

REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E O PDE-ESCOLA: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

RESTRUCTURING OF THE BRAZILIAN STATE AND PDE-SCHOOL: IMPLICATIONS FOR THE MANAGEMENT OF PUBLIC SCHOOL

*Rubens Luiz RODRIGUES¹
Cleonice Halfeld SOLANO²*

RESUMO: Este artigo discorre sobre a Reforma do Estado Brasileiro e políticas gestadas neste período, como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) e suas implicações para o contexto escolar. Analisa a supracitada política educacional procurando compreender suas articulações, intencionalidades e contradições. Faz parte dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e Educação (NESCE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, buscando analisar as propostas de reestruturação do Estado brasileiro e seus desdobramentos na gestão da escola pública. Articula-se, também, ao movimento de investigação sobre a realidade das escolas públicas de Juiz de Fora vinculado ao projeto de pesquisa realizado pelo NESCE que se intitula “Cultura e construção do conhecimento: desafios e perspectivas presentes na gestão das escolas públicas do município de Juiz de Fora”.

PALAVRAS-CHAVE: Estado Brasileiro. Política Educacional. Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada por uma intensa movimentação em torno do processo de Reformas de Estado. A reforma administrativa - gerencial do Estado configurou-se como importante instrumento para efetivação dos preceitos neoliberais. Pautando na justificativa de que a crise enfrentada pelo capitalismo mundial decorria da atuação ineficaz do Estado, a classe dominante e dirigente brasileira instituiu reformas “modernizantes” inspiradas em projetos de sociabilidade defendidos pelos organismos internacionais.

Os princípios do planejamento estratégico recebem maior destaque na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999 -2002). Como principal articulador e coordenador da Reforma Gerencial no Brasil iniciada em 1995, Pereira (1998) defende a realização de mudanças em relação à organização do Estado e a sua forma de gestão até então praticada – a administração burocrática - indicando a Reforma Gerencial como meio viável de pôr em execução uma administração pública mais eficiente, dando primazia à qualidade dos serviços e a racionalização dos recursos através de uma administração pública gerencial.

¹ Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço eletrônico: rubenslrodrigues@ig.com.br

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço eletrônico: halfeldsolano@yahoo.com

Consequentemente, a efetivação de tal Reforma foi tomando espaço na formulação e implementação de políticas públicas, em que a União deixa de ser o principal executor das políticas e passa a coordenar e controlar os projetos e programas que são desenvolvidos pelos estados e municípios.

Isso trouxe inúmeras repercussões em esferas variadas. Para a educação, as políticas dos anos 1990 tiveram como marcas centrais a descentralização e a proposta de reestruturação do modelo de gestão da educação pública. A lógica de descentralização preconizada nas políticas educacionais se pauta numa transferência de responsabilidades para os níveis micros, em particular a escola. Observa-se uma tendência de desobrigação do Estado com relação à escola pública e uma sinalização para que os gestores das instituições busquem apoio em técnicas administrativas gerenciais para solucionar seus problemas.

Dessa forma, o governo diminuiu o custo do aparelho de Estado ao reduzir o investimento em políticas públicas sociais, enquanto o campo econômico recebeu grandes aportes financeiros.

Segundo Behring (2008, p.197), “a explicação da crise contemporânea assentada exclusivamente como crise do/no Estado, expressa uma visão unilateral e monocausal que empobrece o debate”. Assim, ao buscar uma compreensão da totalidade concreta, percebe-se a necessidade de fazer uma conexão com três eixos centrais que permeia esse contexto, quais seja – a reestruturação produtiva, a mundialização e o neoliberalismo.

Behring (2008, p. 198) sinaliza que o processo colocado não se trata de Reforma e sim de Contra – Reforma, “que mantêm a condução conservadora e moderniza apenas pela ponta”.

Conforme argumenta a supracitada autora:

Trata-se de uma contra-reforma, já que existe uma forte evocação do passado no pensamento neoliberal, bem como um aspecto realmente regressivo quando da implementação de seu receituário, na medida em que são observadas as condições de vida e de trabalho das maiorias, bem como as condições de participação política. Que linhas gerais são essas? As políticas neoliberais comportam algumas orientações/ condições que se combinam, tendo em vista a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo, marcada pela busca de rentabilidade do capital por meio da reestruturação produtiva e da mundialização: atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade. (BEHRING, 2008, p. 58- 59).

Na mesma linha de raciocínio, Coutinho (2000, p.123) corrobora na premissa de contra-reforma:

Trata-se, na verdade, de uma “contra-reforma”, que tem dois objetivos prioritários: por um lado, em nome da “modernização”, anular as poucas conquistas do povo brasileiro no terreno dos direitos sociais; e, por outro, em nome da “privatização”,

desmontar os instrumentos de que ainda dispúnhamos para poder nos afirmar como nação soberana em face da nova fase do imperialismo, a da “mundialização do capital”.

O que se pode notar é que em nome de ajuste fiscal houve perda ou restrição de direitos sociais, instalando um clima de insegurança e impotência para a classe trabalhadora. Nesse sentido, é importante compreender a intrínseca relação entre a conjuntura de reestruturação econômica, bem como a proposta de Reforma do Estado brasileiro e as políticas educacionais. Assim, a educação também precisa passar por reformas e ajustes para melhorar sua qualidade e buscar mais eficiência, pois a gênese da crise educacional é similar a crise estatal, ou seja, está atrelada à ineficiência de gerência.

Sob essa configuração, o Estado deixa de atuar como provedor das políticas sociais, como a educação, transfere para o mercado/sociedade civil essa função e passa a ser controlador das mesmas. Ou seja, a aparelhagem estatal se afasta da execução das políticas e concentra seus esforços em atuar como instância reguladora, buscando um controle de resultados com ênfase no binômio qualidade/produtividade via utilização do mecanismo de descentralização.

O discurso oficial advoga que a descentralização oportuniza maior participação e autonomia, porém, como alerta Fonseca (1998), esta é uma estratégia de transferir para a sociedade civil os custos educacionais, é uma política de diminuição de custos e retração das funções do Estado. Para tanto, a sociedade é intimada a participar e buscar soluções conjuntas para os problemas enfrentados pela escola.

Nesse contexto de redefinição estatal, o discurso da qualidade total apregoado no meio empresarial passa a embasar os processos de gestão educacional como alternativa para melhoria da escola pública. As propostas de reformas educacionais se pautaram em orientações econômicas e técnicas dos organismos financeiros internacionais, principalmente o Banco Mundial, constituindo-se:

Como o grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas também para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização. No plano ético-político, a educação deixa de ser um direito para, paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria. (FRIGOTTO, 1996, p.90-91).

A educação incorpora estratégias, valores da empresa e do setor produtivo buscando elevar a eficiência e eficácia da escola sob a regência de conceitos e valores produtivos. Para isso, utiliza-se de mecanismos de avaliação em larga escala, de instrumentos de gestão, não considerando as particularidades de cada localidade e nem o processo de ensino aprendizagem em sua totalidade.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA

Neste contexto marcado pelas afirmações dos pressupostos neoliberais que em abril de 2007, no segundo mandato do bloco no poder Lula da Silva, o Ministério da Educação (MEC) através do Decreto nº 6.094/2007, lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que traz como premissa a necessidade de abranger todo o sistema educacional brasileiro, da educação básica aos cursos superiores. (BRASIL, 2007a; 2007b). Conforme o documento, seu objetivo principal é a melhoria da qualidade e a visão sistêmica da educação no Brasil. Esse plano teve recepção favorável pela opinião pública, principalmente o empresariado³ contando com ampla divulgação na imprensa que inclusive o apelidou de “O PAC da educação”, em analogia ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), anunciado no início de 2007.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é composto de várias ações que visam à melhoria da qualidade da educação. Este estudo analisa uma das ações do PDE – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴ no que tange à metodologia de gestão estratégica proposta pelo MEC que é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), buscando compreender suas articulações, intencionalidades e contradições. O IDEB foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tomando como parâmetro o rendimento dos estudantes (pontuação em exames padronizados, Prova Brasil ou SAEB, obtida no final dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), tendo-se construído uma escala de zero a dez. As escolas brasileiras têm até 2022 para atingir a nota seis, que é o índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os países mais desenvolvidos.

Segundo o MEC, o PDE se apresenta como um plano executivo, visto que incorporou várias ações que já estavam sendo desenvolvidas e também se encontram em aberto, em fluxo contínuo, pois novas ações podem ser acrescentadas a qualquer momento. Além disso, o bloco no poder que se instaurou a partir do Governo Lula da Silva fez grande alarde ao divulgar essa política, tem colocado o PDE como a salvação da educação, atrelando a adesão e seguimento das diretrizes a melhora da qualidade do ensino público.

Nesse contexto, o PDE-Escola se apresenta como uma ferramenta gerencial e estratégia metodológica de gestão que tem como função elevar a qualidade da escola

³ Através do Organismo Todos pela Educação, movimento oriundo dos empresários, que em 2005 reuniram-se para refletir sobre a educação.

⁴ É válido destacar que essa política tem sua gênese na década de 1990, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso. Porém, era restrita para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Em 2007 foi reeditada e utilizada nas demais regiões brasileiras.

e torná-la mais eficiente. No entanto, o que se constata é uma grande racionalidade técnica e financeira, almejando uma maximização de resultados quantitativos, que desconsidera a educação enquanto ato político, enquanto possibilidade para desenvolvimento do homem “transitar do seu pertencimento de classe para a consciência de classe”. (FRIGOTTO, 2009, p.15).

Segundo Fonseca (2009, p.281):

Enfim, o PDE [PDE Escola] foi “vendido” ao sistema como um produto capaz de sanar todos os males crônicos da escola. Ignorou-se a sua história e identidades próprias, ao adotar um modelo homogêneo de planejamento para distintas realidades regionais e locais.

Além disso, a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público não é recente, os educadores já travam essa luta há longa data. Ainda assim, estes não foram convidados a participar do processo de formulação deste Plano, cabendo sua elaboração aos “intelectuais orgânicos” do MEC. Os principais atores têm papel secundários, participam da implementação ou no máximo do monitoramento das políticas educacionais

Todavia, os empresários foram protagonistas na estruturação do PDE, visto que o MEC incorporou metas do Organismo Todos Pela Educação (TPE) e aquelas oriundas do fórum popular dos educadores foram adiadas para 2022 e até reduzidas, como foi o caso do orçamento educacional.

É uma verdadeira disputa de projetos, Martins (2009, p.37) ressalta:

(...) é possível afirmar que o TPE se materializa como organismo com as estratégias da classe empresarial no campo da educação, lutando para firmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo. Sua inserção na sociedade civil, embora definida como “uma aliança” de esforços para o bem da nação, é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso em torno de um projeto criado e dirigido pela classe empresarial.

Assim, o PDE expressa o resultado das relações de forças presentes na sociedade e traduz o projeto político que o Brasil deve implementar. Sua gênese se assenta num contexto em que os conflitos e as tensões são minimizados, num apassivamento das lutas sociais através da estratégia do consenso.

Como foi acenado, a educação é vista como uma mercadoria, a escola e seus atores precisam adotar estratégias empresariais, seguir a cartilha mercantil para superarem o fosso educacional em que se encontram. Nessa ótica a educação deixa de ser um direito social para ser uma mercadoria, e os cidadãos passam a serem consumidores que precisam ir ao mercado para negociá-la.

Compreende-se que as políticas educacionais no período do governo do bloco no poder de Lula da Silva não apresentaram propostas de rupturas com o projeto

capitalista, ou seja, as proposições também foram de negociação. A composição estatal do período petista se mostra heterogênea, com embates políticos de natureza distintas, e desse modo, a correlação de força se faz acentuada. No entanto, como a condução governamental não se mostrou de rompimento com o projeto antagônico, as reformas políticas procuram atender aos interesses da burguesia brasileira e das camadas populares, não alterando efetivamente as relações de classe.

Entretanto, não se pode afirmar que as políticas do governo Lula são meras continuidades do período FHC (Fernando Henrique Cardoso) seria uma análise antinômica da realidade. Frigotto (2011, p. 244) esclarece:

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

Mesmo assim, o autor citado, sinaliza que o processo de reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFTS) segue a lógica da parceria público-privado. Observa-se um descompasso entre o discurso de campanha eleitoral e as ações do governo Lula, as políticas desse período assumiram uma perspectiva focalizada, compensatória, em detrimento às propostas universais. Houve avanços se comparados ao período FHC, porém permaneceu um viés de conciliação, que deixa lacunas que fragilizam a efetivação de uma educação pública de qualidade.

EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Sob essa configuração, predomina uma racionalidade financeira e uma lógica política que sinaliza que a escola e em particular os gestores das instituições, busquem apoio em técnicas administrativas para solucionar os problemas educacionais. Assim, há uma transferência de responsabilidades financeiras para as instituições de ensino, que força os diretores escolares buscarem recursos junto à iniciativa privada para manter a escola.

Considerando as condições do espaço físico como elemento central para o desenvolvimento do trabalho escolar, observa escolas em condições precárias, com ambientes improvisados e uma escassez de recursos para gerir a instituição. Assim, a dimensão pedagógica perde visibilidade, fica em segundo plano, pois os esforços se concentram na busca de aporte administrativo financeiro.

Em termos das condições do trabalho docente, a precarização, o imprevisto e a negligência também persistem, porque as políticas públicas em educação continuam

tangenciando os problemas da aprendizagem e, conseqüentemente, buscando soluções tópicas para o ensino.

Deste modo, a gestão da escola pública brasileira enfrenta vários desafios, visto que os problemas oriundos da ausência de recursos comprometem a qualidade do trabalho escolar e transfere para o gestor a busca de recursos para manter a escola. O gestor, ao necessitar de buscar recursos extras para gerir a escola está sendo forçado a promover um “progressivo processo de transferências de responsabilidades públicas em matéria educacional para entidades privadas que começam a invadir espaços que o Estado ocupava ou devia hipoteticamente ocupar”. (GENTILI, 1998, p.75).

Por outro lado, verifica-se também, que quando há destinação de recursos financeiros novos para a escola, como o caso do PDE-Escola, é através de políticas engessadas que inviabilizam o atendimento das reais demandas da instituição. No processo de investigação de campo através da pesquisa realizada pelo NESCE, pode-se constatar, via fala dos gestores que a escola ainda possui uma autonomia relativa para usar os recursos, nas palavras de uma diretora entrevistada:

Então quando você recebe a verba não tem o que discutir, já é tudo direcionado. A gente precisa de obras físicas, mas ela só pode comprar os computadores, mas aonde vai por esses computadores? Não tem espaço. Então essa autonomia, é muito limitada, na verdade, eu não chamaria nem de autonomia, eu acho que você tá ali, você é só um veículo de exclusão. (gestora Vanda⁵).

Nota-se que há um direcionamento da verba, não se prioriza as especificidades de cada unidade escolar, ou seja, os recursos já são planejados para serem alocados previamente, em instâncias exteriores às escolas. Portanto, os educadores ficam na posição coadjuvante para viabilizar políticas que não correspondem às prioridades da escola.

Nesta perspectiva, há uma prevalência de políticas embasadas na lógica da eficiência e da racionalidade, como alternativa para amenizar os problemas educacionais. As estratégias empresariais de elevação da competitividade, da produtividade com qualidade são transpostas para a escola via políticas como o PDE-Escola. Todavia, no âmbito da empresa, a qualidade está vinculada a custo, a uso racional de recursos, produzir mais com menos. Assim, a inserção de pressupostos mercadológicos na escola se configura como uma forma antidemocrática de atender direitos como a educação. (FRIGOTTO, 1994).

Diante do exposto, verifica-se que estar na condição de gestor na contemporaneidade é um grande desafio. Ao assumir esse cargo são exigidas diferentes funções. As direções das escolas necessitam buscar alternativas para adequação do espaço escolar às necessidades do processo pedagógico. Essa ausência de recursos sobrecarrega o diretor escolar de funções administrativas em detrimento das atribuições pedagógicas.

⁵ Os nomes citados são fictícios.

Portanto, historicamente, a escola pública brasileira vem convivendo com a precarização, com a escassez de investimentos/verbas engessadas e com estruturas físicas inadequadas para o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento. As políticas educacionais públicas se caracterizam, sobretudo, em medidas formais, paliativas, que se cristalizam no campo educacional e que desencadeiam desdobramentos desfavoráveis para a realização do trabalho escolar.

A escola hoje não pode somente se adequar, improvisar para realizar sua função educativa ou naturalizar esse processo de sucateamento da educação. É necessário que se trave um debate, buscando questionar as condições e políticas que estão colocadas, compreendendo que os problemas que ocorrem no cotidiano escolar possuem articulação com um contexto macro e, portanto, não são responsabilidades apenas ao âmbito da gestão escolar, mas estão vinculadas a uma efetiva participação do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado no decorrer do texto, as políticas educacionais hoje ainda carregam o conteúdo proposto pela reforma de Estado dos anos 1990. Segundo Peroni (2004), a atual política educacional é parte do projeto de Reforma do Estado e, portanto, busca racionalizar recursos e diminuir o orçamento para as políticas sociais. Dessa forma, o PDE Escola se configura como uma proposta política educacional que se embasa nos preceitos gerenciais, apregoados pelo processo de reestruturação do Estado brasileiro.

Na sociedade brasileira, políticas educacionais como as do PDE-Escola vem promovendo mediações que preservam os processos ideológicos de dominação do capital na medida em que se reveste de uma pseudoautonomia e de estratégias que sugerem que se forem bem conduzidas, serão capazes de superar o fosso em que se encontra escola pública. Ocorre que tal perspectiva já não acoberta os limites e contradições que acentuam os mecanismos de exclusão e de violência que atingem a escola pública.

Esses limites e contradições expressam para a escola pública a necessidade de estabelecer mediações que possam fortalecer uma correlação de forças favorável à contra-hegemonia dos trabalhadores. Isso implica tentar superar as formas que negam as condições do trabalho docente interferir no processo pedagógico através de uma perspectiva autônoma em que se potencialize uma análise acerca das desigualdades sociais que atravessam a escola.

A escola pública pode contribuir para o fortalecimento dessa construção na medida em que o trabalho se configura como princípio ordenador de suas finalidades pedagógicas, num momento em que a sociedade está centrada no conhecimento. Significa dizer que as finalidades da escola estão voltadas para os processos de apropriação e reapropriação do conhecimento por parte dos educandos.

No âmbito da gestão escolar significa acolher as experiências individuais e coletivas de sujeitos que vão fomentando uma racionalidade democrática, para além da lógica competitiva, seletiva e excludente de mercado, através de sua progressiva participação consciente. A implantação dessa racionalidade democrática busca promover mudanças no processo pedagógico em termos das condições de desenvolvimento do trabalho docente.

No que tange as condições de igualdade, o objetivo central é o de priorizar as atividades pedagógicas em relação às administrativas como forma não só de melhorar a qualidade de ensino, mas como referência à apropriação e reapropriação do saber por parte da população e sua articulação com as reivindicações dos profissionais da educação. Não é uma anulação ou secundarização das questões administrativas, mas se relaciona com reflexões aprofundadas acerca da organização ético-política dos docentes visando consolidar os recursos teóricos que permitam a fundamentação dos princípios, valores e propostas pedagógicas em torno da igualdade, da democracia e da solidariedade. Sem essa definição, pode-se restringir o sentido da participação, da autonomia, da qualidade e da aprendizagem aos pressupostos seletivos, competitivos e excludentes do mercado.

À medida que a gestão escolar potencializa a participação, a autonomia, a qualidade e a aprendizagem pelos princípios, valores e propostas de igualdade, de democracia e de solidariedade, suas finalidades pedagógicas se articulam com interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, confronta-se com a tradição clientelista, paternalista e autoritária da elite brasileira, que se aproxima de uma concepção reducionista de Estado, para perpetuar o mínimo em termos do direito à educação, ao conhecimento e à cultura.

A gestão da escola pública na direção exposta acima se apresenta como requisito essencial para a construção do Estado democrático. Essa exigência representa possibilidade de o campo educacional contribuir para a ampliação do espaço público como um lugar da disputa de interesses, da negociação de conflitos e da construção orgânica de projetos de transformação social.

As reformas educacionais congregam esforços para conservação e manutenção do sistema que está posto e não aponta direção para a mudança. Conforme Mészáros (2005) são reformas formais, ou seja, tem uma função paliativa. As políticas implementadas nos países periféricos, como o Brasil, assumem características não universais, não resolvem os problemas sociais, são focalizadas e tem como objetivo apenas aliviar a pobreza.

Portanto, o estudo desenvolvido reforça a exigência de compreensão e apreensão dos elementos que obscurecem a realidade. Para tanto a análise do real deve ser articulada com o contexto macro e com as mediações que o perpassam, de forma a refutar as condições contemporâneas que naturalizam as relações sociais.

RODRIGUES, Rubens Luiz; SOLANO, Cleonice Halfeld. Restructuring of the Brazilian state and PDE-school: implications for the management of public school *Educação em Revista*, Marília, v. 17, n.1, p. 7-18, Jan.-Jun. 2016.

ABSTRACT: This article discusses the reform of the Brazilian State and gestated policies in this period, as the School Development Plan (EDP School) and its implications for the school context. Analyzes the above educational policy seeking to understand their joints, intentions and contradictions. Analyzes the above educational policy seeking to understand their joints, intentions and contradictions. Part of the work under the Center for Social Studies of Knowledge and Education (NESCE), Faculty of Education, Federal University of Juiz de Fora, trying to analyze the proposed restructuring of the Brazilian state and its developments in the management of public schools. Also articulates the movement of research into the reality of public schools in Juiz de Fora linked to the research project conducted by NESCE is entitled "Culture and construction of knowledge: challenges and perspectives present in the management of public schools from Juiz de Fora".

KEYWORDS: Brazilian State. Educational Policy. School Administration.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 3 ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BRASIL. Decreto n.6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 11 jan. 2016.

BRASIL. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: 2007b.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (orgs). *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 271-286.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Justiça Social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, P; SILVA, T.T. (orgs). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996. p 75-85.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.31-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria (orgs). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa 2009. p -61-77.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica No Século XXI: o projeto do organismo “Todos Pela Educação”. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n.1, p.21-28, jan./jun. 2009.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Vol. 1, 1998.

PERONI, Vera. Política Educacional, Gestão Democrática e Constituinte Escolar. *Revista Séries Estudos*, Campo Grande, n.18,p.49-62- jul/dez. 2004.

Enviado em: 08/08/2015.

Aprovado em: 18/02/2016.

