

**A concepção de gestão subjacente
Na proposta oficial do plano de ações articuladas – PAR**

/

**The underlying management conception
In the official proposal of the articulated action plan - PAR**

DOI:10.34117/bjdv6n3-118

Recebimento dos originais: 10/02/2020

Aceitação para publicação: 10/03/2020

Zenaide Leão Batista

Mestre em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/Cametá-PA. Professora da educação básica vinculada à Secretaria Municipal de Cametá – PA. Endereço: bairro Santa Maria, nº 357, trav. Santa Maria.
E-mail: zenaideufpa@hotmail.com

Odete da Cruz Mendes

Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Docente na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA. Endereço: Bairro: Matinha, nº 2617, trav. Padre Antônio Franco.
E-mail: ocm@ufpa.com.br

RESUMO

O texto é um recorte de uma pesquisa de Dissertação e teve objetivo analisar a concepção de gestão proposta pela política do Plano de Ações Articuladas - PAR, para as escolas das redes de ensino dos municípios brasileiros. Partiu-se da seguinte inquietação: Quais a concepção de gestão expressa nas Metas XVI, XVIII e XXV das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação-PMCTE, estabelecida pelo Decreto no 6. 094/2007? As metas referidas assumem a lógica de redução de instrumentos de gestão democrática à elementos instrumentais, trajados da finalidade de atribuir funções e imputar responsabilidade aos sujeitos locais envolvidos com o processo educativo pelos resultados do “fracasso” ou “sucesso” escolar. Não cria condições efetivas para a participação dos mesmos nas decisões sobre ações, metas e objetivos educacionais. A política estudada não tem uma proposta, de fato, democratizante da gestão da educação do município, mas sinaliza predominantemente uma gestão de cunho gerencial. Não obstante, cabe situar que o PAR não é determinado apenas pela causalidade econômica, mas é influenciado por um movimento contraditório, mediado por relações sociais, culturais e históricas que relativizam o tipo de gestão materializada na educação oferecida pelas redes de ensino por meio da implantação e implementação do Plano de ações Articuladas.

Palavras-chave: Descentralização. Participação. Autonomia.

ABSTRACT

The text is an excerpt from a Dissertation research and aimed to analyze the management concept proposed by the policy of the Articulated Actions Plan - PAR, schools in the Brazilian municipalities. It started from the following concern: What are the management concepts expressed in Goals XVI, XVIII and XXV of guidelines of the Plan of Goals All Commitment for Education - PMCTE, established by Decree No. 6. 094/2007? The referred goals assume the logic of reducing instruments of democratic management to instrumental elements, geared to the purpose to assign functions and assign responsibility to the local subjects involved with the educational process by the results of school “failure” or “success”. Does not create effective conditions for their participation in decisions

about actions, goals and educational goals. The studied policy does not have a proposal, in fact, the management of education in the municipality, but predominantly signals a managerial management. However, it should be noted that the RAP is not determined economic causality, but it is influenced by a counter-movement territory, mediated by social, cultural and historical relations that make the type of management materialized in the education offered by the education networks through the implementation and implementation of the Articulated Action Plan.

Keywords: Decentralization. Participation. Autonomy.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda uma temática já bastante discutida por pesquisadores que almejam uma escola pública e de qualidade social: a gestão democrática da escola pública. Todavia, a discussão insere-se no bojo de uma política que envolve todos os entes federados e lançada oficialmente com objetivos expressos de possibilitar a democratização a gestão da educação no âmbito dos sistemas e das unidades de ensino: o Plano de Ações Articuladas – PAR. A Constituição Federal de 1988, estabelece no art. 206 e inciso VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 1). Contudo, a Reforma do Estado e da Educação intensificada nos anos 90 representou um movimento de extremo recuo dos princípios relacionados à democratização da gestão educacional, pois produziu certo “consenso” acerca da necessidade de descentralização, enquanto retirada das ações do centro e delegando às periferias do sistema. Neste contexto, é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como eixo de execução o PAR, o qual se propõe promover mudanças gestão dos sistemas e das unidades escolares no sentido de democratizá-las.

Nesse arcabouço, cabe a indagação: Quais a concepção de gestão expressa nas Metas XVI, XVIII e XXV das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação- PMCTE, estabelecida pelo Decreto no 6. 094/2007? Para tanto, o presente trabalho pretende analisar a concepção de gestão expressa pelo PAR enquanto política educacional, voltada para gestão educacional e escolar dos municípios brasileiros. O trabalho possui uma relevância política, pois, o PAR está atrelado ao Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, segundo Camini (2009), como parte de uma ação estratégica para o país. E tem a pretensão de estreitar a relação entre união e demais entes federados através de auxílio financeiro e técnico do governo federal aos governos subnacionais para o desenvolvimento de ações na área da educação. Possui relevância científica e social pois abrange temáticas importantes para a universidade e sociedade, como: gestão democrática, participação, autonomia, Projeto Político-Pedagógico, conselhos escolares, uma vez que as políticas educacionais devem ter como objetivo a melhoria da qualidade da educação e na visão de Paro (2001) um dos elementos fundamentais para uma educação socialmente referendada seria a participação da sociedade na gestão da educação escolar do município. Discutir instrumentos e princípios democratizantes de gestão pode contribuir para o diálogo entre Estado e sociedade civil e fomentar

uma educação de qualidade social. O trabalho divide-se em dois tópicos. O primeiro trata da forma como foi elaborado o PDE e de como o PAR é implantado nos municípios a fim de mostrar a concepção de gestão predominantes nestes processos. O segundo analisa as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação especificamente a referente ao Projeto Político Pedagógico, aos Conselhos Escolares e a escolha de diretor escolar.

2 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO PDE/ PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

No dia 24 de abril de 2007, o Governo Federal lançou um plano específico para a área da educação - Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Concomitante ao PDE foi criado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTE). Através deste Plano de descentralização a União induziu estados e municípios a assinarem o termo de adesão “voluntária” ao PDE/ Plano de Metas. A partir do ano de 2007 estados e municípios realizaram o diagnóstico da situação educacional e elaboraram seus Planos de Ações Articuladas – PAR, resultante das ações geradas pelo sistema a partir do resultado do diagnóstico.

O PAR é caracterizado como um plano plurianual, por ser um planejamento constituído de ações a serem realizadas em um período de 4 anos e a ser reelaborado por igual período. O PDE assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos Pela Educação, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como “uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento constitui-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades” (SAVIANI, 2009, p. 32).

A lógica que fundamenta a proposta do “Compromisso Todos Pela Educação”, segundo Saviani (2007) fundamentam-se em uma espécie de “pedagogia de resultados”. Esta consiste em ajustar os processos formativos às demandas de mão-de-obra e aos perfis de consumidores postos pelas empresas. O interesse dessa política é assegurar as prerrogativas da classe empresarial a partir do “consenso” de engajamento de todos na tarefa que se justifica em melhoria das ações, das formas de organização e procedimentos e, conseqüentemente, dos resultados. (SAVIANI, 2007). Cabe analisar a forma como o PDE chegou aos municípios e suas intencionalidades. Em relação a forma como o mesmo foi implantada nos estados e municípios. Camini (2009) e Mendes e Gemaque (2011) afirmam que nesse processo a autonomia dos estados e municípios foi altamente ferida, devido a não participação desde a origem da elaboração do PDE/ Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Segundo as autoras, Foram principais interlocutores do MEC: Bradesco, Vale, Lemann, Itaú Social, Te- lefônica Vivo; os institutos: Unibanco, Camargo Correa, Península; os bancos: San-

tander, Gerdau, Itaú. Apresenta ainda como parceiros: o Instituto Ayrton Sena (IAS) e a Globo, dentre outros. nesse momento de implantação observou-se uma relação apenas de con- fiança mútua entre o governo e os entes, assumido por meio da assinatura do termo de adesão ao plano. E essa adesão de todos os municípios e dos 26 estados brasileiros, ocorreu marcado por práticas de ingerência e permeabilidade (CAMINI, 2009; MENDES; GEMAQUE, 2011).

Houve certa ingerência por parte do MEC, ao propor e mobilizar os municípios e estados para a adesão ao plano, pois a proposta e a mobilização foram acompanhadas e realizadas por indução, pela via do oferecimento de apoio técnico e financeiro as unidades subnacionais. Situação que de certa forma obrigou os entes a aderirem ao Plano, visto que quase sempre os entes federados necessitam de mais recursos, principalmente recursos da União, detentora maior da receita tributária do país (CAMINI, 2009; MENDES; GEMAQUE, 2011). Houve, portanto, prevalência do MEC sobre os estados e municípios, com permissão de permeabilidade por parte dos entes que aceitaram passivamente o estabelecimento do acordo, deixando, de certa forma, subordinar-se à realização de ações e práticas pensadas por instâncias superiores, sem posicionamento crítico ou contestações (CAMINI, 2009). Alguns aspectos da gestão do PAR, atende a mesma lógica que marca a implementação de políticas educacionais nas últimas décadas e, apesar afirmações que o justificam como uma política descentralizada e pactuada para o cumprimento do cumprimento das competências dos entes federados com o investimento na educação por meio do Regime de Colaboração, as pesquisas apontam o PAR como uma política com forte viés de transferência de responsabilidade da União para os municípios, assim como com caráter de desconcentração, haja vista que, “a desconcentração refletiria um movimento ‘de cima para baixo’” (CASASSUS, 1990, p. 17). Na visão de Souza e Faria (2004) é um processo em que se desconcentram as tarefas e se centralizam as decisões pelo governo federal.

Deste modo, limita a autonomia pedagógica, financeira e administrativa das unidades subnacionais. Descentralizar implica a partilha de poder e não apenas o repasse de tarefas, característica esta assumida no formato da gestão do PDE/ Plano de Metas, que tem o Plano de Ações Articuladas como seu protagonista. Neste caso, atende, portanto, a lógica de uma gestão gerencial, pois há uma tendência em centralizar as decisões e repassar para os municípios e estados a função de executar o que foi decidido na esfera federal. O PDE/ Plano de Metas, através do Plano de Ações Articuladas, propõe uma nova forma de gerir os processos educativos, tenta organizar, normatizar e ordenar o campo da gestão educacional. Considerando que a gestão ou administração está situada em um bojo de determinada formação econômica e política da sociedade e, portanto, pode estar articulada a objetivos que visam atender aos trabalhadores ou a uma parcela da população privilegiada econômico e socialmente (PARO, 2008). E tendo em vista que o PDE e seus decretos originaram-se

de alianças políticas e redes sociais formadas no país, como o movimento Todos Pela Educação – TPE, o qual partiu de uma iniciativa empresarial que foi levada a diante pelo Grupo Gerdau (empresa multinacional do campo da siderurgia) com apoio de outras empresas institutos e profissionais (VOSS, 2011), podemos inferir que o PDE, é uma política educacional que tem por base o modelo de gestão gerencial e que objetiva adaptar a gestão da educação ao modelo de gestão gerencial, modelo capaz de apresentar resultados para determinados grupos de interesse, como o empresariado, sob um discurso de melhoria de qualidade da educação.

Percebe-se a vinculação da educação ao desenvolvimento econômico, para atender as exigências do mercado e, portanto, aos interesses do empresariado pois a política coloca a necessidade da participação da sociedade na execução das ações para a efetividade dos processos. Essa forma de participação não condiz com a ideia de participação enquanto vivência coletiva, aprendida e aperfeiçoada por sujeitos com o intuito de tomar parte das decisões a fim de que os interesses da população majoritária sejam atendidos, mas aproxima-se muito mais de uma participação como estratégia para garantir a produtividade e a eficiência. Vale ressaltar que as metas do PDE/Plano de Metas são avaliadas a partir do resultado do IDEB. Para Saviani (2009), inclusive, a identidade própria do PDE está dada pelo IDEB. Segundo o autor, o IDEB diferencia-se pela pretensão que o instrumento possui de resolver o problema da qualidade de ensino nas escolas de educação básica. Isso veio ao encontro aos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. Esses clamores adquiriram maior visibilidade com as manifestações daquela parcela social com mais presença na mídia, em virtude de suas ligações com a área empresarial. Tal parcela só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação, em contraste com os educadores que apresentam uma história de lutas bem mais longa (SAVIANI, 2009, p. 31).

O IDEB não visa atender, na verdade, aos interesses da sociedade e dos educadores, visa atender a interesses de empresários que disseminam uma ideologia que atende aos objetivos de acumulação de capital. É preciso ter claro qual o carácter que assume a tão propagada qualidade de educação a partir do IDEB. O IDEB se baseia em avaliações padronizadas. Casassus (2007) entende que as avaliações padronizadas se concentram em aspectos que são mais fáceis de serem medidos (como a memorização de informações), deixam de lado aspectos mais difíceis de mensurar como aprender a pensar, questionar e criticar. Dita, portanto, “padrões de qualidade” a serem oferecidos para os alunos. Esta qualidade, não condiz com uma educação voltada para uma formação humana – formação de cidadãos críticos e reflexivos para viver na sociedade. Pode-se inferir que o PDE desconsidera uma educação voltada para a vida, mas para a sociedade do trabalho. Ademais, o IDEB estimula a competição entre as escolas e municípios. Elemento que não condiz com um Regime de

Colaboração e com o princípio federativo, mas à uma gestão por resultados. Em suma, a forma como o PDE foi elaborado e implantado evidencia que os pressupostos da política e as diretrizes que norteiam o plano estão articulados à lógica do mercado e atende aos interesses dos grupos de empresários que lideram o país. Apresenta elementos de uma gestão gerencial como eficiência, eficácia e produtividade e não está coerente, portanto, com os princípios fundantes de uma gestão democrática: descentralização, participação e autonomia. O tópico a seguir, trata mais especificamente da concepção de gestão através das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

3 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): DIRETRIZES E CONCEPÇÕES

A dimensão da gestão educacional está organizada no PAR analítico do MEC/SIMEC em 5 áreas, mas a ênfase neste texto será dada a área da gestão democrática, com enfoque nos indicadores “Existência de Projetos Pedagógicos nas escolas”, “Critérios para escolha de direção escolar” e “Existência e funcionamento de Conselhos Escolares”. Estes indicam a pretensão, pelo menos no plano ideológico, de democratizar a gestão, tanto no âmbito dos sistemas quanto das escolas, através de seus indicadores. As ações do PAR estão articuladas às metas estabelecidas nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação- PMCTE, estabelecida pelo Decreto no 6. 094/2007. Analisemos a proposta de democratização por meio do PDE, particularmente nas Metas XVI, XVIII e XXV, respectivamente:

XVI – envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVIII – fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso. (BRASIL, 2007).

No tocante a meta XVI referente ao Projeto Político Pedagógico, compreendendo o sentido que ganhou a descentralização contrapondo-se aos princípios de democratização, a partir da reforma do Estado de 1990, explicitada por Cabral Neto (2004), percebemos que a omissão do termo “político” na expressão adotada pelo PAR contrapõe-se às das diretrizes ao utilizar a expressão

“Projeto Pedagógico” em detrimento de “Projeto Político pedagógico”. São ambiguidades nada “inocentes”, mas um esvaziamento do sentido para desarticular os atores sociais do comprometimento com os sujeitos que se quer formar. Cabral Neto (2004) explica que é “preciso desmistificar a atual orientação da política educacional que imprime ao projeto político-pedagógico a lógica do mercado, privilegiando os conhecimentos instrumentais e secundarizando as dimensões social, moral e ética do homem” (CABRAL NETO, 2004, p. 27-28) para que o fazer pedagógico não se reduza a uma técnica, na qual se perde o debate político e se esvazia da participação como elemento importante para a construção da cidadania (CABRAL NETO, 2004).

Veiga (1998) defende que os termos Político e Pedagógico continuem inter-relacionados, onde o político corresponde ao compromisso sócio político nas discussões sobre os sujeitos que serão formados com vistas a atender os interesses da maioria da população e o pedagógico refere-se à ação educativa que se vai realizar para atender a esse propósito. É preciso salientar que a pesar de o PAR por meio das diretrizes anunciar que sejam garantidas as especificidades das escolas, a efetivação do PP pelo PAR está condicionada à incorporação e desenvolvimento do PDE-escola. Se o Projeto Político Pedagógico é considerado a identidade da escola, retrata o que a escola já é e aquilo que poderá vir a ser (MEDEL, 2008), não se pode restringir o PPP a mera articulação ao PDE/Escola, pois a partir de pesquisa realizada por Fonseca (2003) seus pressupostos metodológicos traz mecanismos regulatórios, não dá ênfase à questões pedagógicas e limita a autonomia e a participação dos sujeitos da escola. Ao oferecer um leque de ações já pré-estabelecidas e destinar recursos financeiros para a realização destas ações, inviabiliza que a escola supere suas reais dificuldades e exerce controle burocrático sobre a mesma (FONSECA, 2003).

A meta XXV, referente aos CE's, destaca como uma das atribuições do CEs a de zelar pela manutenção da escola, deixando de dar ênfase às atribuições que historicamente fizeram parte das lutas para a existência de CEs, como a de possibilitar a participação de todas as categorias da escola nas decisões administrativas, financeiras e pedagógicas no intuito de fazer da escola uma instituição formadora de sujeitos. A participação, nesta ótica, configura-se muito mais como uma forma de controlar o trabalho das pessoas e os resultados deste trabalho, aproximando-se da ideia de produtividade eficientista, dentro da perspectiva de gestão gerencial, os sujeitos são chamados a participar a fim de se garantir a produtividade da escola e se atingir os objetivos já definidos pela política. Luiz et. al (2010) considera importante chamar a comunidade para participar e elenca alguns propósitos coerentes com um projeto emancipador, para qualificar essa participação, dentre elas: “discutir o projeto político pedagógico (PPP) com reais necessidades da escola; buscar uma autonomia responsável para gerir os recursos recebidos ou produzidos na própria comunidade escolar (...)” (LUIZ et. al 2010, p. 72). Nesse sentido, o CE torna-se um espaço através do qual, uma escola

permeada por tensões e conflitos, envolva todos em um esforço conjunto em prol da melhoria dos padrões de ensino e aprendizagem, possibilitando “que níveis cada vez mais amplos de sujeitos se posicionem em melhores condições nas disputas vividas no interior das relações de produção e de trabalho”. (CONTI; SILVA 2010. p. 64).

Em relação a diretriz XVIII, observa-se que a mesma apresenta como critério para nomeação de diretor da escola, mérito e o desempenho. Assim, podemos afirmar esse perfil de diretor é aquele que assume a competência para atuar na gestão da escola e que seja competente para produzir resultados, podendo ser por tanto responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. Todavia, entendemos que a democratização da gestão requer antes de tudo, que o diretor tenha a capacidade de dialogar, de criar espaços e um “clima” favorável para que todos os sujeitos envolvidos com a escola se sintam à vontade e tenha oportunidade de participar das decisões da escola (MEDEL, 2008). Na visão de Paro (2001) um gestor tem mais chances de ter características tais se for escolhido via de eleição direta para diretor. Através desse processo o diretor pode conquistar a “legitimidade política necessária ao exercício de suas funções” (PARO, 2001, p. 61).

O modelo de gestão, fomentada nas escolas por meio das diretrizes que orientam o PAR, não condiz com o sentido da gestão democrática conquistada na Constituição Federal de 1988. Nesta acepção, gestão democrática faz parte do projeto de democratização da sociedade brasileira, dado que, não há “democracia social sem a democratização da escola” (HORA, 2010, p. 21). O PAR não impulsiona uma democracia em que os sujeitos participem de forma ativa, e possibilite que seus interesses sejam atendidos e que possibilite a redistribuição da riqueza e, conseqüentemente, o poder econômico para todos, como forma de enfraquecer os alicerces da estrutura social e desigual posta. Todavia, é importante destacar que, este estudo limita-se à uma revisão de literatura e análise documental. Para analisar os efeitos do PAR na realidade prática, é necessário levar em consideração que a política não é determinada apenas pela redefinição do papel do estado, com a reforma estado dos anos 1990, e pelo contexto do neoliberalismo. A forma como essa política se materializa nos municípios brasileiros tem influências também das especificidades econômicas, geográficas, históricas, das tradições, os sujeitos envolvidos, as opções realizadas por esses sujeitos.

É importante compreender as políticas educacionais em suas relações contraditórias que compõe uma totalidade social. Totalidade para Netto (2011) “é concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade”. (NETTO, 2011, p. 56). Não se busca compreender através da conexão dialética com processos mais amplos, a partir de suas múltiplas determinações. O desafio é, portanto, entender o movimento contraditório de todas as totalidades que constitui a totalidade social da implementação do PAR. Ademais, cabe salientar que a “racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são

provisórios e superáveis” (CURY, 1985, p. 27). O PAR carrega marcas do movimento contraditório que compõe a sociedade, é preciso situá-lo no contexto das relações contraditórias, pois embora o Governo de Luíz Inácio Lula da Silva tenha atendido à racionalidade do Capital na formulação da política, contraditoriamente também atendeu a lutas sociais históricas da sociedade por uma educação de qualidade. As políticas educacionais são resultantes de uma correlação de forças entre diferentes grupos de interesse (AZEVEDO, 2004). O governo Lula a pesar de fazer alianças com a classe empresarial desenvolveu programas e projetos que beneficiavam grupos que historicamente foram marginalizados na sociedade, fomentou a constituição de órgãos colegiados e conselhos deliberativos na educação, instrumentos estes que segundo Dourado e Araújo (2018) foram desconfigurados no Governo Temer, pois, com o golpe de Estado realizado em 2016 por meio do impeachment de Dilma Rousseff (2011-2016), “quebrou-se a institucionalidade democrática e passamos a viver uma verdadeira escalada de arbítrio com constantes violações dos direitos dos cidadãos ao arrepio do que dispõe a Constituição”. (SAVIANI, 2017, p. 220). O PAR é uma ferramenta, potencialmente propenso a desencadear a democratização da educação nas secretarias municipais e nas escolas dos municípios brasileiros sobretudo porque as a partir da categoria mediação compreende-se que as influencias à esta política não são diretas. Portanto, sujeitos em posições de comando, tanto a nível de secretaria quanto de escola podem conduzir a materialização do PAR com vistas a promover a democratização das escolas da rede de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma do Estado de 1990 no Brasil propõe o modelo de gestão pública gerencial. E esta passa a ser a orientação nas reformas da educação. Deste modo, princípios de uma gestão democrática, como descentralização, participação e autonomia ganharam novos contornos no contexto das reformas, tornando-se estratégias que visam transferir responsabilidades do Estado para a esfera local e a escola, maximizar resultados com menos investimentos em educação e mercantilizar serviços educacionais. A lógica foi transferir para a educação o mesmo modelo de gestão utilizado pelas empresas. Com base nas análises realizadas neste trabalho podemos inferir que O PDE é uma política educacional que tem por base o modelo de gestão gerencial e que objetiva adaptar a gestão da educação a esse modelo, por ser considerado capaz de apresentar resultados para determinados grupos de interesse, como o empresariado, sob um discurso de melhoria de qualidade da educação.

As metas do PDE/Plano de Metas são avaliadas a partir do resultado do IDEB. O IDEB se baseia em avaliações padronizadas. Estas ditam “padrões de qualidade” a serem oferecidos para os alunos. Esta qualidade, não condiz com uma educação voltada para uma formação humana, formação de cidadãos críticos e reflexivos para viver na sociedade. A tão proclamada qualidade da educação a

partir do PDE, ao estar vinculada ao IDEB, evidencia a indução aos municípios e escolas por uma gestão por resultados. Ademais, o PDE/ Plano de Metas através do Plano de ações Articuladas centraliza as decisões e repassa para os municípios a função de executar o que foi decidido na esfera federal. Atende, portanto, a lógica de uma gestão gerencial. Assim, apesar de entendermos que as políticas sociais deveriam atender as necessidades sociais da população, o PAR, assim como outras políticas educacionais que emergem no contexto neoliberal, articula-se aos interesses econômicos. Tem como foco central atender aos interesses econômicos e não as necessidades sociais dos indivíduos. Os indicadores que orientam o PAR apontam mais para uma gestão gerencial do que democrática. A meta na diretriz do PAR relacionada aos conselhos escolares evidencia que os sujeitos são chamados a participar muito mais para “produzir” resultados e controlar o trabalho das pessoas para que se atinja as metas do plano. Pelas análises do PAR, enquanto política educacional, no campo das políticas sociais, dentro de uma organização política supostamente democrática condizente as configurações de um país de regime federativo, este não sinaliza para o atingimento do cerne das questões sociais e não perfaz uma gestão democrática, ainda que se apresente com o discurso de democratização. Contudo, o PAR não pode ser compreendido como uma política determinada apenas pela causalidade econômica, mas sujeita à influências do movimento contraditório da realidade, mediada por relações sociais, culturais e históricas que relativizam o tipo de gestão materializada na educação oferecida pelas redes de ensino por meio da implantação e implementação do Plano de ações Articuladas.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F.L. A dinâmica federativa da Educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela;

SANTANA, Wagner (Orgs.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010.

BARROSO, J. O reforço da autonomia nas escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In:

BORDENAVE, Juan E. Diaz. O que é participação. 1a edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional no 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá

outras providências. Publicada no D.O.U. de 15.6.1998.

_____. Decreto-Lei no 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccil_03/_ato2007010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CAMINI, Lúcia. A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Porto Alegre: 2009. 284 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CASASSUS, Juan. O Preço da Avaliação Padronizada: Perda de Qualidade e Segmentação Social. In: RBPAAE – v.23, n.1, p. 71-79, jan./abr.

2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19014/11045>. Acesso em: 27 Mai. 2015.

CABRAL NETO, Antônio. Reforma educacional e cidadania. In: CABRAL NETO, Antonio (Org.). Política Educacional: desafios e tendências.

Porto Alegre: Sulina, 2004.

CONTI, Celso; SILVA, Flávio Caetano da. Conselho escolar: alguns pressupostos teóricos. In: LUIZ,

CURY, Jamil. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Cortez editora: São Paulo, 1985.

Maria Cecília. Conselho escolar. Algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

FERREIRA, N. S. C (Org). Gestão democrática da Educação: atuais tendência, novos desafios. 2a Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, Marília. O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. In:

Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

GONH, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. In: Ensaio: aval. pol. públ.

Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015

HORA, Dinair Leal da. Gestão Educacional Democrática. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA J.F; TOSCHI, M.S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LUIZ; Maria Cecília; SILVA Ana Lúcia da; GOMES, Ronaldo Martins. Indicadores de funcionamento do conselho escolar em alguns municípios paulistas. In: LUIZ, Maria Cecília. Conselho escolar. Algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010. MARTINS, Clélia. O que é política educacional. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MEDEL, Cassia Ravena Mulin de Assis. Projeto Politico-Pedagógico: construção e implementação na escola. Campinas, SP: autores associados, 2008.

MENDES, Danielle C. de Brito; GEMAQUE, Rosana M. Oliveira. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua implementação no contexto federativo brasileiro. In: Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 293-308, jul./dez. 2011.

Disponível em: http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/1081/pdf_176
Acesso em: 09 de dez. 2013. PARO, Victor Henrique. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

NETTO, J. .Introdução ao estudo do método de Marx. Editora (Expressão popular). São Paulo, 2011.

_____, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora UFPEL, 2011.

SAVIANI, D. PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação. Campinas:

Autores Associados, 2007.

_____. Dermeval. PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise Crítica da Política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (coleção polêmicas do nosso tempo, 99).

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA Lia Ciomar Macedo de. Reforma do

Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: Cad. CEDES [online].

2003, vol.23, n.61, pp. 267-281. Disponível em <<http://www.cedes.uincamp.br>> Acesso em 15 de janeiro de 2011, 17:20.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas Viriato. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, et. al.

(Org.) Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada. São Paulo, Xamã, 2004.