

## EDUCAÇÃO INTEGRAL & GESTÃO ESCOLAR: nasce a sociedade dos indivíduos?

*José Carlos de Melo*<sup>1</sup>

*Karla Cristina Silva Sousa*<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo aborda-se a Reforma Educativa ocorrida nos países da América Latina e Caribe nos anos de 1990 e seus impactos na educação brasileira. O objetivo da pesquisa foi analisar o contexto de “aprovação” do documento “Todos pela Educação” e sua repercussão na educação por meio do oferecimento do Programa Mais Educação (PDE/PAR) que traz como nova política de governo a Educação Integral às escolas brasileiras e impõe desafios ao gestor neste sentido. O estudo teve como metodologia a pesquisa referenciada, obtendo como resultados a não adoção por parte dos governos Lula e Dilma Rousseff do Plano Nacional de Educação (2010-2020) como uma real política de Estado em detrimento das políticas de governo emanadas do PAR e do documento “Todos pela Educação”, gerido pelo empresariado e de cunho neoliberal.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Gestão escolar. Plano Nacional de Educação.

### Abstract

This article addresses to Education Reform occurred in Latin America and the Caribbean in the 1990s and their impact on Brazilian education. The objective of the research was to analyze the context of "approval" of the document "Education for All" and its impact on education by offering the More Education Program - PDE / PAR bringing a new policy of government to Comprehensive Education to Brazilian schools and poses challenges to the manager in this regard. The study was referenced research methodology, obtaining as a result the non-adoption by the Lula and Dilma Rousseff of the National Education Plan (2010-2020) as a real state policy instead of emanating from the PAR government policies and document "Education for All", managed by the business community and neoliberal.

**Keywords:** Integral Education. School management. National Education Plan.

### Resumen

Este artículo trata la reformulación de la educación se produjeron en América Latina y el Caribe en la década de 1990 y su impacto en la educación brasileña. El objetivo de la investigación fue analizar el contexto de la "aprobación" del documento

---

<sup>1</sup>Doutor em Educação pela PUC-SP. Professor Adjunto III do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Membro do NEIUFMA. E-mail [mrzeca@terra.com.br](mailto:mrzeca@terra.com.br)

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela UFRN, Membro associado à ANPAE. Professora Adjunto I do Departamento de Educação II da UFMA. E-mail [sousa.karlla@gmail.com](mailto:sousa.karlla@gmail.com)

"Educação para Todos" y su impacto en la educación, ofreciendo el Programa de Más

Educação - PDE / PAR trayendo una nueva política del gobierno para la educación integral de las escuelas brasileñas y plantea desafíos a la gerente en este sentido. El estudio se hace referencia a la metodología de investigación, obteniendo como resultado la no adopción por el gobierno Lula y Dilma Rousseff, del Plan Nacional de Educación (2010-2020) como una política de estado real en lugar de que emana de las políticas gubernamentales y PAR documento " Todos por la Educación ", gestionado por la comunidad empresarial y neoliberal.

**Palabras clave:** Educación Integral. Gestión escolar. Plan de Educación Nacional.

## 1 PRIMEIRAS REFLEXÕES

Atualmente a sociedade brasileira tem assistido uma série de incursões na televisão aberta a respeito da possibilidade de as escolas da rede pública se tornar de tempo integral por meio da adesão ao Programa Mais Educação, que faz parte de um contexto de políticas educacionais pautadas por uma visão sistêmica como o Plano de Desenvolvimento da Educação que na realidade é um plano executivo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). Assim, cada vez mais assistimos a implantação de políticas que não atendem às necessidades dos indivíduos brasileiros no corpo de sua coletividade, mas sim aos anseios do grande capital.

Neste sentido, torna-se oportuno falarmos sobre as Reformas Educativas ocorridas dentro do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990 e que acabaram ditando as formas e modelos de políticas educacionais desenhadas no escopo dos interesses do grande capital que foram tirando aos poucos as características de uma sociedade de indivíduos: o Estado na sua forma de Estado.

Sabe-se que a política não mais pode ser pensada ou planejada nos limites de Estados-nação ou de fronteiras nacionais, pois ela circula através de capilaridades transnacionais. Torna-se um imperativo abordarmos em um primeiro momento deste estudo o contexto de reformas educacionais na América Latina e Caribe visto que o que irá caracterizar tais reformas nestes países é a política se tornando cada vez mais uma *commodity*, uma mercadoria a ser comprada e vendida, vista como uma oportunidade de lucro.

Ball e Mainardes (2011) nos alertam para o fato de que as políticas, particularmente a políticas educacionais, em geral são escritas para contextos que

possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem levar em consideração as variações de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

As peculiaridades trazidas pelos autores supracitados nos remetem a refletir sobre as atuais políticas educacionais adotadas no Brasil quando da assinatura do documento “Todos pela Educação” que irá se materializar no PDE/PAR por meio do programa Mais Educação. Tais políticas e programas possuem as características mencionadas por Ball e Mainardes (2011), isto é, não levam em conta as desigualdades regionais e/ou capacidades locais, trazendo desafios àqueles que estão na escola: professores, gestores e demais profissionais da educação.

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos, logo, analisar como o Estado brasileiro vem se comportando em termos de política educacional e como suas demandas chegam à escola e impactam o trabalho do gestor torna-se pontual.

## **2 REFORMAS EDUCATIVAS NO BRASIL DOS ANOS DE 1990: o *accountability* e o gerencialismo adentram na educação**

O Estado brasileiro vem, desde os anos de 1990, sofrendo transformações nas suas formas de provisão do setor público e também na sociedade civil, com a introdução de novas formas de regulação social. Segundo Ball (2011) significa dizer que as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os estilos de administração, e as condições das organizações públicas de Bem-estar social têm sido alvo de transformações genéricas.

É justamente frente aos desastres econômicos da década de 1980, vai se configurando a partir dos anos de 1990 um projeto de educação nacional que visa salvar-nos de mais desastres sociais. Logo, conforme aponta Shiroma (2007), os governantes dos anos de 1990, buscaram de todo modo sair da crise dos anos anteriores estruturando uma contrarrevolução nas esferas sociais, política e econômica.

Vemos que uma vasta documentação dos organismos internacionais irão propagar os ideários do neoliberalismo mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe no tocante à educação e à economia destes países. Começa então aquilo que denominamos de Reforma do Estado e Reforma Educacional nos países latino-americanos, pois esta documentação irá exercer importante papel na definição das políticas públicas para a educação no Brasil.

Segundo Shiroma (2007, p. 47):

A implementação, no Brasil, desse ideário teve início no governo de Itamar Franco com a elaboração do Plano decenal, mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada ganhou concretude. A velocidade e a força arrebatadora de sua implementação causam sobressalto nos educadores.

Um dos principais documentos elaborados pelos organismos internacionais será a Conferência Mundial de Todos pela Educação, organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD, e Banco Mundial, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990. Nesta conferência 155 países, dentre os quais o Brasil, subscreveram o documento comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Fica marcado que para o documento, o “Todos” refere-se apenas a atender as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS).

Temos ainda dentro dos arautos da reforma de Estado e educativa brasileira, o documento econômico da CEPAL *Transformación productiva com equidade*, alertava para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso (Shiroma, 2007).

Basicamente o documento insinuava que os países latino-americanos e caribenhos investissem na reforma educativa para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo seu sistema produtivo. Logo em seguida, em 1992, outro documento publicado pela CEPAL publicou *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidade*. Nele a atenção volta-se para ações no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe, só mediante uma ampla reforma dos sistemas educacionais a equidade social poderia ser atingida. Tentando atender às exigências do compromisso firmado no documento “Todos pela Educação”, de cunho neoliberal e gerido pelo empresariado nacional, o atual

governo Dilma Rousseff (2011-2014) coloca como nova política educacional a oferta da educação em tempo integral para as escolas brasileiras, no entanto, precisamos refletir sobre esta política de forma a observarmos as reais conjunturas emanadas dela.

No Brasil, como produto deste momento haverá aprofundada a Reforma do Estado, em que iremos redefinir o espaço do público e do privado. E será justamente na educação que a Reforma do Estado, isto é, a redefinição do papel do Estado, será amplamente sentido pela sociedade brasileira.

O que mais irá caracterizar a política educacional no Brasil é a localização do Estado brasileiro, ora atuando como mínimo, ora como máximo em relação a intervenção nas políticas educacionais. Deste modo, percebemos que cada vez mais fica evidente que tais direcionamentos nos guiam para políticas que não consideram a sociedade dos indivíduos (ELIAS, 1994).

Prega-se a partir deste momento nos países da América Latina um novo discurso marcado pela excelência, efetividade e qualidade, e claro, a cultura do novo gerencialismo. Com marcos no novo gerencialismo, no Brasil se cultua um modelo de organização pautado na competitividade, que motiva as pessoas a produzirem com qualidade e buscarem ao máximo a excelência.

Os gestores escolares dentro deste novo contexto e papel do Estado tornam-se líderes que devem gerar o compromisso coletivo de modo a tornar a escola melhor. Retira-se a partir da Reforma do Estado brasileiro a responsabilidade deste por gerir as políticas educacionais e coloca-se para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso do sistema educativo (*accountability*).

Segundo Ball (2011, p. 25):

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e aproximam formas e culturas dos modos de regulação e controle predominantes no setor privado [...]. Nos termos de seus modos de operação, o setor público não é mais visto como tendo qualidades especiais que o distingam de um negócio.

O que se observa por meio da citação é que o novo gerencialismo traz em seu cerne as ideias do neoliberalismo e impõe ao Estado brasileiro a adoção de políticas educacionais reformistas que tomam a educação como um negócio e enquanto negócio deve gerar lucro. Logo, o Estado de Bem-Estar Social citado no artigo não se disseminou da mesma forma em vários países, não atingindo os

indivíduos do mundo do trabalho. E no Brasil, veremos que o histórico da proteção social tem sua trajetória influenciada pelas mudanças políticas e econômicas ocorridas no plano internacional que produziram uma experiência denominada de sistema de bem estar periférico.

Segundo Cabral Neto e Rodriguez (2009) as reformas da década e 1990 tomaram como referência a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, a quarta Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PROMEDLAC) em 1991 em Quito, a 24ª Reunião da CEPAL realizada no Chile em 1992, a quinta reunião do PROMEDLAC realizada no Chile em 1993 e O Seminário Internacional sobre Descentralização e Currículo organizado pela UNESCO no Chile em 1993.

O Banco Mundial, por exemplo, recomenda a participação dos cidadãos na administração escolar, na perspectiva da descentralização e da privatização, ao destacar que muitos países constataram também que as comunidades que participam da gestão escolar são mais propensas a colaborar para o financiamento das escolas.

Do mesmo modo, a CEPAL/UNESCO (1995) destacam a importância da descentralização institucional baseada em modelo de negociação local e interação em rede. Essa descentralização deveria ter uma natureza sistêmica para possibilitar alianças e redes entre empresas, instituições públicas, organizações não governamentais e outros entes econômicos. Para tanto, torna-se necessária a criação de uma nova visão em relação ao modo de atuar do Estado que deve mudar sua forma de gestão, articulando o sistema, mas com pouca intervenção, ou seja, fixando normas e avaliando o rendimento, de modo a promover o equilíbrio entre descentralização e integração.

Do ponto de vista da descentralização uma das ideias é a de que é no âmbito local que podemos, mediante a gestão democrática da escola promover melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos, e diminuir os índices de evasão e repetência. Nesse sentido, a partir de 2003 o governo federal deu continuidade a vários programas voltados para a melhoria da qualidade da educação básica, pois as avaliações realizadas têm constatado debilidades na qualidade da educação pública.

O que observamos no caso brasileiro é que temos cada vez mais um Estado de outsiders ao não buscar a coletividade em que as minorias sociais estão presentes. É oportuno neste caso analisarmos a partir de agora como o Plano Nacional de Educação (2011-2020) se configura com a Reforma do Estado brasileiro ocorrida desde 1990 e traz para a gestão da escola o desafio de implantar a nova política educacional por meio da Educação de Tempo Integral.

Dentre os programas destacam-se os voltados para a gestão escolar tais como: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (PDE Escola), Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2004 a realidade brasileira no tangente á formação de gestores escolares é bem diversificada.

Analisamos que as ações descritas neste estudo contribuíram para que as reformas educacionais desenvolvidas no Brasil durante os anos de 1990 favorecessem: a responsabilização dos atores educacionais, particularmente dos gestores educacionais com relação ao êxito ou fracasso nos resultados obtidos através das avaliações externas. No governo Lula, iremos observar envolvimento das Ongs, ausência de políticas regulares, diversidades de programas especiais, ações e programas focalizados e programas assistenciais ou compensatórios.

É por isto que na análise de Saviani (2007), com a Reforma do Estado e da Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)/PAR é entendido como um plano de metas que agrega mais de 40 ações destinadas à educação básica e superior e que se constitui em uma política de governo e não de Estado como seria o Plano Nacional de Educação (PNE). Aliás, o PNE foi desconsiderado pelo governo Lula em detrimento do PDE/PAR como política de governo.

É Saviani (2007, 2009) quem destaca: O PDE se sobrepôs ao Plano nacional de Educação (2001 a 2010), ao não estabelecer relação direta com as metas propostas no plano decenal, mas apenas propiciar a junção de programas e ações realizadas pelo MEC, desde o ano de 2003. O PDE só poderá ter êxito se sustentar nos seguintes pilares: infraestrutura, adesão de estados e municípios e valorização do magistério, por meio da melhoria de condições de trabalho, salário e formação.

Deste modo, a imposição do cultivo da *performance* na educação e no setor público, somados a importação do gerencialismo tornam o setor público, leia-se a educação pública brasileira um negócio. Tornando-nos uma sociedade sem indivíduos, leia-se sujeitos históricos.

### **3 GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ainda estamos sem uma sociedade de indivíduos**

Como destacamos no início deste artigo a nova realidade brasileira após a Reforma de Estado nos impõe novas políticas educacionais que estão associadas ao cumprimento das metas contidas no documento *Todos pela Educação*. Neste sentido, estados e municípios foram convocados a serem dotados de “autonomia política e fiscal”. Dentro desta proposição os entes federados devem assumir funções de gestão de políticas públicas seja por iniciativa própria ou por adesão. Assistimos no Brasil a indução por parte do governo federal para a gestão de políticas educacionais nos estados e municípios com impactos significativos.

Ocorre então na atualidade “uma estratégia de indução eficiente” que deve ser atrativa para a gestão local. Com esta orientação surge no Brasil durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva e ampliado no governo Dilma Rousseff o Plano de Ações Articuladas (PAR) em fase de implantação nas escolas, com o objetivo de descentralizar as ações educacionais, via planejamento centralizado.

Assim, o Estado brasileiro traz à tona uma política de governo que despreza as lutas dos movimentos sociais ao desconsiderar as ideias contidas no PNE, Lei nº 10.172/2001 (2001-2010) não o tomando como uma verdadeira política de Estado. Preferiu a adoção do novo formato de gestão das políticas públicas educacionais a partir da Reforma do Estado em 1995, sendo a *governance* um requisito para o funcionamento da gestão pública.

No que se refere à educação brasileira, a prioridade do governo foi universalizar o ensino fundamental e reforçar o duplo arbitrário do ensino médio, o qual formava para o mercado de trabalho os *outsiders* de nossa sociedade e ingresso na universidade aos *estabelecidos*. Visto que em oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, marcadamente neoliberal, o gerencialismo tomou conta da gestão e do planejamento escolar, sob tutela do Banco Mundial (FONSECA; FERREIRA, 2011).

Quando Lula assume a presidência da República dá suporte às ideias implantadas por FHC e apresenta o Plano Brasil de Todos (PPA) (2004-2007) objetivando minimizar a pobreza. Institucionaliza desta forma para o campo educativo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com perspectiva sistêmica da educação tendo como instrumento jurídico o Plano de Ações Articuladas (PAR) desprezando o que havia sido pensado no Plano Nacional de educação 2001-2010, sendo, portanto, uma política de governo e não do Estado brasileiro.

O PDE/PAR traz como nova política de educação o Programa Mais Educação e com ele a nova política de Educação de Tempo Integral brasileira. Tal programa prevê a oferta de ações educativas no contra turno do aluno difundindo a ideia de que a ampliação do tempo do aluno na escola e ocupação dos espaços escolares traz a solução para o problema da qualidade da educação bem como o combate à pobreza.

Na contra mão destas ações vemos mais uma vez a sociedade e movimentos sociais participarem da CONAE-2010 defenderem para o próximo PNE, Lei nº 8.035/2010 (2011-2020) a escolha da sociedade brasileira pelo direito à educação em detrimento da educação negação profetada pelo novo gerencialismo que toma aos poucos conta do setor público educacional no Estado brasileiro.

A história do PNE é marcada por uma série de discussões dentro dos movimentos sociais que buscam diminuir as desigualdades e ofertar aos outsiders da sociedade brasileira um local de afirmação enquanto cidadãos. Coloca-se como grande desafio ao novo PNE justamente a implementação de várias metas que objetivam a oferta da educação em tempo integral. No afã de desenvolver este tipo de educação, o governo Dilma Rousseff lança enfaticamente o Programa mais Educação como política de educação integral com objetivo de cumprir as metas gerencialistas do documento Todos pela Educação, materializadas no PDE/PAR. Logo,

Parte constitutiva do PDE, o programa Mais Educação [...] objetiva a implementação de educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas de baixo Ideb. (BRASIL, 2009, p. 13).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2011-2020) fica evidentemente desprezado enquanto política de Estado para dar lugar a uma política de governo

que não oferece estrutura para a educação em tempo integral. No afã de capacitar os professores para esta nova realidade imposta pelo PDE/PAR o governo brasileiro começou a oferecer cursos de especialização em educação integral por meio das universidades brasileiras, sendo a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), uma destas. A experiência enquanto formadora do curso de Especialização em Educação Integral na UFMA nos possibilitou ver o quão *top down* é esta política, pois os professores das escolas contempladas pelo Programa Mais Educação denunciam as condições mínimas para a implantação do programa em sua escola.

A escola passou a ser responsabilizada pela qualidade da educação. E o gestor da escola será a principal carreira em que o novo gerencialismo implantado no Brasil se incorpora de forma crucial para a transformação organizacional das escolas. Adentra nas escolas o *accountability* (responsabilização), logo, o setor público não passa mais do que um mero negócio (BALL et.al., 2011).

O discurso oficial considerou como ponto crucial o baixo rendimento escolar para o oferecimento da escola em tempo integral por meio das ações do PDE/PAR ao impor o Programa Mais Educação nas escolas consideradas com alunos em situação de risco. A proposta da escola de tempo integral é enriquecer o currículo dos alunos com conteúdos formais e informais da educação, valendo-se da diversificação de componentes curriculares, de espaços educativos alternativos e da ampliação da jornada escolar (VETORAZZI, 2001).

Neste sentido, o Gestor escolar tem em suas mãos um grande desafio uma vez que a educação em tempo integral está prevista no plano de metas do governo federal. Entre essas manifestações legais se encontram a Constituição Federal, nos seus artigos 205, 206 e 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 9.089/90; as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, art. 34; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007.

É um desafio ao gestor a escola de tempo integral porque segundo Dourado (2007, p. 939):

a realidade do sistema educacional brasileiro indica a superposição e um alto grau de fragmentação de ações e programas e, conseqüentemente, das políticas educacionais que os fundamentam [...] a análise das políticas educacionais e de sua inflexão na área de gestão implica, certamente, rediscutir a regulamentação do regime de colaboração entre os entes

federados a fim de estabelecer novas bases de financiamento à educação básica e o incremento do percentual de recursos destinados a este nível de ensino.

Ocorre na educação a fragmentação do serviço educacional, entendida como a introdução do gerencialismo local nas escolas. A escola seria a responsável pela revolução da qualidade na educação, isto é, o gestor da escola deverá implementar ações de modo a oferecer uma educação em tempo integral de qualidade. A escola de tempo integral impõe ao gestor da escola o paradigma da escola cidadã, requer a construção de novas práticas colocando a questão da autonomia e da cidadania como processos indissociáveis e pré-requisitos para a escola pública de qualidade.

Na escola de tempo integral que se quer cidadã, o poder emana de todos os sujeitos sociais e os processos são construídos coletivamente, não é um espaço desorganizado, pelo contrário, é um espaço com objetivos, estratégias e direção. Assim coloca-se ao gestor de escola uma gestão democrática que de conta da escola de tempo integral voltada para a inclusão social (BORDIGNON; GRACINDO, 2009).

A gestão democrática ainda é o desafio principal do gestor para uma escola que se quer em tempo integral, em que vemos a gestão democrática é o processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos. A gestão democrática não deve ser vista apenas como um novo paradigma, mas como um objetivo a ser perseguido e aprimorado contribuindo para o cidadão ser capaz de se colocar frente à sociedade em que vive de forma atuante e problematizadora.

Ao gestor educacional cabe busca romper com estas limitações impostas pelo novo gerencialismo para que possa atuar de forma democrática e oferecer uma educação em tempo integral que reflita as reais necessidades de seus alunos. A luta pela democratização nas escolas não é algo simples, perpassa os jogos de *micropoderes*, sendo a gestão democrática uma condição de construção coletiva implicando nova cultura organizacional. Paro (2005, p. 162) argumenta sobre os entraves na implantação da gestão democrática “se pretendemos agir na escola, como de resto em qualquer instância na sociedade com vistas a transformação social, não podemos acreditar que estejam já presentes condições ideais que só poderão existir como decorrência dessa transformação”.

A escola na perspectiva de protagonista nesta discussão é um espaço de formação humana. Significa dizer que ser protagonista é assumir a história como personagem principal, neste sentido, a reflexão sobre a democracia na educação não pode desconsiderar a formação de uma sociedade de indivíduos, isto é, o gestor escolar para oferecer a educação integral na sua dimensão humana, necessita considerar o papel central da escola na formação da cidadania.

#### **4 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS**

Ao analisar as reformas educacionais das últimas décadas constatamos que o ajuste do modelo econômico capitalista tem liquidado os espaços de lutas sociais. Neste novo modelo que é o do gerencialismo pautado na *performance* e no *accountability* a autonomia e a gestão democrática da escola precisam ser controladas. Deste modo, fragmentam-se os processos de construção das políticas sociais, adotando-se, como destacamos no estudo, políticas que governo que são na realidade gerencialistas em detrimento de políticas de Estado que poderiam visar a coletividade, isto é, a sociedade dos indivíduos.

Como ficou evidente no estudo o PDE/PAR coloca-se como um avanço em relação ao PNE 2001-2010, assim o PDE tem a pretensão de dar qualidade à educação.

Diante destas evidências o PDE se equilibra e se sustenta nas acepções do empresariado chamado para discutir o documento “Todos pela Educação” adotando uma visão sistêmica de educação que responsabiliza os seus atores sociais, impondo uma lógica empresarial dentro da educação. Assim, não nos restam dúvidas de que os empresários influenciaram no PDE em consonância com as reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990. Reformas estas mobilizadas pelas transformações econômicas, que influenciaram a construção de um determinado quadro relacional entre Estado e sociedade.

Os gestores escolares possuem papel importante, devem exercer o papel do indivíduo crítico que imerso na prática pedagógica seja capaz de identificar as necessidades de sua escola. Portanto, tomamos como imprescindível para viabilizar ao gestor escolar uma educação de tempo integral, um novo PNE que contemple 10% do Produto Interno Bruto (PIB), bem como a viabilização do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados.

Continuamos a vivenciar uma sociedade sem indivíduos em que a descontinuidade histórica se faz uma constante, é de se questionar as orientações do PDE que se materializam no programa Mais Educação e colocam em prática uma educação em tempo integral que exclui ainda mais os excluídos da sociedade brasileira.

O PDE se tornou a referencia das políticas educacionais brasileiras e colocou de lado o Plano Nacional de Educação, com isto cada vez mais assistimos a lógica sistêmica tomando conta da educação no país e até mesmo o Plano Nacional de educação 2011-2020 está ameaçado desta visão visto que até hoje não é uma real política de Estado.

Logo,

É preciso pensar que a gestão se dá no processo de aquisição do conhecimento, no ensino, nas relações interpessoais e pedagógicas que se manifestam na sala de aula e no interior da escola. Isto aponta para a superação da diferença que se construiu entre gestores e educadores. [...] É preciso adjetivar essa gestão para que as políticas e as práticas e as práticas educativas dos sistemas e das escolas viabilizem o cumprimento de suas finalidades. Para tal é preciso considerar e assumir a concepção da gestão democrática como a forma mais adequada para garantir a qualidade da formação humana. (HORA, 2010, p. 575).

A eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2001 para o exercício do seu primeiro mandato não representou a quebra deste cenário político, pelo contrário, representou sim o cumprimento de uma agenda de compromissos preexistentes. Com isso o seu segundo mandato compreendido entre os anos de 2006 a 2010, do operário que virou presidente do país, serviu apenas para: efetivar a consolidação democrática de reformas estruturais; dar continuidade ao conceito de dominância de estado liberal-democrático; articular estratégias de manutenção da estabilidade monetária; aprofundar a política de reforma gerencialista e o experimentalismo societal; viabilizar a implantação de planos gestores como é o caso dos planos plurianuais (PPAs); I e II Programas de Aceleração do Crescimento (PACs); Projeto Brasil 3 Tempos; e o Projeto Brasil 2022.

Fica evidente que o modelo neoliberal se estabeleceu como pedra de toque e direcionamento das estratégias políticas dos governos brasileiros em suas três esferas administrativas.

Do ponto de vista político-social o país avançou significativamente posto que a abrangência e o desenvolvimento dos programas políticos passaram a ter um

caráter articulador, favorecendo a consolidação de uma gestão democrática e aberta às contribuições da sociedade civil organizada, o que em tese pauta uma atuação multilateral, dinâmica, eficiente e eficaz, signos linguísticos amplamente propalados no período de efervescência da globalização.

No entanto, o registro desses ‘avanços ideológicos’ não representou o equacionamento prático de problemas históricos como: distribuição desigual de renda; recorrência das desigualdades sociais; precária prestação de serviços das instituições públicas; corrupção entre outros ranços que não cessam em dificultar o crescimento social e humano do Brasil.

Defendemos a gestão democrática que possa incluir ao invés de excluir as massas populares. Necessitamos de políticas que demonstrem o esforço da sociedade brasileira em articular o direito à igualdade e o direito à diferença em favor de um pluralismo democrático de modo a dar esperanças aos nossos outsiders de estarem contemplados em uma política de Estado que traga uma real educação de tempo integral e uma real gestão democrática.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série mais educação: educação integral**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2009.

DOURADO, Luis Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Especial.

ELIAS, Norbert. **Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

HORA, Dinair Leal da. Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense. **Revista Anpae**, v. 26, n. 3, p. 565-587, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **PDE**: plano de desenvolvimento da educação: uma análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

PARO, V.H. **Administração escolar**: introdução crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VETORAZZI, Nilcéia Gomes. Escola de tempo integral: da conversão a participação. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <[http://www.unicid.br/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao\\_nilceia\\_gomes\\_vetorazzi.pdf](http://www.unicid.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao_nilceia_gomes_vetorazzi.pdf)>. Acesso em: 7 out. 2014.