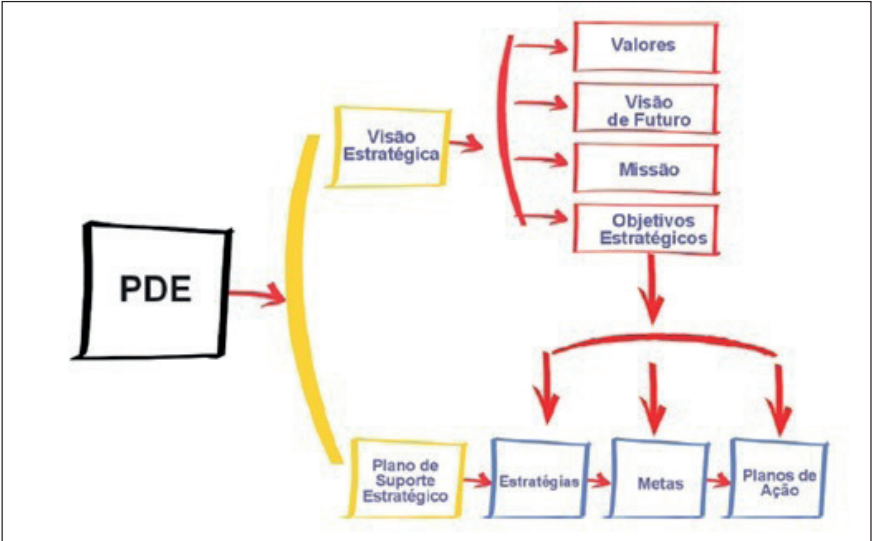
Percebe-se no depoimento que o PDE-Escola foi conduzido por meio de um processo marcado pela fragmentação de tarefas, distanciando-se da perspectiva do trabalho coletivo. Um processo prejudicado pela escassez de tempo para debate e interlocução entre os envolvidos. Pode-se afirmar que tal processo contribui para a alienação do trabalho pedagógico, expressando-se não só no fato do trabalhador não conseguir se ver no objeto do seu trabalho, mas também por conta do processo de produção do seu trabalho ser fragmentado, restando a ele a função de executar uma ação planejada por outro.

A terceira etapa do manual refere-se à definição da visão estratégica e o plano de suporte estratégico. Segundo o manual, nessa etapa, a escola deve definir o “[...] não só o que vai fazer (objetivos estratégicos) e para quem (**clientes** ou beneficiários), mas também como vai fazer (estratégias), quanto (**metas**, sempre quantitativas), com quem (responsáveis), quando (**prazo**) [...]” (BRASIL, 2006, p. 125, grifos nossos).

Explicita-se a lógica de mercado, sob a égide da qualidade total, que, assim como nas empresas, a escola deve cumprir metas quantitativas, onde aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são vistos como clientes e a educação resume-se a um produto que pode ser produzido.

O manual exibe uma figura (Figura 12) que evidencia como deve ser a materialização dessa etapa:

Figura 4: Representação gráfica do PDE



Fonte: Brasil, 2006, p. 22.

O manual apresenta conceitos-chave que devem ser considerados nessa etapa:

Quadro 4: Conceitos-chave do PDE

Conceito	Definição
Visão Estratégica	Na visão estratégica, a escola identifica os valores que defende; a sua visão de futuro, ou o perfil de sucesso que deseja alcançar no futuro; sua missão, que constitui a sua razão de ser; e seus objetivos estratégicos, isto é, os grandes alvos a serem alcançados num período de dois a cinco anos.
Valores	São as ideias fundamentais em torno das quais se constrói a escola. Representam as convicções dominantes, as crenças básicas, aquilo em que a maioria das pessoas da escola acredita. (p. 133)
Missão	A missão é uma declaração sobre o que a escola é, sua razão de ser, seus clientes e os serviços que presta. A missão define o que é a escola hoje, seu propósito e como pretende atuar no dia a dia. A missão cria um clima de comprometimento da equipe escolar com o trabalho que a escola realiza e com o seu futuro. (p. 141)
Objetivos Estratégicos	Os objetivos estratégicos são os alvos a serem alcançados ou as situações que a escola pretende atingir num dado período de tempo (2 a 5 anos). Refletem aquelas poucas prioridades estratégicas, em geral, não mais do que três ou quatro, ligadas à visão de futuro e à missão, que direcionarão o trabalho da escola, galvanizando o compromisso da equipe e determinando, assim, para onde a escola deve, prioritariamente, dirigir os seus esforços. Os objetivos estratégicos indicam aquelas poucas áreas em que a escola concentrará os seus esforços para atingir um desempenho de excelência. (p. 145)

Plano de Suporte Estratégico	O plano de suporte estratégico é composto pelas estratégias, metas e planos de ação que darão a sustentação necessária para a transformação da visão estratégica da escola em ações práticas. Define o processo pelo qual os objetivos estratégicos da escola serão implementados. Implica consistência, constância e o desejo de avaliação dos resultados da escola. (p. 150)
Estratégias	É a fase em que se avalia e se decide sobre os caminhos alternativos que permitem atingir os objetivos estratégicos. Cada objetivo estratégico deve gerar de duas a quatro estratégias expressivas, listadas de acordo com uma ordem racional ou de prioridade. As estratégias têm vida relativamente longa, são de natureza qualitativa e serão, em seguida, convertidas em metas e definições de responsabilidade. (p. 151)
Metas	As metas definem os resultados que devem ser atingidos para que os objetivos estratégicos possam ser alcançados. Descrevem as ações específicas quantificadas que irão apoiar as estratégias amplas. Desdobram-se em planos de ação – planos de curto prazo – sujeitos a avaliações contínuas. Devem abordar o que a escola considera como básico para a obtenção de um resultado superior. (p. 154)
Plano de Ação	Como o plano de ação é o detalhamento das metas em ações, é preciso assinalar, para cada ação, o período de realização, o responsável, o resultado esperado, o indicador para medir a ação, uma estimativa de seu custo, e quem financia. Aconselha-se que sejam colocadas nele apenas as ações consideradas críticas para o alcance das metas. (p. 162)

Fonte: Brasil, 2006.

Evidencia-se, assim, um Plano altamente burocrático, com prazos a serem cumpridos, apresentando um cunho de monitoramento e controle constantes. Segundo o manual para a implementação de um ensino “eficaz”, o “plano de suporte estratégico”, composto por estratégias, metas e planos de ação, seria um guia para a concretização das ações definidas pela liderança da escola, um guia das operações e decisões que envolvem todo o cotidiano da escola, tornando efetivos a “[...] visão de futuro, a missão e os objetivos estratégicos da escola” (BRASIL, 2006, p. 150).

A análise desse manual mostra que o PDE-Escola proclama-se capaz de garantir a autonomia da escola e o alcance de melhores resultados educacionais, com a promessa de uma modernização da estrutura, organização e gestão escolar, mas adota, para isso, modelos marcados por forte teor e orientação tecnocrática e gerencial. Materializa-se como uma metodologia de planejamento estratégico, que prevê a melhoria da qualidade do ensino, pautada na elaboração de planos de suporte estratégico e de ação, numa lógica alicerçada em pressupostos e princípios que remontam à Reforma do Estado Brasileiro no governo FHC, sintonizada com um modelo econômico e produtivista de organização, de gestão e controle de resultados. Nessa óptica, o objetivo maior dessa metodologia do PDE-Escola seria melhorar os resultados, alterando a gestão da escola,

tornando-a mais eficiente e eficaz, sem, no entanto, que isso implique aumento de gastos com educação por parte do Estado, como proposta dos reformadores do Estado brasileiro nos anos 1990.

Além disso, nessa lógica, percebe-se que a estrutura do PDE-Escola, por meio da regulamentação de procedimentos e prazos, restringe as possibilidades de autonomia dos agentes escolares, reduzindo a participação as conformidades formais preestabelecidas. Nessa percepção, a forma de participação sugerida no documento do PDE-Escola segue essa configuração, definindo aos indivíduos a execução eficiente de ações, uma “participação-execução” limitada aos aspectos definidos no plano, podendo anular outras formas mais universais de participação de natureza política e social.

O manual afirma que o processo de planejamento da gestão da escola deve ser visto como “[...] mecanismo de fortalecimento de sua autonomia [...] um processo que implica a autoavaliação da escola, a definição de sua visão estratégica e a elaboração de seu plano, documento que registra aonde chegar, como chegar, quando chegar e com que recursos” (BRASIL, 2006, p. 10). Nessa perspectiva, os problemas relacionados à qualidade da educação passam a ser vistos como decorrentes da ineficiência do modelo de administração burocrático e, para “corrigi-los”, é sugerida a implantação de práticas gerenciais vinculadas a uma concepção de administração empresarial capitalista, voltada para a eficiência, a eficácia e a produtividade do processo educativo. Percebe-se, na linguagem do manual, um grande apelo para que as escolas conquistem maior autonomia por meio da metodologia de planejamento do PDE-Escola. No entanto, ao mesmo tempo em que a promessa de autonomia é proclamada, a própria metodologia estabelece estratégias de controle, dentre elas, a avaliação por desempenho como elemento do processo de elaboração do plano de suporte estratégico.

Como foi visto, o PDE-Escola tem sua gênese nos anos 1990, com o objetivo de promover o desenvolvimento das escolas de ensino fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, apoiando-se no discurso de superar as desigualdades dessas regiões, por meio de uma assistência técnico-financeira e de um planejamento gerencial que todas as escolas deveriam adotar. A partir de 2007, o PDE-Escola passa por um processo de expansão e reestruturação, com vistas a atingir todos os municípios e escolas que fazem parte do PMCTE.

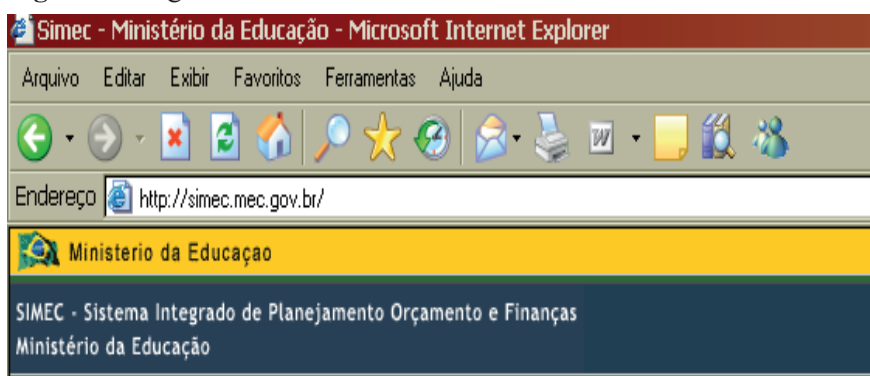
De acordo com Castro (2007), um modelo gerencial define-se a partir da instituição de uma lógica que tem como fundamentos a gestão estratégica, o controle de qualidade, a racionalização, a eficiência e a eficácia. Além disso, tal modelo prioriza a produtividade, a redução e o

controle de gastos. Para atingir esses níveis, o modelo gerencial exige maior responsabilização dos serviços por parte de gestores locais.

Diante desse cenário, questiona-se a relação entre essa lógica gerencial da reforma educacional (Plano de Metas/PDE Escola/MEC) e sua interface com o princípio constitucional de gestão democrática do ensino.

A mudança do PDE-Escola para a versão SIMEC/PDE Interativo acompanhou essa lógica gerencial, de controle de qualidade e racionalização. Segundo o discurso do MEC, com o PDE Interativo, as escolas e secretarias não precisam mais realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, uma vez que apresenta uma facilidade no acesso e na navegação. O PDE Interativo consiste em uma ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível no SIMEC (Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças), a que todas as escolas públicas podem ter acesso, a partir de um cadastro prévio. Essa ferramenta foi desenvolvida pelo Ministério da Educação, apresentando uma natureza autoinstrucional e interativa.

Figura 5: Página do SIMEC



Fonte: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cadastro_simec2.pdf>.

Segundo informações do MEC, o PDE Interativo estrutura-se por etapas que identificam os principais problemas das escolas e redes de ensino e definem ações para o aprimoramento da qualidade do ensino e melhoria dos resultados no IDEB. A estrutura do plano divide-se em quatro partes:

- 1) na primeira parte, o sistema faz uma identificação geral do(a) diretor(a) e da escola;
- 2) em seguida, a escola realiza os Primeiros Passos, ou seja, organiza o ambiente institucional para elaborar o seu planejamento;

- 3) a terceira etapa consiste na elaboração do Diagnóstico que possibilitará à escola perceber onde se encontram as suas principais fragilidades;
- 4) por fim, na quarta e última parte, a escola elabora o Plano Geral, contendo os objetivos, metas e ações que a escola definiu para alcançar as melhorias desejadas (BRASIL, 2012, p. 08).

Como já foi dito, o PDE-Escola apresenta-se como uma ferramenta gerencial e estratégica de gestão, que tem como meta propalada pela mídia elevar a qualidade da escola. Entretanto uma análise da estrutura dessa ferramenta evidencia uma forte racionalidade técnica e financeira, com vistas a maximizar resultados quantitativos, em detrimento de uma concepção de educação como fenômeno político e de formação humana. Além disso, o governo tem colocado o PDE como o remédio para todos os males da educação, como se a melhoria da educação se restringisse à mera adesão da escola ao PDE-Escola. Na verdade, o PDE-Escola não é mais que um dispositivo de planejamento estratégico, com vistas a orientar toda a dinâmica escolar, por meio do cumprimento de ações e alcance de metas estabelecidas pelo sistema. De acordo com o manual do PDE Interativo, a proposta do MEC consiste em acompanhar o planejamento do PDE Interativo por meio das seguintes etapas: a) “Comitê Estadual”, b) “Comitê Municipal”, e c) “Equipe MEC”. As Secretarias de Educação, por sua vez, se responsabilizam pelo gerenciamento e acompanhamento dos planos desenvolvidos por suas unidades de ensino.

De acordo com as orientações do *Manual do PDE Interativo*, a elaboração do PDE Interativo deve ter início com a constituição de um Grupo de Trabalho (GT), formado por membros de diversos segmentos da comunidade escolar. O documento sugere que o GT seja o próprio Conselho Escolar, selecionando entre 5 (cinco) e 10 (dez) membros e que estes representem os diversos segmentos da comunidade escolar.

Constituído o GT, seus membros terão como incumbências: “convocar reuniões, elaborar o plano, encaminhar e acompanhar a análise do plano junto à Secretaria de Educação, acompanhar a implementação e execução do PDE Escola e promover avaliações contínuas do plano” (BRASIL, 2012, p. 13).

Após a constituição do GT, a escola deve realizar um diagnóstico de sua realidade, a partir da informação de dados sobre três eixos e seis dimensões, envolvendo dezoito temas. As orientações do MEC indicam que esta etapa do PDE Interativo possibilitará à escola realizar um “raio x” de sua situação, evidenciando os problemas e desafios a serem superados (BRASIL, 2012).

Quadro 5: Eixos e dimensões do diagnóstico da realidade escolar

EIXO	DIMENSÕES	TEMAS
Resultados	Dimensão 1 – Indicadores e taxas	IDEB Taxas de rendimento Prova Brasil
	Dimensão 2 – Distorção e aproveitamento	Matrícula Distorção idade série Aproveitamento escolar Áreas de conhecimento
Intervenção direta	Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem	Planejamento pedagógico Tempo de aprendizagem
	Dimensão 4 – Gestão	Direção Processos Finanças
Intervenção parcial ou indireta	Dimensão 5 – Comunidade Escolar	Estudantes Docentes Demais profissionais Pais e comunidade
	Dimensão 6 - Infraestrutura	Instalações Equipamentos

Fonte: Manual do PDE Interativo, 2012.

A primeira dimensão para a elaboração do diagnóstico toma como elementos os dados quantitativos dos resultados da escola, por meio de indicadores e taxas: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) e a Prova Brasil.

Segundo o manual do PDE Interativo, é imprescindível que a escola conheça sua situação atual, identificando os principais problemas e desafios a serem superados, para que, com isso, consiga maior êxito em seu planejamento. Dessa forma, o PDE-Escola, no ambiente do PDE Interativo, se sustenta em validar um diagnóstico a partir de 3 eixos: resultados; intervenção direta; e Intervenção parcial ou indireta. No eixo 1, a estrutura do PDE-Escola no âmbito do PDE Interativo solicita informações acerca do desempenho da escola em relação a alguns indicadores para a educação, como o IDEB, as taxas de rendimento e a Prova Brasil. No eixo 2, as informações têm como foco a capacidade de autocritica da equipe gestora, tendo como temas o planejamento pedagógico, o tempo de aprendizagem, a direção, os processos e finanças. No Eixo 3, são mapeados os fatores que exigem maior capacidade de mobilização e motivação da comunidade escolar, considerando a comunidade escolar e da infraestrutura da escola.

Nessa etapa de diagnóstico, a escola é conduzida a analisar seus resultados do IDEB, tendo que responder ao seguinte questionamento: O IDEB da escola vem melhorando nas últimas duas medições (desconsidere

a meta)? Como opções de respostas o sistema apresenta três alternativas: SIM; NÃO E NÃO SE APLICA.

Ao final de cada etapa traçada, a própria plataforma gera, automaticamente, uma síntese dos problemas identificados em cada tema e, conseqüentemente, em cada dimensão, arrolando um conjunto dos problemas mais críticos da escola e indicando as prioridades para a elaboração do plano de ação, segunda etapa do PDE Interativo. O Manual orienta ainda que o GT selecione os “problemas” que considere mais urgentes, até o limite de 30% do total de problemas, para compor o Plano de Ação da escola. Além disso, o sistema também disponibiliza alguns programas do Governo Federal, destinados a melhorar os resultados de cada dimensão.

Considerando a Dimensão 4 - Gestão, no tema Direção, o PDE Interativo lista algumas questões em relação à liderança e ao acompanhamento das atividades da escola, conforme quadros a seguir:

Quadro 6: Diagnóstico > Gestão > Direção

	Perguntas
Liderança	a) O(A) diretor(a), no contato com professores, sempre expressa sua confiança na capacidade de aprendizagem dos estudantes.
	b) A direção, na maioria das vezes, providencia a atualização para o seu pessoal docente, técnico e administrativo.
	c) O(A) diretor(a), na maioria das vezes, lidera a definição de normas de comportamento entre os membros da equipe escolar.
	d) O(A) diretor(a), na maioria das vezes, permanece na escola durante o período de atividades escolares.
	e) A direção, na maioria das vezes, esclarece as atribuições individuais e expressa a sua expectativa em relação aos membros da equipe escolar.
	f) Os profissionais da escola, na maioria das vezes, são valorizados por meio de mecanismos de profissionalização e responsabilização.
	g) O diretor, raramente, envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.
Acompanhamento	a) A direção, na maioria das vezes, acompanha o desempenho dos professores e o desenvolvimento de seus programas curriculares.
	b) A direção, na maioria das vezes, organiza espaço e tempo para que os membros da equipe escolar se reúnam, troquem experiências, estudem e planejem.
	c) A direção, na maioria das vezes, participa das assembleias escolares, supervisionando o bom andamento dos trabalhos.
	d) A direção na maioria das vezes é informada sobre a eficácia das atividades de ensino desenvolvidas pelos professores.
	e) Os supervisores ou coordenadores pedagógicos, na maioria das vezes, orientam os professores para o alinhamento entre suas práticas docentes e os objetivos e metas da escola.

Fonte: SIMEC (2012).

Nesse diagnóstico acerca da Dimensão Gestão e do tema Direção, verifica-se que as questões abordam itens referentes apenas à liderança e ao acompanhamento, não envolvendo aspectos relacionados à gestão democrática da escola, à forma de provimento do cargo do diretor. Percebe-se uma preocupação com aspectos técnicos da atuação do diretor escolar e de “supervisão” do trabalho pedagógico.

Ao finalizar o Plano de ação, de acordo com o manual do PDE Interativo, somente as escolas priorizadas pelo PDE-Escola e, portanto, passíveis de receber recursos, deverão submeter seus planos para o seu Comitê Municipal/Estadual. Feito isso, o comitê analisará o plano e poderá devolvê-lo para a escola para ajustes e correções, ou encaminhá-lo para o MEC, que poderá validar o plano ou devolvê-lo para o comitê. Já nas escolas não priorizadas pelo PDE-Escola não há a necessidade de tramitar seus planos aos Comitês.

Assim, com a inserção do SIMEC, novos instrumentos e novas etapas foram incluídos no PDE-Escola, trazendo uma estrutura enxuta e atrativa pelo viés da tecnologia. Uma estrutura que traz certa agilidade no preenchimento e certa autossuficiência às escolas, em relação às Secretarias de Educação e estabelecendo um canal direto com o MEC.

De acordo com os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, a passagem para a versão SIMEC/PDE Interativo foi marcada por um treinamento promovido pela Secretaria Municipal de Educação, como relata a diretora da Escola B:

Nós tivemos um treinamento sobre o que vem a ser o PDE Interativo, como que seria aplicado na escola. Então, foi uma novidade para todo mundo. O treinamento veio da Secretaria de Educação sobre os passos de como deveria ser desenvolvido este PDE na escola. Nós temos uma representante técnica da Secretaria de Educação que nos auxiliou. A professora Abgail deu um treinamento, ela que trouxe todo um suporte sobre o como fazer este PDE nas escolas (Entrevista - Diretora – Escola B).

Este treinamento direcionado às escolas do município visava “prepará-las” para a elaboração do PDE-Escola na versão SIMEC/PDE Interativo, revelando a adoção de medidas de treinamento em planejamento estratégico, priorizando aspectos como a gestão de recursos, a definição de metas, a superação de índices etc. Esse viés reforça o caráter gerencial adotado no processo de materialização de tal política, descartando a dimensão política deste e limitando-se ao enfoque tecnicista.

Não conheço a fundo o PDE, ninguém nunca falou. Porque o que é passado pra gente é só esta parte técnica de preencher formulários. Até porque não dá nem tempo, senão teria que ser tanta reunião. E com essa carga horária que a gente já tem, não dá! Como que a gente ia fazer pra vir para tanta reunião (Professora 2 – Escola A).

A preocupação com os fundamentos políticos que sustentam o PDE-Escola, na versão SIMEC/PDE Interativo, não foram objeto de preocupação nesse processo.

Percebe-se, no depoimento da professora, que a discussão sobre os princípios filosóficos e políticos da política não foram contemplados, sendo priorizado um planejamento meramente estratégico e tecnicista.

É possível verificar, no depoimento da diretora da Escola A, que essa preparação centrou-se em “preencher formulários” e que a elaboração do PDE-Escola na versão SIMEC/PDE Interativo acabou ocorrendo por meio da opção por distribuir questões pontuais para serem respondidas pelos diferentes setores, de forma isolada e centralizando o trabalho em uma comissão.

Quando veio o PDE-Escola no SIMEC, nós tivemos uma capacitação de uma semana, então apresentou toda estrutura. A gente teve o treinamento e, como é online, ficou bem mais fácil. A gente imprimiu os instrumentos para o pessoal participar, responder aos questionários e, depois, a gente consolidar. Acho que foi um treinamento bem técnico, mostrando que a escola, ela não caminha sozinha, só com a direção, não é só a direção que decide, tem que ter a participação de todo mundo, isso aí eles deixaram bem claro. O diretor tem que estar à frente de tudo, mas ele precisa compartilhar tudo com as outras pessoas, com toda comunidade escolar. Esse treinamento foi bem técnico, porque a gente, na verdade, foi analisar os instrumentos, aprender a como preencher cada um, a analisar os instrumentos, os problemas críticos, as ações que iriam desenvolver para solucionar aquilo, então veio assim, acho que bem mais técnico. Foi um treinamento, a preocupação foi em nos treinar para preencher os formulários (Entrevista - Diretora - Escola A).

Esse modelo de planejamento estratégico cristaliza uma visão gerencial nos instrumentos de planejamento presentes na escola. Tal visão tem suas raízes em bases econômicas, centradas em resultados e metas quantitativas, presentes nas relações de mercado. Com isso, ocorre um ajustamento do espaço escolar a essa lógica gerencial. E tal ajustamento

acaba impedindo, muitas vezes, um processo de discussão coletiva entre os agentes envolvidos.

Na época da construção do PDE Interativo, cada um fez o seu. Aí, então, a gente ficou assim bem angustiada, porque primeiro não tinha um horário para você sentar com os colegas e discutir. Você tinha que responder aos questionários durante horários picadinhos de módulo ou em casa mesmo e trazer já pronto. Então, não tinha como você perguntar para o colega como foi que ele fez, o que ele pensava sobre aquilo, né? Para trocar ideias. Na verdade, entregam um questionário para a gente fazer, mas não existe uma reflexão, um estudo... Então, a secretaria de educação, a escola não deram espaços para estudo e reflexão da política do PDE-Escola na escola. A gente não sabia o que era aquilo, o que eles estavam querendo com aquilo. Foi passado muito rapidamente, e daí você tinha que responder a coisas que você não sabia nem o que estava respondendo na verdade, né? Então, não houve esses momentos para estudo e reflexão da política do PDE na escola. E a divisão do trabalho para a construção do PDE foi até engraçado... É estranho... A gente fica assim olhando esse documento pronto e fica pensando assim: “Nossa! Mas chegou nessa grossura aqui? Quem foi que fez isso aqui, né?” Você acaba ficando angustiada e se perguntando quem foi que fez isso aqui? Eu não posso te falar quem foi. Se foi a diretora? Foi a fulana? Fomos nós? Cadê aquele questionado que respondi há algum tempo atrás? As minhas respostas estão aí nesse documento? Cadê? Não foi mostrado. Eu não sei disso, nem para onde foram as respostas que eu dei... Não sei que fim tomou... Então, eu vejo que é sempre assim, que é um grupo que faz isso aqui [o documento], mas que a nossa participação é muito pequena, perto dessa construção. Mas eu acho que os maiores interessados somos nós, mas, no final de tudo, somos o que menos importa nesse processo. Sei lá se as minhas respostas fizeram alguma diferença ou não... Nunca houve uma avaliação do PDE. Um momento em que todo mundo sentasse e falasse vamos olhar o PDE e vamos ver se está acontecendo de verdade, se as metas têm sido alcançadas, etc. (Entrevista Professora 1 – Escola C)

O depoimento evidencia o aligeiramento no processo de elaboração do PDE-Escola na escola em questão, por meio da redução dos prazos para sua realização e, ao mesmo, o aumento da jornada de trabalho dos professores, contribuindo para que a vida privada destes fosse invadida

para esse fim. Ao serem privados de tempo para a elaboração do PDE-Escola e inviabilizando um trabalho coletivo para esse fim, percebe-se, também, uma intensificação do trabalho, ou seja, o PDE-Escola foi conduzido na perspectiva de uma maior produção em menos tempo (mais-valia relativa). Desta forma, o que passa a ser importante é o cumprimento de uma exigência burocrática, perdendo de vista a intencionalidade política e pedagógica do PDE-Escola.

Uma consequência que se faz presentes nesse processo de “produtivismo” é frustração e a angústia, provocadas pelo fato do docente ser impedido de realizar seu trabalho como sujeito político e ativo. De acordo com a fala do entrevistado, o professor perde sua tranquilidade e postura intelectual na produção, perdendo a sua autonomia e capacidade de tomar decisões.

Esse cenário corrobora as análises que seguem:

As condições de trabalho do professor têm sido obstáculos significativos da não participação, assim como ocorre na prática social mais ampla. No entanto, para a compreensão do processo da ausência da participação nos fóruns de natureza democrática, é necessário voltar o olhar para a moldura mais ampla que retrata a sociedade contemporânea, buscando as conexões com os espaços de natureza “micro”, como a escola e as determinações sociais mais amplas, gestadas pela globalização da economia e o neoliberalismo. [...] O *homo pedagogicus* é sujeitado e redefinido sob as mesmas referências empresariais e mercadológicas. A gestão escolar torna-se crescentemente permeável às atividades de gerenciamento, levando para as margens as perspectivas políticopedagógicas e alimentando e legitimando no interior da escola atitudes por parte de seus profissionais de crítica e de ridicularização à dimensão política do trabalho pedagógico. São os efeitos do neoliberalismo e da economia globalizada no “chão da escola” (SILVA; PERONI, 2013, p. 257).

Nesse movimento, o conceito democrático vem sendo esvaziado ao ser reduzido à mera execução de ações e ao cumprimento de metas definidas, e com ênfase em resultados. Tal processo insere-se na trama da lógica de planejamento estratégico de caráter neoliberal, em detrimento de um planejamento democrático, sustentado pelo projeto político pedagógico da escola.

As discussões do PDE-Escola ficaram mais na parte da prática, técnica... Por exemplo, onde utilizar os

recursos... É sempre aquela preocupação com quando virá o recurso, o que a gente vai comprar com isso e que possa estar elevando o índice da escola, né? É sempre essa preocupação técnica, mecânica, de como preencher os formulários do SIMEC... Não há nenhuma reflexão política sobre esse processo... Nem uma preocupação em procurar saber de onde vem tal política, quem mandou, e o porquê disso... Isso foi passado pra escola assim também... Do MEC para secretaria e da secretaria para a escola e para o professor. Na verdade você vê um fingimento muito grande, uma realidade mascarada que você faz de conta que entendeu, e a gente vai vivendo dessa forma, como uma bola de neve, um círculo vicioso, né! Ninguém desconfia de nada e, muitas vezes, não sabe quem foi que fez, quem foi que decidiu... (Entrevista – Professora 2 – Escola B)

Em decorrência dessa centralidade na gestão estratégica, tem-se a secundarização ou minimização da possibilidade do projeto político pedagógico, como elemento capaz de possibilitar uma gestão democrática.

A partir da análise feita por Fonseca (2009), sobre a primeira versão do PDE, como produto do Fundescola, podem-se usar essas mesmas lentes da autora para enxergar que o PDE-Escola, no âmbito do Plano de Metas Todos pela Educação, também foi “[...] ‘vendido’ ao sistema como um produto capaz de sanar todos os males crônicos da escola” (FONSECA, 2009, p. 281), desconsiderando a história e identidades próprias de cada circunscrição local, ao adotar um modelo homogêneo de planejamento para diferentes contextos locais. Além disso, ignorou o fato de que quaisquer modelos ou projetos que se instalem na escola dificilmente podem produzir efeitos qualitativos, se não tiverem a adesão e a identificação das pessoas em relação a sua concepção, conseguidos por meio de um planejamento coletivo. Ao contrário, o PDE-Escola foi implementado como uma prática que pode ser denominada como *não participativa*, ou seja, a forma como foi implementado não considerou o envolvimento dos sujeitos para levar à melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa da escola, contando com uma (pseudo)participação apenas como mera técnica de planejamento.

A presença da racionalidade técnica permanece dominante na política educacional iniciada no segundo mandato do governo Lula, com o Plano de Metas, por meio das exigências de coleta de informações, análise de problemas, formulação, controle e avaliação de projetos e planos. Nessa lógica, os problemas educacionais não são tomados como fenômenos amplos que remetem a questões políticas, mas são tratados como problemas de ordem técnica e com ênfase na eficácia e na gerência.

Com isso, problemas enfrentados nas escolas públicas são tratados como resultado de uma má gestão, da falta de produtividade e de esforço dos profissionais envolvidos, com destaque, os professores e diretores das escolas.

Quando questionada sobre a relação entre o PDE-Escola e a melhoria dos problemas vivenciados pela escola, a professora argumenta que:

Se essa política do PDE-Escola resolvesse todos os problemas da escola, nós já tínhamos resolvido desde 2009... Mas isso não é verdade... Um projeto, para ter resultado, tem que ser elaborado dentro da escola, e não vir de cima pra baixo... É aqui, na escola que a gente tem que elaborar os nossos projetos e planos, né?! Mas isso não é permitido pra gente, pois sempre chegam programas que eles mandam de lá pra cá. Por isso, nunca vai dar certo... Dessa forma, nunca vai dar certo... Além disso, o professor deixa de lutar pelos seus projetos e passa a aceitar o que vem de lá para cá... Com isso, o professor passa a aceitar e acaba achando mais fácil só executar, pois muitos trabalham dois ou três turnos por dia. Como que ele vai dar conta, vai tirar tempo pra fazer um projeto na sua escola, com a sua realidade? Então, com isso, por toda a vida a gente vai encontrar isso desse jeito (Entrevista – Professora 3 – Escola D).

Tal situação tem gerado, atualmente, nas escolas, dificuldades no desenvolvimento dos dois modelos de planejamento educacional, o que ocasiona, de certa forma, o fortalecimento do PDE-Escola em detrimento do PPP. No entanto resta indagar acerca do alcance das estratégias e metas geradas pelo sistema e sua coerência com o Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Essa novidade de colocar a metodologia do PDE-Escola disponível a todas as escolas, como uma ferramenta de planejamento estratégico que não esteja vinculada exclusivamente a recursos financeiros, em uma plataforma (SIMEC/PDE Interativo), agrega todos os programas do MEC, e pode ser vista como uma estratégia para que as escolas possam aderir a esses programas, incorporando-os às suas práticas de planejamento estratégico. Se, antes, o PDE-Escola destinava-se apenas a uma parcela de escolas, com essa abertura em uma plataforma online, pode ser a porta de entrada para a instalação de uma cultura escolar embebida por princípios gerenciais.

1.2. A lógica da responsabilização/accountability na metodologia do PDE-Escola

De acordo com a metodologia do PDE-Escola, a escola deve “[...] monitorar, sistematicamente, as ações para que produzam os resultados esperados e devem ser concebidas estratégias para elaboração de relatórios (**prestação de contas**) e divulgação dos resultados” (BRASIL, 2006, p. 171, grifos nossos), sendo responsável por esse controle o Comitê Estratégico da Secretaria da Educação, o Coordenador do PDE, pelos líderes dos objetivos, os gerentes e os membros das equipes dos planos de ação. Segundo essa lógica de prestação de contas, o propósito da metodologia do PDE-Escola é que o desempenho da escola seja monitorado por avaliações, o que contribui para a produção do consenso de que a autonomia esteja reduzida à participação e à responsabilização dos atores envolvidos.

Nessa lógica, o documento sinaliza que, para cada objetivo estratégico, devem ser elencadas estratégias, e, para cada estratégia, as metas específicas, que serão desdobradas em um Plano de Ação, como mostra o Quadro a seguir:

Quadro 7: Objetivos, estratégias e metas do PDE-Escola

Objetivo estratégico	Estratégia	Meta
Objetivo estratégico 1 – Elevar o desempenho acadêmico dos alunos (Resultados)	Estratégia 1.1 – Aumentar a taxa de aprovação nas séries e disciplinas críticas (aquelas que apresentam índices mais baixos de rendimento)	<i>Meta 1.1.1</i> – Aumentar de 52% para 85% a taxa de aprovação em Matemática dos alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental. <i>Indicador:</i> [(N. de alunos das quatro primeiras séries aprovados em Matemática/N. total de alunos das quatro primeiras séries) x 100]; <i>Resp.:</i> Profa. Renilda; <i>Início:</i> 2 de maio; <i>Revisão:</i> bimestral; <i>Término:</i> 12 de maio. <i>Meta 1.1.2</i> – Aumentar de 59% para 89% a taxa de aprovação em Português dos alunos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. <i>Indicador:</i> [(N. de alunos das quatro primeiras séries aprovados em Português/N. total de alunos das quatro primeiras séries) x 100]; <i>Resp.:</i> Profa. Ana Paula; <i>Início:</i> 2 de maio; <i>Revisão:</i> mensal;

		<i>Término:</i> 12 de maio. <i>Meta 1.1.3</i> – Aumentar de 65% para 90% a taxa de aprovação em Ciências dos alunos das quintas séries do ensino fundamental. <i>Indicador:</i> [(N. de alunos das quintas séries aprovados em Ciências/N. total de alunos das quintas séries) x 100]; <i>Resp.:</i> Profa. Eliane; <i>Início:</i> 2 de maio; <i>Revisão:</i> mensal; <i>Término:</i> 12 de maio.
	Estratégia 1.2 – Reduzir o abandono escolar	<i>Meta 1.2.1</i> – Reduzir de 13% para no mínimo 3% a taxa de abandono dos alunos das primeiras quatro séries do ensino fundamental. <i>Indicador:</i> [(N. de alunos das quatro primeiras séries que abandonaram a escola /N. total de alunos das quatro primeiras séries) x 100]; <i>Resp.:</i> Prof. Carlos; <i>Início:</i> 2 de maio; <i>Revisão:</i> bimestral; <i>Término:</i> 12 de maio.
	Estratégia 1.3 – Promover a capacitação dos professores das disciplinas críticas	<i>Meta 1.3.1</i> – Capacitar todos os professores de Português e Matemática das quatro primeiras séries do ensino fundamental. <i>Indicador:</i> [(N. de professores de Português e Matemática das quatro primeiras séries capacitados/N. total de professores de Português e Matemática das quatro primeiras séries) x 100]; <i>Resp.:</i> Profa. Mariana; <i>Início:</i> 3 de maio; <i>Revisão:</i> mensal; <i>Término:</i> 6 de maio. <i>Meta 1.3.2</i> – Capacitar todos os professores de Ciências <i>Indicador:</i> [(N. de professores de Ciências capacitados /N. total de professores de Ciências) x 100]; <i>Resp.:</i> Profa. Fátima; <i>Início:</i> 3 de maio; <i>Revisão:</i> mensal; <i>Término:</i> 6 de maio.
	Estratégia 1.4 – Reduzir a distorção idade-série	<i>Meta 1.4.1</i> – Reduzir de 32% para no mínimo 10% a distorção

		idade-série nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. <i>Indicador:</i> [(N. de alunos com idade superior à série respectiva nas quatro primeiras séries/N. total de alunos nas quatro primeiras séries) x 100]; <i>Resp.:</i> Prof. Eugênio; <i>Início:</i> 2 de maio; <i>Revisão:</i> mensal; <i>Término:</i> 12 de maio.
Objetivo estratégico 2 – Melhorar as práticas pedagógicas da escola (Ensino e aprendizagem)	Estratégia 2.1 – Revisar a proposta pedagógica	<i>Meta 2.1.1</i> – Elaborar nova proposta pedagógica com base nos dados e informações da análise situacional (autoavaliação). <i>Indicador:</i> Documento com proposta pedagógica elaborada. <i>Resp.:</i> Profa. Marília (coordenadora pedagógica); <i>Início:</i> 2 de maio; <i>Revisão:</i> mensal; <i>Término:</i> 4 de maio.
	Estratégia 2.2 – Adotar estratégias de ensino diferenciadas, inovadoras e criativas	<i>Meta 2.2.1</i> – Definir padrões de aprendizagem para todas as séries, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. <i>Indicador:</i> Documento contendo os padrões de aprendizagem; <i>Resp.:</i> Profa. Marília (coordenadora pedagógica); <i>Início:</i> 2 de maio; <i>Revisão:</i> mensal; <i>Término:</i> 4 de maio.
	Estratégia 2.3 – Desenvolver estratégias de acompanhamento e avaliação dos alunos	<i>Meta 2.3.1</i> – Implantar um sistema contínuo de acompanhamento e avaliação dos alunos. <i>Indicador:</i> Documento com o sistema implantado; <i>Resp.:</i> Prof. João Paulo; <i>Início:</i> 3 de maio; <i>Revisão:</i> mensal; <i>Término:</i> 12 de maio. <i>Meta 2.3.2</i> – Realizar quatro encontros anuais (dois por semestre) com os pais dos alunos com baixo desempenho. <i>Indicador:</i> [(N. de encontros realizados/N. de encontros a serem realizados) x 100]; <i>Resp.:</i> Prof. Mário; <i>Início:</i> 4 de maio;

		<i>Revisão:</i> bimestral; <i>Término:</i> 12 de maio.
Objetivo estratégico 3 – Melhorar o gerenciamento da escola (Gestão de processos)	Estratégia 3.1 – Organizar a rotina da escola	<i>Meta 3.1.1</i> – Padronizar os processos de matrícula, atendimento aos alunos, reuniões do Colegiado Escolar e divulgação de resultados. <i>Indicador:</i> [(N. de processos padronizados /N. de processos a serem padronizados) x 100]; <i>Resp.:</i> Prof. Elton; <i>Início:</i> 4 de maio; <i>Revisão:</i> mensal; <i>Término:</i> 8 de maio.
	Estratégia 3.2 - Dinamizar a atuação do Colegiado Escolar	<i>Meta 3.2.1</i> – Promover quatro eventos (um por bimestre) com os membros do Colegiado Escolar. <i>Indicador:</i> [(N. de eventos promovidos por bimestre/N. de eventos a serem promovidos) x 100]; <i>Resp.:</i> Profa. Marta; <i>Início:</i> 3 de maio; <i>Revisão:</i> bimestral; <i>Término:</i> 12 de maio.
	Estratégia 3.3 – Promover o trabalho em equipe	<i>Meta 3.3.1</i> – Capacitar todos os colaboradores em técnicas de trabalho em equipe. <i>Indicador:</i> [(N. de colaboradores capacitados/N. de colaboradores a serem capacitados) x 100]; <i>Resp.:</i> Profa. Paula; <i>Início:</i> 3 de maio; <i>Revisão:</i> mensal; <i>Término:</i> 9 de maio.

Fonte: Brasil, 2006, p. 156-158.

O Quadro 32 apresenta os exemplos de objetivos, estratégias e metas utilizados no manual do MEC para ilustrar como deve se proceder no preenchimento do *Formulário 4 - Objetivos Estratégicos, Estratégias e Metas*. Percebe-se, nos exemplos relacionados pelo manual uma associação direta dos problemas das escolas às questões de ordem de gestão e de governabilidade, reduzindo as dificuldades a dimensões técnicas internas.

Além dessa perspectiva míope, o manual adverte que o PDE-Escola deve priorizar “[...] poucas áreas em que a escola concentrará os seus esforços para atingir um desempenho de excelência” (BRASIL, 2006, p. 145), limitando, assim, a possibilidade de a escola discutir e abarcar outras

dimensões para além do enfoque técnico, o que leva ao direcionamento das prioridades da escola. E essas prioridades são ainda direcionadas para o “resultado” como consta no manual: “[...] as melhores definições de meta são orientadas para o resultado, enfatizando o que a escola espera obter após a implementação de cada plano de ação” (BRASIL, 2006, p. 154).

O manual também indica algumas recomendações para o preenchimento dos planos de ação: 1) As ações devem ser enunciadas com verbos no infinitivo e ter expressão quantitativa; 2) “Período de realização”: para cada ação, deve ser informada a data de início e de término da execução; 3) “Responsabilização”: para cada ação, deve ser informado o nome do responsável; 4) “Foco no Resultado Esperado”: informar o resultado que se espera da ação. Os resultados esperados devem ser enunciados com verbos no particípio passado e ter conteúdo quantitativo; 5) “Indicador”: informar a medida utilizada para verificar o cumprimento de cada ação. O resultado dessa medida seria um percentual; 6) “Custo”: deve-se informar o custo de cada ação; 7) “Quem financia”: deve-se informar a fonte do recurso, escola, Secretaria, Ministério da Educação ou outra (BRASIL, 2006, p. 163-164).

Pode-se verificar que essas “orientações” têm como foco o aspecto quantitativo e a adequação à avaliação por resultados, sugerindo que esses “resultados” estão vinculados, direta e exclusivamente, às ações planejadas, num viés que concebe o “plano” como uma ferramenta gerencial de planejamento estratégico.

Vale destacar ainda que os as ações apresentadas no Quadro, em sua maioria, estão vinculadas à questão pedagógica e envolvem o corpo docente, atribuindo a essa categoria a responsabilização pelo alcance dos resultados. Nessa direção, as avaliações dos resultados aparecem como estratégia de controle e de mensuração da “qualidade da educação”, como adverte o manual:

[...] que cada um saiba qual o seu objetivo [...] atividades realizadas para se atingir o objetivo; conhecendo o seu objetivo, cada membro da equipe terá melhores condições de procurar os meios para alcançá-lo; que cada um prepare um plano pessoal para realizar o trabalho exigido. Sem plano não há controle; isso vale tanto para o indivíduo como para os projetos em geral; que cada um possua as habilidades necessárias para a realização do trabalho e disponha dos meios necessários (BRASIL, 2006, p. 171-172, grifos nossos).

A “orientação” do manual destinada aos professores ressalta “que cada um saiba qual seu objetivo” PDE-Escola, assumindo tarefas

num processo de “autorresponsabilização”, não na perspectiva de gestão democrática, mas na dimensão de uma “gestão compartilhada”. A gestão compartilhada é, aqui, entendida como prática política, porém contraditória em relação à prática democratizadora, tendo como marca principal a responsabilização da comunidade pelo fracasso escolar. Nessa perspectiva, tem como intenção não compartilhar o poder de decisão, mas compartilhar o poder de manutenção. Ou seja, a gestão compartilhada envolve a responsabilização sem deliberação, a manutenção sem poder de decisão, não herdando nada da radicalidade da participação na perspectiva transformadora. Nessa direção, a gestão compartilhada, apontada na cartilha do PDE-Escola como a possibilidade para a obtenção de uma escola “eficiente” e “eficaz”, tem como marca a divisão de tarefas:

A partir da visão estratégica (conjunto de valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos), a escola tem condições de elaborar o seu plano de suporte estratégico, ou simplesmente plano estratégico, que envolve a definição de estratégias, metas, planos de ação e responsabilidades (**quem faz o quê, quando e como**) num determinado período (2 a 5 anos). (BRASIL, 2006, p. 130, grifos nossos).

A toda meta deve corresponder uma **definição de responsabilidades**, com indicação do seu responsável, das datas de início e de término e de quanto em quanto tempo será revista. **O responsável pela meta deve ser nomeado pelo nome ou pelo cargo que ocupa na escola**, preferencialmente pelo primeiro. **A pessoa responsável deve considerar possível a definição da meta e dos prazos** (BRASIL, 2006, p. 154, grifos nossos).

Os excertos extraídos do manual evidenciam, ainda, a necessidade de uma gestão pautada em critérios de produtividade, eficácia e eficiência, imputando aos profissionais da escola o papel de gerentes de metas, assemelhando a escola às organizações econômicas e induzindo-a a assumir uma gestão racional, no sentido de dirigir seus serviços aos cidadãos como clientes e consumidores.

Quadro 8: Concepções e pressupostos político-pedagógicos do PDE-Escola

Concepções e pressupostos políticos-pedagógicos
A escola, como organização, terá sucesso quando conseguir administrar seus componentes e recursos de modo a fazer certo as coisas (eficiência); fazer as coisas certas (eficácia); fazer certo as coisas certas (efetividade) e garantir igualdade de condições para todos (equidade). A escola para ser administrada como uma organização, como um sistema, precisa planejar, organizar-se, ter uma forte liderança e o controle das ações , dos processos e dos diferentes recursos que podem viabilizá-la (BRASIL, 2006, p. 9, grifos nossos).
[...] a escola define não só o que vai fazer (objetivos estratégicos) e para quem (clientes ou beneficiários), mas também como vai fazer (estratégias), quanto (metas, sempre quantitativas), com quem (responsáveis), quando (prazo), onde (local), quanto custa (custo) e quem paga (financiamento) (BRASIL, 2006, p. 125, grifos nossos).
[...] se se quiser realmente ter controle da execução dos planos de ação, é preciso que cada membro das equipes dos planos de ação tenha controle sobre o seu trabalho (BRASIL, 2006, p. 171, grifos nossos).
A elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola representa para a escola um momento de análise de seu desempenho , ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores, de suas condições de funcionamento. [...]. [O PDE-Escola] É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho . [...] um guia para que a escola se autoavalie e estabeleça o patamar de desempenho que pretende alcançar em um determinado prazo, mediante um conjunto de objetivos estratégicos, metas e planos de ação, com responsabilidades, prazos e custos definidos (BRASIL, 2006, p. 11, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil, 2006.

Verifica-se que o PDE-Escola sugere a fragmentação política dos sujeitos envolvidos, ao limitar suas ações a questões pontuais, relacionadas ao cumprimento de metas vinculadas a aspectos internos da escola, sem remeter à relação existente entre sociedade e o “chão da escola”, numa perspectiva míope da gestão da escola pública. Outro aspecto que sinaliza a lógica de responsabilização das escolas, presente no manual do PDE-Escola, é a forte tônica dada a avaliação por desempenho dos profissionais mediante o cumprimento de metas, muitas vezes, estabelecidas por um Comitê.

Essa proposta, de cujo planejamento estratégico poucos participam, definindo metas a serem cumpridas pelos demais profissionais da escola, faz com que a comunidade escolar seja responsabilizada pelos problemas e ações indicadas por um Comitê, e é bem retratada pelos depoimentos abaixo:

Essas coisas são feitas só entre os gestores. O máximo que você preenche é um questionário solto. Mas não tem aquela reunião onde todos funcionários, alunos e pais

de aluno sentam para discutir sobre os problemas e as metas que desejamos para a escola. Eu não sei falar para você como foi o processo de elaboração do PDE-Escola lá no início [2007]. Lembro que tinha uma cartilha e o diretor andava com ela pra cima e pra baixo, xerocava os roteiros e dava pra gente preencher. Mas, no final, só a equipe responsável [Comitê Estratégico] sabia e controlava o PDE-Escola. No final, o diretor colocava, na mesa da sala dos professores, o PDE-Escola pronto. Mas a gente nem tinha tempo de ler e conhecer esse documento e ele ficava ali na mesa sem ser discutido por todos (Entrevista Professor 3 - Escola 4).

Eu lembro que o PDE-Escola antes era impresso, e a direção mostrou um quadro em uma reunião pedagógica, no início do ano, com metas que a escola tinha que atingir. E me lembro que meu nome aparecia em uma dessas metas. Quando vi meu nome lá, fiquei surpresa, e perguntei o motivo. A diretora me disse que a equipe responsável [Comitê Estratégico] decidiu que eu seria responsável por aquela meta, pois eu estava na biblioteca da escola. Achei muito engraçado, pois a meta trazia que eu deveria realizar atividades de contação de histórias e de leitura para dinamizar as aulas de literatura. Mas eu não tenho nenhum perfil para isso. Foi aquele sufoco! Como meu nome estava ali, todo mundo passou a me cobrar e fiscalizar meu trabalho (Entrevista Professor 1 - Escola 2).

Os depoimentos evidenciam que o processo de gerenciamento promovido com a execução do PDE-Escola passa a ser monitorado e avaliado entre os próprios profissionais das escolas, conforme estabelece o manual do documento:

Deve-se também montar uma estrutura para a execução e o monitoramento dos planos de ação, envolvendo o Comitê Estratégico, o coordenador do PDE, os líderes de objetivos, os gerentes de planos de ação e os membros das equipes dos planos de ação. Para operacionalizar a estrutura de monitoramento e avaliação, aconselha-se que reuniões sejam agendadas e realizadas. (BRASIL, 2006, p. 172)

Além disso, o manual sugere, também, como estratégia de responsabilização das escolas e de seus profissionais pelo cumprimento das metas, a divulgação e prestação de contas do PDE-Escola a toda a comunidade escolar:

Quadro 9: Estratégia de divulgação e prestação de contas do PDE à comunidade escolar

Pontos a serem considerados na divulgação e prestação de contas do PDE-Escola
• produzir exemplares impressos da definição da visão estratégica, contendo valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos; • escrever pequenos textos sobre a definição da visão estratégica para divulgar interna e externamente; • reunir-se periodicamente com os diversos segmentos da escola, falando-lhes da visão da escola e do andamento do plano de suporte estratégico; • enviar cópia da definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico para toda a comunidade escolar; • falar do PDE em toda reunião pública da escola; • enviar cópia impressa da visão estratégica da escola para outras escolas e Secretaria da Educação; • procurar discutir os assuntos de rotina da escola no contexto de sua importância para o PDE; • elaborar relatórios de progresso de cada plano de ação, mostrando graficamente, se possível, os avanços obtidos; • reunir periodicamente a comunidade escolar para apresentar o progresso da execução do PDE.

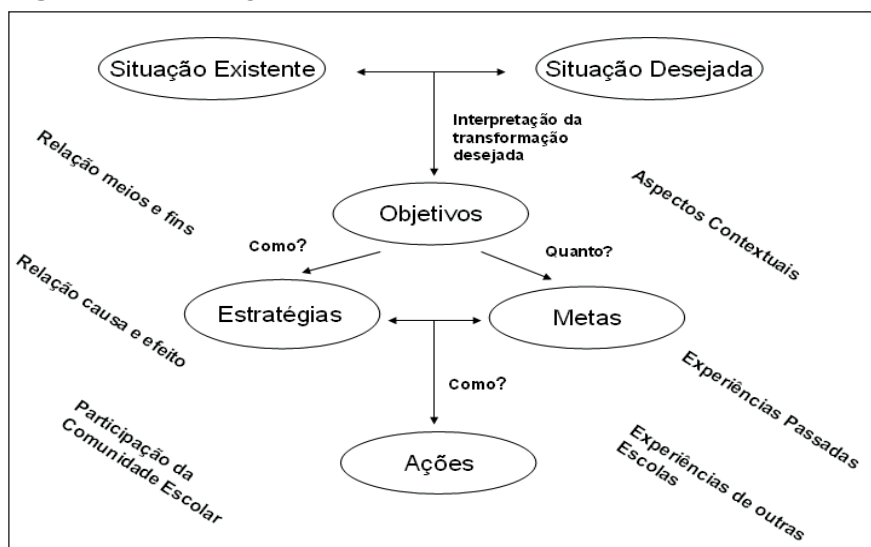
Fonte: Brasil, 2006, p. 179.

Essas estratégias sugeridas pelo manual indicam a óptica gerencialista de controle de resultados e, ao mesmo tempo, a tentativa de produção de consenso entre os professores e a comunidade escolar das ações e metas planejadas no PDE-Escola. Essa estratégia de “divulgação e prestação de contas”, como sugerido no manual, traz como desdobramento a responsabilização dos profissionais da escola pela “solução de todos os problemas”, sem considerar as questões e os aspectos estruturais e conjunturais que interferem na gestão de uma escola pública.

Na versão do PDE Interativo, é mantida a lógica da escola como unidade executora de metas definidas no PDE-Escola, pelo qual professores e gestores são os principais e únicos responsáveis pela garantia do sucesso de cada uma das etapas contidas no plano elaborado.

Ao finalizar o Diagnóstico, o sistema gera um plano que sinaliza as ações a serem desempenhadas pela escola (Plano de Ação). Os planos de ação são gerados pela plataforma como uma espécie de roteiros de soluções pensadas pela escola, diante dos “problemas” identificados no diagnóstico. Tal plano é gerado como um roteiro que define o que a escola deve fazer no seu dia a dia. De acordo com o Manual, a cadeia lógica do PDE Escola segue a seguinte sequência: Objetivos > Metas > Estratégias > Ações.

Figura 6: Cadeia lógica do PDE-Escola



Fonte: Manual PDE Interativo (2012).

De acordo com o manual, os objetivos referem-se às situações que a escola almeja atingir num dado espaço de tempo. Já as metas definem os resultados quantitativos que devem ser atingidos naquele período, para que os objetivos sejam alcançados. As estratégias são elencadas a partir dos objetivos e definem os procedimentos para a escola alcançá-los. Por fim, as ações referem-se ao que a escola fará, efetivamente, para cumprir as metas e objetivos, podendo envolver ou não a demanda por recursos financeiros.

Figura 7 – Tela - Plano Geral > PDE Escola > Planos de Ação

Identificação
Primeiros Passos
Diagnóstico
Plano Geral

Progresso de Preenchimento do PDE:

100%

1. PDE Escola
2. Plano de Formação Continuada

Código INEP: 11020294

Escola: EMEIEF CRUZEIRO DO NORTE

Dados da escola: Município : Cacoal, Unidade Federativa : RO, Rede : Municipal

Recursos PDE Escola / Recursos previstos:

Parcela	Recursos disponíveis PDE	Gastos do PDE	Restante PDE
1ª Parcela	R\$ 20.000,00 (Capital: R\$ 8.000,00, Custo: R\$ 14.000,00)	R\$ 20.000,00 (Capital: R\$ 6.000,00, Custo: R\$ 14.000,00)	R\$ 0,00 (Capital: R\$ 0,00, Custo: R\$ 0,00)
2ª Parcela	R\$ 13.000,00 (Capital: R\$ 3.900,00, Custo: R\$ 9.100,00)	R\$ 13.000,00 (Capital: R\$ 3.900,00, Custo: R\$ 9.100,00)	R\$ 0,00 (Capital: R\$ 0,00, Custo: R\$ 0,00)

Orientações
1.1 Grandes Desafios
1.2 Planos de ação
1.3 Visualizar PDE

Para facilitar a definição das ações, o MEC selecionou previamente alguns verbos de ação e os principais objetos para cada verbo. Neste caso, para construir a sentença, a escola deve escolher a Ação, indicar a Quantidade e definir o Objeto da ação. Depois, é necessário descrever o período em que a escola pretende realizar aquela ação e, no campo "Detalhamento ação", descrever algumas características da atividade que será realizada.

Depois de definir a ação e seus objetivos, é necessário responder se são necessários recursos financeiros para realizá-la. Em caso afirmativo, selecione "Sim". O sistema exibirá o botão "Inserir". Neste caso, o GT deve indicar a "Categoria da despesa", escolher um "Item" daquela categoria, definir a "Unidade de referência", escolher "Quantidade" daquele item, descrever o "Valor unitário", informar a "Fonte" e escolher se o item será adquirido com recursos da 1ª parcela ou da 2ª parcela. Observe que o saldo de recursos de cada parcela e a natureza da despesa vão diminuindo à medida em que forem inseridos bens ou serviços.

O sistema calculará o valor total e exibirá na rubrica capital ou custo, de acordo com a classificação indicada na Portaria 448/2002. Caso exista divergência de classificação da natureza da despesa em relação aos critérios da sua secretaria, não inclua aquele item, a fim de que não haja problemas durante a execução do plano.

Lembre-se! Antes de inserir as ações, observe o saldo de recursos do Ano 1 e Ano 2 e os respectivos valores de capital e custo.

Grandes Desafios:

- Elevar a taxa de aprovação da escola em % em dois anos no Ensino Fundamental.
- Reduzir a taxa de reprovação da escola em % em dois anos no Ensino Fundamental.
- Elevar o IDEB dos Anos Iniciais em % em dois anos.

2. DISTORÇÃO E APROVEITAMENTO

Metas

Reduzir as taxas de reprovação nas áreas de conhecimento/ disciplinas críticas do ensino fundamental, identificadas no diagnóstico em %.

Objetivo

Eleva o desempenho acadêmico dos estudantes.

Problemas	Estratégia	Ação																
3 turmas(3) do ensino fundamental apresentaram taxa de reprovação em Matemática superior(es) à média do Brasil.	Inserir estratégia	Inserir ação <table> <thead> <tr> <th>Ação</th> <th>Qtd</th> <th>Objeto</th> <th>Detalhamento</th> <th>Período</th> <th>Recurso?</th> <th>Total ação</th> <th>Bens e serviços</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> Implantar</td> <td>2</td> <td>aula(s) de reforço</td> <td>implantar aula de reforço contra turno duas vezes por semana com professor que</td> <td>09/04/2012 a 28/09/2012</td> <td>Sim</td> <td>6.527,48</td> <td>Tesoura(s), Jogos(s) pedagógicos(s), Régua(s) de fitação, Material dourado, Régua(s), Refil(s) para cola quente, Jogos(s)</td> </tr> </tbody> </table>	Ação	Qtd	Objeto	Detalhamento	Período	Recurso?	Total ação	Bens e serviços	Implantar	2	aula(s) de reforço	implantar aula de reforço contra turno duas vezes por semana com professor que	09/04/2012 a 28/09/2012	Sim	6.527,48	Tesoura(s), Jogos(s) pedagógicos(s), Régua(s) de fitação, Material dourado, Régua(s), Refil(s) para cola quente, Jogos(s)
Ação	Qtd	Objeto	Detalhamento	Período	Recurso?	Total ação	Bens e serviços											
Implantar	2	aula(s) de reforço	implantar aula de reforço contra turno duas vezes por semana com professor que	09/04/2012 a 28/09/2012	Sim	6.527,48	Tesoura(s), Jogos(s) pedagógicos(s), Régua(s) de fitação, Material dourado, Régua(s), Refil(s) para cola quente, Jogos(s)											

Fonte: Manual PDE Interativo (2012).

Essa versão do PDE Interativo evidencia certa “fetichização” planejamento e da tecnologia, podendo trazer sérias implicações sobre os

processos democráticos e participativos, os quais constituíram em históricas bandeiras de luta dos movimentos dos professores, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, dos dispositivos constitucionais regulamentados pela LDB 9394/1996 etc, como evidenciado no depoimento a seguir:

Essa nova estrutura do PDE online já gera as ações e as estratégias. Esse novo formato do PDE Escola agora que está assim, porque o anterior era a gente que redigia, fazia o plano de ação, estabelecia as metas de elevação do IDEB, de aprovação, fazendo essa previsão. Agora, nesse novo formato, as ações já vêm prontas, a gente clica em uma janela e já vem até uma lista de verbos para a gente escolher. Então, a gente já vê ali a ação que está de acordo com uma meta e tal. Está bem mais fácil de responder agora nesse formato. No modelo de 2009, era a gente que elaborava tudo. Nós elaboramos, os professores fizeram as metas, meta sempre em porcentagem. As ações também eram elaboradas, descreviamos o que iríamos fazer. Agora já vem pronto, esse PDE está mais fácil de fazer, vem tudo pronto. Inclusive, no campo das ações já vem até os nomes dos professores de acordo com o CENSO de 2010. O sistema já traz o nome de quem vai ser responsável pelas ações. E, às vezes, tem professor que nem trabalha mais na escola. Caso o professor não concorde em executar, o sistema não te dá opção, não tem jeito. Aí a gente tenta conversar e convencer o professor. É só cumprir as metas e ações nos prazos definidos para conseguirmos bons resultados (Entrevista - Diretora - Escola C).

Nesse depoimento também fica evidenciado que a forma como o PDE-Escola, em sua versão *on line* foi conduzido, intenta, ideologicamente, consolidar o “consenso” de que a melhoria da educação encontra-se na adoção de mecanismos e parâmetros segundo a lógica de mercado, defendendo a aplicação de estratégias da empresa privada na gestão da escola pública. Além disso, essa lógica gerencial tem direcionado as escolas a buscar soluções pontuais e individuais em curto prazo, de acordo com metas a serem atingidas.

Tal “consenso” transfere à gestão da escola, por meio da execução do PDE-Escola, a responsabilidade por todos os problemas prioritários da educação. Na análise de Silva (2003), a lógica do PDE-Escola apresenta uma concepção democrática centrada em orientações da corrente neoliberal, provocando certa ambiguidade, o que vem dificultando a compreensão das diferentes nuances que estão presentes em seus discursos e práticas.

Esse processo de autorresponsabilização é identificado nos depoimentos dos profissionais envolvidos:

Mas, na primeira vez, quando veio o PDE, a gente achava muito difícil e complicado, porque a gente acaba expondo a escola, né? Tudo fica exposto, porque cada um vai analisar a gente. A gestão, a diretora é avaliada. Aí você olha e sente sua atuação avaliada. Às vezes, o pessoal coloca um item lá que você não está realizando bem, e isso mexe muito com a gente, né? Aí, você pensa: “Nossa eu não estou fazendo isso bem!” Então, por um lado, isso tudo mexe muito com a gente. Mas, por outro lado, é bom, pois a gente reflete sobre a nossa atuação, né? E procura melhorar. Eu acho que até os professores fazem isso. Às vezes, eu acho que eu não vejo ponto negativo no PDE-Escola, não. Porque ele leva a gente a refletir muito. Por exemplo, a questão do colegiado... Quando fomos preenchendo aqui no sistema [SIMEC], chegou lá na parte da comunidade escolar, participação dos pais no colegiado... Aí a cabeça da gente esquenta... A gente começa a pensar: “Nossa? Será que a gente está fazendo certo? Nossa! O colegiado não está bom...” Então, nós elegemos o novo colegiado terá pouco tempo e, quando fui preencher o item sobre isso no SIMEC, fui analisando ele [o colegiado] hoje... Eu abri o item sobre o colegiado e estava olhando que tem muita coisa que acho que nós já melhoramos. Porque nós passamos a fazer reuniões com ele, nós já repassamos as atividades que estão sendo desenvolvidas na escola, já levamos ao conhecimento deles etc. [...] Então, eu acho assim, que é uma ação que a gente já está fazendo, porque, quando a gente lê um instrumento desse aqui [SIMEC/ PDE Escola], isso mexe com a gente. E a gente passa a se perguntar “o que eu estou fazendo?” [...] Então, acho faz a gente passar a cobrar mais da gente mesmo. E também porque a gente vai lendo isso aqui [...] vem esses instrumentos e nós temos que fazer. Mas, qual é a nossa preocupação? Nós temos que fazer, porque isso vai ser avaliado! A escola “X” não está fazendo isso... Agora, será que isso vai ajudar a escola a melhorar? Isso que a gente quer ver futuramente, se vai melhorar ou não. (Entrevista Diretora – Escola A)

O depoimento apresenta um processo autorresponsabilização assumido pela diretora escolar, provocado pelo PDE-Escola. Ao preencher os formulários do PDE-Escola no SIMEC e analisar vários aspectos da dimensão da gestão escolar, a diretora demonstra, no depoimento, uma preocupação com seu trabalho. Tal aspecto pode ser avaliado como um

resultado positivo, principalmente, quando a diretora relata que, a partir dos itens sobre o colegiado escolar da escola, ela passou a implementar ações que antes não eram realizadas.

No entanto, tal situação também expõe efeitos negativos, uma vez que, segundo Lawn (2001, p. 118), tal estratégia pode ser encarada como um “[...] método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança”. Com isso, percebe-se que:

[...] as reformas promovidas pelo Estado por meio do gerencialismo, não são apenas educacionais, são também reformas das relações e das subjetividades docentes, fruto de regulações, de exercícios de governo, de forma a produzir sujeitos (DAMASCENO, 2010, p. 128).

Além disso, Brito et al. (2011) analisam que o PDE-Escola, assim como outros programas encaminhados às escolas como fonte do planejamento estratégico, como o programa “Mais Educação” e a “Escola Ativa”, dentre outros, são apresentados por um discurso de minimizar as fragilidades do universo escolar, por meio de uma lógica de “descentralização” de ações e processos, em nome de um “conceito democrático”. Entretanto os autores afirmam que esse conceito democrático é ressignificado e assume um aspecto meramente administrativo de execução de programas que vêm sendo lançados no contexto nacional:

[...] com forte apelo à democratização da educação, transferindo à sociedade apenas a execução das tarefas encaminhadas para as escolas pelos órgãos dirigentes. No entanto, segundo a lógica neoliberal, para que essas ações se configurem de forma “satisfatória”, é preciso uma gestão eficiente, no sentido de adotar medidas que imprimam no universo escolar conceitos da gestão empresarial, objetivando acompanhar de forma detalhada a execução das ações, através de uma ênfase nos resultados, ação que demanda um planejamento estratégico, que substitui o planejamento democrático, contemplado anteriormente no projeto político pedagógico da escola (BRITTO et al., 2011, p. 7).

Assim, apesar do discurso de “descentralização” e do forte apelo à “democratização”, tais programas são marcados por uma forte (re) centralização na definição de ações encaminhadas pelo MEC, que, historicamente, considerando a realidade das políticas públicas educacionais do Brasil gestadas no contexto de reformas políticas e econômicas, são ditadas por organismos multilaterais.

O depoimento, a seguir, revela essa centralização na definição de ações e a anulação da autonomia das escolas, em função do cumprimento de metas.

Essa estrutura do SIMEC é bem tecnicista, e a escola não tem autonomia, já está tudo aí definido... No caso do modelo anterior, a gente até podia elaborar a estratégia e as ações. Esse novo sistema vem tudo pronto, a gente só vai definir a porcentagem, escolher as ações que sejam adequadas à meta definida. É tudo muito técnico... Você vai respondendo, clicando nos itens... No final, o sistema te joga numa página chamada “Síntese” onde você vai ver os problemas críticos, aí você escolhe lá o que é possível realizar, aí depois as ações pra resolver os problemas críticos, considero o mais crítico e que é possível realizar, definindo qual é a ação que eu vou desenvolver... É tudo muito mecânico, muito imposto. E tira totalmente a autonomia e a liberdade do diretor... Então, isso aqui já é um ponto negativo. Esses roteiros fazem a gente refletir sobre as nossas ações, mas é algo direcionado... Para responder, para preencher e cumprir uma tarefa, o sistema online ficou mais fácil, mas, ao mesmo tempo, tirou a nossa autonomia, a gente não tem como colocar nossas ideias e fazer de acordo com que a gente pensava, anulou nossa capacidade de criar, de pensar naquilo que poderia ser feito. Então, eu fico pensando sobre a intenção deles ao criar um sistema desse jeito... Será que eles quiseram facilitar ou é uma forma de direcionar e não deixar que a gente pense em outras coisas, pois é uma coisa certinha, quadradinha (Entrevista - Diretora - Escola C).

Analisando os documentos publicados sobre o Plano de Metas e, em específico, sobre o PDE-Escola, tanto na versão de 2006 como na versão do PDE Interativo, foi possível apreender que a alternativa escolhida pelo MEC para os problemas educacionais centra-se gestão estratégica, com vistas a assegurar uma gestão educacional eficiente e racional. Consolidando-se no contexto da prática, a política do PDE-Escola instala uma racionalidade de gestão escolar, mediante a produção de consenso sobre as questões educacionais, dentro da perspectiva do planejamento gerencial, assegurando as ações de controle social por meio de um processo de *accountability*/responsabilização, como parte de um processo de “[...] obtenção do consenso como mecanismo para a realização de um determinado projeto hegemônico de sociedade” (MARTINS, 2005, p. 128).

Compreende-se que a escola tem um papel fundamental no oferecimento de um ensino de qualidade, contudo delegar tal

responsabilidade apenas à comunidade escolar, por meio de uma visão míope da gestão escolar, que a reduz apenas a aspectos internos da organização do trabalho escolar, acaba eximindo o Estado do compromisso com a educação e concorre para que princípios mercadológicos sejam instalados na gestão escolar distanciando-se da perspectiva democrática e aproximando-se da lógica gerencial e de responsabilização das escolas com relação às metas e aos resultados alcançados em avaliações externas.

Tal orientação tem como suporte pressupostos, princípios e estratégias de uma pedagogia da hegemonia burguesa, alicerçada no projeto neoliberal de Terceira Via, ditando diretrizes, metas e procedimentos que invadem os “chãos das escolas”, trazendo efeitos diretos na organização do trabalho pedagógico e no trabalho docente, o que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

OS EFEITOS COLATERAIS DO PDE-ESCOLA NO TRABALHO DOCENTE: A PRECARIZAÇÃO, A INTENSIFICAÇÃO E O SOFRIMENTO DOCENTE

*Só uma profissão que não exige que nos
transformemos em instrumento servil,
mas que nos permita agir dentro da nossa esfera,
com toda a independência, é susceptível de
assegurar uma dignidade.*

(MARX; ENGELS, 1978)

Este capítulo analisa os desdobramentos do conceito de “*accountability*/responsabilização”, presentes no dispositivo legal PDE-Escola no trabalho docente. Primeiramente, será tomado, como ponto de partida para essa análise, a discussão da categoria trabalho, para, em seguida, abordar a discussão da categoria trabalho docente, como elemento, historicamente, determinado pelo modo de produção capitalista.

Levando em conta que o PDE-Escola apresenta forte racionalidade técnica por meio das exigências de cumprimento de metas e planos de ação, em seguida, será abordado como essa estrutura acaba intensificando o processo de responsabilização dos professores, trazendo efeitos diretos, como a intensificação e o sofrimento ao trabalho docente.

2.1. Breves considerações sobre a categoria Trabalho e Trabalho Docente

Considerando o trabalho docente como elemento determinado, historicamente, pelo modo de produção capitalista e que só pode ser analisado na totalidade de uma organização social marcada pelo movimento de contradições, justifica-se a importância de tomar algumas categorias marxianas, no propósito de desvelar o sentido do trabalho docente no contexto do modo de produção capitalista. Antes de adentrar na discussão acerca da categoria trabalho docente, julga-se imprescindível remontar à discussão de uma categoria maior, que seria a categoria trabalho.

A categoria trabalho foi e é objeto de muitos estudos e teorias ao longo da produção humana. Dentre as várias abordagens sobre a categoria trabalho, temos em Marx uma sólida referência. Em sua obra *O Capital*, Marx, com notável maturidade intelectual, verticaliza a análise crítica acerca das formas de sociabilidade do mundo moderno, que, por

meio método dialético e da perspectiva da totalidade, busca desvelar as determinações da dinâmica do modo de produção capitalista na condição humana.

No Livro Primeiro do *Capital*, Marx (2010a, p. 211-212) define que:

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Para Marx, o trabalho deveria ser uma atividade consciente e livre. Diferentemente dos demais animais que realizam uma atividade meramente instintiva, com vistas à manutenção de sua existência física, o homem somente trabalha quando tem sua existência física garantida, ou seja, quando tem suas necessidades biológicas satisfeitas. Dessa forma, por meio do trabalho, o ser humano concretiza sua consciência subjetiva.

Em uma análise do trabalho como atividade viva, Marx (2010a, p. 218) estabelece uma relação com a categoria valores-de-uso explicando que:

O processo de trabalho [...] é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais.

No entanto, em virtude da subordinação do trabalho ao capital, Marx afirma que o processo de trabalho, diante do processo de consumo da força do trabalhador pelo capitalista, deixa de ser apenas uma atividade orientada para produzir valor de uso, para assumir a produção da mais-valia, ao produzir produtos detentores também de valor-de-troca.

Para Tumolo (2005, p. 251), Marx não tinha o objetivo de examinar os processos de trabalho *em si*, mas analisar a mais-valia relativa, mostrando que:

[...] por intermédio das mudanças operadas nos processos de trabalho e do controle exercido pelo capital sobre eles, [foi possível] conseguir-se a diminuição do valor da força de trabalho e, por conseguinte, a implementação da mais-valia relativa, o que implicou, contraditoriamente, uma redução de seu preço, abaixo do valor, e, por desdobramento, a necessidade de extração da mais-valia absoluta. Esse processo ocorre de tal maneira que se reinicia e se reproduz continuamente, provocando um círculo gradual e ascensional de degradação do trabalho (ibidem).

O trabalho, na forma social do capital, sofre uma mutação. Se antes se podia falar em trabalho humano “vivo”, no seio do capitalismo, tem-se força de trabalho que assume como finalidade exclusiva a produção de mercadorias com valor superior à soma de todos os valores gastos com os meios de produção e com a força de trabalho, numa subsunção total do trabalho ao capital, tornando-o atividade “morta” (BOMFIM, 2008, p. 66).

O desenvolvimento do capitalismo industrial, no século XIX, caracteriza-se pela expansão da produção, pelo êxodo rural e pela concentração da população na área urbana. Nessa dinâmica, alguns elementos passam a compor esse cenário: salários baixos, acidentes de trabalho, pauperização, intensidade das exigências de trabalho.

Um lugar particular deve ser dedicado à introdução do taylorismo. [...] é preciso assinalar as repercussões do sistema de Taylor na saúde do corpo. Nova tecnologia de submissão, de disciplina do corpo, a organização científica do trabalho gera exigências fisiológicas até então desconhecidas, especialmente as exigências de tempo e ritmo de trabalho. [...] O esgotamento físico não concerne somente aos trabalhadores braçais, mas ao conjunto de operários da produção de massa. Ao separar, radicalmente, o trabalho intelectual do trabalho manual, o sistema Taylor neutraliza a atividade mental dos operários. [...] Corpo sem defesa, corpo explorado, corpo fragilizado pela privação de seu protetor natural, que é o aparelho mental dos operários (DEJOURS, 1991, p. 19).

Para Marx (2010b) o trabalho promove a humanização, ao possibilitar aos homens exercer a capacidade de criação, de transformação e de

autorrealização. O trabalho humano é atividade com propósito, conduzido pela inteligência, ultrapassando a mera atividade instintiva dos animais irracionais (BRAVERMAN, 1987, p. 53). Nesse processo, destaca-se a unidade de concepção e execução.

Entretanto Marx (2010b) defende que o trabalho alienado subtrai do homem o objeto da sua produção, extraindo igualmente a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico. Dessa forma, a lógica da sociedade capitalista subsume à dimensão ontológica do trabalho a uma dimensão alienada, uma vez que afasta o ser humano da sua condição humana e o aproxima de uma condição animal, ao passar o controle sobre o processo de trabalho das mãos do trabalhador para as mãos do capitalista.

O dia de trabalho compreende todas as 24 horas, descontadas as poucas sem as quais a força de trabalho fica absolutamente impossibilitada de realizar novamente sua tarefa. Fica desde logo claro que o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho, que todo o seu tempo disponível é, por natureza e por lei, tempo de trabalho, a ser empregado no próprio aumento do capital. [...] Mas, em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, viola o capital os limites extremos, físicos e morais, da jornada de trabalho. Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e à saúde do corpo (MARX, 2010a, p. 306).

Segundo Ranieri (2001), na obra de Marx, há uma distinção entre alienação (*Entäusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*), distinção, muitas vezes, não considerada pela vasta bibliografia que existe sobre o tema. Para o autor, o conceito de *alienação* (*Entäusserung*):

[...] tem o significado de *remissão para fora, extrusão, passagem de um estado a outro* qualitativamente diferente, *despojamento*, realização de uma ação de *transferência*. Nesse sentido, *Entäusserung* carrega o significado de exteriorização, um dos momentos da *objetivação* do homem que se realiza através do trabalho num produto de sua criação (RANIERI, 2001, p. 24, grifos do autor).

O conceito de alienação tem o significado de algo intrínseco ao homem, um processo de objetivação e exteriorizações históricas do ser humano, exteriorização que o autoproduz e se forma no interior de sua sociabilidade. Nessa lógica, a concepção de alienação em Marx não apresenta uma dimensão de negatividade, ponderando que diz respeito a um processo de objetivação do homem presente no processo de constituição

do ser social em qualquer forma histórica. Assim, a alienação apresenta-se como uma atividade que acomete o ser social no processo pelo qual o homem empresta caráter social à natureza. Por essa análise, a alienação não possui uma negatividade absoluta, uma vez que, mesmo acontecendo em decorrência da apropriação desigual, tal desigualdade pode implicar ou não a anulação do potencial positivo do trabalho. Quando ocorre a anulação do potencial positivo do trabalho, assumindo, assim, um significado de negatividade, constitui-se o processo de *estranhamento*. O conceito de *estranhamento* (Entfremdung), apresentado por Ranieri (2001, p. 24):

[...] tem o significado de real objeção social à realização humana, na medida em que historicamente veio a determinar o conteúdo das exteriorizações (Entäusserunge) por meio tanto da *apropriação do trabalho* como da *determinação desta apropriação pelo surgimento da propriedade privada* (grifos do autor).

Segundo essa análise, o estranhamento traz consigo uma dimensão de negatividade e encontra-se vinculado à propriedade privada, atingindo seu auge e sua consolidação no cerne do modo de produção capitalista. Percebe-se que a relação entre estranhamento, trabalho estranhado e propriedade privada é decisiva na teoria marxiana. Trabalho estranhado e propriedade privada se determinam mutuamente, uma vez que a superação do primeiro implica a eliminação da segunda. Assim, seria a negatividade do trabalho no interior do *estranhamento* que provoca no ser humano o processo de estranhar-se de si mesmo.

Mészáros (2006) utiliza o conceito de alienação, e não o estranhamento, como conceito analítico central. No entanto, em uma de suas obras, destaca uma diferenciação importante:

Tanto Entäusserung como Entfremdung têm uma tríplice função conceitual [...] Quando a ênfase recai sobre a “externalização” ou “objetivação”, Marx usa o termo Entäusserung (ou termos como Vergegenständlichung), ao passo que Entfremdung é usado quando a intenção do autor é ressaltar o fato de que o homem está encontrando oposição por parte de um poder hostil, criado por ele mesmo, de modo que ele frustra seu próprio propósito (MÉSZÁROS, 2006, p. 20).

Nesse raciocínio, o estranhamento envolve uma dimensão histórica de produção de excedente, apropriação do trabalho e propriedade privada, contexto que traz consigo obstáculos que fazem com que a alienação apareça como um elemento concêntrico ao estranhamento.

Nessa dinâmica, o processo de alienação e estranhamento efetiva um movimento de desumanização, em que o próprio homem assemelha-se a um objeto, uma coisa, mais uma mercadoria nessa engrenagem da lógica da economia e da propriedade privada:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010b, p. 80, grifos no original).

A economia política reafirma o trabalho como fundamento da propriedade, porém o trabalho alienado e estranhado, e não o trabalho humanizado, como atividade consciente e livre. Nessa perspectiva da economia política, em que o trabalho se realiza na sua forma alienada e de acordo com os pressupostos da propriedade privada, o trabalho assume a dimensão de “coisa”. Essa abstração marcada pela alienação do trabalho deve ser reconhecida como a força motriz de todas as outras alienações que sucumbem o homem.

Marx (2010b) analisa, também, o estranhamento para além do aspecto referente ao produto do trabalho, abordando o aspecto relacionado ao processo da produção. Nesse sentido, fica evidente que o estranhamento não se limita apenas à dimensão do resultado, mas envolve, também, a dinâmica da atividade produtiva, na qual o trabalhador, no ato da produção, passa por um processo de estranhamento-de-si. Nessa perspectiva:

[...] o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*. Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio (*fremd*) ao produto da sua atividade se, no ato mesmo da produção, ele não se estranhasse a si mesmo? (MARX, 2010b, p. 82, grifos no original).

Ou seja, se o produto do trabalho é estranhado ao sujeito, a produção em si carrega em si essa alienação, essa exteriorização que marca a atividade do trabalho.

Em que consiste, então, a exteriorização¹ (*Entäußerung*) do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si quando fora do trabalho e fora de si quando no trabalho. [...] O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui de forma tão pura que, tão logo inexistia coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se o trabalho não fosse seu próprio, mas de um outro, como se o trabalho não lhe pertencesse, como se ele, no trabalho, não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. [...] Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (MARX, 2010b, p. 82-83, grifos no original).

Marx (2010b) compreende a alienação e o estranhamento como processos que evidenciam a relação contraditória do trabalhador com o resultado de seu trabalho, por meio de uma relação de produção marcada por um processo de objetivação, que acaba provocando a alienação dos seres humanos em relação à natureza e a sua própria atividade produtiva, tornando o homem estranho a si mesmo e aos outros homens.

Verifica-se, dessa forma, que o processo de alienação/estranhamento do trabalho, segundo Marx (2010b), parte de quatro dimensões. A primeira dimensão acontece à medida que o resultado do trabalho deixa de pertencer ao trabalhador, uma vez que é apropriado por outro. Nessa perspectiva, dá-se o processo de reificação do homem em relação ao produto do seu trabalho, isto é, a alienação do objeto, do produto do seu trabalho, fazendo dele uma coisa externa e independente ao trabalhador.

A segunda dimensão refere-se ao estranhamento do trabalhador em relação à própria atividade de seu trabalho, que passa a ser uma ação mecânica e sem sentido, uma vez que o objeto por ele produzido não mais lhe pertence, mas passa a ser de propriedade de outro. Nessa dimensão, o trabalho, que deveria ser um ato de realização do homem, uma atividade

¹ *Entäußerung* significa alienação.

prazerosa, torna-se uma ação forçada, obrigatória, marcada pelo sacrifício e pelo estranhamento.

A terceira dimensão ocorre com o estranhamento do trabalhador em relação a si mesmo. Nessa dimensão, o homem abandona a condição de ser social, hipertrofiando, assim, a individualidade na medida em que estranha a si mesmo. A quarta dimensão refere-se à alienação do homem à vida genérica, processo que o leva a uma relação estranhada com os outros.

Tais processos forjam as consciências com vistas a coadunar com os princípios de um modelo econômico, permeado por contradições como a desigualdade social, a concentração de renda, a exploração do homem pelo homem, dentre outros efeitos que degradam a condição dos trabalhadores. Esse mecanismo leva a provocar, ainda, o que Marx (2010b, p. 87) denominou de autoestranhamento do homem de si e da natureza:

Todo o autoestranhamento (*Selbstentfremdung*) do homem de si e da natureza aparece na relação que ele outorga a si e à natureza para com os outros homens diferenciados de si mesmo. Por isso, o autoestranhamento religioso aparece necessariamente na relação do leigo com o sacerdote ou também, visto que se trata do mundo intelectual, de um mediador etc. No mundo prático-efetivo (*proktische wirkliche Welt*), o autoestranhamento só pode aparecer através da relação prático-efetiva com outros homens.

Antunes (1999) afirma que, nesse processo de alienação/estranhamento provocado, pela lógica do capitalismo, o homem é cada vez mais atomizado, reificado (coisificado) e reduzido ao estado de um animal natural.

Ao invés do *trabalho como atividade vital*, momento de identidade entre o indivíduo e o ser genérico, tem-se, na sociedade regida pelo capital, uma forma de objetivação do trabalho, onde as relações sociais estabelecidas entre os produtores assumem a forma de relação entre os produtos do trabalho. A relação social estabelecida entre os homens adquire a forma de uma relação entre coisas (ANTUNES, 1999, p. 129).

De acordo com os pressupostos do referencial marxista, o trabalho, reconhecido como uma produção humana, no contexto sócio-histórico do capitalismo, assumiu uma dimensão de alienação e estranhamento, na relação do trabalhador com o produto, com o ato de produção, com os outros homens e consigo mesmo. Nessas condições, na sociedade burguesa, o trabalho humano – atividade que deveria ser elemento de humanização

– torna-se trabalho estranhado, elemento de degradação e desumanização, fazendo com que a força de trabalho seja reduzida à condição de mercadoria, expropriando-se a subjetividade do ato de produção.

Diante disso, discutir-se-á sobre a relação entre o trabalho docente como parte constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submentido, portanto, à sua lógica e às suas contradições.

Compreender a natureza do trabalho docente exige uma análise que extrapola a dimensão micro que envolve aspectos técnicos e pedagógicos. Entender a dimensão da natureza do trabalho docente requer uma análise macro, que busque estabelecer as conexões entre a escola e a sociedade capitalista contemporânea.

Para Kuenzer e Caldas (2009, p. 19), a categoria trabalho docente deve ser compreendida como “[...] um processo humano, concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção”.

Concordando com a definição acima, compreende-se que as relações presentes na totalidade da sociedade e do trabalho permeiam também a condição de trabalho docente. Com isso, compreender a natureza do trabalho docente não passa somente pela questão de procedimentos pedagógicos, da atividade do conhecimento como fonte do trabalho, da relação professor-aluno, mas tais processos devem ser analisados na inter-relação com a totalidade das relações sociais, considerando que a educação, como fenômeno da superestrutura só pode ser analisada quando localizada no tempo e no espaço. Ou seja, “[...] a educação não é um reflexo passivo da estrutura econômica da sociedade, mas estabelece com ela relações de mútua influência, porém em desigualdade de condições, estando em movimento na construção da realidade” (MIRANDA, 2005, p. 40). Assim, nessa relação, a instituição escolar, como espaço contraditório, na mediação com a sociedade capitalista, pode apresentar maior ou menor funcionalidade ao capital. De acordo com a autora, no exercício de sua função social, que é transmitir o conhecimento produzido pela humanidade, a escola pode ser funcional ao capital à medida que possibilita o desenvolvimento das forças produtivas e, hegemônica pelas relações capitalistas, acaba reproduzindo a força de trabalho de acordo com a necessidade da lógica capitalista, ou seja, um saber fragmentado que se distancia do saber em que considere os fundamentos do trabalho como atividade de realização humana.

Ainda sobre a discussão na natureza do trabalho docente, Frigotto (2010) utilizou a expressão *produtividade da escola improdutiva*, para demonstrar que, apesar da escola pública não gerar valor de troca no seu interior, contribui com valor de uso – e como *antivalor* – para o processo

de valorização do capital e meio de acumulação para determinados ramos da economia, desvelando a existência de um vínculo indireto e mediato entre educação e processo produtivo.

Esses vínculos trazem como desdobramentos para o trabalho docente uma reestruturação que impõe ao espaço escolar um formato de organização de acordo com a lógica capitalista, produzindo um movimento de subsunção do trabalhador docente ao capital. De acordo com Miranda (2005, p. 57):

Características do atual padrão produtivo podem ser percebidas nas escolas através da flexibilização das formas de contratação, mas também através da convivência de diferentes formas de processos de trabalho. De um lado, já existe a possibilidade real do trabalho docente ser destruído pela objetivação completa – o que ainda não foi levado às últimas consequências-, por outro, há a precarização das condições objetivas que representam retrocessos ao processo de trabalho docente. Em qualquer um destes polos, o professor está perdendo o controle do processo de trabalho. A flexibilização das relações trabalhistas nas escolas alterou a própria natureza do trabalho docente, que, perdendo autonomia, vê-se, cada vez mais, subsumido ao capital. E, alterou também a relação das entidades sindicais com a base, que em sua maioria, apresenta hoje diferenças dos períodos anteriores.

Presencia-se, assim, um processo de objetivação² do trabalho docente e uma a passagem da subsunção formal à subsunção real do trabalho ao capital³, uma vez que tentar definir a categoria trabalho docente na etapa de *subsunção formal* não explica mais a sua condição, levando em conta que o professor não é mais um mestre- escola, não é empregador de si mesmo e não possui o controle total de seu processo de trabalho, tampouco os meios e o conjunto dos instrumentos de produção. Na sociedade capitalista, resta ao docente apenas o conhecimento parcial de sua área de atuação, sua ferramenta de trabalho, que está à disposição da sociedade de diversas formas.

² Objetivação, de acordo com o referencial marxista, refere-se ao processo em que o trabalho do homem é materializado em objeto, provocando uma desrealização do ser humano.

³ Subsunção formal, para Marx, consiste no fato de estarem os trabalhadores vinculados à lógica capitalista, mantendo, no entanto, domínio sobre suas ações, com menor divisão do trabalho e participação no processo de produção de modo menos parcelar. Para se aumentar a mais-valia, neste caso, aumenta-se a jornada de trabalho. No caso da subsunção real, há um parcelamento do trabalho, com a perda do domínio do processo de trabalho por parte dos trabalhadores. A tecnologia, em diversos casos, incorpora parte do saber dos trabalhadores. O processo de trabalho é inteiramente dominado e incorporado pelo Capital (ABREU; LANDINI, 2003).

Além disso, não se pode afirmar que:

[...] a dependência do professor seja restrita à dependência econômica do comprador de sua força de trabalho e que não existe nenhuma relação política, fixada socialmente, de hegemonia e subordinação, aspectos que Marx considera uma das premissas essenciais da subsunção formal (MIRANDA, 2005, p. 53).

Vale acentuar que o trabalho docente tem especificidades que precisam ser destacadas. Diferente do trabalho de quem produz mercadorias, o trabalho docente pode reiterar subordinações, ceder às pressões do mercado por uma educação pragmática, mas pode, também, mediar interesses que vão na contramão dessas pressões e ao encontro dos interesses do trabalhador docente, considerando a educação como espaço contraditório. No entanto a história da educação evidencia, como tendência, que a instituição escolar tem estado comprometida com as exigências produtivas, por meio de um conjunto de reformas e políticas que (re)definem a função social da escola, o papel do docente, sua formação e sua prática, “[...] ampliando as funções da escola e atribuindo um novo messianismo” (KUENZER, 1999, p. 21).

Nessa perspectiva, a relação entre escola e sociedade assume uma feição mercadológica, na qual o mercado submete a escola às suas próprias conveniências, por meio do argumento que prega a “cultura do desempenho” e defende que a “função essencial da escola é formar e inserir o aluno no mercado de trabalho, considerando uma perda de tempo ou um desvio ideológico a discussão sobre o fim último da educação, o da humanização” (DAMASCENO, 2010, p. 126). Segundo essa “feição”, são sustentadas teses de que a escola pública encontra-se em estado de péssima qualidade e o professor está despreparado, apresentando-se um conjunto de reformas que acometem o trabalho e a formação docentes. De acordo com essas políticas, verifica-se que os conhecimentos necessários para o trabalho docente reduzem-se a um caráter pragmático, que toma a competência profissional como diretriz central (SCHEIBE, 2002), apresentando uma concepção de professor que o aproxima de uma espécie de tecnólogo do ensino, concepção sustentada por diretrizes educacionais internacionais que, a partir dos anos de 1990, e na atualidade, pregam a necessidade de uma (re)formação docente.

A legislação educacional brasileira, a partir da década de 1990, esteve a serviço do projeto de reforma do Estado, com o objetivo de adequar o ensino brasileiro às transformações no mundo do trabalho provocadas pela globalização econômica, pelas novas tecnologias e

pelas técnicas de gerenciamento da produção. Tais políticas introduzem, no cenário brasileiro, não somente um novo modo de compreensão da formação docente e do próprio trabalho docente, como também definem os conhecimentos considerados básicos para os cursos de formação dos professores da Educação Básica, limitando-se à ênfase das competências. Com isso, a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica na licenciatura, de graduação plena, assume, em sua fundamentação, feições da “pedagogia das competências” (BRZEZINSKI, 2008). Embora seu processo de tramitação tenha sido marcado por embates entre educadores e organismos governamentais, sua aprovação representou um retrocesso no que se refere à possibilidade de se tornar um “[...] expressivo mecanismo de política global de formação e de valorização de profissionais da educação” (BRZEZINSKI, 2008, p. 184).

Associado a essa concepção de formação docente, que tem como centralidade a noção de competências, outros elementos, como a desresponsabilização do Estado do financiamento público, a individualização das responsabilidades sobre os professores, a desvalorização da carreira, dentre outros, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério.

Esse cenário traz como desdobramento o enfraquecimento do trabalhador docente, nas dimensões material e simbólica, por meio de um contexto marcado por muitos aspectos que envolvem as condições de trabalho nas escolas públicas: formação desqualificada, desvalorização da carreira, remuneração e formas de contratação; ausência de condições adequadas de trabalho marcadas por intensificação e precarização, dentre outras. As condições de trabalho docente, de modo geral, vêm se degradando muito nos últimos anos, “[...] embora esse processo não seja linear, atingindo a todos os professores de todos os níveis e redes da mesma forma, visto que as situações são bastante diversas e as perdas desiguais” (BOMFIM, 2008, p. 104).

Manifestações de entidades do magistério reivindicam a melhoria da estruturação da carreira em nível nacional desde o final da década de 1970 e anos 1980, sendo que parte dessas reivindicações foi incorporada no texto constitucional de 1988 e na LDB 9.394/1996. No capítulo referente à educação da CF (Art. 206), assegura-se a necessidade de garantir: V-valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006); VIII - piso salarial profissional nacional

para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (incluído pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Já na LDB, estabelece-se, no Art. 67, que: os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Assegura ainda: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Na lei do FUNDEF de 1996 essa preocupação com a valorização aparece vinculando os salários do magistério aos recursos gerados pelos impostos. No entanto a lei estimulou o nivelamento por baixo, ou seja, apesar de favorecer os municípios onde os professores recebem menos que um salário mínimo, acabou achatando os salários do magistério em regiões urbanas onde os salários são mais elevados. Esses princípios foram mantidos com a instituição do FUNDEB (PIOLLI, 2010).

Já o PNE de 2001 sinaliza a necessidade da valorização do magistério para a consolidação da qualidade do ensino, destacando que essa valorização implica a combinação de fatores como a formação profissional inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada (PIOLLI, 2010). Além disso, o documento reconhece, em seu diagnóstico, as condições precárias em que se encontram os profissionais docentes no país. Entretanto remete a solução para o campo da formação, ligando esta à perspectiva de evolução na carreira, colocando a qualificação e a formação como sinônimos de profissionalização, logo, como únicos aspectos ligados à valorização do magistério:

Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior

número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço), por outro lado, é fundamental manter, na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante, os bons profissionais do magistério (BRASIL, 2001, p. 150).

Essa concepção pressupõe que a capacitação seria a causa dos males da educação, sendo necessário investir nela para a superação dos problemas como a falta de infraestrutura material e física das unidades escolares. O PNE levanta preocupações e prioriza a adaptação dos docentes às condições adversas e não sua transformação (PIOLLI, 2010).

Desvela-se que o conteúdo das reformas educacionais vem acirrando o processo de deterioração da carreira e das condições de trabalho na escola pública, uma vez que, por força da própria legislação, é exigido ao profissional de educação o domínio de novas práticas no exercício de suas funções, mesmo sob as condições já relatadas, considerando que a situação majoritária no ensino brasileiro é de remuneração insuficiente, condições de trabalho inadequadas e desprestígio do trabalho docente (BOMFIM, 2010).

Nos anos 2000, as políticas educacionais, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), vêm provocando um processo de responsabilização (*accountability*) dos professores pelos resultados educacionais. Já as políticas de valorização profissional, tais como o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738/2008), não têm se efetivado na prática, pois não conseguem romper com as inadequadas condições de trabalho, carreira, remuneração e formação, tornando o trabalho docente precarizado e intensificado. Assiste-se ao aumento das cobranças por parte do governo e da sociedade, sem a preocupação com as condições dignas de trabalho para os docentes. Ao contrário, junto com a cobrança por resultados, ocorre uma sobrecarga de demandas, um processo de dilatação do que sejam as responsabilidades do professor no “chão da escola”.

Lançado no governo de Lula da Silva:

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores

Apesar de o texto do PDE reconhecer a necessidade de preocupar-se com a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, de acordo com Saviani (2009), existe a necessidade de levar em conta outros aspectos além do piso salarial, no tocante à carreira profissional dos professores, elementos que o PDE não vem contemplando. Considerando as ações do PDE em relação aos mecanismos que favorecem a valorização dos profissionais do ensino, anseio dos profissionais do magistério público há décadas, e as condições que devem viabilizar a formação e a profissionalização, Freitas, H. (2007) ressalta que há indícios da permanência de algumas das condições de degradação e desprofissionalização do magistério que vigoraram na década anterior.

De acordo com a lógica do PDE, foi estabelecido o IDEB, um indicador do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, provocando um processo de fetichização dos resultados, em decorrência de um modelo de gestão pública, que valoriza a mensuração de resultados com a finalidade de incentivar o desempenho e impulsionar o *accountability*, por meio de avaliações externas que promovem a culpabilização dos docentes pelos resultados educacionais, sem, mais uma vez, serem oferecidas condições favoráveis ao trabalho docente.

Em estudo sobre a atual agenda do BM acerca do trabalho docente na escola básica pública, BOMFIM (2012) assinala que a documentação dos organismos internacionais nos anos 2000, vincula a qualidade da educação às questões de remuneração, carreira e certificação, prescrevendo, mais claramente, uma proposta de controle do trabalho docente, com ênfase na eficiência. A autora destaca que a parceria com o Brasil, proposta pelo Banco para o período 2008-2011, retomou diagnósticos anteriores sobre a situação brasileira, destacando a baixa qualidade dos gastos públicos e a elevada carga tributária, elementos que representariam um desestímulo ao crescimento econômico.

De acordo com esse diagnóstico do BM, no Brasil, a qualidade dos gastos do governo permanecia sendo prejudicada pela ineficiência da gestão do setor público, argumento utilizado para refutar propostas de aumento dos percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) gastos em educação. Nessa linha de raciocínio, para o BM, seria necessária a “criação de uma força de trabalho mais qualificada, ágil e saudável, capaz de inovar e se adaptar às novas tecnologias e, ainda, superar as deficiências nos gastos e na oferta de serviços” (BOMFIM, 2012, p. 18). Nessa direção, o Banco passa a prescrever estratégias destinadas à melhoria do desempenho educacional e da prestação de contas.

É a partir desse programa proposto que o BM apoiou a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os mecanismos complementares para monitorar resultados (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, Planos de Ações Articuladas-PAR e o PDE-Escola), tendo o professor como elo frágil dessa rede, reafirmando-se, mais uma vez, a responsabilidade desse profissional.

Nessa rede, são omitidas outras faces do problema, como a questão da precarização das relações de trabalho docente; a baixa remuneração; a ausência frequente de concursos públicos para ingresso na carreira; a contratação de docentes temporários, instaurando-se “[...] um olhar superficial sobre o trabalho docente, tradição antiga nos documentos dos organismos internacionais” (BOMFIM, 2012, p. 21). Essa face do problema, que assume dimensões agudas, “[...] parece ter sido naturalizada, sendo a solução postergada para um tempo futuro” (ibidem).

O sentido da nova agenda do BM, em relação ao trabalho docente, traz novas estratégias de expropriação do trabalhador docente, que tentar controlar o trabalho docente, com base em padrões produtivistas. Nessa seara:

A produtividade docente, medida pelo tempo dedicado às atividades consideradas instrutivas, ganha centralidade na atual agenda do BM, exatamente quando uma das lutas prioritárias dos trabalhadores docentes é por mais tempo para pensar, refletir sobre a prática, o que já vem sendo dificultado em razão das responsabilidades que o professor vem assumindo na escola básica pública. Submetido às leis do mercado, o poder do trabalho docente tende a se enfraquecer, tornando-se limitado, sendo, por vezes, sua prática social alienada, subordinada à racionalidade capitalista (BOMFIM, 2012, p. 22).

No entanto, vale enfatizar que a natureza do trabalho docente precisa ser compreendida por meio do reconhecimento da tensão dialética presente entre os aspectos estruturais da sociedade e sua especificidade, podendo produzir tanto a alienação/estranhamento como espaços de autonomia relativa (KUENZER; CALDAS, 2009).

Na análise de Oliveira (2002, p. 74), o conceito de organização do trabalho escolar:

[...] deve ser compreendido à luz das teorias econômicas. Ele compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo. No processo de trabalho capitalista, os insumos, objetos e meios de trabalho, estão submetidos a uma orientação bastante específica, que é a finalidade da produção sob o signo do capital.

Assim, como o trabalho que, no contexto sócio-histórico do capitalismo, de forma contraditória, pode tanto ser uma atividade de realização humana, como gerar reações de alienação/estranhamento, as condições em que se dá o trabalho docente também acabam provocando tanto comportamentos de resistência e crítica como situações de acomodação e descomprometimento.

Considerando essa possibilidade de os professores mediar os interesses dos trabalhadores e não os do capital, políticas são produzidas, no sentido de provocar a adesão aos pressupostos capitalistas, pela busca de um “consenso” que leva ao enfraquecimento dos trabalhadores docentes, subsumindo-os aos imperativos do mercado, trazendo efeitos devastadores para a categoria do trabalho docente.

Na seção a seguir serão discutidos os desdobramentos da política do PMCTE/PDE-Escola no trabalho docente, procurando analisar as condições de alienação/estranhamento por meio da lógica da responsabilização/*accountability*, que trazem como efeitos a intensificação e o sofrimento, bem como as possibilidades de resistência e crítica no contexto da prática de tal política, a partir da análise dos dados empíricos da pesquisa.

2.2. Efeitos colaterais do PDE-Escola: a responsabilização do trabalho docente

Como já foi dito, o PDE/PMCTE, segundo o MEC, apresenta-se como uma política que tem como finalidade melhorar a qualidade da educação, por meio da adesão de diretrizes propostas, do cumprimento de metas e da elevação de índices de desempenho em avaliações externas, ingredientes para a “salvação da educação”.

O PDE-Escola, como dispositivo dessa política, apresenta-se como uma ferramenta gerencial e metodológica de gestão, que assume como função elevar a qualidade da escola e torná-la mais “eficiente”, trazendo para a gestão da escola uma forte racionalidade técnica e financeira, pautada em uma lógica de maximização de resultados quantitativos, que desconsidera a educação como um ato político. Nesse sentido, o problema da educação é tratado numa perspectiva isolada, que desconsidera os condicionantes sociais, transferindo para a escola a responsabilidade de melhorar a educação. Essa arquitetura, erigida sob a lógica de *accountability*, provoca reestruturações no “chão da escola” que trazem, como desdobramentos para o trabalho docente, um estado de alienação/estranhamento, intensificação e sofrimento.

Essa tensão pode ser evidenciada nos depoimentos a seguir, que mostram que a lógica do trabalho docente com a imposição do dispositivo PDE-Escola acaba produzindo um estado de alienação/estranhamento:

Depois que veio o PDE-Escola, eu acho que os professores não têm tempo pra pensar, sabe? Eles não têm tempo pra perceber nada, pois é tanto trabalho, é tanta coisa cobrança, que não dá tempo. É um monte de papel que o professor tem que preencher... Sabe que a cada ano estão tornando a coisa mais burocrática, sabe? E está ficando cada vez mais assim, o aluno, o professor tudo bem engessadinho, dentro de forminhas. O professor está mais passivo, sabe? Ele aceita tudo... Ele fica doido para achar atividades e projetos, eles vão pra internet procurar atividades e provas e meios para estarem trabalhando aqui com questões de provas externas, para seu aluno sair bem e elevar o IDEB da escola e cumprir as metas do PDE. (Entrevista – Professora 1 – Escola B)

Antes do PDE-Escola, eu tinha um jeito diferente de trabalhar. Mas, hoje em dia, você tem tanta coisa para cumprir que o seu jeito de trabalhar acaba virando uma rotina sem fim. São tantas metas, tantos projetos, que você tem que cumprir, muitas vezes, sem concordar com aquilo. Você tem que cumprir prazos para as avaliações, preencher formulários. Eu acho que nos 3 primeiros meses desse ano, nós ficamos preenchendo estas fichas de criança, para encaminhar para vários atendimentos que há dentro da escola, que está dentro da proposta deste PDE para cumprir o plano de ação. (Entrevista – Professora 2 – Escola A)

Esse processo é acirrado, com uma rotina de trabalho que se vê cada vez mais controlada por mecanismos burocráticos que envolvem o dia a dia do professor com a exigência de atividades mecânicas, como preenchimento de formulários.

Nesse cenário, o objeto produzido pelo trabalho torna-se um ser estranho, detentor de um poder independente, como um objeto alheio, uma coisa produzida no processo de objetivação do trabalho, que leva a efetivar um movimento de desrealização do trabalhador, em decorrência da perda do controle sobre o objeto e da servidão a ele.

[...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desejetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como

perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (MARX, 2010a, p. 80, grifos no original).

Esse processo de estranhamento, que torna o objeto produzido pelo trabalho um ser estranho, com um poder independente e alheio, resulta em um movimento de desrealização do trabalhador, que pode ser identificado nos depoimentos das professoras. Quando questionados se conheciam os fundamentos políticos que orientam o PDE-Escola, qual era a sua intencionalidade e se houve alguma reflexão aqui na escola ou com os técnicos da SME sobre isto, todos professores afirmaram que não tinham conhecimento desses aspectos. Obtivemos os seguintes depoimentos:

Quadro 10: Depoimentos sobre os fundamentos políticos do PDE-Escola

Participantes		Depoimentos
Escola A	Professor 1	Não me lembro. Mas acho que nunca foi falado sobre esses fundamentos políticos do PDE. E não temos esse espaço durante o ano, talvez, por isso, não fizemos esse estudo, porque fere a Lei, a carga horária.
	Professor 2	Eles [SME] fizeram um estudo com a direção e a supervisão da escola preparando eles para este momento. Aqui na escola, fixaram cartazes divulgando o PDE que iria ter, começou a mobilizar o pessoal. Falando das etapas, dos questionários, dos projetos que teríamos que fazer.
	Professor 3	A gente não sabia o que era aquilo, o que eles estavam querendo com aquilo. Foi passado muito rapidamente, e daí você tinha que responder coisas que você não sabia nem o que estava respondendo na verdade, né? Então, não houve esses momentos para estudo e reflexão da política do PDE na escola. A sensação que tenho é que estou fazendo o que não dou conta, o que eu não entendi. Porque não fui eu quem pensou, estou só executando e cumprindo como se fosse uma máquina. Vem lá de cima, e você olha naquilo e tem que passar para os alunos, muito rápido... Eu sinto isso, insegurança em fazer que vem pronto.
	Professor 4	Foi falado esporadicamente sobre o que era [o PDE-Escola], o que tinha de fazer. Aí mostraram as metas que temos que cumprir, porque a escola precisava ter mais IDEB para receber dinheiro. Foi isso que chegou ao meu conhecimento. E as metas eram assim bem altas. Mas a escola não conseguiu. A Secretaria Municipal de Educação e a escola não promoveram momentos para estudo e reflexão sobre a política do PDE. Acho que isso ficou mais a cargo do supervisor, vice-diretor e direção, né? Esse processo era mais assim interno, a comunidade escolar não participou.
	Professor 5	Eu não lembro. Acho que não. O que teve foi assim, no final, depois que a diretora consolidou os questionários que respondemos, ela apresentou pra gente como ficou o documento no final e disse que era nosso PDE. Aí, no dia, tiveram várias opiniões para mudar alguns projetos e ações. Aí, depois, que ela organiza tudo, volta para falar pra gente. Tiveram esses momentos de explicação sobre como a gente deveria caminhar de acordo com o plano, o que a escola iria receber de verba. E depois disso a gente fica com a impressão que o pessoal pega o PDE e olha pra ver se a gente tá trabalhando em cima daquilo.

Escola B	Professor 1	Não teve um momento para estudar sobre o PDE. Eu não sei te falar quais são seus fundamentos políticos, não! Uma vez, peguei umas cartilhas, uns documentos que ficam na mesa da sala dos professores, mas não sei te falar sobre isso [fundamentos políticos do PDE-Escola].
	Professor 2	Não, a SME não promoveu um debate, um estudo sobre o PDE. O que acontece é que a gente se reúne, coloca os pontos que a gente acha que precisam ser modificados nas ações do PDE, o que deu certo, o que não deu certo, o que nós conseguimos realizar no ano anterior e o que nós não conseguimos, pra fazer as alterações desse ano. E tudo isso tem um objetivo, que é melhorar a aprendizagem do aluno, organizar a escola da melhor forma possível.
	Professor 3	Não tivemos esses momentos para estudar o PDE. O que eu sei te falar é que a gente tem sempre que rever as ações, as metas, e ver se elas estão sendo cumpridas, se o IDEB está melhorando. Mas sobre os fundamentos políticos, eu não sei te dizer.
	Professor 4	Acho que não. O que tivemos foi um momento com a comunidade escolar, com professores, funcionários, pais e alunos. Tivemos um grupo de estudo para discutirmos sobre os resultados das avaliações externas e nós buscamos soluções para reverter o quadro, pois não estava um resultado tão satisfatório.
	Professor 5	Não conheço os fundamentos políticos do PDE, isso não foi passado pra gente. O que eu li foi o PDE pronto com os planos de ação que devíamos seguir.
Escola C	Professor 1	Então aí ficou uma coisa mais fechadinha, cada grupo respondeu o que referia ao seu trabalho. Mas não teve um estudo sobre o que seria a fundo esse PDE.
	Professor 2	Não teve, assim, uma preocupação da secretaria em explicar o que é o PDE-Escola, para os professores tentar entender essa política... Quem fazia isso era o pessoal de fora [SME].
	Professor 3	Não aconteceu isso aqui. Mas eu acho que o pessoal já vem sendo informado aos poucos, aprendem fazendo. Agora, tem alguns professores que, se você perguntar pra eles o que é PDE-Escola, eu não sei se eles vão saber te responder.
	Professor 4	Não sei te falar quais são os fundamentos políticos do PDE-Escola. Sei que vêm do MEC. Quando ele chegou, veio uma cartilha que a escola tinha que seguir e preencher. Eram muitos formulários e instrumentais com metas que cada um tinha que acompanhar. Mas tudo sempre foi muito corrido, então, assim, se você não tem tempo pra refletir sobre a sua prática, você tem condição de estar melhorando, né? Porque se você não tem tempo, pra refletir... Fica uma ação sem pensar, mecânica, só mecânica, né? E assim eu num quero... Perde o sentido pra mim...
	Professor 5	Acho que não. Não me lembro de fazer estudos sobre isso. Ficamos mais com a parte de elaborar projetos e colocar em práticas as ações para melhorar o IDEB.

Escola D	Professor 1	Eu lembro que houve, no primeiro momento, um estudo dele em geral. O diretor explicando como seria a construção do PDE. Mas não me lembro dos fundamentos do PDE
	Professor 2	Não foi nos falado quais são os fundamentos políticos do PDE. Mas acho que é para acabar com o analfabetismo. Eu acho muito preocupante ter analfabetos no Brasil [...]. Então, acho que eles tão buscando uma forma de acabar com isso, dando aquele espaço para o pessoal desenvolver os trabalhos nas escolas para facilitar esse aprendizado, aprender a como trabalhar.
	Professor 3	A secretaria de educação e a escola não promoveram espaços pra estudo e reflexão sobre o PDE-Escola. Isso dá traz tanta angústia pra gente... Não houve esses momentos para estudo do PDE na escola. Essas coisas são feitas só entre os gestores.
	Professor 4	Não sei te falar. Isso não é coisa que é trabalhado com os professores. Aqui, diariamente, você não tem muito acesso a essas coisas. Então, o trabalho do professor, o meu trabalho, fica muito na sala de aula. Você entendeu? Então assim, eu não sei te falar muita coisa disso aqui. Eu não sei te falar nada, não me foi passado nada.
	Professor 5	Nossa, você sabe que eu não conheço [fundamentos políticos do PDE]. Eu acho que a maioria deve ter falado a mesma coisa, né? Porque, assim que ele foi implantado, a gente teve as reuniões. Veio até uma pessoa da Secretaria que explicou para gente, mas só sobre como preencher. Eu acho que nem pra eles [SME] não chega isso [fundamentos políticos do PDE-Escola], fica só na parte mais técnica mesmo, pois já vem prontinho e eles só explicam mais ou menos como fazer. A gente que, se quiser, tem que pegar para estudar e entender. Mas a gente não pega, né? Não senta aquela equipe para estudar, né? Não tem isso porque não tem tempo, né?

Fonte: Dados da pesquisa (2010-2013).

Os depoimentos mostram que o PDE-Escola chega às escolas investigadas, como é de costume no cenário brasileiro, como uma política realizada “pelo alto” e que a participação da escola e seus atores limitam-se na atuação como simples executores e principais responsáveis pelo cumprimento da proposta, concebida saída para a melhoria da qualidade da educação e da elevação de dados estatísticos.

Os dados revelam, ainda, que os profissionais da educação das escolas investigadas desconhecem, ou conhecem superficialmente, os fundamentos políticos que embasam o PDE-Escola, prevalecendo a perspectiva técnico-utilitária no contexto da prática da política, uma vez que a forma como tem sido conduzido nas escolas investigadas vem negligenciando uma análise pormenorizada e reflexiva, limitando-se às questões práticas procedimentais.

Essa perspectiva técnica-utilitária explicita-se nos depoimentos acerca da participação dos professores no processo de elaboração do PDE-Escola na escola. Quando questionados sobre como foi/é a organização/divisão do trabalho pedagógico em sua escola para a construção/implementação do PDE-Escola, foram obtidos os seguintes dados:

Quadro 11: Depoimentos sobre a construção/implementação do PDE-Escola

Participantes		Depoimentos
Escola A	Professor 1	Eles sempre dão os três últimos dias do ano pra fazermos estudos e planejamento. São dias finais, depois que você já deu suas provas, você já concluiu todo o ano letivo, mas tem aqueles dias escolares que você tem que cumprir. E nesses dias a diretora entregou questionários para cada grupo preencher, um diagnóstico. Depois, entregamos esse questionário e acho que a direção organizou o PDE.
	Professor 2	O PDE surgiu e tínhamos que fazer, e isso deixou a escola toda apavorada, não sabíamos nem por onde começar. Vieram as instruções e nós fizemos questionamentos para toda a escola e a comunidade escolar. A direção aqui da escola é muita séria, sempre quer fazer tudo muito correto. Todas as etapas foram seguidas a risca. Foi um trabalho muito consciente. A direção convidou toda a comunidade escolar e foram entregues questionários para eles responderem sobre como estava a escola, o que poderia ser melhorado e, depois, fizemos uma assembleia geral. Convidamos discentes e docentes e foram divididos em grupo, um de cada setor em áreas diferentes para fazerem uma análise desses pontos positivos e negativos da escola. Estudou-se desde a limpeza, a condição do prédio, o comportamento do pessoal. Viramos a escola do “avesso”. Tem a participação de todos os segmentos. Primeiro, fez um levantamento [diagnóstico] e veio um professor de fora [da SME] para instruir sobre esse levantamento [...]. Depois, a direção veio e fez uma explicação de como estavam todos os setores da escola e das metas que teríamos que alcançar. A partir daí, começamos a trabalhar em cima de metas. Muitas delas já foram cumpridas, outras ainda estamos tentando, pois temos pontos críticos.
	Professor 3	Sabe, quando você me pergunta essas coisas assim, eu fico confusa. Porque acontecem tantas coisas na escola e com tantos nomes diferentes que você acaba se perdendo, né? Mas, eu lembro bem que foi quando a diretora Y* veio pra cá, e a gente tinha que responder a umas perguntas, que ela elaborou na época. Eu não lembro se foi bem o sistema, o governo que mandou essas perguntas pra ela. Mas eu sei que foi entregue pra gente, uma folha e a gente tinha que responder algumas coisas sobre a prática da gente e como melhorar essa prática para os meninos estarem alcançando o IDEB.
	Professor 4	Eu acho que o PDE-Escola na escola é um documento que fica mais a cargo do administrativo da escola. Os professores não fazem parte da construção dele, é tanto verdade que a gente não sabe falar sobre como ele foi realmente feito, sobre o que ele é. E hoje é mais ainda pois eu sei que a diretora tem que entrar lá [SIMEC] para responder as questões e pronto. Não é um processo participativo. Então, como falam que o PPP era um documento de gaveta, eu acho que o PDE-Escola também é um documento de gaveta, mas agora fica no computador.
	Professor 5	Então, tem uma comissão para isso. Mas a direção, geralmente, entrega uma cópia do PDE-Escola, dá um rascunho das metas elaboradas para a gente estudar e acompanhar.

* Nome da diretora preservado.

Escola B	Professor 1	O supervisor do CEMAP veio para a escola e explicou como seria o PDE-Escola. Teve um suporte da SME que veio na escola para explicar para a direção. Nos módulos 2, a gente respondia questionários e discutimos sobre as metas do PDE-Escola. Mas a elaboração, geralmente, fica a cargo do administrativo mesmo, direção, vice-direção e supervisores. De vez em quando, eles pedem uma sugestão, eles fazem isso no módulo 2. Mas não temos um espaço coletivo com todos, até porque não temos tempo para isso e muitos professores trabalham em duas escolas, então, é complicado achar um horário para reunir todo mundo.
	Professor 2	Tem uma comissão que organizou o PDE-Escola. Todo ano a gente pega o PDE, a gente se reúne, coloca os pontos que a gente acha que precisam ser modificados, quais as sugestões que a gente daria para melhorar essas habilidades que não foram consolidadas, o que deu certo, o que não deu certo, o que nós conseguimos realizar no ano anterior e o que nós não conseguimos, pra fazer as alterações desse ano. E tudo isso tem um objetivo, que é melhorar a aprendizagem do aluno, organizar a escola da melhor forma possível, que mais?
	Professor 3	Nós dividimos em grupos, e cada grupo participou de uma área, assim, no momento, não me lembro de qual área que fiquei. Os grupos discutiram separadamente cada área [diagnóstico]. Depois, a direção juntou tudo e, depois, foi redigido o PDE, que foi passado para a comunidade.
	Professor 4	A gente sempre participava. Eu lembro que sempre entregavam o material para a gente estar lendo, tipo um questionário que a gente estava vendo o que está bom, o que não está. Depois, a gente entregava para a supervisora. Foi dividido assim, porque a gente sabe que tem a questão do tempo, né? Não tem nenhum momento pra todo mundo reunir pra fazer, não tem dentro calendário escolar. A gente sabe que não tem um tempo [...] para reunir todo mundo para discutir o PDE escola.
	Professor 5	O processo de elaboração do PDE na escola, inicialmente, ele fica mais dentro da gestão. Primeiro ela faz a tomada de anseios da comunidade escolar, depois, a gestão subdivide os grupos para ver quem vai fazer as ações para a melhoria da educação da escola.
Escola C	Professor 1	No início, ele foi mais de gabinete sabe, a coordenadora do CEMAP, a diretora, e a equipe da escola que estavam à frente. Ele foi um PDE mais de gabinete. Claro que foi passado para nós professores pedindo sugestão de cada área, né? Mas não foi uma coisa discutida e construída em equipe. Entendeu, uma equipe toda, eu acho que tem que envolver pelo menos a equipe interna toda. Falta de tempo, espaço. Nós não temos tempo para isso. Nós já tivemos uma conquista de uma vez por mês, liberar os alunos na hora do recreio e ficar o restante do horário para reuniões [...] mas isso foi cortado.
	Professor 2	Olha eu sei que tivemos uma palestra e depois foi elaborado um material. Cada professor trabalhava com uma dimensão. Aí a comissão fazia um apanhado geral, um consolidado. Eu acho que acaba que o PDE, ele fica mais na mão de poucos. Por exemplo, tinha uma equipe pra organizar tudo.
	Professor 3	A diretora e as especialistas foram trabalhando no PDE-Escola. Não sei te dizer muito bem se houve participação de todos. Essa escola é muito grande e eu acho que é feito isso nos módulos. Até porque não temos espaço dentro do calendário. Tem aqueles dias escolares, mas não sei se é suficiente.
	Professor 4	Tivemos grupos divididos por salas para discutir as ações do PDE em cada área. Na escola é necessário que haja uma troca entre áreas, mas, infelizmente, não dispomos de tempo para isso.
	Professor 5	Nós dividimos através de equipes, tem a equipe de professores e de gestores, mas todos participam, através de propostas de mudanças, com projetos para essas mudanças elaborados pela equipe que fica responsável. Os professores montam os projetos e os gestores responsáveis em ajudá-los a colocá-los em prática.

Escola D	Professor 1	A direção dividiu todos em grupos, onde cada grupo tinha que responder a um questionário de uma área [diagnóstico]. Tinham muitas perguntas para serem respondidas e em grupo nós fomos respondendo. E aí, no final, pra fechar, cada grupo falou das suas respostas que colocou nele.
	Professor 2	Foi feito assim, nos reunimos em grupos, cada um colocando sua ideia, as suas ansiedades. E com esse levantamento na escola tem o PDE.
	Professor 3	O máximo que você preenche são papéis e formulários. Mas não tem aquela reunião onde todos OS funcionários, alunos e pais de alunos sentam para discutir sobre os problemas e as metas que desejamos para a escola. Lembro que tinha uma cartilha, e o diretor andava com ela pra cima e pra baixo, xerocava os roteiros e dava pra gente preencher. Mas, no final, só a equipe responsável sabia e controlava o PDE-Escola. No final, o diretor colocava na mesa da sala dos professores o PDE-Escola pronto. Mas a gente nem tinha tempo de ler e conhecer esse documento, e ele ficava ali na mesa sem ser discutido por todos.
	Professor 4	A gente agrupou os professores para responder algumas questões sobre a escola, o que seria viável, quais caminhos que deveríamos seguir para ter um bom processo de aprendizagem na escola.
	Professor 5	A diretora e a supervisora mostraram o PDE para nós em uma reunião. Nos módulos 2, também foi passado para nós o PDE para leitura.

Fonte: Dados da pesquisa (2010-2013)

Os depoimentos mostram que os atores educacionais que atuam no “chão da escola” são convocados a executar uma política educacional de cujo processo de formulação não participaram, uma vez que a participação limitou-se ao preenchimento de questionários referentes à primeira etapa (Diagnóstico). Percebe-se que não houve reflexões sobre o PDE-Escola, e os docentes são convocados a executar uma estratégia metodológica, que, de acordo com os órgãos oficiais, irá solucionar os problemas da educação. Não é difícil prever os efeitos negativos da forma como vem sendo conduzida essa política, no contexto da prática das escolas investigadas, sobre o trabalho docente.

No que se refere ao trabalho realizado pelos professores no processo de construção do PDE-Escola, ele perde as características de realização e ou emancipação, diante das limitações impostas, seja pela dicotomia elaboração/execução, seja pela fragmentação que impede a realização de um trabalho coletivo. Nesse movimento, o professor deixa de reconhecer-se como um ser concreto e histórico, representando uma perda da própria produção que realiza. Além disso, essa fragmentação pode contribuir para o controle sobre o trabalho docente, expropriando dele a autonomia para decidir e a capacidade de criar e de agir politicamente. O trabalho, que deveria ser a forma humana de realização, como defende Antunes (2002), reduz-se ao mero preenchimento de questionários e ao cumprimento de metas e planos de ação, elaborados por uma comissão, condições propícias para que a alienação se faça presente.

No caso dos professores participantes da pesquisa, a perda da autonomia em relação ao seu trabalho e a burocracia podem contribuir para uma perda do sentido do trabalho, de um compromisso com os fins da educação e com sua própria categoria profissional, tornando o trabalho docente uma atividade de martírio, um sacrifício de si mesmo, marcada por estado de alienação, que leva à execução acrítica de funções (MARX, 2010b). Esse processo faz com que o trabalho docente acabe reproduzindo pressupostos presentes no processo de produção de políticas, uma vez que, como resultado dessa alienação, o trabalho torna-se “coisa” e o professor deixa de refletir sobre sua prática, passando a desempenhar uma práxis mecânica, repetitiva, fragmentada. Essa presença da alienação do trabalho docente, mediante a inserção de programa como o PDE-Escola, sob a justificativa de melhorar a aprendizagem dos alunos, expropria do docente a função de pensar e planejar a sua prática, restando-lhe a mera execução de planos e ações previamente definidos.

Facilitado por esse processo de alienação, ressoa com forte ênfase no cenário da gestão da escola a presença dos dispositivos centrais do Plano de Metas (IDEB e PDE Escola) que vêm acarretando uma considerável cobrança em torno da performatividade e na responsabilização dos docentes pelo desempenho da escola, como relatam os professores.

Depois do IDEB e do PDE-Escola, quando chegam os resultados das provas fica todo mundo doido! Precisamos melhorar, né? Aí começa a cobrança... As supervisoras pegam no pé do professor... Cobra do professor para ver o que é que é que tem que melhorar... Por exemplo, nessa semana, a supervisora me disse assim: “na sua avaliação, os meninos não deram conta do conteúdo de medidas de tempo, relógio etc.” Ela me perguntou o que eu faria para melhorar isso... Aí eu falei assim pra ela: “Vou trabalhar esse conteúdo ao longo do ano inteiro, trabalhando com o relógio no dia a dia”. Aí ela falou que não poderia ser assim, pois eu tinha um prazo de 15 dias para esse conteúdo para sanar essa dúvida para a prova externa. Agora tudo tem prazo. Tudo conta um mês... 15 dias, uma semana... (Entrevista – Professora 3 – Escola D)

Como os resultados que não estão muito satisfatórios na prova, a cobrança agora é por causa do IDEB. A cobrança é para melhorar. Sempre que vem o resultado do IDEB, quando ele é apresentado, é aquela correria de cobrança em cima do professor (Entrevista – Professora 2 – Escola A).

Depois do PDE-Escola e do IDEB, é só cobrança, só cobrança. E hoje o professor tem que se desdobrar muito. Sabe eu faço tudo com muita boa vontade, mas essa burocracia, esse tanto de papel é demais. Daqui alguns dias, a gente não tem mais lugar para colocar arquivo. A pasta do aluno vai ficando tão “gorda”, tão cheia que não tem mais onde guardar tanto papel, tanta coisa. Se a cada ano, de agora em diante, tiver que ter uma ficha de acompanhamento individual do aluno dentro da pasta dele, quando ele chegar no 5º ano, a pasta dele não cabe no arquivo não. É muito papel, não sei que sentido tem isso (Entrevista – Professora 1 – Escola B).

Olha, com o PDE-Escola e o IDEB, eu sinto assim muita cobrança, né? Não tem um investimento na qualidade de educação, nem no profissional da educação, porque professor de educação básica ele ganha muito mal, é mal remunerado, as condições de trabalho não são boas, não tem tempo para planejar, ele tem que se virar, pois tem que trabalhar em dois períodos de trabalho, para conseguir um salário razoável, para ajudar a sustentar a família. Então, eu vejo assim, que esses projetos que eles realmente não têm um fundamento, vêm para a escola e fazem com que o professor se sinta cada vez mais pressionado, a direção, pois a diretora é pressionada de cima para baixo. Então eu não vejo que ele pode ajudar em alguma coisa, e a gente só faz isso na escola porque não tem outra opção (Entrevista – Professora 4 – Escola A).

Teve uma reunião sobre o PDE-Escola que foi falado horrores para as escolas com IDEB baixo, foi cobrado muito e responsabilizados os professores e a direção dessas escolas, saímos dessas reunião com a sensação de fracasso e frustração. Mas eu falo para os professores se preocuparem com IDEB, porém há outras coisas importantes. E quando o IDEB é baixo, expõe a escola e os professores, e a cobrança é grande. Sempre que o pessoal me pergunta se estamos preparando os alunos para a Prova Brasil, eu digo que sim, pois eu me preocupo desde o início do ano (Entrevista – Professora 5 – Escola C).

Os depoimentos explicitam que, a partir da política educacional PMCTE e de seus dispositivos IDEB e PDE-Escola, a rotina escolar passou a conviver com uma pedagogia de “resultados”, resultados que são tomados de forma isolada e descontextualizada da realidade que os produziu, sendo apresentados como fetiche. Em relação a esse processo que vem ocorrendo

nas escolas, onde percentuais, médias, índices, indicadores são tomados “em si”, sem analisar as condições objetivas de produção desses resultados, comprovando-se a

[...] hipótese de que no contexto de mercantilização no campo educacional a ideologia da “educação de qualidade” e a apologia da *accountability* são estratégias utilizadas para produzir a fetichização dos resultados. Sabemos quão falaciosa pode ser a argumentação que se estabelece entre a avaliação de resultados pautada em indicadores quantitativos e a qualidade da educação uma relação de causa e efeito. [...] A introdução da lógica da *accountability* e a comparação de resultados para premiar quem “fez mais com menos” pode acarretar prejuízos irreversíveis à educação pública. O desafio está em combater a política de maximização de resultados que se desenvolve à custa da minimização do humano (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144).

Essa ênfase aos resultados e a vinculação desses resultados ao repasse de recursos financeiros, como acontece com o programa PDE-Escola, podem ser compreendidas como estratégia de “consentimento”, contribuindo para que práticas de planejamento e procedimentos, com pressupostos político-pedagógicos, muitas vezes, perniciosos, sejam acatados na dinâmica escolar, um processo de “responsabilização pelos resultados” que se impõe aos docentes. Nesse processo, coagido pela necessidade de melhorar seu desempenho e o dos alunos e pela impossibilidade de fazê-lo, o professor desenvolve uma “subjetividade branda”, tornando-se suscetível ao discurso da “reconversão” presente no contexto da produção das políticas educacionais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2008).

Esses discursos teóricos de reconversão, que conduzem as políticas educacionais ao “chão das escolas”, trazem um apelo discursivo ao papel do professor, visto como elemento isolado e atomizado, que passa a responsabilizá-lo pela má qualidade da educação, depositando-lhe a “missão” de salvar a educação, por meio da reestruturação da gestão e da organização da escola e do acúmulo de novas funções. Esses discursos apresentam como soluções para os problemas educacionais um processo definido por Sacristán (1995) como hiper-responsabilização do professor, que tem como desdobramento a ocultação ideológica dos condicionamentos reais da prática.

Depreende-se que a busca frenética pela eficácia e por “melhores resultados”, ao provocar certo constrangimento aos docentes, pode criar condições para que o professor assuma a intensificação do trabalho como elemento para alcançar as exigências postas acerca do seu desempenho,

consolidando uma ética de “autorresponsabilização” moral e individual pelo sucesso da escola.

Cobrar resultados refere-se a uma expressão utilizada na administração de empresas e dos serviços públicos e pode ser entendida como forma de intensificação num sentido subjetivo. Ao cobrar resultados, impõe-se certa pressão sobre o trabalhador, no sentido impor uma responsabilização, fontes de tensão vivida pelo trabalhador. Com isso, a noção de responsabilização passa a fazer parte do discurso do cotidiano, evidenciando que o processo de intensificação perpassa por uma política de gestão que envolve desde a cobrança por resultados até a mobilização do trabalhador por meio de um apelo à ética de responsabilização.

Estudos de Ball (2005), analisando a cultura de gestão e do desempenho como elementos inerentes à reforma educacional do Reino Unido, observa as mudanças na prática profissional de professores, diretamente vinculadas ao atendimento e à satisfação de critérios de qualidade preestabelecidos, em torno da “performatividade” que materializa-se por meio de uma cultura de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como mecanismos de controle, no que se refere tanto ao desempenho docente, como das organizações. Em nome dessa “performatividade”, os desempenhos de sujeitos individuais ou de instituições, como as escolas, são utilizados como parâmetros de produtividade ou de resultado. Na análise do autor, a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de indicadores, buscando o julgamento e a comparação dos profissionais no tocante aos resultados. Elementos dessa análise de Ball (2005), podem ser incorporados na análise dos depoimentos dos professores, uma vez que evidenciam os mecanismos presentes no PMCTE, como o IDEB e o PDE-Escola, que aponta para essa “performatividade”.

Nos trechos das entrevistas, foi possível perceber que há, de forma muito contundente, grande preocupação com os resultados, a partir de um clima de “pressão” pela melhoria dos mesmos, aspecto preocupante no processo dos testes padronizados. Essa pressão e cobrança para alcançar resultados e metas e, assim, atingir a eficiência, a eficácia e a dar respostas imediatas, acaba fazendo com que nas escolas os professores preocupem-se demasiadamente em “preparar” seus alunos para responder aos exames standardizados.

Corroborando Ball (2005), os depoimentos associam-se ao conceito de performatividade como categoria presente nos processos de controle e regulação do trabalho docente, como uma tecnologia que regulamenta os desempenhos dos sujeitos. Nesse sentido, “os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’

ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção.” (BALL, 2005, p. 543). Um equívoco onde a preocupação recai sobre melhoria de resultados e não sobre os processos, acirrando o controle da qualidade por meio de “pressões” que deixam sistemas e escolas abandonados à própria sorte em busca de melhoria de resultados e de cumprimento de metas.

Na seção a seguir, será abordado esse processo de intensificação do trabalho docente, como desdobramento da política PMCTE e de seus dispositivos PDE-Escola no contexto da prática.

2.3. Efeitos colaterais do PDE-Escola: a intensificação no trabalho docente

Farta literatura sobre a categoria trabalho docente teve início no cenário da pesquisa educacional brasileira no final dos anos 1970, tendo como temáticas principais a organização do trabalho docente, a gestão da escola, a profissionalização, a precarização e a intensificação do trabalho docente (APPLE, 1987; 1988; 1995; HYPÓLITO, 1994; 1997; 2008; OLIVEIRA, 2002; 2003; 2004; 2005; 2007; 2011; OLIVEIRA; AUGUSTO, 2008).

Segundo Hypólito (1997), no final dos anos 1980, o enfoque dos estudos recaiu sobre a profissão docente, a conceituação de classe social do professorado e a natureza do trabalho docente. Nesse foco, muitos estudos contribuíram para o adensamento do debate e evidenciaram como a instituição escolar encontra-se permeada por relações de poder, em que a hierarquização das funções contribui para a cristalização de um modelo técnico-burocrático de organização escolar, que traz, para o “chão da escola”, elementos como a fragmentação do trabalho na escola; a hierarquização de funções com a concentração de poder nas mãos de alguns; o controle sobre os professores; a perda de autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; as instâncias pedagógico-administrativas hierarquizadas por todo o sistema de ensino, dentre outros aspectos. No caso da escola pública, esses aspectos podem ser acentuados com situações de intensificação e precarização do trabalho docente.

Apple (1995) descreve o fenômeno da intensificação do trabalho docente em seus estudos sobre os movimentos de reforma nos Estados Unidos. Essas análises mostram como a racionalização do trabalho escolar e docente é acirrada por meio da implementação de programas de ações e da avaliação burocrática do processo de ensino e aprendizagem. A intensificação representa uma das formas concretas pelas quais os privilégios de trabalho do profissional da educação vêm sendo degradados, assumindo vários sintomas “[...] do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter

uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área” (APPLE, 1995, p. 39). Nesse contexto, relaciona-se a intensificação do trabalho docente, marcada pela combinação da colonização administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos professores com a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem. No entanto a intensificação atinge proporções mais visíveis no trabalho mental, por meio de um crônico excesso de trabalho que vem ampliando-se ao longo do tempo.

Evidenciam-se, assim, os vários aspectos da intensificação no ensino, principalmente em escolas que se veem regidas por currículos preestabelecidos, avaliações externas, que servem de sistemas de prestações de contas etc. Entretanto não se pode negar que muitos professores apresentam ações de resistência ante os aspectos de controle e intensificação. Comportamentos como realizar atividades em um ritmo mais lento, a fim de assegurar espaços para outras discussões críticas com os alunos ou simplesmente para descansar, são estratégias usadas por professores que sinalizam resistência, tanto ativa como passiva (APPLE, 1995).

A precarização e a intensificação do trabalho docente, no contexto da organização do trabalho escolar, são marcadas por um processo de ampliação das responsabilidades dos professores, que, além das tarefas instrucionais e pedagógicas, passam a abarcar funções de administração e gestão da escola e a necessidade de comprometer-se com atividades de formação que voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado.

Além disso, as atuais mudanças na gestão da escola e no trabalho docente, em decorrência das políticas educacionais, que se pautam em um discurso de descentralização administrativa, pedagógica e financeira, são marcos de um quadro de regulação das políticas públicas, no âmbito educacional, que também trazem elementos que acirram o processo de intensificação e precarização.

O termo regulação, originalmente, utilizado na teoria dos sistemas e em Biologia, foi reelaborado para adaptar-se ao estudo dos fenômenos econômicos, pelas macroanálises desenvolvidas pela Escola Francesa da Regulação. Para a Escola Francesa, o termo regulação deve ser compreendido como uma combinação de muitos aspectos, instrumentos e instituições que concorrem para a reprodução das estruturas econômicas e das relações sociais inerentes ao sistema capitalista, com vistas a manter a sua continuidade, apesar de suas contradições. Nesse sentido, o conceito de regulação vincula-se diretamente ao conceito de “reprodução” de Marx (DAMASCENO, 2010).

Barroso (2004), analisando os processos de regulação das políticas educacionais em países europeus, mapeia três níveis de regulação que se complementam: “regulação transnacional”, “regulação nacional” e “regulação local”. Para esse autor, a escola encontra-se sujeita aos três níveis de regulação, indo desde a regulação decorrente das políticas educacionais recomendadas por organismos internacionais (regulação transnacional), passando pela regulação do Estado (regulação nacional) e chegando à regulação dos vários agentes sociais que permeiam as relações de poder da escola (regulação local).

A regulação no campo das políticas educacionais promove um processo de subsunção dos sistemas educacionais às demandas externas de natureza econômica, social e política. Como efeito, esse contexto de regulação apresenta desdobramentos significativos para a organização e a gestão escolares, provocando uma reestruturação do trabalho docente, que pode alterar, inclusive, sua natureza e definição, uma vez que:

[...] as mudanças no modelo de regulação social passam também por alterações nas formas de regulação das próprias políticas sociais e, no caso latino-americano, [...] uma nova regulação da política educacional, seguem uma tendência internacionalmente observada de centrar-se na performatividade da escola, o que tem trazido sérias consequências para os trabalhadores docentes, provocando uma reestruturação de seu trabalho em um cenário contraditório e ambivalente (OLIVEIRA, D. 2005, p. 771).

Esse movimento de regulação resulta em uma modificação da própria organização do trabalho docente, ultrapassando a sala de aula e compreendendo outras demandas surgidas com as regulamentações resultantes das reformas. Essas demandas colocam ênfase na realização de atividades como: “[...] elaborar de projeto político-pedagógico; preparar projetos interdisciplinares; participar de assembleias, colegiados, conselhos; fazer parte da gestão da escola; promover maior integração com pais e comunidade” (DUARTE, 2011, p. 168), atividades, quase sempre, realizadas fora do horário das aulas. Tal processo torna-se um elemento de intensificação e de precarização do trabalho docente.

Além disso, muitos estudos mostram que o acúmulo de demandas ao papel do professor é resultado de um conjunto de políticas, proclamadas com o discurso da descentralização administrativa, mas que, na realidade, são formas de planejamento, regulação e controle (OLIVEIRA, 2002; DIAS-SILVA; FERNANDES, 2006; DUARTE, 2011). Essas reformas são marcadas pela padronização de processos administrativos e pedagógicos, os quais possibilitam baixar custos e redefinir gastos, sem, contudo, abrir

mão do controle central das políticas. A flexibilidade presente nesse modelo é colocada em prática mediante a descentralização administrativa, que representa a transferência de obrigações dos órgãos centrais às escolas.

O aumento dessas demandas sobrecarrega a rotina dos trabalhadores docentes, uma vez que exigem tempo de trabalho, além da jornada semanal remunerada. Essas demandas vêm reestruturando o trabalho pedagógico por meio da combinação de diferentes fatores que se fazem presentes na gestão e organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores. Esse processo tem contribuído para o esgotamento dos professores e para um processo de autointensificação, como um viés da intensificação do trabalho docente, com o qual os próprios professores passam a colaborar de forma voluntária, por meio de uma autorresponsabilização pelas exigências e demandas que lhes são atribuídas, chegando a se culpabilizar quando não conseguem corresponder a tais demandas. Esse processo de autorresponsabilização vem sendo reforçado com a força da lógica avaliativa presente no PDE-Escola e no IDEB, dispositivos do PDE/PMCTE, que, em decorrência da centralidade dada às avaliações externas, os trabalhadores docentes veem-se forçados a adquirir novas práticas no exercício de suas funções. Nos depoimentos a seguir, verifica-se que a lógica da responsabilização/*accountability*, que sustenta o PDE-Escola e o IDEB, passa a nortear o trabalho docente, fazendo com que os professores sintam-se obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas:

A gente acaba fazendo o PDE-Escola em função das provas, dos resultados. Procura sempre fazer projetos e atividades um pouquinho igual às provas. Por exemplo, tenho aumentado todo o enunciado dos exercícios quando trabalho na sala, porque agora as provas vêm com aqueles enunciados enormes (Entrevista – Professora 2 – Escola A).

A gente faz o plano da gente, mas a supervisora chega com projetos, com folhas xerocadas, com exercícios retirados das provas externas. Então, a gente fica trabalhando com projetos e atividades que são cópias de modelo das provas [avaliações externas]. Aí, você tem que deixar seu plano de lado e passa a trabalhar só atividades e projetos elaborados a partir de modelos de provas. Então é isso que isso acontece. Tudo isso, para, quando chegar a prova externa, o menino conseguir dar conta daquilo ali! É um treinamento... Acaba reproduzindo... Reproduzindo o ano todo... (Entrevista – Professora 1- Escola A)

A escola recebe os dados das avaliações externas, e a SME fica em cima de nós, porque a escola tem que atingir a meta e melhorar o IDEB. Eles [direção e coordenação pedagógica] chegam a pegar os caderninhos da Prova Brasil e fazer a gente repetir os exercícios na sala de aula (Entrevista – Professora 4- Escola A).

Então, depois do IDEB até a enturmação⁴ da escola é realizada em função do IDEB e das avaliações externas. Tudo passou a girar em torno das avaliações externas. Nós pegamos avaliações até de outros estados, acessamos sites para pegar provas que podem estar preparando o aluno para o IDEB. Até os professores pegam provas e avaliações que ajudem nesse sentido. Nós fazemos avaliações treinando os alunos, principalmente português e matemática. Entramos na internet para pegar modelos de provas para serem aplicadas para nossos alunos, principalmente português e matemática. Utilizamos esses modelos para serem aplicados em nossas avaliações mensais e bimestrais (Entrevista – Professora 5- Escola C).

A forte exigência para o cumprimento de metas, decorre da cobrança no intuito de melhorar índices de desempenho mensurados por avaliações externas, mecanismos de controle do trabalho docente e instrumento de regulação estatal, como no caso do PDE-Escola. Nessa óptica, os depoimentos evidenciam a presença de um discurso que convalida com a lógica da avaliação. Um processo que contribui para a construção da menoridade política do professor, que passa pela estratégia da “reconversão”, utilizada “[...] por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos, o qual procura subordinar as políticas educacionais às pressões econômicas das agências (inter) nacionais” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2008, p. 144). Um processo que deve ser compreendido no contexto de *redes de políticas*, sustentadas pela lógica de “relações de *accountability*”, que são incentivadas e vêm influenciando no processo de formulação e implementação de políticas educacionais, como o PDE/PMCTE e seus dispositivos, como analisado nos capítulos anteriores.

Quando questionados sobre os aspectos do PDE-escola que tomam mais o tempo do professor, os professores abordaram como tal dispositivo trouxe novas demandas:

Tenho percebido que com o PDE-Escola, a cada ano, a cobrança é maior, e é no sentido, assim, burocrático ainda. O que é ainda pior. Porque eles te cobram cada coisa, que chega assim a ser humanamente impossível

⁴ Enturmação é a forma como a instituição organiza ou agrupa os alunos em classes.

de cumprir... Até esses dias eu estava comentando... Vai ter as férias do meio do ano, mas é mentira! Não teremos férias nenhuma. Porque o que tem de papel pra gente preencher nessas férias... E o que vai acontecer é que a gente vai acabar não tendo férias, porque eles mandam tantos papéis para serem preenchidos que tomam muito nosso tempo... Isso tudo por causa do PDE e do IDEB. Aí você tem que fazer o diagnóstico. Aí você acompanha o aluno e, para cada aluno, você tem ali cinco ou seis folhas pra você estar respondendo. E tudo isso, às vezes, não leva a nada... E isso é muito relativo. Às vezes, eu não estou falando a verdade nesses relatórios, porque em uma sala com 25 ou 30 alunos, eu posso não conseguir realmente acompanhar e entender o desenvolvimento de cada aluno com tanta burocracia..., né? É muita papelada, é muito instrumento que temos que preencher... (Entrevista – Professor 3 – Escola A)

Depois que o PDE-Escola veio, houve um aumento das funções e das demandas do trabalho pedagógico. Isso acontece, por exemplo, no caso do planejamento, das atividades de reforço e dos projetos. Isso, por um lado, é positivo, porque nós vemos que hoje os professores estão mais participativos, mais preocupados com aquilo que eles estão passando para os alunos, isso faz com que eles estudem mais, elaborem mais material didático. Mas o ponto negativo é que aumentou a demanda de trabalho para planejamento, mas o tempo não é suficiente para isso. O PDE-Escola traz essa necessidade de planejamento, mas não há no tempo escolar o tempo para isso, e o professor acaba levando para casa essas tarefas, que são muitas. Os módulos, que são 2h e 50 min. por semana, são insuficientes para isso, pois, nesses módulos, os professores têm outras funções, como corrigir provas, dar reforço, atender pais, etc. (Entrevista – Professor 5 – Escola C)

Dentre os aspectos do PDE que tomam mais tempo do professor é a necessidade de cumprir projetos. Tem muito isso, a cobrança em cumprir projetos por causa do IDEB, para melhorar o índice da escola. Com isso eu falo assim que nós não somos mais livres para fazer do nosso jeito. E você sabe? Eu acho que fica mal feito... Porque, quando você faz uma coisa que é sua, do seu jeito, sai exatamente como você quer... Mas, quando você vai fazer uma coisa que foi pensada por outra e, muitas vezes, você nem entende o que é... Mas estou lá fazendo, porque alguém mandou, porque tem que trabalhar isso, tem que melhorar o IDEB... Eu não faço com segurança não... (Entrevista – Professor 2 – Escola A)

O PDE fala tanto de metas e IDEB que é na verdade uma cobrança do trabalho do professor. Eu acho que eles querem cobrar tanto da gente, por tanta coisa aqui dentro da escola, mas não veem o prédio da escola, as condições de trabalho, nosso salário, nosso tempo para planejar. Eles cobram tanto, mas eles tinham que estar aqui mais perto da realidade de cada escola (Entrevista – Professor 5 – Escola D).

Percebe-se uma deterioração das condições de trabalho, que resulta em um movimento de trabalho “elástico e invisível”. O termo “elástico”, tendo em vista o fato de essas novas tarefas atribuídas ao professor se estenderem à sua vida privada, chegando a comprometer o tempo de lazer e descanso. O termo “invisível”, por tornar-se um trabalho que, quase sempre, não é reconhecido socialmente, o qual o professor cumpre sem ser remunerado ou valorizado (DUARTE, 2011).

Os depoimentos sinalizam, ainda, como o processo de intensificação do trabalho dos professores, que pressionados a assumir cada vez mais tarefas para além do que lhes compete, leva também a um quadro de perda da autonomia do professor sobre o seu trabalho. Além disso, esse processo passa pela questão da desqualificação da força de trabalho docente, quando os trabalhadores docentes veem-se obrigados a atender às novas exigências pedagógicas e administrativas, sem, contudo, encontrarem condições de trabalho adequadas.

Nesse cenário de degradação, o homem torna-se um corpo instrumentalizado-operário de massa⁵, em que tem sua dimensão intelectual e mental desapropriada. Para Dejours (1991), o processo de divisão do trabalho conduz “[...] a um *non-sens*: a maioria dos trabalhadores ignora o sentido do trabalho e o destino de sua tarefa” (DEJOURS, 1991, p. 39-40).

Uma vez conseguida a desapropriação do *know-how*, uma vez desmantelada a coletividade operária, uma vez quebrada a livre adaptação da organização do trabalho às necessidades do organismo, uma vez realizada a toda poderosa vigilância, não restam senão corpos isolados e dóceis, desprovidos de toda iniciativa. A última peça do sistema pode então ser introduzida sem obstáculos: é preciso adestrar, treinar, condicionar esta força potencial que não tem mais forma humana (idem, p. 42).

⁵ Dejours (1991) afirma que por meio da prévia separação entre concepção e elaboração, dá-se origem a um novo organismo (considerando o trabalhador do “chão de fábrica”) produtivo desvinculado de sua subjetividade, onde se percebe uma atividade laborativa que se choca com as aspirações, as motivações e os desejos. Tem-se que, com este desenvolvimento da organização do trabalho, “[...] o homem no trabalho, artesão, desapareceu para dar a luz a um aborto: um corpo instrumentalizado – operário de massa – despossuído de seu equipamento intelectual e de seu aparelho mental.” (DEJOURS, 1991, p. 39).

Além dos depoimentos, em uma análise dos PDE-Escolas das escolas investigadas confirma-se essa preocupação com os resultados das avaliações externas como parâmetro para os planos de ação na Dimensão 3 Ensino e Aprendizagem:

Quadro 12: Centralidade dos resultados das avaliações externas na Dimensão 3

DIAGNÓSTICO - DIMENSÃO 3 - ENSINO E APRENDIZAGEM PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E TEMPO DE APRENDIZAGEM	
Escolas	Justificativas/Evidências
Escola A	A equipe escolar trabalha sempre com dados das avaliações internas e externas com o propósito de sempre melhorar a qualidade do ensino. Os profissionais são comprometidos com a aprendizagem dos alunos e com o cumprimento das metas do PDE-Escola.
Escola B	A equipe pedagógica da escola procura traçar metas baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas orientações da SME para aperfeiçoar o ensino/aprendizagem aos discentes para seja significativa e formativa para a vida. Além disso, procura utilizar os resultados das avaliações externas para organizar projetos, viabilizando, assim, a melhoria do ensino e da aprendizagem.
Escola C	A escola sempre utiliza os resultados das avaliações externas para fazer revisões no currículo e melhorar o IDED, para, assim, alcançar uma educação de qualidade.
Escola D	Os dados sobre o desempenho dos estudantes nas avaliações externas são usados para rever os métodos de ensino adotado. São utilizados diferentes instrumentos de avaliação, atividades e projetos pedagógicos para elevar o índice de desempenho da escola (IDEB).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos PDE-Escolas das escolas investigadas.

Essa lógica de relações de *accountability* vem consolidando uma cultura de prestação de contas e responsabilização, atribuindo, principalmente ao professor, a responsabilidade pela má qualidade da educação e, ao mesmo tempo, a “missão” de melhorar os resultados e a qualidade da educação, pressões externas e internas que trazem como efeitos desse movimento esquizofrênico fenômenos conhecidos como mal estar docente, preocupação e sofrimento, dentre outros aspectos que afetam a saúde dos docentes.

Esse cenário de cobrança associa-se a um movimento de desvalorização social, política e econômica da profissão, que vem contribuindo para acirrar esse processo de sofrimento que acomete o professor da escola pública brasileira, o que será discutido na próxima seção.

2.4. Efeitos colaterais do PDE-Escola: o sofrimento no trabalho docente

Assim como no modo de produção capitalista, o trabalho torna-se estranhado, alienado, à medida que as relações sociais de produção

colocam em contraposição capital e trabalho, o trabalho docente perde as características de realização e ou emancipação, ante o cenário de limitações impostas pelo processo de intensificação e precarização, advindo pela ação coercitiva do Estado. O professor deixa de se situar como um ser concreto e histórico, em decorrência do isolamento, da mecanização e da realização de atividades como meras obrigações a serem cumpridas como preocupações externas, perdendo, assim, a consciência de sua atuação.

Kosik (2011) utiliza o conceito de *preocupação* para denominar o modo primordial como a economia existe para o homem. O trabalho, no capitalismo, deixa de ser uma atividade vital e de realização humana, e assume uma forma de *preocupação*, em que o

[...] preocupar-se é a *praxis* no seu *aspecto fenomênico alienado*, que já agora não alude à *genese* do mundo humano (o mundo dos homens, da cultura humana e da humanização da natureza), mas exprime a *praxis* das operações diárias, em que o homem é empregado no sistema das “coisas” *já prontas*, isto é, dos aparelhos, sistema em que o próprio homem se torna objeto de manipulação. A *praxis* da manipulação (*faina, labuta*) transforma os homens em manipuladores e objetos de manipulação. O preocupar-se é manipulação (de coisas e homens) na qual as ações, repetidas todos os dias, já de há muito se transformam em hábito e, portanto, são executadas mecanicamente. O caráter coisificado da *praxis*, expresso pelo termo preocupar-se, significa que na manipulação já não se trata mais da obra que se cria, mas do fato de que o homem é absorvido pelo mero ocupar-se e “não pensa” na obra (KOSIK, 2011, p. 74).

Em relação ao trabalho docente, essa “preocupação” pode ser verificada à proporção que a realização das atividades passa a ser cumprida como uma mera “obrigação”, levando a comportamentos mecanizados, condicionados por exigências externas do próprio sistema. Tal processo se dá por meio de reformas e imposições que provocam o controle sobre o trabalho docente.

No entanto, vale destacar que, nesse processo de controle sobre o trabalho docente, há tanto reações de desistência, aqui entendidas como a perda de sentido do trabalho e o descomprometimento com a organização em que atuam, e comportamentos de resistência, no sentido crítico-emancipatório, ou seja, como espaço de luta contra-hegemônica. É preciso ressaltar que as dinâmicas das práticas docentes envolvem tanto processos de *acomodação* como de *resistência*, numa dinâmica complexa que envolve não apenas condições propícias para as relações de dominação, mas também traz possibilidades emancipatórias.

Assinala-se, nessa perspectiva de análise, a recuperação da noção dialética da ação humana, considerando que os processos estruturais condicionantes, que passam a ser interpretados na sua dinamicidade, estão permeados de elementos de contradição e historicidade, ou seja, processos tanto de acomodação como de resistência podem ser construídos e reconstruídos e não são necessariamente condições predeterminadas. Partindo desse pressuposto, é preciso ponderar que a instituição escolar e o trabalho docente devem ser interpretados não como *locus* automaticamente controlado pelo capital, nem tampouco como o terreno da plena realização, mas como lugar contraditório de reprodução e contestação.

A partir dessas observações, quando questionados se há resistências ao PDE-Escola e ao IDEB, os professores afirmaram:

Quadro 13: Depoimentos sobre as resistências ao PDE-Escola

Participantes		Depoimentos
Escola A	Professor 1	Não há resistências em relação a esses programas. Quando eles chegam na escola é aquele bafafá danado. Mas, depois, você vê todo mundo correndo e se preocupando em fazer porque o fulano da SME vai vir fiscalizar. Então, eu não vejo resistência nenhuma. No final, todo mundo acaba acatando. Não sei não é comodismo ou se é por pressão do diretor, que, por ser escolhido pelo prefeito e ele acaba nos pressionando muito. [...] Não tem como você resistir.
	Professor 2	Eles [professores] não têm resistência. Temos certo temor a estas resistências, pois sabemos que seremos cobrados e aqui, na escola, as avaliações [avaliação de desempenho] são muito rígidas. Aqui a postura é muito séria. A direção é muito rígida.
	Professor 3	Não vejo um movimento de resistência dos professores em relação a essas políticas... Elas não resistem... A gente acaba achando normal, sabe? Que sempre foi assim, mesmo... A maioria das professoras não tem resistência. Elas acham normal, sabe? Que é assim mesmo... Às vezes, por falta de conhecimento. Muitas professoras não têm conhecimento. Elas não têm conhecimento sobre o que é que está por trás disso... Às vezes, penso que são inocentes ou, às vezes, penso que elas fazem de conta que não entendem para sofrer menos... Ou porque não acreditam numa possibilidade de mudança, não acreditam!
	Professor 4	A maioria dos professores, pois são poucos os que questionam, acha que tem que dar conta de melhorar o IDEB. Tudo é muito pressionado, o professor vive sob pressão. Então, ele pensa que se a escola alcançar o IDEB seis, assim a gente não vai ser tão pressionado, pois a direção não será pressionada. Então, com isso, os professores não questionam essas práticas e concordam com elas. Eles fazem isso para ficarem livres da pressão.
	Professor 5	Todo mundo achou uma chatice, reunir para falar de PDE-Escola. Eu acho que todo mundo tem resistência pra vir pra cá só para ouvir essas coisas. É importante, mas a gente só ouve e faz para só para cumprir, só por fazer. [...] Teve ano que aquele documento [PDE-Escola] chegou a ficar em cima da mesa na sala dos professores muitos dias, e ninguém chegou a folhear. Isso é resistência mesmo, porque é uma chatice, coisa demais pra ler. E outra coisa, que a gente sempre comenta, que não adianta dar muita opinião, que você não vai mudar nada, o que vai mudar é muito pouquinho. Então, a gente resiste a essas coisas [PDE-Escola].

Escola B	Professor 1	Não acho que teve resistência declarada. Mas eu acho que, às vezes, a escola omite muita coisa e não responde a verdade sobre alguns aspectos, pois se a escola coloca todos os problemas, ela vai ter que gerar justificativas e ações. E isso vai dar mais trabalho pra gente. Então, eu acho que a escola, ao fazer isso, é uma forma de resistir, mas para não ter mais trabalho. E no papel vai ficar tudo perfeito, mas, na verdade, não é assim.
	Professor 2	No início, há alguns anos atrás [...] a resistência era muito grande. Então, no começo, houve muita crítica. Mas agora não. Acho que todo e qualquer órgão, seja ele público ou particular, ele tem que ter um planejamento, tem que ter uma diretriz. E o PDE-Escola é uma lei maior que rege na escola. [...] Tudo o que acontece está de acordo com o PDE-Escola. As coisas não podem acontecer aleatoriamente [...]. Nós temos de andar de acordo com o que foi planejado, colocado no PDE-Escola. E ele vem de cima pra baixo, [...] não é que seja de cima pra baixo, mas é necessário. Se não tiver uma diretriz, uma organização, tudo vira bagunça.
	Professor 3	Bom, aqui eu não vejo resistência não, todo mundo faz porque tem que fazer e pronto. As pessoas aceitam tudo caladas, não sei porque não. Não sei te falar porque não, não sei se é por medo, se pensam que lutar contra isso sozinhas não dá. Não sei.
	Professor 4	Eu vejo que não há resistência. Vejo que tudo acontece de boa. Mesmo porque eu conheço todos os professores. Assim, a gente reclama, é normal, fala que está cansado, pergunta “pra que fazer isso?”, mas só isso. Mesmo porque, eu acho que a gente só tem a ganhar. Então, acho que ninguém tem resistência não.
	Professor 5	Quando tem trabalho tem resistência, onde tem trabalho tem resistência, então, a gente percebe que os educadores já estão cansados, eles só aceitam porque é uma imposição que está sendo feita de cima para baixo.
Escola C	Professor 1	Na verdade, eu não vejo muita resistência [...]. Na verdade, muitos professores querem trabalhar de uma forma diferente, mas pra alcançar o índice [IDEB] entendeu? Não tem resistência [...] Eu acho que é porque não tem como a gente fugir disso mesmo. Isso é uma coisa que vem de cima pra baixo, e se você se rebelar você tem que sair do sistema, né? Pois sozinho é difícil. Para ir contra teria que ser uma força muito grande, teria que ser um movimento muito grande, pra conseguir isso. Então, é eles preferem aceitar, do que rebelar.
	Professor 2	Não tem resistência, não! Não tem jeito, né? Vem tudo de cima pra baixo. Então, manda quem pode, obedece quem tem juízo.
	Professor 3	Olha isso é uma historia longa e cultural. Se você é rebelde, contestadora, te rotulam e perseguem. Então, às vezes, não compensa resistir. Eu, por exemplo, já tive que deixar de trabalhar em uma escola que é perto da minha casa por isso.
	Professor 4	Quando o PDE-Escola foi implantando e chegou até nós, sentimos uma forte pressão, porque tínhamos metas a serem cumpridas, isto, de certa forma, pesa muito sobre nós, a gente percebe que há uma cobrança de vários lados. Há uma cobrança por parte da escola, da família e esta cobrança que vem lá de cima pesa muito sobre nós. Mas, depois, a gente acaba cumprindo e não resiste.
	Professor 5	A maioria dos professores aceita tudo, pois eles sabem que se quiserem podem mascarar tudo isso [cumprimento das metas do PDE-Escola e IDEB]. Você coloca no PDE-Escola, mas cumpre do jeito que dá. No caso do IDEB, você pode treinar o aluno para aquilo ali, treinando mesmo para essas avaliações. Isso é uma forma de resistência. Você pode mascarar o resultado. A gente sabe que professores podem mostrar a resposta das questões para os alunos. Ou o diretor coloca na sala os professores específicos para aplicarem a prova e tentarem forçar os alunos a não deixar nenhuma questão em branco e até, se possível, mostrar o resultado de forma discreta. Acredito que eles não fazem isso por maldade, mas fazem isso porque, de certa forma, o próprio professor está sendo avaliado. É muita pressão sobre o professor, a direção cobra muito. É a forma do professor se defender, mostrar que seu trabalho deu resultado. É possível, sim, burlar esses resultados, no caso do SIMAVE, mas no caso da Prova Brasil não tem como, pois vêm professores externos para aplicar essas provas.

Escola D	Professor 1	A gente houve muita coisa, gente que fala que é um absurdo [PDE-Escola], que antes dessa cobrança toda eles tinham que vir para dentro da sala de aula para ver o que a gente passa. Mas acho que é mais da boca pra fora. Fala, fala, mas, na hora de tomar alguma atitude, muita gente tem medo de se envolver, medo do seu nome ficar exposto. E também, muitas vezes, o professor está tão cansado e ele pensa que não vai adiantar resistir.
	Professor 2	Não vejo resistência. Eu acho que não. Porque as pessoas têm do sistema, porque tem professores contratados, e aí, ou você faz ou você pode perder o emprego, entendeu? E isso enfraquece. Então você tem que adaptar. E os próprios professores efetivos também não estão seguros. Eles têm que desenvolver o trabalho, porque, se você não segue o sistema, você é punido.
	Professor 3	No geral dos professores, não vejo resistência. Eu acho que já estamos condicionados a não resistir, a aceitar tudo como está.
	Professor 4	Eu acho que quando começou sim, até eu tinha um pouco de resistência, mas, agora, todo mundo se acostumou e aceitou. Não tem muito o que fazer, e se, não fizer, não melhora o IDEB. Então é complicado.
	Professor 5	Tem muitos professores que resistem dizendo que não fazer nada que está no PDE-Escola e nem para melhorar o IDEB, dizem que se a nota for ruim ou for boa, tanto faz. Mas, aí, acabam prejudicando os alunos. E isso eu acho que tem em qualquer lugar, né?

Fonte: Dados da pesquisa (2010-2013).

Os depoimentos dos professores mostram que apesar de muitos não concordarem com essa política, principalmente no início de seu processo de implementação, esse movimento de oposição e resistência em si não representa uma potencialidade transformadora. Na verdade, uma vez que o comportamento de oposição não vai além do âmbito do discurso, e do questionamento superficial das contradições da política, acaba aliando-se à sua lógica, em vez de desafiá-la, devendo ser interpretado não na categoria de resistência, mas sob a do seu oposto, isto é, como um comportamento de conformismo (GIROUX, 1983). Um exemplo explícito, dessa adesão à lógica da política do PDE-Escola, é o depoimento do professor 3 da Escola B, que assevera que “o PDE-Escola é uma lei maior que rege na escola” e que “tudo o que acontece está de acordo com o PDE-Escola”. Percebe-se, nesse depoimento, que o PDE-Escola conseguiu instalar-se no cotidiano da escola como um dispositivo que passou a nortear a gestão escolar, em substituição ao Projeto Político-Pedagógico. O PDE-Escola conseguiu sobrepor-se ao Projeto Político-Pedagógico, prevalecendo uma perspectiva de gestão que descarta a base política inerente ao PPP, e fortalece o viés tecnicista do PDE. Com isso, o PDE-Escola conseguiu deixar sua marca na gestão na escola, sendo absorvido nas escolas como um planejamento inquestionável. Mesmo identificando alguns questionamentos e críticas em relação ao programa, tais comportamentos em si não são suficientes para comprovar seu caráter transformador, isto porque tais depoimentos são perpassados por discursos contraditórios, que, ao mesmo tempo em que

questiona, acaba concordando com a lógica do PDE-Escola, característica de um processo de reprodução e consentimento das políticas. Com isso, os depoimentos sinalizam que as exigências do PDE-Escola e seu controle, para que fosse executado sem resistências, alcançaram êxito no “chão da escola”.

Além disso, a ausência de uma maior organização e unidade política e pedagógica da categoria encontra-se presente no teor dos depoimentos, elemento que fragiliza e impede uma resistência mais efetiva. E essa ausência faz com que os professores acatem tais políticas, distanciando-se do horizonte desses docentes qualquer possibilidade de mudança, situação que provoca sensação de impotência e sofrimento ao trabalho docente.

Outro aspecto que merece ser enfatizado nos depoimentos refere-se às formas de resistência tácita de alguns professores. No trecho “você pode treinar o aluno para aquilo ali, treinando mesmo para essas avaliações. Você pode mascarar o resultado. A gente sabe que professores podem mostrar a resposta das questões para os alunos” (cf. Professor 5 - Escola C), podem ser identificados indícios importantes de resistência que não se revela claramente, que acontece de forma implícita.

Os depoimentos revelam também que há um consenso, entre os docentes ouvidos, de que as políticas educacionais introduzem programas como o PDE-Escola e o IDEB, chegando às escolas de forma imposta, “de cima para baixo”, tornando o trabalho cada vez mais instrumental. Esse aspecto somado às condições de trabalho precárias acarretam um sofrimento na relação com o trabalho. Nessa seara, o professor torna-se o único responsável pelas mazelas educacionais, passando a exigir dela novas “competências”, um novo “perfil”, outra “formação”. Ou seja, o professor assume um protagonismo que resulta em um processo de sofrimento e frustração profissional.

O sofrimento na relação com o trabalho ocorre em suas diversas dimensões, que incluem desde condições de trabalho precárias até o sofrimento psíquico resultante da forte cobrança e pressão para o cumprimento de metas e exigências, prescritas sem as adequadas condições para concretizá-las.

Embora as análises de Dejours (1991;1999) tomem a realidade francesa como referência, compreende-se ser possível estabelecer certa analogia com a realidade pesquisada, especialmente no que se refere a certas características da realidade escolar que atuam como obstáculos para a realização prazerosa do trabalho docente e provocando o sofrimento, conforme alguns depoimentos dos professores:

O professor, hoje em dia, sofre muito... Sofre muito...
Em todos os sentidos... Sofre por falta de material, por
falta de apoio... Sofre por falta de dinheiro... Sofre com

o trabalho excessivo, pois tem que trabalhar três turnos para poder sustentar sua família, né? O professor que trabalha três turnos ele não tem tempo, ele num vive... Então, sofre! Eu acho que ele nunca tem tempo para estar procurando melhorar sua prática, né? (Entrevista – Professora 3 – Escola A).

O professor sofre muito, e a maioria está ficando doente, está afastando com atestados médicos. Daqui uns dias, ninguém vai querer ser professor. Se você conversar com os professores, vai ver que é só cobrança, só cobrança, preenchimento de papel, preocupação com o IDEB, com essas avaliações sistêmicas. Então, assim, o professor não está aguentando mais. É muito cansaço mental e muitas horas de trabalho, sem valorização (Entrevista – Professora 4 – Escola A).

É muito sofrimento e insegurança para o professor, porque ele sabe que está sendo medido, avaliado também com o PDE-Escola e o IDEB. É obvio que o professor é o principal a ser atingido se não cumprir as ações do PDE e com os resultados dessas avaliações [externas]. Não é só o aluno, pois se o aluno não conseguiu aprender é culpa do professor. É uma tensão o ano todo. Mas, ao mesmo tempo, eu acredito em resultados, pois o resultado é a base. É sofrido sim! Porque eu sou ligada a resultado, aprendi a ser assim. Desde o início do ano já vamos organizando nosso trabalho em função do IDEB, pois, se formos mal, sabemos que vamos levar tinta, que a escola vai ser exposta para toda a rede de ensino (Entrevista – Professora 5 – Escola C).

Os professores estão cansados. é tudo muito sofrido, muito sofrimento. Você tem, além de você ter de trabalhar em mais de uma escola, a cobrança hoje em dia muito maior. É preocupação com metas, com ações, com IDEB. E além disso, antes o professor era valorizado, respeitado, existia um respeito por parte da família, do aluno, em relação ao professor. Perderam-se esses valores. [...] Tá difícil. Porque que os professores estão todos depressivos, estão todos cansados, estão todos sofrendo com a responsabilidade que aumentou, o cansaço aumentou. O esgotamento mental é muito grande, e a quantidade de licenças médicas de professores doentes por conta disso, também. A educação está tomando um rumo, que ela está adoecendo os professores (Entrevista – Professora 2 – Escola B).

O PDE fala tanto de metas e IDEB que é, na verdade, uma cobrança do trabalho do professor. Eu falo que depois que termina a prova [avaliação externa] parece que tirou um peso enorme dos meus ombros. Mas o triste é que logo vem outro peso, outras cobranças, outras avaliações (Entrevista – Professora 5 – Escola D).

Nesse tempo de experiência de escola, são muitos anos, tenho visto muita gente doente, inclusive eu. A gente fica doente, por muitos motivos, por exemplo, a poluição sonora, os ruídos são muito estridentes. E tem as cobranças. São tantas cobranças! Antigamente, o pessoal falava que professor é o reitor na sua sala de aula. Mas, hoje em dia não é mais verdade. Você é todo direcionado, só vem para cumprir, executar. Aí você percebe que realmente vem fichas e mais fichas para você preencher. O professor hoje está sufocado! A palavra é essa... As professoras não sabem o que fazer primeiro. Tem ficha, tem PDE, PDI, PGDI, tem um tanto de PIPE... É tanta coisa, um tanto de ficha, um tanto de resposta para dar! Tem muita cobrança e pouca oferta (Entrevista – Professora 3 – Escola B).

Esse sofrimento, muitas vezes, não recebe visibilidade e vai conduzir os docentes a um quadro de adoecimento, corroborando a tese de Dejours (1999) sobre a banalização da injustiça social. A cobrança e o acúmulo de tarefas e responsabilidades, marcas da intensificação e precarização do trabalho, conduzem a um quadro de sofrimento que, não raro, por sua vez, leva os professores à desmotivação com o trabalho e à aceitação da desvalorização social da profissão docente. Uma desvalorização materializada pelo abismo vertiginosamente crescente entre as exigências que o desenvolvimento das forças produtivas impõe para a educação e as condições desfavoráveis de realização presentes no “chão da escola” pública.

Nessa seara de sofrimento, é imprescindível pensar em possibilidades de superação, como necessidade de sobrevivência e valorização da categoria. No entanto a intensificação do trabalho, que obstaculariza espaços de reflexão coletiva, fragilizam a organização política e os instrumentos de luta e corroem as possibilidades de resistência, perpetuando a lógica que mantém a rede de políticas em que se inserem políticas e programas como o PDE/PMCTE e o PDE-Escola. Estratégia perversa que obscurece os interesses hegemônicos que influenciam as políticas educacionais e que trazem como efeitos a intensificação e a precarização do trabalho docente e a variadas experiências de sofrimento. O desdobramento de políticas como PDE/PMCTE e PDE-Escola, no interior da escola se materializa no contexto

da prática não apenas no alargamento exponencial das tarefas docentes, mas em todas as formas parcelares de responsabilização/*accountability* que acometem o trabalho docente e conduzem ao sofrimento, evidenciando a força da nova pedagogia da hegemonia, demandada pelo sistema de produção e reprodução do capital, que invade o “chão da escola” de modo corrosivo e subliminar.

Por fim, vale destacar que os desdobramentos da política PDE/PMCTE, no contexto da prática, não podem ser analisados tomando como unidade de análise as escolas ou o programa em si, de forma isolada, mas precisam ser contextualizados no cenário das redes de políticas em que instituições e atores diversos atuam nos contextos de influência e de produção, adentrando o interior da política local, da gestão escolar e do trabalho docente, disseminando novas concepções e novas práticas, novos jeitos de pensar e fazer a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste livro foi analisar o programa de governo PDE-Escola e seus desdobramentos na gestão escolar e no trabalho docente, considerando o processo de implementação dessa política no chão da escola.

As análises do contexto da prática da política PDE-Escola permitiram identificar que o PDE-Escola assumiu o conceito de responsabilização/*accountability* como diretriz principal, instalando a lógica da racionalização/otimização dos recursos, do estabelecimento de metas e do monitoramento dos resultados.

Por meio dessa lógica de responsabilização/*accountability* e de avaliação de resultados, foi possível verificar que o PDE-Escola no contexto micro da instituição escolar, disseminou a noção de *accountability*, legitimando mecanismos de responsabilização de gestores e docentes, instaurando uma cultura da performatividade e competitividade. O PDE-Escola tem expressado um gerencialismo centrado em resultados e que desconsidera as peculiaridades locais, colocando como norte da gestão escolar a preocupação com a produtividade, a eficiência e a eficácia e deixando para segundo plano as finalidades da educação e a preocupação com as formas e condições necessárias para conseguir tais resultados. Esse viés gerencialista acarreta ao forte controle do trabalho docente, que passa a ser marcado pela ênfase na performatividade, na meritocracia e na responsabilização.

As reflexões realizadas demonstraram que o PDE-Escola, apesar de seu discurso eivado de boas intenções, prometendo maior autonomia para a escola e seus profissionais e preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público, traz em seu cerne pressupostos econômico-políticos hegemônicos. Sendo reeditado, em 2007, o PDE-Escola conservou os mesmos fundamentos da reforma educativa implementada nos anos 1990, que teve como pilares princípios de racionalidade técnico-administrativa. A discussão trazida na tese trouxe como contribuições o reconhecimento da necessidade de compreender e desvelar o arcabouço teórico e ideológico que sustenta os programas que aterrissam no “chão da escola pública”, que, muitas vezes, no contexto da prática, podem ser considerados como “cavalos de Tróia”.

Foi possível observar que o PDE-Escola, na realidade pesquisada, materializa-se no contexto da prática acompanhando a tradição das políticas no cenário brasileiro, ou seja, como uma política realizada “de cima para baixo”, que deturpa o real sentido da gestão democrática,

remetendo a escola e seus atores ao papel de meros executores, mas, contraditoriamente (ou não), indicados como os principais responsáveis pelo êxito ou fracasso da melhoria da qualidade da educação, medida a partir de índices como o IDEB. Nessa direção, foi possível verificar que o PDE-Escola, ao apresentar-se como uma ferramenta para resolver todas as mazelas da educação, reduz os problemas da escola pública brasileira a uma dimensão técnica, secundarizando a dimensão política da educação.

Não se pode negar que os recursos advindos com PDE-Escola contribuem com a infraestrutura das instituições escolares. No entanto essa proposta de financiamento que se apresenta de forma fragmentada, focalizada e atrelada à questão da avaliação, encontra-se distante de cumprir as promessas anunciadas.

Além disso, propostas políticas como o PDE/PMCTE e de seus dispositivos como o PAR e o PDE-Escola preservam uma vinculação orgânica com fundamentos políticos defendidos pelos organismos internacionais, perpetuando a agenda mundial para a educação, num processo de “mundialização das políticas”, que se dissemina pelas redes de políticas. Propostas que não representam, no contexto da prática, significativas mudanças para o processo educacional, no sentido de contribuir com uma educação para a emancipação política e social, mas, ao contrário, consolidam os pressupostos políticos do projeto hegemônico de dependência e subordinação aos interesses do capital. Nesse viés, o PDE-Escola, nas escolas investigadas, assumiu feições de uma política mercadológica, que anula a dimensão política da gestão escolar e assume princípios empresariais que sustentam a lógica de “produzir mais com menos”, a um custo que traz como efeitos colaterais a precarização, a intensificação e o sofrimento docente.

Analisando os efeitos do PDE-Escola, a partir da lógica da responsabilização/*accountability*, foi possível mostrar a perda da autonomia do professor sobre seu trabalho, colaborando para um movimento de alienação e estranhamento do trabalho docente, marcado pela anulação do potencial positivo do trabalho, assumindo, assim, um significado de negatividade, que introjeta no ser humano o processo de *estranhar-se* de si mesmo. Nesse ínterim, o processo de alienação e estranhamento provoca um movimento de desumanização, no qual o próprio homem assemelha-se a um objeto, a uma coisa, tornando-se mais uma mercadoria que faz parte da engrenagem do capital.

No que se refere ao trabalho realizado pelos professores no processo de construção do PDE-Escola, verificou-se que o professor deixa de reconhecer-se como um ser concreto e histórico, sendo expropriada dele a autonomia para decidir e agir politicamente. Foi visto que o trabalho

docente, em decorrência das etapas de construção do PDE-EScola, longe de ser a forma humana de realização, limitou-se ao cumprimento de metas e planos de ação, trazendo como prejuízo um processo de alienação e o estranhamento do trabalho docente. Esse cenário se apresenta como terreno fértil para a precarização e a intensificação do trabalho docente no contexto da organização do trabalho escolar, marcada por um processo de ampliação das responsabilidades dos professores. Tal cenário de precarização, intensificação e cobrança, combinado com a desvalorização social, política e econômica da profissão, que vem concorrendo para acirrar um processo de sofrimento que acometeu o professor das escolas públicas pesquisadas.

No entanto, faz-se necessário destacar que a dialética alienação-emancipação apresenta-se como o caminho da superação. A natureza do trabalho docente precisa ser compreendida por meio do reconhecimento da tensão dialética presente entre os aspectos estruturais da sociedade e sua especificidade, podendo produzir tanto a alienação/estranhamento como espaços de autonomia relativa. As promessas anunciadas pela política do PDE-Escola materializaram no “chão das escolas” uma “qualidade às avessas”, trazendo efeitos perversos à gestão escolar e ao trabalho docente, em decorrência da lógica da responsabilização/*accountability*, que acabou instaurando consensos adequados à ordem econômica globalizada para atender aos diferentes interesses em jogo. Uma “qualidade” que, ao mesmo tempo em que se centravam na performatividade da escola e de seus profissionais, manteve inalteradas as condições materiais e objetivas de trabalho do “chão da escola”.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- _____. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.
- BALL, S. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. **Trabalho docente, classe e ideologia**: o Ensino Médio e a modernização conservadora no Brasil. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007a.
- _____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007b.
- _____. Portaria Normativa n. 27, de 21 de junho de 2007. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2007c.

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007d.

_____. **Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na cerimônia de assinatura dos atos normativos do Plano de Desenvolvimento da Educação**, 2007e. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Tecnologias Educacionais 2009**. Brasília: MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Edital n. 1**, de 20 de maio de 2009. Chamamento Público para pré-qualificação de Tecnologias que promovam a qualidade da Educação Básica. Brasília: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas – PAR 2011-2014**. Guia Prático de Ações para Municípios. Brasília: Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, nov. 2011a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Tecnologias Educacionais 2011/12**. Organização: COGETEC. Brasília: MEC, 2011b.

_____. Ministério da Educação. **Manual PDE Interativo**. Brasília: Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2012.

_____. Central de Mídia do Ministério da Educação. **Web conferência do PDE interativo**. 2013. Disponível em: <<http://www.centraldemidia.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRITO, M.; PRADO, E.; SILVA, M. Gestão democrática e a hegemonia do planejamento estratégico em educação: o caso PDE-Escola – para onde vamos? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Anpae, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167-194.

CASTRO, Alda Maria D. A. **Estratégias gerenciais na escola: accountability e empoderamento**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Anpae, 2007.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez; Oboré, 1991.

_____. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; FERNANDES, M. J. S. **As condições de trabalho dos**

professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? Rio de Janeiro: Redestrado, 2006.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e Contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUARTE, M. R. T. Sistemas públicos de educação básica e relações intergovernamentais: a ação da União e a autonomia dos sistemas locais de ensino. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação** - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/ CED, v. 20, n. 2, jul./dez. 2002. p. 303-327.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Maria Dirléia Espíndola. Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): evidências da implantação em escolas municipais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0511.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2011.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: PORTELA, Romualdo. (Org.) **Políticas Educacionais**: impasses e alternativas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: Anped, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/05tmarfo.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2008.

_____; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.)

Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: EDUCG, 2004.

_____. 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 B.; OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 271-286.

_____. O projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes,** Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 jul. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1983.

HYPÓLITO, A. L. M. **Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e gênero.** 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

_____. **Trabalho docente: classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

_____ et al. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 37, p. 123-138, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?.** *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 799-819.

_____. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, dez. 2008.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

_____; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009, p. 19-48.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

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.

MARTINS, André Silva. Todos pela Educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2008.

MARX, K. **O capital** – crítica da economia política. 27. ed. L. 1, v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, Kenia. **A organização dos trabalhadores em educação sob a forma** – sindicato no capitalismo neoliberal: o pensamento pedagógico e o projeto sindical do Sinpro- Rio, da UPPE e do SEPE- RJ. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.) **A direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-776, out. 2005.

_____; AUGUSTO, Maria Helena G. Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. In: MONFREDINI, Ivanise. (Org.) **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

_____. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & 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: 10 mar. 2012.

OLIVEIRA, Sônia Maria Borges de Oliveira. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial**. 2005. 146f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

PIOLLI, Evaldo. **Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento e sofrimento**. Tese de Doutorado. Campinas, FE UNICAMP, 2010.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAMOS, Liane Miranda Silva. **O papel do diretor na implementação do PDE-Escola: experiências em Juiz de Fora**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

RANIERI, Jesus. **A câmara escura**. Alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boitempo, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.

SADER, Emir. **A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana**. São Paulo: Boitempo, 2009.

SANTOS, Fabiano A.; SHIROMA, E. O. **Responsabilização e orientação para os resultados:** prioridades do PDE Escola. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., SEMANA DE PEDAGOGIA, 20, 2008, Cascavel. Anais... Cascavel: Fundação Araucária, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCAFF, E. A. S. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007.

_____. Planejamento da Educação: orientação global x ação local. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 571-592, 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 47-63.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, O. Redes para conversão docente. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Orgs.) **Política, educação e cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 33-53.

_____; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Maria Vieira; PERONI, Vera Maria. As mutações na oferta da educação pública no período pós-Constituição Federal e suas implicações na consolidação da gestão democrática. **RBPAE**, v. 29, n.2, p. 243-262, mai/ago. 2013.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 fev. 2014.



☎ (34) 99877-8816

✉ regenciaearte@gmail.com

🌐 www.regenciaearte.com.br



