

## **AS ANTINOMIAS DO PDE NAS ESCOLAS PÚBLICAS.**

### **NEOLIBERALISMO NUMA TERRA PATRIMONIALISTA.**

**SANTOS**, Evson Malaquias de M. – UFPE

**GT:** Estado e Política Educacional/ nº 05

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento.

Em outro lugar, analisamos o documento do PDE<sup>1</sup>, “O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: SITUAÇÃO ATUAL E PERSPECTIVAS, FUNDESCOLA (Sobrinho, 2001)”. Este documento procura se apresentar como única possibilidade de fundar uma nova gestão educacional nas escolas públicas – da burocrática para a eficiente e eficaz. Ele busca induzir o leitor a acreditar que a escola é o foco, na atualidade, das ações de planejamento e da gestão escolar por parte do poder público. Mas não é bem assim, pois já está definido o que a escola deve planejar, a partir da sua *Missão* (natureza e razão de ser): a escola de ‘qualidade’. Como a escola de ‘qualidade’ já está definida antecipadamente (eficaz e eficiente), o planejamento escolar se torna uma *ilusão de autonomia*.

O documento não considera que há uma especificidade na gestão escolar, que, "no campo teórico e praxiológico se define em função da natureza peculiar da educação como prática política e cultural comprometida com a promoção dos valores éticos que orientam o exercício pleno da cidadania na sociedade democrática" (Sander, 1995: XII). Seu conteúdo centra-se apenas na eficiência e na eficácia, menosprezando os conceitos de efetividade (objetivos mais amplos de natureza política e cultural) e de relevância (ideais de desenvolvimento humano e qualidade de vida) (Sander, 1995), ressaltados por esse autor para se pensar a prática administrativa.

O PDE exige uma "racionalidade" técnica como única e necessária para a escola. Não há menção à política, à cultura, ao poder, à subjetividade, às outras instituições, à história etc. Sua concepção, quanto às dimensões epistemológicas, é positivista, pois “o ideal de cientificidade e objetividade é visto como busca de imparcialidade para retratar as visões de todos os atores da situação” (Thiollent, 1997, p. 30). A concepção positivista no planejamento acaba, assim, por dificultar a criticidade, a formação da cidadania, a politicidade, já que no próprio planejamento devem estar implícitas e explícitas estas questões.

---

<sup>1</sup> O PDE é um programa do Governo Federal, implementado pelo Governo Estadual, com parte dos recursos do Banco Mundial e FUNDESCOLA. Este programa está sendo implementado em diversas escolas públicas do Brasil, perfazendo um total de 5.613 escolas de 383 municípios, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Para transformar esse discurso em realidade, o documento propõe uma organização do PDE para que o viabilize, através da Coordenação de Gestão Educacional (CGE), da Gerência de Apoio à Escola (SEE/GAE), do Grupo de Desenvolvimento da Escola (SME/GDE) e, por último, da Escola: Comitê Estratégico. A CGE tem a função de “coordenação” de todo o processo no Estado. Já a GAE exerce as funções de supervisão e articulação das ações, elaborando os Planos de Trabalho Anual. O GDE tem a função de acompanhar o PDE junto às escolas municipais. A GAE e GDE têm a função de Assessorar as escolas integrando o processo de elaboração e implementação do PDE nos processos de melhoria. A intervenção das Assessoras Técnicas (ATs) nas escolas é de fundamental importância, já que elas possibilitam a implantação e acompanhamento deste Plano nas escolas para a sua satisfatória consecução.

A AT e as escolas selecionadas dispõem de cinco formulários. Analisaremos aqui o Formulário 3 (*Visão Estratégica*: a) Nossos Valores; b) Nossa Visão de Futuro; c) Nossa Missão; d) Nossos Objetivos Estratégicos) e o Formulário 5 (Plano de Suporte Estratégicos – Plano de Ação (PSE-PA)). A AT recorre a esses formulários para fazer o seu acompanhamento e seu registro quando de suas visitas às escolas para contribuir com a *internalização* do Plano.

Pretendemos analisar as significações imaginárias presentes nos formulários das escolas públicas que estão implementando o PDE. Buscamos, assim, identificar e analisar as categorias centrais que norteiam os documentos das escolas públicas, para, com isso, apreender se as categorias que norteiam o documento do PDE estão con(in)duzindo as práticas de planejamento e redefinindo a própria natureza da escola pública (como empresa). Também, descrevemos e analisamos as práticas e comportamentos da AT quando de suas visitas às escolas.

Por significação imaginária (Castoriadis, 1991), entendemos, um imaginário não-causal, no plano da imaginação individual e social, que importa (e cria) representações, símbolos e ritos. Para efeito de distinção conceitual, entre as significações categoriais, de caráter simbólico, presentes nos documentos e a simples identificação das categorias, chamamos de *imaginário nominal* para designarmos as categorias *nominais* do discurso. Por *imaginário efetivo* para designarmos os *sentidos* inerentes a elas.

Acreditamos que as sociedades e suas instituições se realizam por redes simbólicas. Isto significa dizer que cada sociedade está ligada, transmite, recebe e produz bens simbólicos – materializados em artefatos, imagens, adereços e linguagens etc. Entendemos a cultura como Geertz (1989), por "teia de significados". Ela é pública "porque o seu significado o é" e sua "ação é simbólica". Portanto, ela tem que ser interpretada. Cultura é atribuição de sentidos.

Barbosa (1999) alerta que as organizações não podem criar culturas (e seus símbolos) ao seu bel prazer – como pretendem os teóricos do PDE. Para ela, a cultura não é algo simplesmente

manipulável e que se produza numa empresa a serviço de seus ideólogos, mas "regras de interpretação da realidade", de domínio público.

Particularmente, na sociedade brasileira, se estabeleceu uma cultura patriarcal. Por patriarcalismo entendemos que os laços sociais são estabelecidos por dependência, instituindo o "companheirismo" (vínculos e compromisso pessoais), em vez do "estatuto" (das normas impessoais). As relações de vizinhança são de "prestadora de socorro", de dádiva: a "prestação de favor" é a regra prática (Weber, 1994). O "trabalho de favor" pode se desenvolver para formas de laços de dominação patrimonial, com serviço de obrigação pessoal. Na dominação patriarcal a obediência pessoal ao senhor é percebida como sagrada e está pautada pelo "poder fundamental da *tradição*, da crença na inviolabilidade do 'eterno ontem'".

DaMatta (1997) vem chamando a atenção de que a sociedade brasileira se instaura por um sistema social holista e hierarquizado, distinguindo-se das sociedades modernas que são individualistas e igualitárias. Barbosa (1999), particularmente, define a sociedade brasileira como semi-tradicional. A literatura educacional já vem chamando a atenção para esse imaginário em nosso sistema educacional (Machado, 1987; Calaça, 1993).

Se, de fato, as circulações simbólicas na sociedade brasileira são diferentes das sociedades modernas (européias e norte-americana), de onde são formuladas tais políticas, quais bens simbólicos circulam e fazem a administração ser o que é, no cotidiano escolar, no tocante à aplicação do PDE? Quais as significações e bens simbólicos que circulam nos formulários do PDE? Como conciliam e convivem significações (sociais e categoriais) distintas?

Esperamos, assim, contribuir para as discussões acerca do poder de intervenção e formatação das políticas públicas e seus respectivos programas educacionais e compreender a capacidade da ressignificação imaginária por parte das escolas, em se contrapor aos princípios impositores de uma rede de poder político-econômico-cultural ou simplesmente reforçá-los sobre novas bases. Especificamente, buscamos revelar a ausência (ou não) de uma autonomia de planejamento das escolas públicas afirmada enfaticamente pelo PDE.

### **Procedimentos metodológicos**

Coletamos os documentos de cinco escolas públicas em Pernambuco, da região metropolitana, quando da observação etnográfica à AT (registrando posturas e comportamentos) que tinha a responsabilidade de orientar a implementação do PDE. Uma escola disponibilizou-nos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e uma outra, um Relatório de 2002 que expressava a compreensão da escola sobre as suas significações sociais e de seus membros. Analisaremos, aqui,

o Formulário 3 (*Visão Estratégica*) e o Formulário 5 (Plano de Suporte Estratégicos – Plano de Ação (PSE-PA)). O primeiro refere-se às finalidades e natureza da escola, o outro, a operacionalidade do plano. A *Visão Estratégica* constitui-se de Nossos Valores (NV), Nossa Visão de Futuro (NVF), Nossa Missão (NM), Nossos Objetivos Estratégicos (NOE).

Lemos várias vezes as *Visões Estratégicas (VE)* das escolas para que identificássemos, a representação e as categorias centrais que as constituíam. Feito isso, identificamos as categorias centrais e o verbo que instituiria sua temporalidade nos formulários de *cada* escola. Construimos um quadro que continha as informações provenientes da *VE*, acrescido do nome da escola. Após isso, identificamos e selecionamos as categorias que estavam presentes em todas as escolas. Elaboramos um outro quadro que continha as mesmas exigências, apenas que em seu conteúdo, identificaríamos as categorias comuns a todas elas. Depois, buscamos analisar os sentidos inerentes dessas categorias presentes nas formulações.

As categorias gerais encontradas foram as seguintes:

N V	N V F	N M	N O E
participação, igualdade, ser reconhecida, respeito ao indivíduo, organização, disciplina, competência, comprometimento, cidadania	qualidade, melhoria, ser referência, solidariedade orgânica, transparência, respeito	Melhoria, fortalecer gestão, clientes, qualidade, formação de cidadãos críticos, respeito, direitos, organização	desempenho, fortalecer gestão, participação

Já o *Plano de Suporte Estratégico – Plano de Ação*, um quadro como se segue:

*Objetivo Estratégico (OE):*

*Estratégia (E):*

*Meta (M):*

*Indicador da Meta (IM):*

N °	Ações	Período de Realização		Respon sável	Resulta do Espera do	Indica dor	Custos				Total	
		Início	Término				Capital Fundescola	Capital SEE/PM	Custeio Fundescol a	Custeio SEE/P M	Capit al	Cust eio

Quanto ao Formulário 5, identificamos as categorias e os verbos centrais que constituíam o Objetivo Estratégico, Estratégia, Meta e Indicador. Problematicamos os componentes do Formulário 5, questionando a possibilidade de outros sentidos. Ou seja, os desnaturalizamos. Após isso, os associávamos com as ações, buscando coerência e ligação entre ambos. Em seguida, identificávamos o Resultado Esperado com o Indicador. Problematicávamos novamente, e buscávamos outros sentidos que pudessem nos possibilitar uma crítica *desnaturalizada*.

### O Poder simbólico do PDE

Por poder simbólico, entendemos que é um poder “invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que exercem”

(Bourdieu, 1998, p.7-8). Esse não reconhecimento (e sua invisibilidade parcial) possibilita sua circulação, seu antagonismo com outros bens simbólicos e sua ressignificação social-histórica.

Nos estudos das *VEs*, dos documentos das escolas, algumas categorias (imaginário efetivo) aparecem com bastante força, apesar dessas escolas estarem situadas em bairros e municípios diferentes. Vejamos o quadro seguinte:

N V	N V F	N M	N O E
Participação, igualdade, respeito aos indivíduos	Qualidade, melhoria, ser referência	Melhoria, qualidade e formação de cidadãos críticos	Desempenho, fortalecer o gerenciamento e participação dos pais

O imaginário neoliberal recorre às categorias qualidade, desempenho (implícito a questão de eficiência e eficácia), melhoria (busca pela perfeição dos “resultados”), participação (pais, professores, equipe), clientes (rede clientes: alunos, escolas), e, elas terminam sendo os condutores do planejamento das escolas sem maiores reflexões de seus significados.

Uma das exigências imaginárias do PDE é que o aluno seja chamado de “cliente”. Diz o manual: “o ponto de partida é a concepção da escola como organização que deve prover um *ensino de qualidade aos clientes* (...) ao mesmo tempo, deve estar claro que a *escola é o principal cliente* das Secretarias de Educação” (grifo nosso) (Xavier, 1999 p.7)”.

Quando analisamos as *VEs* das escolas, um aspecto super comum quanto ao seu conteúdo é a semelhança nas formulações entre elas de bairros e municípios diferentes. Por exemplo, em *N V*: Uma delas afirma: “proporcionamos as mesmas oportunidades a todos” e uma outra, expõe: “oferecemos oportunidades iguais a todos”. Outra defende: “valorizamos a opinião de todos (...) respeitando sua dignidade e o direito de cada um”, e uma outra afirma: “respeitamos a dignidade e os direitos de cada pessoa”.

Quando analisamos *N V F*, encontramos também semelhanças: “Pretendemos ser uma escola de referência” e, uma outra expõe: “Pretendemos nos tornar uma escola de referência”. Novamente, aqui, aparece o poder simbólico do PDE: ser reconhecido nada mais é que construir uma imagem positiva da escola, da mesma forma que a de um produto de uma mercadoria. Não é o compromisso ético e de transformação social-político que se comprometem as escolas, mas a “constituição” de uma imagem duplicada: “ser referência” da “referência”. Não há reflexão sobre essa positividade: “ser referência” e de uma escola de “qualidade”, apenas, uma busca obsessiva pela qualidade (Lima, 2001) e pela valorização da *performance* pela *performance* (Enriquez, 2000). Não é à toa que um dos intelectuais-ideólogos do empresariado, P. Drucker, define a eficácia como um “instrumento que faz as fontes de capacidade e conhecimento produzir mais e dar melhores resultados” (Drucker, 1967,p.19) e que um gerente eficaz conduz seu esforço para resultados e não para o trabalho (ibidem).

Nos *NOE* encontramos mais semelhanças: “Melhorar o desempenho acadêmico”. Em outras também: “Fortalecer a gestão participativa” e “Fortalecer o gerenciamento participativo”.

Deduzimos daí, que circulam nas escolas, bens simbólicos lingüísticos que se movimentam sem barreiras, a ponto de não existirem maiores reflexividades acerca de seus significados. Como a concepção do PDE não inclui a reflexão sobre as práticas estabelecidas, mas apenas com seus resultados<sup>2</sup>, a escola se aliena da sua própria produção quando não reflete sobre os significados de sua própria categoria que a faz circular. É quando L. Lima afirma que, no universo educativo, tornou-se “obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade” (Lima, 2001, p. 128).

### As significações comuns do imaginário nominal e efetivo na Visão Estratégica

Analisemos, com mais profundidade, as significações comuns das categorias centrais do *imaginário nominal* (participação, igualdade, respeito ao indivíduo, qualidade, melhoria, referência, desempenho) dos documentos das escolas, transformando-as em *imaginário efetivo*. Segue abaixo, um quadro das *VEs*.

<b>N V</b>	<b>N V F</b>	<b>N M</b>	<b>N O E</b>
Participação, igualdade e respeito ao indivíduo	Ser referência e qualidade	Melhoria”, “qualidade” e “formando cidadãos críticos	Desempenho, fortalecer gestão e participação dos pais

Quando nos detemos, nos significados, na Visão Estratégica, em *NV*, concluímos que as escolas atribuem significados de “participação” como “atividades” a serem desenvolvidas; algo a ser executado por uma coletividade, não diferindo o “grau”, sua “ontologia” e “a reflexão” sobre sua ação. Uma outra escola adiciona o sentido de coletividade (“ação conjunta”) e “integração”. Esses significados nos sugerem noção de “corpo” e “comunidade sem conflito” já que a integração, a colaboração, está bastante presente nos documentos das escolas. Já a categoria “igualdade” está relacionada a acesso a alguma coisa (“oferecemos oportunidades iguais”, “proporcionamos a mesma oportunidade”), e, portanto, ela implica noções modernas de cidadania. Já a categoria “Respeito ao indivíduo” sinaliza para o direito a “opinião de todos” e para a “dignidade”, enquanto a outra escola, generaliza a “dignidade humana”, sem deixar claro o seu significado e, indica também, resgate dos “direitos de cada pessoa”.

<sup>2</sup> Todo o ritual de orientação da AT às escolas, baseava-se em comprovação de dados estatísticos, fotos, atas etc das ações. Na medida que a escola comprovasse ou não, a ação, ela a registrava no mapa, a partir de 4 cores: azul, a ação foi realizada; verde, previsão da ação a ser realizada; amarela, a ação está em andamento; vermelha, a ação foi reprogramada.

Podemos resumir aqui que em NV, há uma confluência entre um mundo moderno e tradicional convivendo “harmoniosamente”, complementando-se mutuamente, não havendo espaço para o pensamento neoliberal – com exceção, talvez, da categoria “participação”.

Em *N V F*, uma das escolas pretende ser “referência”, “reconhecida pela excelência dos serviços que prestamos” e associa esta “referência” ao “compromisso profissional”, “transparência” e “respeito” aos alunos. Já a outra, pretende ser “referência” na Rede Municipal, associando a “qualidade do ensino”, “eficácia” no atendimento, “responsabilidade” no atendimento, e “compromisso com os nossos docentes”. Já a outra categoria, “qualidade”, é que vai definir a escola de “referência” “nos tornar uma escola de referência ... pela ‘qualidade do ensino’”. Uma outra escola busca “assegurar” um ensino de qualidade, gerando assim, “um espaço de vida, de identidade”. Ou seja, a “qualidade” do ensino *determina* o “espaço de vida, identidade”. Ela termina reduzindo a qualidade de vida aos conhecimentos que são ministrados (cognição), como se eles fossem suficientes para a existência de qualidade de vida.

Como vimos, em NVF, encontramos um predomínio das significações imaginárias efetiva das categorias do neoliberalismo, na medida que a escola está presa ao bem simbólico do resultado, da eficácia, da busca de uma escola de “referência” e de “qualidade”.

Já na análise da *N M*, a primeira categoria, “melhoria”, o verbo central é “contribuir” com a melhoria das condições educacionais “pautado na disciplina”. Há aí uma associação de racionalização com valores morais. De um lado, busca sistemática e planejada de “avançar” e “melhorar” as “condições” (podendo inserir indicadores e controles), mas adiciona o disciplinamento do corpo e mente – o que não tem nada a ver com “resultados”, mas expectativa conservadora de “respeito” às estruturas de autoridade. Já a outra escola recorre ao verbo “contribuir” para a melhoria do ensino-aprendizagem *visando* a “excelência” “com a participação de todos”. Como se houvesse associação direta entre “excelência” e “participação de todos”. Já quanto a outra categoria “qualidade”, uma escola associa “ensino de qualidade” com “formação de cidadãos críticos e conscientes”. Esta escola denomina os usuários de “clientes”. Isto significa dizer que há uma tensão contraditória entre reconhecer a necessidade de “formar cidadãos críticos e conscientes” com os seus portadores, os “clientes” – aqueles que compram mercadoria ou serviços. Quando analisamos a terceira categoria “formando cidadãos críticos”, duas escolas associam “ensino de qualidade” com ela. Ora, não há nenhuma relação positiva entre ‘qualidade’ e “cidadãos críticos”. Até pelo contrário, cidadãos críticos podem rejeitar o projeto de transformar as escolas em escolas de “qualidade”.

Quando analisamos a *NM*, notamos uma convivência das significações imaginárias efetivas das categorias do neoliberalismo (excelência, qualidade, clientes), da tradição (disciplinamento do

corpo) com a modernidade (cidadãos críticos, participação). As três significações imaginárias convivem harmoniosamente, mas em tensão contraditória.

No *NOE* ocorrerá o mesmo. Encontramos três categorias “desempenho”, “fortalecer gestão” e “participação dos pais”. A primeira categoria, duas escolas pretendem “melhorar” o seu desempenho “acadêmico”, a terceira, “ensino-aprendizagem” e, uma outra, o “comportamento” (parece indicar sua visão conservadora: estão *nos* alunos comportamentos negativos). A segunda categoria, “fortalecer a gestão”, aparece associada a “participação”. E por último, a categoria “participação dos pais” aparece numa escola, referida ao “ensino-aprendizagem” e numa outra, genericamente “na escola”.

Podemos afirmar que, de fato, há um poder simbólico que atua sobre o planejamento das escolas. Sendo assim, não há autonomia de planejamento como prega o PDE. E mais: estas categorias (participação, qualidade, melhoria, igualdade) criam uma ilusão de que a reflexão está presente na sua constituição e que existem sujeitos atuantes. Ora, os tópicos instituidores do Plano induzem a pensarmos que é a escola quem o elabora, ao recorrer ao pronome possessivo: “Nossos” (Valores, Missão etc) - dando a entender que uma coletividade é possuidora e produtora de algo.

Vejamos agora, as antinomias do PSE – PA. Quando a escola busca materializar em ações o seu Plano, retorna ao *mito do eterno retorno* do PDE: a busca de resultados.

### **As antinomias do Plano de Suporte Estratégico – Plano de Ação**

Quando analisamos o PSE-PA, percebemos, tensões e imprecisões nas significações dos objetivos estratégicos, nas metas, nas ações e nos indicadores. Certamente, porque, como a concepção do PDE é racionalizadora, preocupada com a maximização e os resultados, a sua configuração tem que ser materializada em dados, números e em “fatos”<sup>3</sup>.

O positivismo se materializa no PDE pelo reconhecimento de ser a realidade um “fato” e um “dado”. Isso possibilita construir os instrumentos do planejamento levando em conta apenas os registros “comprobatórios” (normalmente fotos, atas de reunião) e “estatísticos” (aprovação/reprovação). Podemos dizer que o positivismo (Saul, 2000) se constitui da seguinte forma: 1) “a ênfase maior da avaliação está quase totalmente nos produtos e resultados”; 2) “requer um controle rigoroso das variáveis intervenientes”, negligenciando as questões éticas; 3) e busca a “informação quantitativa mediante meios e instrumentos objetivos”. Por isso, o PDE dissocia

---

<sup>3</sup> Chega a ser uma obsessão os registros dos “fatos” quando uma diretora começou a clicar fotos de nossa presença na sua escola, com um argumento que ela tem que comprovar todo o ocorrido.



radicalmente objeto (fatos, dados) e sujeito (aquele que planeja), pois seu fundamento epistemológico é bipolar e excludente. Ou seja, ele desconsidera que a comunidade que vai implementar o PDE é “fato” e “dado” (objeto/resultado) e, também, “sujeito” da sua ação.

Esta matematização fundamenta-se num imaginário que fica preso na sua própria criação: a eficácia. Ou seja, a eficácia é um produto de um imaginário social, mas ela se liberta de seu criador e passa a ser sua própria criatura – as organizações empresariais querem fazer dela uma realidade incontestada. É o que Drucker (1967), em defesa de um conhecimento eficaz, reduz as relações humanas à implantação do conhecimento eficaz. Ele defende que “os gerentes em uma organização não têm boas relações humanas porque possuem um ‘talento para pessoas’. Têm boas relações humanas porque focalizam a contribuição em seu trabalho e em seus relacionamentos com outros. Em consequência, suas relações são produtivas – e esta é a única definição válida de ‘boas’ relações humanas” (Drucker, 1967, p.62).

Analisemos os PSE-PA das escolas e se eles estão fundados no imaginário da eficácia e eficiência. O *OE 2*: “Assegurar a participação coletiva integrada na gestão da escola”. *E 2.1.:* “Incrementar mecanismos de gestão compartilhada”. *M2.1.01*: “Implantar um programa de atividades dinamizadoras da gestão escolar”. *IM*: “Documento contendo programa e cronograma de atividades dinamizadoras da gestão escolar”.

N °	Ações	Resultado Esperado	Indicador
	Realizar trimestralmente uma reunião com o Conselho Escolar	Uma reunião com o Conselho Escolar realizado a cada trimestre	No. de reunião realizadas no trimestre/No. de reuniões a serem realizadas no trimestre) x 100]

Ora, a existência de reuniões não assegura a “participação coletiva integrada” e nem possibilita a existência de “gestão compartilhada”. Na lógica do PDE, cumprindo a quantidade de reuniões (Indicador) no prazo estabelecido (período de realização), o OE foi assegurado. Não interessa ao PDE se a “qualidade” da reunião e se as pessoas estão satisfeitas e “eficientes” e “eficazes” na “participação” da reunião. Gadotti (1999) observa que a “a população precisa sentir prazer em exercer direitos” (p.50). Isto significa dizer que há uma dimensão de subjetividade que é menosprezada pelo discurso do PDE.

O PDE separa, radicalmente, pedagogia de administração e de planejamento<sup>4</sup>. Como os “Indicadores” são sempre quantitativos não fornecem nenhuma reflexão sobre a prática

<sup>4</sup> Numa entrevista com uma gerente do PDE, perguntamos: Qual a relação entre o projeto político-pedagógico e o PDE? Ela respondeu: “Só se a escola quiser. Porque o PDE ele é bem pragmático. (...) é que dentro da metodologia por ela ser estratégica, ela faz uma avaliação do ambiente interno e externo da escola (...) É um diagnóstico estratégico, ele é sintético, ele é enxuto (...) Eu não sei se o projeto político-pedagógico trás visão de futuro, se trás uma missão. Mas valores devem trazer (...) Então, eu acho que o grande problema do projeto político-pedagógico. Ele

pedagógico-administrativa. O desprezo por indicadores qualitativos reforça a mecanização do planejamento e de seu controle. Isto tem uma implicação séria no trato pedagógico (base de ser de uma escola): valorizam-se os aspectos formais não-críticos, técnicos, relegando os princípios educacionais a planos secundários.

Uma das categorias centrais de gestão é a participação. O PDE recorre com bastante frequência a ela. Segundo Lima (2001), “este tipo de participação-coesão, funcional e fictício”, diz ele, “é claramente entendido como uma técnica de gestão” (p.132). “Participação significa, assim,” argumenta, “integração e colaboração, e não representação e intervenção política, com vencedores e vencidos, numa luta democrática entre distintos projetos e interesses” (p.133).

Enriquez reflete sobre o imaginário da estrutura estratégica acerca da participação: “A empresa estratégica quer a participação de todos. De fato, não é mais do que uma elite que desfruta da adesão maciça à dinâmica organizacional (...) fala-se tanto mais de participação quanto na realidade a possibilidade e o desejo de participação diminuem. A ‘histeria’, a ‘teatralidade’ encontram seus limites. O mundo das aparências começa a aparecer como um mundo de mistificação” (Enriquez, 2000, p.37). Sendo assim, a teatralidade de participação, de modernização de gestão reinam no imaginário neoliberal, o qual, o PDE é sua criação.

Uma outra escola comete a mesma “falha” da escola anterior: não faz menção, em nenhum documento, às categorias importantes no seu PSE-PA: “modernizar” e “compartilhar”. O que é e qual o significado de “modernizar” e “compartilhar”? Em seu *OE 2*, encontramos: “Modernizar a gestão da escola”. Na *E 2.1*, escreveu-se: “Desenvolver mecanismos de gestão compartilhada”. Na *M 2.1.01* encontramos: “Elaborar e implantar um mecanismo de gestão compartilhada”.

Novas incongruências surgem ao analisarmos o PSE .

N °	Ações	Resultado Esperado	Indicador
	Realizar pelo menos uma reunião bimestral com os membros do Conselho Escolar, com registro em ata, para a discussão, avaliação e redirecionamento das atividades pedagógicas e administrativas da escola.	Uma reunião bimestral realizada com os membros do conselho escolar.	No. de reuniões realizadas por bimestre/No. de reuniões a serem realizadas por bimestre.

Será que o “registro em ata” é a indicação de que a gestão está modernizada? Ou é a quantidade de reuniões ao ano (6 reuniões) que define o que é “modernização”? Desde quando, podemos afirmar, que a quantidade de reuniões garante uma “gestão compartilhada”? O próprio Drucker (1967) já notou que a existência de reuniões não deve ser uma regra, mas a exceção e

---

nasceu, com certeza, de uma ou duas pessoas estudiosas da escola que se sentaram para elaborar bem. Alguma coisa bem pesquisada de uma forma teórica e que hoje ta na prateleira. (...) eu não cheguei ainda numa escola dessa que me diga: olha a gente vivencia o projeto político-pedagógico. E até nem sei se eles chegam nesse nível de (...) planejamento e execução. Eu acho que são coisas diferentes”.

que, se possível, a reunião não deveria nem existir. “Uma reunião não-dirigida não é apenas um incômodo; é um perigo”, pondera este autor. “Mas, acima de tudo, as reuniões têm de ser exceções e não a regra. Uma organização em que todos se reúnem todo o tempo é uma organização em que ninguém consegue fazer nada” (Drucker, 1967, p. 43).

Ora, a natureza do PDE, a partir do que vimos, resume-se a eficácia, a resultados e, conseqüentemente, a números e “fatos”. E há implicações importantes do ponto de vista pedagógico: reduz a avaliação do processo de produção de conhecimento aos processos formais e burocráticos (preenchimento de diversos formulários e rotinas burocráticas no cotidiano), e fortalece a alienação política-educacional, pois, como não há definição da natureza da avaliação, sua finalidade, a quem serve; a preocupação em fazer “avaliação” do desempenho dos alunos cai por terra. Além do que, a “avaliação” está presa apenas ao conteúdo da “disciplina”, inviabilizando qualquer conteúdo “não-disciplinar”, como está previsto no projeto político-pedagógico da escola estudada: formação de cidadãos, ética, respeito às autoridades etc. Ou seja, persiste uma visão de currículo formal, superficial e bancária, fortalecendo, assim, uma concepção reprodutora do social e, estritamente, funcional. Por outro lado, a modernização da gestão, através das reuniões, acaba em fumaça, na medida que não há uma reflexão sobre a finalidade da reunião, sua natureza e seus objetivos político-sócio-educativos, restringindo-se, apenas, a sua quantificação, sua enumeração.

### **Limites e possibilidades de superação desse racionalismo**

Vimos que há um poder simbólico neoliberal bastante eficaz nos planejamentos das escolas. As escolas estão presas a essas redes simbólicas materializadas nas categorias dos discursos do PDE. Mas, veremos que elas têm limites em sua eficácia, pois elas concorrerão com outras redes simbólicas: a de uma rede patriarcal patrimonialista. Se por um lado, o neoliberalismo concentra suas categorias no individualismo (desejante e racional), na teatralidade, no guerreiro e no racionalismo (o que implica o tecnicismo); essa outra rede simbólica se fará pelo vínculo social de amigos (ou protegidos) e pelas hierarquias de cidadanias. Elas não são excludentes: o que as tornam bastante perversas. Por um lado, estimulam o individualismo (reforçando as práticas não públicas), por outro, fortalecem as hierarquias holistas, na medida que o patrimonialismo se apropria desse discurso individualista e exclui segmentos que, imaginariamente, ameaçam as estruturas de poder.

Analisaremos essas significações, recorrendo ao PPP e ao Relatório 2002 das escolas e às nossas observações etnográficas em relação a AT e as escolas.

Em nosso estudo etnográfico, registramos críticas das diretoras ao PDE. Não em seu conteúdo e seus significados e implicações, mas no tocante ao “detalhismo” e ao “trabalho” que o PDE exige no preenchimento de seus formulários. Por exemplo, uma diretora afirmou que o PDE valeu a pena, mas é muito detalhista. Outra falou que era sufocante. Segundo a AT, todas estas reclamações dos responsáveis pelo PDE nas escolas se devem a “falta de internalização” deste Plano. Assim ela se posicionou: “Porque não tem prática”. Logo mais adiante expôs: “As escolas não pensam como fatos”. Os fatos e os dados é que possibilitam o plano, disse a técnica. “Nós não estamos inventando nada, são fatos e dados”, reforçou a técnica.

Quando analisamos a *VE* de uma escola, surgem categorias que não estão diretamente ligadas às categorias do PDE: “cidadão crítico e consciente” e “agente transformador”. Estas entram em choque com o conteúdo e discurso dele, ocorrendo aí uma contradição. Por um lado, o senso comum reconhece os aspectos não-técnicos do planejamento: o político, o da realidade local e do público que se utiliza dos serviços educacionais precários. O senso comum recorre às categorias que estão implicados valores não mensuráveis e “não-rationais”. Podemos ilustrar com esta passagem, extraída do PPP, que enuncia que “o aluno cidadão consciente de seus direitos e deveres possa atuar como *agente transformador* da realidade em que vive e através da educação *lutar* por uma melhor *qualidade de vida*, onde o cidadão possa ter *respeitadas as suas necessidades básicas* como: educação, alimentação, habitação, saúde e lazer”(grifos nossos). Por outro lado, o “cidadão crítico” se apresenta como alienado no conjunto das categorias utilizadas porque elas terminam por negar a própria possibilidade de constituir o “cidadão crítico” que se propõe formar, pois a racionalidade técnica entra em choque com princípios políticos e culturais estabelecidos. Ou seja, na medida que todo o planejamento e seus planos estão fundados no apolitismo, no aculturalismo e no a-historicismo (busca, apenas de resultados), o PPP segue uma outra lógica antagônica: o resgate da crítica social, da política e educacional, recorrendo a categorias como cidadania, luta, direitos, agente transformador. Mas, veremos mais adiante que, apesar dele conter estas categorias críticas, as escolas que adotaram o PDE vão adicionar outra lógica social-simbólica: o holismo hierarquizador, recorrendo a categorias, como: respeito à autoridade, disciplina e aluno colaborador.

Assim, se há tensões entre as categorias racionalizadoras e as de caráter crítico, as últimas estão limitadas pelo sistema simbólico de uma sociedade patrimonialista – hierarquizadora e cidadania colaboracionista<sup>5</sup>. E bastante reduzido o entendimento de democracia e cidadania nessa

---

<sup>5</sup> Diversas pesquisas apontam para o utilitarismo das relações sociais com os pais e alunos nas escolas públicas. Eles são bem vindos e bem vistos se “ajudarem” a escola com concertos de energia elétrica, capinar, concertos gerais ou se forem bem comportados (cf. Calaça, 1993; Silva, 1989).

escola que se propõe crítica. A escola não se coloca enquanto totalidade reflexiva, mas apenas visualiza *nos* alunos algo a ser modificado e moldado. Os professores, os técnicos e os funcionários não aparecem como objeto de reflexão e desejo de mudança, apenas os alunos. Encontramos nos “Objetivos Específicos” que apenas no aluno há “falta de consciência” (“conscientizar o aluno ...”), falta de ética (“Desenvolver no aluno atitudes éticas...”), e no pai, falta motivação (“Promover ações que incentive a participação dos pais”). Já nas “Ações”, essa escola ressalta apenas que ela deve “informar” como parte da cidadania (“Realização de encontros com toda a comunidade escolar para apresentar o PPP e o regimento escolar”). Podemos deduzir que o corpo de professores, dos técnicos e a direção da escola, colocam-se como autoridade plena, e, reconhecem, apenas no aluno, a carência, a incompletude. Não vêem a *organização educacional* como um conjunto complexo de sujeitos em formação permanente – incluído eles.

Uma outra escola define os seus objetivos: “dinamizar a gestão democrática” e “formar cidadãos críticos”. Mas nesta escola (pública), a diretora está há 20 anos assumindo esta função e ela entra pela manhã e sai às 22 horas diariamente. Ou seja, ela faz parte daquela direção burocrática que o PDE critica (Sobrinho, 2001). Segundo uma gerente do PDE, comentando sobre a diretora dessa escola mencionada que,

não tem uma escola igual aquela. Escola de americano, como ela fala. Ela chega lá bota o sapato debaixo da mesa, põe o chinelinho. Ela chega às 7 e sai às 10 da noite. E a escola funciona perfeitamente. E olhe que ela não é uma pessoa que você vai sentar e dizer uma pessoa, como muita gente, muita avançada em discussões pedagógicas, político-pedagógicas, muito atuais. É uma pessoa que se você sentar pra discutir teorias modernas, tal, político-pedagógicas, você não vai encontrar muita coisa não. Você vai encontrar uma pessoa que é como tu dissesse trata a escola como trata a casa dela. Trata muito bem e gerencia muito bem com muito bom senso. É uma escola excelente.

Ou seja, apesar do PDE orientar descentralização de responsabilidade, a diretora deve, é o que sugere, assumir centralizadamente sua gestão, pois ela entra à 7h e sai às 22h. Por outro lado, 20 anos numa mesma escola como diretora, demonstra o poder simbólico que a mesma possui diante de seus “subordinados” e superiores já que, esta função, é de confiança do governador. É bom destacar, também, que a AT a considera uma boa diretora, pois, implementa o PDE satisfatoriamente – comprova todas as suas Ações com fotos<sup>6</sup>, atas etc. Ou seja, os técnicos do PDE não levam em conta, em seu julgamento, as significações de poder e das relações sociais que são desenvolvidas, mas apenas o aspecto operacional e seus resultados.

Em uma outra escola, em seu Relatório 2002, todo o seu conteúdo é normativista e controlador. E o que é pior: desloca para o aluno-representante esta tarefa. Segundo este documento, são atribuições dos alunos-representantes: “ajudar a manter a disciplina em sala de

---

<sup>6</sup> Na visita que fizemos com a AT, a diretora comprovou sua ação, no dia do folclore, mostrando uma foto de alunos com penas nas cabeças. Ela não apresentou nenhuma reflexão ou documento similar sobre o significado do que é ser índio.

aula”; “conscientizar o alunado quanto a assiduidade/pontualidade”; “colaborar na disciplina da turma durante a ausência de professor”; “observar alunos faltosos e gazeadores de aula para possíveis conscientização”. O objetivo escolhido para implementar a eleição do representante é “Fortalecer a construção do exercício da cidadania”. Ou seja, o seu entendimento sobre “exercício de cidadania” é de ordenamento, disciplinamento do corpo e de policiamento sobre os alunos. Não havia nenhuma referência à construção de uma educação autônoma, crítica e reflexiva sobre o mundo que a cerca e as dimensões ontológicas da liberdade. Portanto, apesar de algumas categorias se contraporem aos do neoliberalismo, elas se mostram bastantes conservadoras, não se apresentando como alternativas satisfatórias àquelas.

### **Considerações finais**

Procuramos mostrar as dimensões do imaginário social, e como tal, a produção simbólica nas escolas públicas que adotam o PDE. Vimos que, mesmo com todo poder simbólico do PDE, as práticas sociais são bastante diversificadas e ressignificadas, reproduzindo e constituindo novos poderes simbólicos. Se por um lado, todas as categorias sociais constituídas pelo neoliberalismo, matizadas no PDE, se fazem presentes reproduzindo-as no planejamento e na elaboração dos planos nas escolas, por outro lado, circulam outras categorias se antagonizam com elas, negando-as, elaborando outros que se alimentam de uma outra lógica social: a da luta, da cidadania e da justiça social. Mas, na complexidade do social, outras produções simbólicas emergirão, complementando-as e ao mesmo tempo, diferindo-as e reforçando-as. Essas categorias são de uma sociedade patrimonialista (hierarquizada, holista e excludente).

As complexidades das relações das políticas públicas com as escolas são bastantes evidentes. A escola não se encontra passiva para receber as influências e imposições dos governantes nos momentos históricos específicos. Da mesma forma, a escola não “resiste”, apenas, mas como instituição imaginária sócio-histórica, elabora e reelabora suas significações em “contato” com outras, produzindo, sintetizando novas significações institucionais.

As instaurações das categorias do neoliberalismo, como vimos, não ocorrem, também, sem lutas e sem ressignificações. Aonde isso tudo vai dar? só o tempo dirá. O que sabemos é que as “alianças” entre o neoliberalismo e o patriarcalismo patrimonialistas constituem uma ameaça às construções democráticas nas escolas públicas. Isto porque, as sociedades neoliberais e tradicionais manipulam bem certas categorias valiosas para as sociedades democráticas: “participação”, “compartilhamento”. Mas, ambas atuam eficazmente no sentido de que a “participação” se torne uma palavra oca, sem significados (e conseqüentemente, sem afeto e

efetividade), impedindo experiências ricas que transbordem os sentidos predominantes de “cooperação” e de “bom comportamento” (uma, a serviço da ordem simbólica do Pai, a outra, a serviço do mercado).

## **BIBLIOGRAFIA**

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. 216p.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998. 322 p.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 418p.

CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretor de escolas e gestão democrática**: um estudo de caso. São Paulo, 1993, 232p. Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação, Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandro e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 351p.

DRUCKER, Peter F.. **O gerente eficaz**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1967. 166 p.

ENRIQUEZ, E.. **Vida psíquica e organização**. In: MOTTA, Fernando C. P. e FREITAS, Maria E. (orgs.). *Vida psíquica e organização*. Rio de Janeiro: FGV, 2000. 152 p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. 324p.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001. 189p.

MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, escola e ideologia**. 2<sup>a</sup> ed., São Paulo: Brasiliense, 1987. 242p.

SANDER, Beno. **Gestão da Educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995. 210p.

SILVA, Jair Militão da. **Democracia e educação**: a alternativa da participação popular na administração escolar. São Paulo, 1989, 412p. Tese de Doutorado em educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SOBRINHO, José Amaral. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a gestão escolar no Brasil**: situação atual e perspectivas. Brasília: FUNDESCOLA-MEC, 2001. 36p.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997. 166p.

XAVIER, Antonio C. da R. e SOBRINHO, José Amaral. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília: FUNDESCOLA, 1999, 197p.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. vol. 1 Brasília: UNB, 1994. 423p .