Gestão Escolar Democrática: teorias e práticas

Antonio Bosco de Lima
Mariana Batista Silva
(orgs.)

UFU Universidade Federal de Uberlândia
PROEXC
NAVEGANDO

Universidade Federal de Uberlândia

Gestão Escolar Democrática: teorias e práticas

ISBN: 978-85-92592-89-9

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018

NAVEGANDO

Navegando Publicações
CNPJ – 18274393000197

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial
Afrânio Mendes Catani – USP
Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Dermeval Saviani – Unicamp
Fabiane Santana Previtali – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
João dos Reis Silva Júnior – UFscar
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU
José Claudinei Lombardi – Unicamp
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp
Ricardo Antunes – Unicamp
Robson Luiz de França – UFU
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Valdemar Sguissardi - Unimep

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborada por Maria Salete de Freitas Pinheiro – CRB -1262

G393e Gestão escolar democrática : teorias e práticas / Antonio Bosco de Lima, Mariana Batista Silva (Orgs.) -- Uberlândia : Navegando, UFU/PROEXC, 2018
238 p. : il. --

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-92592-89-9

1. Política e educação. 2. Escolas - Organização e administração. 3. Educação - Finalidades e objetivos. 4. Autodeterminação (Educação). I. Lima, Antonio Bosco de. II. Silva, Mariana Batista. III. Universidade Federal de Uberlândia. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

CDU: 37.014.53

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Valder Steffen Júnior
Reitor da Universidade Federal de Uberlândia

Elaine Saraiva Calderari
Pró-reitora de Assistência Estudantil

Helder Eterno da Silveira
Pró-reitor de Extensão e Cultura

Márcio Magno Costa
Pró-reitor de Gestão de Pessoas

Armindo Quillici Neto
Pró-reitora de Graduação

Carlos Henrique de Carvalho
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Darizon Alves de Andrade
Pró-reitor de Planejamento e Administração

APOIO:

UFU Universidade Federal de Uberlândia

PROEXC Pró-reitoria de Extensão e Cultura

Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1F - Sala 216 - Campus Santa Mônica
CEP.: 38.408-100 Uberlândia - MG
Telefone (34) 3239 4163 - www.faced.ufu.br

Sumário

Prefácio..... 9
Carlos Lucena
Lurdes Lucena

Apresentação 11

1. Gestão escolar democrática(GED): problematizando... 17
Antonio Bosco de Lima

2. Da democratização da sociedade e da escola 31
José Luís Sanfelice

3. Elementos da gestão da educação: desafios hoje. 49
Ari Raimann

4. A introdução do projeto político pedagógico
na política educacional brasileira 71
Maria Alice de Miranda Aranda e Wander Luís Matias

5. A profissionalização docente e seus desafios 95
Elizabeth Gottschalg Raimann

6. O Plano de Ações Articuladas (Par) em Uberlândia: a perspectiva de gestão e planejamento 129
Sangelita Miranda Franco Mariano
Mariana Batista do Nascimento Silva

7. Gestão pública e planejamento educacional no Brasil: contribuições do PDI 159
Márcia Guimarães de Freitas

8. Paradigmas predominantes na pesquisa educacional..... 197
Paulo Gomes Lima

9. Projeto: Gestão Escolar Democrática: problematizações e ações para implementação na Educação Básica Estadual 217
Antonio Bosco de Lima
Mariana Batista do Nascimento Silva

Posfácio 233
Elizabeth G. Raimann
Ari Raimann

PREFÁCIO

A participação democrática se apresenta como um grande desafio para a história política nacional. A efetivação da democracia se choca com a história do Brasil. Essa nação, mergulhada em sucessivas ditaduras de âmbito civil e militar, carrega em seu bojo a dificuldade da construção de formas efetivas democráticas.

A história de um país influencia a construção de sua sociabilidade. O coronelismo, a homofobia, o racismo, a perseguição aos movimentos sociais retratam as relações sociais imperantes no Brasil. A educação não foge a esse processo. Relacionada ao conjunto das relações sociais existentes, reproduz as possibilidades, limites e contradições de seu tempo histórico.

Essa afirmação é fundamental para a interpretação do livro que aqui se apresenta. A obra intitulada "Gestão Escolar Democrática: teorias e práticas" organizada por Antonio Bosco de Lima e Mariana Batista do Nascimento Silva contribui para essa discussão. Toma como referência as duas principais formas de organização democrática vigente na sociedade, ou seja, a democracia via representação política e a dinâmica participativa expressa nas possibilidades e limites na participação popular nas decisões e rumos de suas próprias vidas.

Esses fundamentos são utilizados para a discussão da participação educativa em âmbito formal. Alguns pressupostos são questionados, propiciando a construção de um conjunto de perguntas. A lógica representativa educacional rompe com os preceitos democráticos participativos existentes na sociedade? Os conselhos escolares são espaços de discussão e decisões a partir dela, ou

constituem meros espaços de legitimação de debates, cujos rumos já foram decididos antes mesmo de sua realização? São espaços privilegiados para a formação educativa de novas consciências políticas ou meros espaços conservadores de legitimação de grupos mais organizados? As questões anteriores se negam de forma radical ou estão presentes em um mesmo processo?

Os profissionais da educação e interessados no tema em questão encontrarão nesse livro respostas e talvez ainda mais perguntas. Trata-se de um livro polêmico, crítico e comprometido em desnudar a realidade educativa sendo, por isso, leitura imprescindível que contribuirá sobremaneira para o debate em questão.

Carlos Lucena
Lurdes Lucena

APRESENTAÇÃO

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: TEORIAS E PRÁTICAS

É natural que se estabeleça um quase consenso sobre a realização da gestão democrática na escola. Aliás, que se estabeleça um padrão normativo de democracia na sociedade, no qual não há discordâncias de que vivemos em uma democracia. Tal consenso se estabelece, pois nenhum sujeito irá se intitular como autocrático ou antidemocrático. Carece-nos descortinar os meandros da democracia, da democratização e da gestão escolar democrática. De fato não vivemos sem a democracia. Mas o que vem a ser democracia? Entre suas inúmeras conceituações temos duas em disputas. A primeira diz que se trata do governo da maioria via representação política. Esta é a tendência mais efetiva e moderada. Forte consensuação, na qual votamos a cada quatro anos e elegemos nossos representantes. Porém, nesta mesma democracia os empresários tem um poder de persuasão infinitamente maior e votam todos os dias. Enfim, compram nossos representantes, resultando que nossa democracia representativa se viabiliza em acordos comerciais, não se estabelece a partir dos apelos populares, mas por valores e pelo negócio, seja do voto, seja do projeto.

Por outro lado, temos um segundo preceito no qual o termômetro da democracia é a participação. Estabelece-se assim um postulado de democracia direta. Neste o povo vota, tem voz ativa,

participa de decisões colegiadas, tem poder de controle social. É este segundo postulado que setores da esquerda têm defendido diuturnamente, advogando que uma sociedade somente é saudável do ponto de vista biológico e social se as pessoas sentem-se valorizadas, reconhecidas e tem poder de decisão. Enfim, é um homo democraticus.

A construção deste segundo postulado passa por processos de educação e de cultura. São elementos potencializadores da participação política dos cidadãos. Participação ativa que significa votar, ser votado, cobrar, exigir renúncia, estabelecer controle social, garantir rotatividade nos mandatos parlamentares e executivos, enfim, não ficar submisso ou refém da classe profissional política. A educação é essencial para este intento.

Este livro busca fazer tais discussões, não nestas especificidades, da política partidária, mas, na possibilidade participativa na vida em sociedade, a partir de um ponto de argumentação por via da educação. Por um projeto de pensar a escola como sujeito social da democracia, do incentivo e incremento da democratização das relações pessoais e sociais. Por ser de defesa da democracia participativa, busca ser totalmente transparente, por isso que se adiciona como anexo o projeto *Gestão Escolar Democrática: problematizações e ações para implementação na Educação Básica Estadual*[1], O qual foi desenvolvidos em quinze escolas estaduais do município de Uberlândia. Além do projeto, que pode servir para aqueles que tenham interesse em reproduzi-lo, ou tê-lo como inspiração, comporta sete artigos que foram debatidos durante os encontros de formação continuada presencial. Tal formação, em

1 Projeto viabilizado a partir do Edital 90 PROEXC/UFU/COMFOR/REDEU,FU, para ser desenvolvido nos anos de 2016 e 2017.

parceira com a Superintendência Regional de Uberlândia, atingiu diretores, supervisores coordenadores e professores das escolas que participaram do projeto.

O livro ficou composto, então, da seguinte forma: o primeiro capítulo da obra, de autoria de Antonio Bosco de Lima, expressa a Gestão escolar democrática (GED): problematizando. Trata-se de questionamentos e sínteses sobre a aparência e a essência da GED, enquanto campo de disputa, por um lado, pelas fontes governamentais, que teorizam e idealizam a GED sem que a mesma tenha ações e práticas voltadas a democratização do acesso, permanência e conclusão do ensino com qualidade social e política. Por outro o autor defende que é necessário ter debates sobre a GED a partir de estudos, pesquisas e ações que a impliquem enquanto instituto em transformação e movimento, sintetizando que é necessário que "sujeitos históricos a problematizem e que se preocupem com a sua existência, tornando-a real".

No Capítulo seguinte, Da democratização da sociedade e da escola, de autoria de José Luís Sanfelice, destaca-se que o conceito de democracia não é unívoco, tampouco o conceito de democratização. Desvelando tais conceitos chega-se à problematização da sociedade e da escola. Questiona o autor: de que sociedade e de que escola estamos tratando? Para responder o capítulo é desenvolvido estabelecendo as relações dialéticas entre democratização, sociedade e escola.

Ari Raimann, em Elementos da gestão da educação: desafios hoje, vai provocar o leitor afirmando que a gestão democrática é um desafio enorme que se configura na disputa de políticas, ações e comportamentos vinculados ao público e ao privado. Referencia o autor que o Projeto Político Pedagógico faz parte desta

disputa e desafio, pois centra-se nele, os modelos de organização da escola, no qual a participação é fundamento e propicia para o desenvolvimento da democratização escolar, e, portanto, de uma gestão democrática na escola.

A temática voltada ao PPP tem continuidade no capítulo intitulado Aintrodução do projeto político pedagógico na política educacional brasileira, de autoria de Maria Alice de Miranda Aranda e Wander Luís Matias. O objetivo é o de tecer breves considerações sobre a proposição do PPP da escola como instrumento do processo em que ganhou expressão o tema da democratização da educação nacional nas últimas duas décadas do século 20, particularmente na afirmação da gestão democrática escolar, com vistas a mostrar a introdução do mesmo como componente da política educacional brasileira, ressaltando o caráter adquirido nos anos de 1990.

No capítulo de Elizabeth Gottschalg Raimann, A profissionalização docente e seus desafios, o debate foca o contexto da Política Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica do Governo Federal na década de 2000, indicando que o mesmo esteve no bojo das discussões dentre as ações que deveriam ser desenvolvidas para melhorar a qualidade da educação no país. A autora questiona se o discurso em defesa da profissão são similares. De qual profissionalização se fala? Como resultado, destaca-se que as políticas de profissionalização docente implementadas pelo Governo Federal apontam para um controle do processo de formação e trabalho docente, levando à perda de autonomia e, consequentemente, à desprofissionalização.

O capítulo, O Plano de Ações Articuladas (PAR) em Uberlândia: a perspectiva de gestão e planejamento, de autoria de San-

gelita Miranda Franco Mariano e Mariana Batista do Nascimento Silva, foi desenvolvido numa perspectiva de avaliação demacro-planejamento. Para tanto as autoras trabalham com os programas educacionais instalados no período de 2007-2012: Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e PAR, tidos enquanto ferramenta gerencial que deveriam permitir a escola a melhorar os processos educativos, mas que denota mais uma investida por parte do governo de prosseguir com o processo de "descentralização", ou melhor desconcentração.

No capítulo intitulado Gestão pública e planejamento educacional no Brasil: contribuições do PDI, pesquisa desenvolvida por Márcia Guimarães de Freitas, a gestão é discutida na perspectiva do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), "considerado um instrumento de gestão, regulação e avaliação educativa". A autora discute este documento enquanto instrumento de planejamento estratégico das universidades públicas.

Paulo Gomes Lima apresenta em Paradigmas predominantes na pesquisa educacional, de uma forma muito didática as várias modalidades de pesquisa educacional, o que busca introduzir o leitor no mundo da necessidade e da existência de modelos de investigação. Segundo o autor a pesquisa educacional como diálogo deve muito mais do que produzir conhecimento científico pelo conhecimento científico acerca da educação a partir de um único paradigma como vetor da "verdade", deve preocupar-se também e principalmente, dentro de seu agir comunicativo, em desbravar caminhos que possibilitem benefícios à comunidade científica, à sociedade e especialmente à educação.

Conclui-se o livro com o Projeto: Gestão Escolar Democrá-

tica: problematizações e ações para implementação na Educação Básica Estadual, cujos mentores foram Antonio Bosco de Lima e Mariana Batista do Nascimento Silva. A opção ao anexar o projeto ao livro implica na socialização de um modelo de projeto de formação continuada, levando-se em consideração que é dever e obrigação do Estado fornecer formação para os trabalhadores da educação, tomamos, então, que é dever da universidade pública organizar e coordenar tal formação.

Organizadores

Antonio Bosco de Lima

Mariana Batista do Nascimento Silva

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA (GED): PROBLEMATIZANDO

Antonio Bosco de Lima[2]

1 Para vencer na vida os que dizem não![3]

> *Não se trata, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre sobre o solo da história real; não de explicar a práxis a partir da idéia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da práxis material [...].* Marx e Engels em A ideologia Alemã.

Ao desenvolver este texto para apresentar o conceito de Gestão Escolar Democrática, lembro-me de um pensamento de Marx e Engels que trata do objeto pesquisa e da produção de Ciência, na qual os autores declaram que aqui

---

2 Doutor em Educação pela PUC/SP. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Coordenador do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE) da UFU. É colaborador do Grupo História, Educação e Formação Humana (UFU) e pesquisador CNPq e FAPEMIG. E-mail: boscodelima@gmail.com.

3 Parafraseando a letra de uma música de Chico Buarque,Vence na vida quem diz sim: Se te dói o corpo/Diz que sim/Torcem mais um pouco/Diz que sim/Se te dão um soco/Diz que sim/Se te deixam louco/Diz que sim/Se te babam no cangote/Mordem o decote/Se te alisam com o chicote/Olha bem pra mim/Vence na vida quem diz sim/Vence na vida quem diz sim/...Se te jogam lama/Diz que sim/Pra que tanto drama/Diz que sim/Te deitam na cama/Diz que sim/Se te criam fama/Diz que sim/Se te chamam vagabunda/Montam na cacunda/Se te largam moribunda/Olha bem pra mim/Vence na vida quem diz sim/...Se te cobrem de ouro/Diz que sim/Se te mandam embora/Diz que sim/Se te puxam o saco/Diz que sim/Se te xingam a raça/Diz que sim/Se te incham a barriga/De feto e lombriga/Nem por isso compra a briga/Olha bem pra mim/Vence na vida quem diz sim!

lo que importa para o processo investigativo é a problematização, não achar uma resposta imediata, uma verdade absoluta, mas problematizar o problema, a história, pensamento presente na obra A Ideologia Alemã (1996).

É isto que procuramos focar como eixo central do curso *Gestão Escolar Democrática: problematizações e ações para implementação na Educação Básica Estadual*, desenvolvido durante o ano de 2017. Buscamos estabelecer um diálogo entre autores (sua fonte de referência), as teses sobre a Gestão Escolar Democrática (GED) e suas implicações nas práticas escolares, procurando problematizar ideias, ao invés de afirmações condicionadas aos preceitos dominantes.

Tais preceitos equivalem a afirmativa ideologizante e idealista que basta termos o vocábulo democracia e grafado nos textos escolares (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, livros didáticos, e outros) que estaremos desenvolvendo as práticas dedemocratização da escola. Esta pseudoconcreticidade, para lembrar Kosik (1976), aparece como plano real, afinal todos que falamde democracia, mesmo sem praticá-la, são democráticos (*SIC*). Basta para a escola se constituir como estudiosa das categorias fundantes da humanidade, como o trabalho e a democracia, para que se configure em escola democrática. Nada mais falso. Estuda-se o trabalho, mas não revela, desvela, anuncia a exploração realizada pelo capital junto aos trabalhadores. Analisa-se a democracia, e a enaltece, mas não toma decisões colegiadas e coletivas. Fala de participação, mas os responsáveis por

alunos somente atuam de forma funcional e instrumental, não participando das decisões substantivas da escola.

Não se trata, enfim, de uma propaganda da GED, mas de questioná-la em seus princípios e em suas práticas. Estabelecendo um diálogo questionador e problematizador que pretende desvelar e revelar o que autores do campo defensivo da GED e autores críticos ao modelo da atual GED defendem, tencionando os discursos que não conseguem ultrapassar a linha do imediato, da aplicabilidade ingênua, do pragmatismo.

Pseudoconcreto, o que estabelece uma teoria com postulados de verdade, que em sua aparência espelha-se como real. É meramente um fenômeno, que "se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência." Mas, em sua essência diverge, pois, se"a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis." (KOSIK, 1976, 12-13).

Mas de qual ciência e de qual filosofia tratamos, daquelas que são parceiras da classe trabalhadora ou daquelas que propugnam a exploração desta classe? Somente podemos responde isto com afinco estudioso, com a curiosidade e a necessidade humana de superação das coisas, de transformação do sujeito e do Estado. Significa transformar a sociedade, a escola, a política. E isto somente é possível com significativa escolarização e avanço cultural.

Papel destinado a sociedade, em princípio a educa-

ção geral, da vida, nas relações sociais, a escola, campo da educação formal tem relativa atribuições e responsabilidade junto a outros setores (políticos, sindicais, comunitários, d. o.) quanto a escolarização e aculturamento dos sujeitos, o que implica formar sujeito e ducado e político para convivências transformadoras.

Estado, sociedade, escola, organizações em geral são tomadas pelos sujeitos, que tornam-se históricos quando são interpelados e aceitam os desafios preocupantes que estão no mundo.

> A 'preocupação' é o engajamento prático do indivíduo no conjunto das relações sociais, compreendidas do ponto de vista dêste engajamentos pessoal, individual e subjetivo. [...] A 'preocupação' é o mundo no sujeito. O indivíduo não pé apenas aquilo que ele prório crê nem o que o mundo crê; é também algo mais: é parte de uma concexão em que êle desempenha um papel objetivo, supra-individual, do qual não se dá conta necessariamente. (KOSIK, 1976, p. 61-62, grifos do autor).

O homem somente é alheio às coisas, mitificações, ou pseudoconcreto, vive no mundo da aparência, até que nele se instale a preocupação, o que sugere sua incorporação no mundo real, enquanto sujeito social, agir objetivo deste sujeito, enquanto sujeito da ação.

Quando se instala a preocupação com a coisa a ser gerida, organizada, questiona-se o modelo atual de GED. Tal problematização pode nos fornecer elementos para compreender a construção do processo de democracia na escola.

Reconhecendo, assim, o modelo atual (última década do século XX e primeira do século XXI) de fazer políticas educacionais, pois, ainda vale a máxima na qual para vencer na vida temos que dizer sim. Sim às agências de fomentos, as bancas de concurso, a um modelo de Estado que atua entre o controle do público e o enaltecimento do privado. Sim aos órgãos centrais da educação que buscam legitimar práticas sem dialogar com as escolas do sistema educacional.

Instalada a preocupação o educador e educando se tornam reais. Ainda, Kosik, "O homem se torna realidade apenas pelo fato de se tornar um elo do sistema. Fora do sistema êle é irreal. Êle é real apenas na medida em que é reduzido a função do sistema e é definido, segundo exigências do sistema, como *homo economicus*." (1976, p. 88, grifos do autor). O homem é sempre enquadrado sob quaisquer formas e condições. O estranhamento e a preocupação pode fazê-lo contraditório, histórico, conservado, libertador.

Cabe a humanidade ser *homo economicus* ou *homo politicus*, homens sujeitados ou renegados. Distinguir quem é a criatura e quem é o criador é essencial neste conjunto, neste jogo, cujas regras podem ase arbitradas coletivamente ou parcialmente pelos detentores do poder, diga-se de qualquer organização, criada pelo homem.

Enquanto regra metodológica a que tem sido enfática na análise critica e radial ainda é o materialismo histórico, "uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra

até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que cria a realidade social." (KOSIK, 1976, p. 109).

A preocupação se instaura nos sujeitos, se instaura na escola, a preocupação se realizada enquanto querer social, dúvida social, busca de verdade social, em desvelar a GED enquanto coisa que se estabelece configurando-se em aparência ou essência. Realizando-se enquanto perspectiva real de relações de igualdade. Mera aparência. Tal aparência precisa se desvelada e para tal necessita de sujeitos que queiram realizar tal desvelamento, destruir a pseuconcretidicade, revelando a essência da coisa GED, para então construir GED que implique em liberdade, participação e igualdade, condicionando os sujeitos ao campo da autonomia e da democracia. Qual o caminho? Novamente recorremos a Kosik,

> Para que possa ser resolvido, o problema deve ser antes formulado. A delimitação dos problemas é evidentemente coisa diversa da limitação dos problemas. Delimitar e, portanto, formular o problema significa captar e e determinar a sua relação íntima com outros problemas. (1976, p. 124).

A escola não é em si tampouco por si, sua existência real está articulada a outras dimensões, problemas. Não avançamos numa melhor distribuição de rendas, nas relações com padrão de qualidade democráticos, num modelo de política determinado pelo social, não pelo mercado, não avançamos na autonomia das escolas, não avançamos numa inclusão qualitativa, tampouco numa universalização

do ensino fundamental qualitativo. Avaliações menos para qualificar as escolas e os alunos, mais para sustentar um modelo de resultados que somente interessa ao sistema centralizador.

Temos que recuperar discursos e promessas. Mas não temos que assistir comemorações ao piso salarial dos professores – configurados como teto salarial; a um modelo de expansão universitária quantitativa, na qual os campi expandidos têm características de colégios, apesar dos esforços de seus docentes; aos modelos de formação continuada que responsabilizam os docentes pelas mazelas da educação, enfim. Nos municípios ainda deparamos com gestões fraudulentas e com sistemas de controle social frágeis. Conselhos na educação não avançaram naquilo que se propunham no início dos anos oitenta. Nossos índices de qualidade, de alfabetização, de melhorias no acesso aos níveis de ensino ainda continuam deficitários.

É claro irão falar os governistas: trata-se de séculos de atrasos educacionais, de misérias educacionais, e precisamos de mais meio século para dar conta de um salto qualitativo. Neste ponto podemos até concordar com os governistas, entretanto digamos a eles, então por que incentivar as instituições privadas de ensino com gordosfinanciamentos, se elas, exercem um papel de manutenção do patamar de qualidade nos níveis deficitários como a formação de professores?

Mas estamos organizando um sistema nacional de educação, responderão, ainda, os governistas. Diremos, tra-

ta-se de uma boa intenção, porém a educação, enquanto for um problema isolado, ou seja, enquanto não for prioridade de todos, principalmente dos governos, contribuirá para manter nosso patamar internacional de atraso e desigualdades. Continuaremos atrasados em relação a dezenas de países do mundo que tomaram como prioridade a educação. É preciso de Educação para eliminar a construção de hospitais e de presídios.

As políticas sociais educacionais são constituídas por meio de modelos organizativos que, embora sob governos sociais democratas, muito pouco de social tem. Pouco tem de democrático, muito menos de participativo. Neste caso a escola se espelha nestes modelos autocráticos. O que esperar da escola se a governança atua de forma centralizadora?

É necessário escancarar as experiências para mostrar o que de fato tem ocorrido, qual a democracia tem sido construída. E assim, qual a GED que temos contribuído em construir, história coletivizada ou princípios de individualizam, que reforçam as necessidades primárias dos sujeitos individualizados?

> Justamente porque os indivíduos procuram *apenas* seu interesse particular, que para eles não coincide com seu interesse coletivo (o geral é de fato forma ilusória da coletividade), este interesse comum faz-se valer como interesse 'estranho' aos indivíduos, 'independente' deles, como um interesse 'geral' especial e peculiar; ou têm necessariamente ade enfrentar-se com este conflito, tal como na democracia. Por outro lado a luta *prática* destes interesses particulares, que constantemente e de modo *real* chocam-se

> com os interesses coletivos e ilusoriamente tidos como coletivos, torna necessário o controle e a intervenção *prática* através do ilusório interesse – 'geral' como Estado. (MARX e ENFELS, 1996, P. 49).

Os camaradas Marx e Engels deixam claro nessa situação que os interesses individualizados ficam camuflados na aparência de serem coletivizados quando não são investigados em sua essência. Aparentemente, conforme se constitui a GED, se institucionaliza longe dos preceitos populares/comunitários, o que indica que o Estado, arbitro das relações homogeneizadas socialmente, camufla que a GED corresponde, em sua essência, ao controle de poucos sobre muitos, por via da hierarquização, do poder e do saber, das cultura de subalternidade, de um educação castradora.

Se os alicerces da GED são descentralização, participação e autonomia. E, se essas categorias inspiram moldes de informação e transparências, ao observarmos o modelo que se institui hoje nas escolas e órgãos centrais veremos um refluxo no que diz respeito aos elementos instrumentalizadores da GED: eleição de diretores, conselhos escolares participativos, associações de pais e mestres, democratizadas, grêmios estudantis realmente livres, avaliação participativa. Enfim, elementos que deveriam operacionalizar a GED constituem-se em instrumentos de reforço escolar, de socorrência às mazelas escolares, transformam-se em modelos de participação instrumental.

Tocar nestas questões na academia é um mito, quase

um sacrilégio, pois dirão: será que vocês não percebem o quanto avançamos; que a miséria declinou significativamente, que hoje existe luz para quase todos, que quase todos têm três refeições por dia? Enfim que as escolas podem respirar mais tranquilamente?

Não! Diremos. No campo das Políticas Sociais ainda estamos na geração dos programas de governo (emergenciais e categorias, com caráter focal) e não avançamos numa concepção de direitos sociais e, no campo da GED, podemos chamar de qualquer coisa isto que está instituído na escola, menos Gestão Escolar Democrática.

E diremos mais! Temos autores que acreditam que este modelo de pseudoparticipação é democrática, que a escolha (e não mais eleição) de diretores é democrática e que os Conselhos presididos pelos próprios secretários de educação são democráticos. Não, não são! Juntamo-nos ao leque de escritores educadores (poucos, diga-se de passagem) que contestam este modelo de GED. E é preciso entender isto compreender o engodo atual da GED para darmos o salto qualitativo, senão, ficaremos alimentando um modelo autocrático que somente se abre quando necessita dos serviços dos responsáveis por alunos e dos próprios discentes.

Este debate é significante para o momento atual. Momento considerado como silencioso aos intelectuais, e os intelectuais silenciosos a ele. Momento considerado de apatia sindical e de movimento estudantil dividido (apatia e ocupação de escolas), momento de circunstâncias desestabiliza-

doras para os movimentos de esquerda. Momento de golpe, segundo alguns, momento de acordos político-partidários dirão outros.

Enfim, para que discutir, estudar, decifrar a GED? Parte da necessidade deproduzir a crítica necessária para podermos dar o salto que todos nos queremos para a educação, para a GED, para as escolas; finalmente, para o futuro de nossas crianças, que serão adultos pensantes ou inoperantes; que serão tolerantes e tolos ou serão engajados em dizer não à corrupção, tão latente em nosso país; dizer não ao apadrinhamento, tão presente nos governos; dizer não ao coronelismo, tão vivo nas barganhas eleitoreiras; ao clientelismo, tão denunciado, mas tão pouco combatido. Enfim, formar sujeitos que não digam sim, e que, apesar do não, vençam na vida – mas vida completa, o que significa compreensão e mudança; o que significa esperança do verbo esperançar – de ir à luta.

2 Considerações

Daquilo que desenvolvemos em todo o discurso registrado anteriormente podemos deduzir algumas questões de forma sintéticas:

a) A gestão escolar democrática não existe na escola;

b) Existe gestão escolar democrática na escola enquanto aparência fenomênica;

c) A gestão escolar democrática necessita de sujeitos his-

tóricos que a problematizem e que se preocupem com a sua existência, tornando-a real.

Nestas três questões podemos perceber um movimento dialético, de negação da negação. Implica ainda existência de movimento e da presença humana para as condições de existencialidade e objetividade – além das razões subjetivas, que são pertinentes à composição da gestão escolar democrática. Estas três questões tornam reais as concepções construídas em torno da GED e precisam, independentes de suas potencialidades, ser problemtizadas como verdade, ou inverdades, ou qual tipo de verdade as compõem.

Embora não seja voluntário nem adepto ao registro em considerações finais de um texto de autores outros, visto que as considerações de um texto é autoral, não há possibilidade de não contemplar Kosik, neste momento: diz o autor, "Conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os 'criamos', isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. [...] Sem a criação da realidade humano-social não é possível sequer a *reprodução* espiritual e intelectual da realidade." (1976, p. 206), grifos do autor).

Parodiando Hegel[4] a GED criaria as condições para uma humanidade participativa na escola, mas não é bem

4 "Hegel completou o idealismo positivo. Para ele, não apenas todo o mundo material tinha se transformado num mundo dos pensamentos. Ele não se limita a registrar as coisas do pensamento, mas procura também expor o ato de produção. [...] No sistema de Hegel, as idéias, os pensamentos e os conceitosa produzem, determinam, dominam a vida real dos homens, seu mundo material, suas relações reais." (MARX e ENGELS, 1996, P. 18-19).

assim, a GED, enquanto criação dos sujeitos, estabelece critérios e determinações para estes; tais critérios e determinações podem ser transformadas, ressignificadas, revisionadas, enfim, são autoria, criações, invenções dos homens que exercem controle sobre elas.

Precisamos criar, recriar, constituir implicações e preocupações para, além da aparência, ressifgnificar a GED revelando a sua essência, estudando seu fenômeno e nos organizando para direcionarmos a GED em uma concepções prática de uma escola inclusiva, participativa, democrática, com qualidade social e política.

Referências

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl e ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1996.

DA DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA ESCOLA[5]

José Luís Sanfelice[6]

1 Introdução

Para falarmos de democratização, temos inicialmente que esclarecer o que estamos entendendo por democracia[7]. É necessário ter este rigor uma vez que o conceito de democracia não é unívoco. Posta a conotação com a qual vamos assumir o conceito de democracia, faz-se obrigatório apurar também o conceito de democratização. Devemos, pois, responder à seguinte questão: que democracia e de que democratização? O mesmo exercício teórico é indispensável para com os conceitos de sociedade e escola. Sociedades e escolas não são abstrações ou generalidades, mas materialidades históricas em processos contínuos de transformações. Então,

5 Este texto foi divulgado anteriormente no livro PPP – participação, gestão e qualidade da educação II, organizado por Antonio Bosco de Lima e editado pela Assis Editora em 2015.

6 Prof. Dr. Titular em História da Educação da UNICAMP. Aposentado e colaborador. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil- HISTEDBR. Docente do Mestrado em Educação da UNIVÁS. E-mail: sanfelice00@gmail.com

7 Palestra proferida no II Seminário PPP: participação, gestão e qualidade da educação, promovido pelo Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE). Universidade Federal de Uberlândia. Em 28 de fev. de 2015.

a mesma indagação deve ser feita: de que sociedade e de que escola estamos tratando? Se estabelecermos as devidas arestas conceituais, restaria o desafio maior: estabelecer as relações dialéticas entre democratização, sociedade e escola.

2 Conceituando democracia

Não vou fazer um histórico sobre o conceito de democracia. Há bons dicionários nas ciências sociais ou de filosofia que suprem tal necessidade. Mas, para ser preciso, tanto quanto possível, quero me referir à democracia como ela vigora em muitas sociedades ocidentais e independentemente das formas de governo que a adotam. Trata-se da democracia indireta, representativa, modernamente construída pela Revolução Burguesa.

Em resumo: o significado da palavra democracia é governo do povo. Supõe-se que o povo inteiro tem o direito de tomar decisões sobre as políticas públicas. Não havendo consenso, deve prevalecer a vontade da maioria. Há, claro, divergências teóricas sobre isto, mas na prática são estes os princípios que prevalecem. A materialização dos princípios é outra questão, pois o pressuposto da democracia é que, na sociedade, existe igualdade de voz entre todos os seus indivíduos. Em decorrência das múltiplas formas que as sociedades e os Estados ditos democráticos assumem, historicamente, o significado da palavra democracia se esmaece.

Consideremos também que as democracias contemporâneas são indiretas e representativas. Em geral são

democracias liberais. A democracia direta foi a da Grécia antiga, onde o "povo" governava de modo efetivo. Nas democracias contemporâneas, indiretas e representativas, cabe ao povo poucas decisões, quase sempre, somente nos processos, eleitorais. Os representantes eleitos representam, teoricamente, o povo. Votar, portanto, faz parte de um processo essencial da democracia. E, por democracia liberal entende-se certa limitação do poder do governo, com a vigência, por exemplo, de uma Constituição e a garantia das liberdades consideradas essenciais como a liberdade de expressão, dentre outras (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 179-82).

Então, no nosso ponto de partida, o universo conceitual referente à democracia no qual transitamos; é o que acaba de ser apresentado acima. Portanto, é em decorrência dele que assumimos o conceito de democratização tal e qual aparece em Houaiss (2009, p. 935):"ação ou efeito de democratizar (-se)". Democratizar: "conduzir (algo, alguém ou a si mesmo) à democracia; tornar-se democrata".

Por inferência, grosso modo, a democratização resulta do conjunto de ações e esforços individuais e coletivos para que a democracia – governo do povo – possa se instaurar, se consolidar e vigorar em permanente aperfeiçoamento. Nas formas políticas, como a da sociedade brasileira, em que há os três poderes – executivo, legislativo e judiciário – o equilíbrio e a independência entre eles é fundamental. Teoricamente são os poderes instituídos para garantirem que a legislação vigente cumpra de forma universal e igualitária (no

interior do conjunto da sociedade e com ela) os propósitos explícitos e acordados, por exemplo, na Constituição. Entretanto, é bom lembrar que ao Estado é reservada a possibilidade da prática de uma violência legal.

Mas, para além do já dito, democratização é também a construção de canais e mecanismos pelos quais a sociedade civil possa cada vez mais expressar seus interesses e vê-los efetivamente respeitados. Partidos múltiplos, sindicatos das mais variadas categorias profissionais e independentes das práticas peleguistas, mídia eticamente responsável e a abolição de qualquer prática de discriminação de etnia, de gênero ou de opção por práticas sexuais, são alguns deles. Logo, para que a democracia proclamada se torne realidade, é necessário um contínuo processo de democratização. É possível sonhar com tal intento?

3 Sociedade capitalista

Bem, a difícil resposta não pode ser tentada de uma forma direta. Vivemos numa sociedade determinada. Determinada por uma base material que é o seu modo de produção capitalista. Nossas relações sociais se determinam também por esse modo de produção. Nossas ideias tendem a acompanhar as ideias que se tornam hegemônicas em decorrência de serem produzidas por classes sociais também hegemônicas. O cerne do modo de produção capitalista é a exploração do trabalho para que se produza mais valia, que apropriada por quem detêm o capital, amplia o capital. Lembramos aqui, juntamente com Mészáros (2005, p. 27):

"o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível". Ou seja, não há indicativos de um capitalismo melhor, de um capitalismo socialmente bom para todos. Caso isso ocorresse, não estaríamos mais na lógica e ordem capitalista.

Como disse acima, seria preciso aclarar o conceito de sociedade, um exercício teórico que visa referir-se a uma sociedade dada. Então, não estamos falando das sociedades comunistas "primitivas", não estamos falando das sociedades escravistas ou servis. Nem se trata de uma generalidade em que se define o que é uma sociedade. A sociedade aqui focada é a que vem sendo construída desde a Revolução Burguesa. A mesma sociedade que construiu o conceito e a prática da democracia indireta, representativa e liberal.

Então, podemos juntar as duas dimensões mais ou menos assim: as sociedades capitalistas, em geral, são sociedades que apregoam e dizem praticar a democracia indireta, representativa, liberal, guardando-se as devidas especificidades que cada uma delas comporta. E, se sairmos da submissão que as nossas ideias vivenciam sob as ideias hegemônicas, como dito antes, muitas outras facetas das referidas sociedades poderão ser vislumbradas. Por exemplo: dentre os eixos que sustentam a lógica do modo de produção capitalista está a propriedade privada dos meios de produção. Sem a propriedade privada dos meios de produção, preservada a tão poucos homens, não haveria como o capital se acumular cada vez mais, também nas mãos desses poucos.

Não posso caminhar na direção mais aprofundada dessa análise, mas se perguntem: qual é a origem histórica da propriedade privada dos meios de produção? Como ocorreu esse processo em que tão poucos ficaram com quase a totalidade das riquezas e a grande maioria ficou com tão pouco? Aproveitem a oportunidade, quem ainda não o fez, para realizarem a leitura de um clássico, por exemplo: F. Engels, A origem da família, da propriedade e do Estado. É bom relacionar a questão com o conceito de democracia: será que a maioria do povo das sociedades capitalistas se decidiu ser explorada no trabalho e viver um processo contínuo de empobrecimento? Recentemente vimos que, em âmbito mundial, as riquezas se concentraram mais e, consequentemente, a maioria das pessoas empobreceu.

Na forma mais recente, as sociedades capitalistas passaram a viver o fenômeno que se passou a chamar de globalização. Na verdade, um desdobramento contínuo daquilo que Marx e Engels, em pleno século XIX, delinearam na análise que fizeram do comportamento da burguesia e do seu desempenho nas ditas sociedades: a necessidade de um mercado em constante expansão compele a burguesia a avançar por todo o globo terrestre. Ela precisa fixar-se em toda parte, estabelecer-se em toda parte. Criar vínculos em toda parte.

> A burguesia, pela exploração do mercado mundial, conferiu uma forma cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. Para desespero dos reacionários, retirou à indústria a base nacional em que esta assenta-

> va. As velhas indústrias nacionais foram aniquiladas e continuam a sê-lo dia-a-dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida ou de morte para todas as nações civilizadas – indústrias que não utilizam matérias primas nacionais, mas sim oriundas das regiões mais afastadas, e cujos produtos se consomem simultaneamente tanto no próprio país como em todos os continentes. Em lugar das velhas necessidades, atendidas pelos produtos do próprio país, surgem necessidades novas que exigem, para a sua satisfação, produtos dos países longínquos e de climas os mais diversos. Em lugar da velha auto-suficiência e do velho isolamento local e nacional, surgem um intercâmbio generalizado e uma generalizada dependência entre as nações. E isto se refere tanto à produção material quanto à produção espiritual. Os produtos espirituais de cada nação tornam-se patrimônio comum. A unilateralidade e a estreiteza nacionais mostram-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais nasce uma literatura mundial (MARX; ENGELS, 1998, p.8-9).

Portanto, no que diz respeito à expansão capitalista globalizada, nada de novo acontece na face da terra. E, presume-se que ela continuará até que a forma capitalista se torne totalitária, caso não ocorra uma circunstância histórica que a detenha e supere o atual modo de produção. Não havendo tal circunstância histórica, os limites da expansão capitalista só surgirão quando ele – capitalismo – não tiver mais para onde se expandir, incluindo aí as suas estruturas de sustentação.

Todos nós sabemos que com a globalização ocorreram mudanças profundas nas nossas vidas. As grandes mudanças

tecnológicas chegaram aos mais distantes lugares. O mundo do trabalho se agudizou com o desemprego estrutural, com o trabalhador flexível, com a precarização das condições de trabalho, com o trabalho temporário, com a ampliação da competitividade e outras mazelas que não podem ser solucionadas pela lógica do capital. Nossas subjetividades foram duramente afetadas pelo individualismo, pelo consumismo e pela alienação resultante de forte despolitização e naturalização que se passou a fazer da atual conjuntura. E, na lógica (neo) liberal as pessoas são responsabilizadas pela situação em que se encontram. Na busca de ajuda individualizada, elas correm para as religiões e para a literatura de autoajuda.

Os Estados se reformaram. Adaptaram-se à lógica de mercado. Tornaram-se mínimos para os trabalhadores e máximos para o capital. As políticas sociais transformaram-se em paliativas, substituindo ganhos históricos das classes trabalhadoras. Os Estados se tornaram privatizantes e se privatizaram. Os movimentos sociais foram a cada dia mais criminalizados e sofrem a violência legítima – como falei anteriormente – por parte do Estado. A educação passou a ser concebida como importante mercadoria e hoje atrai significativos volumes de capital que dela se beneficiam para a sua própria ampliação.

É, pois, dessa sociedade que estamos falando. Sociedade estruturada na base da produção capitalista, sociedade hegemonizada pelos interesses burgueses, sociedade que continua explorando o trabalho alienado e, portanto, uma

sociedade cuja essência é a contradição. Por mais que se queira desconfigurar tal realidade, com o uso de um discurso ideológico que a mascara, é irrefutável que ainda é uma sociedade de classes antagônicas e, portanto, onde permanece a luta de classes. Podemos até discutir a nova estruturação das classes sociais ou das suas frações, mas não é possível ignorar a existência delas. Fica difícil conciliar a materialidade das sociedades capitalistas com o discurso da democracia indireta, representativa e liberal.

4 Escola estatal ou pública?

Ainda nos falta tecer comentários sobre a escola. De que escola estamos falando? Bem, em princípio estamos falando da escola denominada pública. Então, faço já uma anotação. A escola denominada pública é aquela administrada pelo Estado. A rigor é a escola do Estado, utilizada para educar/domesticar o povo. Os recursos usados para a manutenção da escola do Estado são públicos. Resultam dos impostos cobrados à população. A escola do Estado não é necessariamente de interesse público. O Estado privatizante e privatizado não representa a vontade da maioria. Não interessa o discurso que é feito oficialmente, principalmente quando a realidade educacional demonstra a distância que separa uma coisa da outra (SANFELICE, 2005, p. 89-105).

A escola estatal surge em meados do século XVI no transcorrer da Reforma protestante. Baseando-se na máxima luterana da livre interpretação bíblica, os príncipes que aderiram à Reforma passam a oferecer escolas aos mais po-

bres para que também eles acessassem o texto bíblico. Do ponto de vista da burguesia, então emergente, a Reforma protestante era um instrumento propício para combater o poder da Igreja Católica. Retirar ainda as pessoas da influência da Igreja Católica passou a ser uma estratégia da revolução burguesa.

Como diz Manacorda (1989, passim) nos séculos XV e XVI houve uma expansão quantitativa do que ele chama de instrução e em decorrência da invenção da imprensa e do desenvolvimento social e econômico. Ao mesmo tempo, os movimentos populares heréticos promoveram a instrução, pois a Igreja Católica considerava-a sua prerrogativa. E, a constituição do movimento iluminista mais expressivo no século XVII, colocou em crise o pensamento humanista. Outras vozes se levantaram solicitando uma intervenção inovadora do Estado no campo da instrução. Foi um momento no qual a burguesia revolucionária explicitou ideais a respeito da instrução, tais como: universalidade, gratuidade e estatalidade. Aos poucos surgiu a questão do trabalho, posta pela Revolução industrial nos séculos XVII e XVIII, e que exigia uma nova formação humana. Por conta da mesma Revolução industrial e o trabalho feminino, as escolas infantis vão se difundindo. Ao término do século XIX o sistema de instrução, da elementar à superior já era estatal em quase toda Europa. As iniciativas da instrução técnica e profissional, inicialmente privadas, foram paulatinamente substituídas pelas medidas estatizantes.

No século XX assiste-se a uma grande expansão da escola estatal em especial nos países mais industrializados. A marcha pela universalização, entretanto, foi sempre marcada pela instrução dual: uma educação para formar as elites e outra educação para formar as classes trabalhadoras. Se as elites podem dispor de alternativas escolares fora da educação estatal, não há muitas alternativas para as classes trabalhadoras. O Estado é, então, o educador do povo. É o educador da maioria, mesmo que isso signifique uma deseducação. A crítica à escola estatal, fruto da Revolução burguesa, viria do pensamento marxista:

> O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, já mencionadas: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e conseqüente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens (MANACORDA, 1989, p. 296).

Com todo o respeito que tenho ao brilhantismo intelectual de Manacorda, eu me questiono se a burguesia é mesmo incapaz de realizar seus programas educativos instrumentalizando o Estado e a escola do Estado. Também não quero defender nenhuma tese conspiracionista. Penso sim, que a burguesia é muito capaz de propor uma educação para o povo e dentro dos limites que lhe é conveniente. Se-

não, vejamos: quem propõe as diretrizes curriculares? Quem cria os inúmeros sistemas de avaliação? Quem estabelece a formação docente? Quem regulamenta o piso salarial da carreira docente e não o respeita? Quem implementa a escolha dos livros didáticos ou efetua as compras dos chamados "sistemas de ensino"? Quem...? Não é nenhum burguês que possa ser identificado pelo seu CIC ou RG, mas é o Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital.

Os governos que se encontram de plantão nas sociedades de democracia indireta, representativa, liberal e que vivem perifericamente a globalização, cumprem agendas para a educação construídas por agências internacionais. As agências e outros organismos, FMI, BIRD, UNESCO, OMC, são os atuais intelectuais do ideário educacional em tempos de globalização. Os compromissos dos governos locais são para atender metas pré-estabelecidas. Mesmo o pensamento pedagógico em pauta, tem a mesma origem. Muito já se escreveu sobre isso, mas, por exemplo, consulte-se NEVES (2005).

5 Educação formal no Brasil

No Brasil, tivemos nossas especificidades. Colonização com extermínio da população indígena. A união do Estado português com a Igreja Católica. Dois séculos de educação jesuítica que, feita pela Cia de Jesus, estava a serviço da Contra-Reforma protestante e da Coroa. Uma Reforma educacional pombalina que buscou ampliar o controle do Estado sobre a educação da colônia e, com a chegada de D.

João VI e sua família imperial, o início da educação superior. De aí em diante, no século XIX, portanto, um desenvolvimento crescente do ensino superior não acompanhado pelos outros níveis abaixo. Cuidou-se de formar quadros profissionais para o Estado e profissionais liberais provenientes da elite.

A Independência não resultou de nenhuma revolução social. Como pano de fundo, uma sociedade agrária exportadora, escravista, patriarcal, católica e analfabeta. Uma sociedade que não vivenciou a Revolução burguesa e nem a Revolução industrial. Uma sociedade que necessitava muito pouco de escolas. Com o ideário republicano a instrução, como se dizia à época, foi incorporada ao discurso Político cotidiano. E a República construiu os Grupos Escolares, agora batizados pela historiografia de Templos de Civilização. A Primeira República continuou a tendência de desenvolver o ensino superior e ele passou por várias reformas de iniciativa do Estado. Ao término da Primeira República o saldo educacional não era muito animador. No período Vargas (1930-1945) notamos uma forte intervenção do Estado em todos os níveis e modalidades da educação, com as Reformas de Francisco Campos e Capanema. Notamos também suspiros educacionais de uma burguesia em formação e que podem ser ouvidos no Manifesto de 1932. Na Segunda República, a principal temática educacional é o processo de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitou no Poder Legislativo. Finalmente chegamos a ela em 1961, após intensa campanha em defesa da escola

estatal, chamada de pública. Mas, desde os anos cinquenta se assinalam mais intensamente os processos relacionados de urbanização e industrialização. Por consequência e necessidades novas, amplia-se a oferta da escolaridade. A ditadura civil-militar decorrente do Movimento de 64 representou bem os interesses do capital ao fazer a Reforma universitária em 1968 e introduzir alterações na LDB em vigor, com a Lei 5.692/1971, e sob a inspiração da Teoria do Capital Humano. A tendência privatizante da educação vem se consolidando desde então. Na Nova República mais uma LDB se instaurou, agora sob o manto do ideário (neo)liberal. Com os presidentes FHC, Lula e Dilma, a política educacional tem mais continuidades do que rupturas. Mudam-se os invólucros e não os conteúdos.

A escola estatal da sociedade brasileira, quanto à sua oferta quantitativa, vem sendo tardia, mas amplia-se. As discussões sobre a sua qualidade projetam interesses extremamente antagônicos e são sustentadas por vários setores da sociedade. Os temas intrínsecos às questões qualitativas vão de A a Z. A competência da burguesia parece ser a de manter tudo sob fogo cruzado e, sem a radicalização de medidas que aparentam ser as necessárias e de grande consenso entre os educadores. Um só exemplo: a questão do financiamento da educação estatal. A "Pátria Educadora" (2015) sistematicamente corta, reduz, diminui os recursos para a educação e outras políticas sociais.

6 Considerações finais

Como a escola estatal recebe as suas determinações da sociedade como um todo, ela reproduz de certa maneira as contradições que estão presentes fora dela. Se a sociedade é um lugar de conflitos e contradições antagônicas, a escola também o será. Se a sociedade se democratiza, a tendência é a escola também se democratizar. Se a escola, com sua autonomia relativa se democratiza, a tendência é a sociedade se democratizar.

Quando a sociedade se democratiza? Quando a sociedade civil se organiza e se impõe ao Estado pela vontade da maioria. O maior desafio de hoje é exatamente o de como organizar a sociedade civil. Quem pode fazer isso? Os partidos políticos? A mídia? As redes sociais? A própria escola estatal? Os intelectuais progressistas? Os movimentos sociais organizados? Os sindicatos? Enfim, quem seria o Sujeito dessa organização? Acho que a resposta não está em nossas cabeças, mas na própria realidade histórica. É na correlação das forças antagônicas- em especial capital x trabalho- que se dará uma definição. Mas, até lá é preciso caminhar.

A organização da sociedade civil, pelos movimentos sociais, expressa, por exemplo: a necessidade de políticas sociais de Estado e não de governos; a supressão de políticas paliativas a serem substituídas por políticas que ataquem a raiz dos problemas; que não se privatize o que é de interesse público; que a liberdade de expressão e cultura sejam garan-

tidas. São apenas alguns exemplos para dizer que a defesa orgânica deles é um trabalho pela democratização social, política e cultural.

Quanto à escola: se tomarmos os movimentos docentes como exemplo, mas é claro que não é só ele, temos: a defesa da escola estatal de forma incondicional. E, é isso mesmo. A crítica à escola estatal burguesa não significa abrir mão dela. Continua em pauta garantir a laicidade da escola estatal. É um princípio soberano que ela seja gratuita. A sua universalidade é um imperativo. A qualidade, mesmo que tenhamos que discutir muito sobre o que entendemos por isso, será sem dúvida o cerne da democratização da escola. Não é democrático produzir milhões de analfabetos funcionais que durante anos freqüentaram as escolas do Estado. Não é democrático continuar precarizando a formação e as condições de trabalho dos docentes, hoje lançados à própria sorte. Não é democrático levar para o interior das escolas a lógica de gestão empresarial. Lá não se produz mercadorias e menos ainda mercadorias descartáveis.

Por fim, a escola que se diz em crise, é a escola do Estado burguês. Para que ela se torne de interesse público é necessário que a sociedade civil eduque o Estado. E a luta já começou... É a democratização em marcha.

Referências

ENGELS, F. **A origem da família da propriedade e do Estado.** Portugal/ Brasil: Editorial Presença/ Livraria Martins Fontes, 1976.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, 2001.

MANACORDA, M. A. **História da Educação.** Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo, Cortez, 1998.

MÉSZÀROS, I. **A educação para além do capital.**Boitempo , 2005.

NEVES, L. M. W. (org). **A nova pedagogia da hegemonia.** Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo, Xamã, 2005.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE,T. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1996.

SANFELICE, J.L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular. In:

LOMBARDI, J. C.SAVIANI,D.; NASCIMENTO, M.IM (orgs). **A escola publica no Brasil: história e historiografia.** (2005, p.89-105)

ELEMENTOS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS HOJE[8]

Ari Raimann[9]

1 Introdução

A temática da gestão da educação, principalmente envolvendo o projeto político pedagógico, é ampla e não pode ser vista de modo isolado da realidade contextual caracterizada pelo mundo do capital. A educação se situa em contexto no qual sofre profundamente a pressão da economia que rege as ações no mundo do trabalho. Dessa forma, a gestão da educação não ocorre autonomamente, pelo contrário, ocorre segundo interesses e programas ideológicos do mundo do capital. Portanto, é preciso "[...] estar atento para as formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos etc. assumem na realidade escolar [...]" (PARO, 2001, p. 33). A possibilidade de realizar-se na escola a gestão gerencial, que atua a serviço do Estado para controlar as atividades que podem ser realizadas é por demais robusta. Por isso mesmo, o papel dos educadores é

8 Texto divulgado anteriormente no livro PPP – participação, gestão e qualidade da educação II, organizado por Antonio Bosco de Lima e editado pela Assis Editora, em 2015.

9 Docente da UFG/Regional Jataí. Contato: raimann04@gmail.com

também envolver-se no combate a essa prática.

Nesse contexto, a qualidade social da educação não tem sido alcançada e muito menos tem sido foco no processo de gestão nas escolas e nos sistemas. Para além dos ideiais da modernidade que atuam fortemente sobre a educação e, por tabela, sobre a gestão escolar, fortalecendo o individualismo, a relatividade dos valores humanos e sociais, o domínio sobre a natureza (leia-se aqui o exercício dominador de uns sobre os outros na educação em suas diversas formas), a proposta de educação no mundo da produção capitalista não atende à demanda social. Há pressões no cotidiano das escolas que as obrigam a situações que contrariam os princípios da gestão democrática e da qualidade social da educação.

> O embate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital, ou o atendimento das necessidades e interesse da classe trabalhadora, firma-se sobre uma mesma materialidade, em profunda transformação, onde o processo técnico assume um papel crucial, ainda que não exclusivo (FRIGOTTO, 2003, p.36).

Nos espaços da escola fazem-se presentes os conflitos, de modo que o processo formativo é conflituoso, pois não atende aos interesses de todos, mas tão somente de alguns poucos que dominam sobre os demais. Tal cenário traz para o interior do conceito de gestão democrática "apenas a intenção de politizar a ação administrativa." (BORDIGNON & GRACINDO, 2000, p. 147). Pela presente observação,

nota-se que o desafio de trabalhar efetivamente pela democratização da gestão está colocado, embora tal projeto não ocorra por simples manifestação de idéias ou de desejos. Tais desafios são significados por Ferreira (2000, p. 168), ao observar que " queremos um mundo mais justo e humano, onde a equidade, a solidariedade e a felicidade existam em todos os espaços e para todas as pessoas".

Há um cenário de retração do "público" e de avanço do "privado". Cada vez mais o Governo tenta justificar que a qualidade da educação seria adequadamente garantida com o investimento no setor privado e a diminuição de recursos para o setor público. Tal postura implica o reducionismo da formação à sua dimensão técnico-instrumental, e, consequentemente, a gestão é marcada pela desvalorização do humano. A pressa pela formação para o trabalho tem sido uma constante, enquanto a demanda por trabalhadores assalariados aumenta.

> Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a 'empregabilidade'. (FRIGOTTO, 2008, p. 45).

Na sequência de pensamento, Frigotto (2008, p. 48) observa que

> [...] o papel dos processos educativos, mormente a formação técnico-profissional, qualificação e requalificação, neste contexto, é de produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho,

> mas cidadãos 'participativos', não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos do consenso passivo [...].

A escola é, assim, espaço de disputa de projetos societais, reprodutivos, produtivos, engajados, alienantes... Veremos isto a seguir.

2 Escola: espaço de disputas

Na escola pública percebe-se o reducionismo da formação ao se verificar que as salas de aula estão cheias e os professores seguem exaustos de tanta aula. São as muitas coisas por fazer. Muitos alunos, muitas aulas, muitas atividades, muitos conteúdos. Neste contexto, escancara-se o foco de natureza produtiva na educação, em detrimento da educação de qualidade socialmente referenciada. Educação de qualidade não significa apenas aumento de vagas, direito de matrícula, mas, para além do acesso, permanência com qualidade social. (LIMA, 2014). A educação passa a assumir valor de mercado e o processo de construção do conhecimento deixa de ser o foco da educação.

Perguntas que se fazem nesse contexto: será que haveria ainda lugar para a "esfera pública" neste contexto por demais privatizado e dominado pelo capital? Haveria lugar para ações de natureza pública, de interesse público, entendido como lugar de atuação crítica e política das pessoas, como um processo de gestão democrática, de significação da participação humana nos processos formativos?

Documentos oficiais da área da educação estão re-

cheados de conceitos de "qualidade" e "gestão democrática". Dentre eles citamos o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004, p. 13), segundo o qual a construção da gestão democrática deve ser vista como "movimento permanente que não se decreta, mas resulta de processos coletivos de tomada de decisão e de luta política e, portanto, de participação". No entanto, no bojo das ideias em tais documentos, percebem-se elementos contraditórios, como, por exemplo, como "indução", que apontam para princípios não democráticos: "instituir políticas de indução para implantação de Conselhos Escolares". (BRASIL/MEC, 2004, p. 13).

Entendemos seja oportuno lembrar o destaque de Bordenave (1983, p. 74), ao dizer que "a participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando". Nesse viés, a participação em busca da democratização da educação que possa garantir o direito de todos não se dará na forma de listas de presença ou de documentos comprobatórios de convocação. A participação, ao contrário, se dará efetivamente pelo envolvimento coletivo, político, crítico e autônomo dos indivíduos em todo e qualquer espaço educativo. Fica bem pensar que na gestão democrática a construção coletiva que inclui a participação aberta e ampla da comunidade.

Nesse cenário, lidamos com o desafio de como ressignificar conceitos e práticas no cotidiano educacional, em

específico, a gestão da escola e sua relação direta com a qualidade social da educação. Tal objetivo é, sem dúvida, por demais relevante, pois é necessário pensar o desafio de trabalhar a gestão da educação comprometida com o interesse público e isto implica apostar na ressignificação da escola, da aula, do ensino, da aprendizagem e, por consequência, das pessoas envolvidas nos processos formativos.

Pensar esse desafio exige partir de outra base ética, que enfrente os desafios impostos pela cultura hegemônica; que trabalhe pela hominização da educação, pela recuperação do ser humano na escola. Isto porque, organização do trabalho na escola pensada/idealizada pela sociedade capitalista tem como objetivo manter as relações de produção, manter e reforçar as desigualdades sociais existentes. Embora o discurso seja "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, CF-1988, Art. 205), a sua materialização não tem ocorrido e mesmo nos documentos oficiais o que se garante é a "universalização do atendimento", o que em nada garante qualidade social da educação.

Promove-se a "precarização da vida das maiorias e a perda dos direitos" (FRIGOTTO & CIAVATTA (2002, p. 48), e acentua-se a educação por competências, para a competitividade e empregabilidade. Como lembra Arroyo (2006, p.

9) é preciso trabalhar para que "se desconstruam visões mercantilizadas de currículo, do conhecimento e dos sujeitos do processo educativo." Enquanto algumas competências são privilegiadas no processo, outras são secundarizadas, conforme o interesse mercantil. Este viés tem sido enfatizado na atual sociedade mercantilizada.

O mercado coloca-se como "medida de todas as coisas", tornando-se a escola uma organização a serviço da produção. Propor a gestão democrática nesse contexto implica assumir a realidade criticamente, e, no conjunto das ideias humanas, propor e encontrar saídas na direção da dignificação humana em todos os seus aspectos. Claro, "parece ser mais fácil, por exemplo, deixar os alunos com dificuldades sem uma intervenção mais interessada na recuperação deles, afinal, quem vai saber que a escola fez pouco por eles?" (RAIMANN, 2015, p. 52). Então é mesmo preciso trabalhar por um projeto a redimensionar o processo educativo. É preciso, repensar a presença humana na educação.

O exercício democrático exige um conjunto de condições que, necessariamente, precisam ser dadas para que a democracia se realize, conforme Apple &Beane (2001) indicam:

> 1. O livre fluxo das idéias, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível. 2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas. 3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar idéias, problemas e políticas. 4. Preocupa-

> ção com o bem-estar dos outros e com o bem comum. 5. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e com as minorias. 6. A compreensão de que a democracia não é tanto um 'ideal' a ser buscado, como um conjunto de valores 'idealizados, que devemos viver e que de vem regular nossa vida enquanto povo. 7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrática (APPLE & BEANE, 2001, p. 16).

Os autores apostam na consideração dos direitos dos outros à educação, bem como na humanização dos processos nas instituições escolares. Apontam para a aposta que se deve fazer na capacidade que os indivíduos têm de identificar e resolver problemas; analisar criticamente a realidade e o movimento de idéias.

Se condicionantes externos da escola apontam para desafios que possam parecer impossíveis do ponto de vista de sua realização para a transformação dos processos educativos e de gestão da educação, a natureza humana revela enorme potencial de transformação, então podemos pensar e promover espaços democráticos. Nestes espaços, o exercício democrático de cada um permitirá antes de tudo a denúncia da precariedade vivida pela maioria das escolas públicas e a busca pela responsabilização dos que impedem, intencionalmente ou não, a qualidade da educação e o direito dos outros. É evidente que essa construção não ocorre por simples decisão de quem faz a gestão, mas pela abertura ampla do debate sobre os desafios postos; pela significação das manifestações populares; pela descentralização dos poderes e

seu conseqüente compartilhamento com os que fazem parte da comunidade educativa e pelo enfrentamento crítico das demandas postas em cada situação contextual.

Estamos, portanto, em terreno complexo, pois pensar um projeto de gestão da escola em um mundo da produção capitalista, certamente é algo que precisa considerar vários elementos implicados na educação, que se colocam como determinantes da qualidade, sempre substituindo qualidade social por quantidade, ou, considerando qualidade como conjunto de resultados para o mercado. Ou ainda, qualidade associada simplesmente ao mero atendimento, quando se garante matrícula nas escolas. Dizemos que estamos em terreno complexo, pois abordar a gestão da educação e, especialmente, a qualidade da educação que deveria decorrer dessa gestão constitui-se em algo cercado de relativismo. É preciso indagar o que seria qualidade em cada contexto, pois o tema é controverso e está profundamente envolvido pelos interesses econômicos, muito bem representados pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Certamente que o desafio da gestão democrática está na mudança paradigmática. Promover gestão da educação que priorize "uma educação como efetivo exercício da cidadania. Uma educação como processo de autonomização, desalienação, tanto na relação sistema/escola, como na relação escola/estudante." (BORDIGNON (2005, p. 20). Tal pro-

posta de gestão compromete-se com a qualidade socialmente referenciada porque se ocupa de ensinar na consideração dos indivíduos que se localizam contextual e historicamente com suas demandas. Portanto, as demandas não seriam as do mercado, mas as de natureza humana.

Da mesma forma, gestão democrática e educação emancipadora são indissociáveis. Isso apontaria também para a autonomia da comunidade em relação aos interesses dominantes, representados pelo Estado, quando nos referimos à educação pública (PARO 1992, p.256).

Pensar a gestão da escola, e nela os elementos diversos que estão comprometidos com o humano é pensar a qualidade da educação básica como direito social e subjetivo (considerando contexto e história dos alunos). Ou seja, é direito de qualquer um e de todos. E esse direito não lhe pode ser negado. Então a qualidade passa por aí. Disso decorre a necessidade de novo caminho metodológico trabalhando em favor da emancipação dos indivíduos, o que implica necessárias mudanças nos moldes de gestão atuais. Segundo Dourado (2007),

> [...] a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades [...] (DOURADO, 2007, p. 924).

Paro (1992, p. 39), a despeito do debate, coloca a seguinte observação: "se concebermos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve-se voltar – como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante". Quer dizer, percebemos que a aprendizagem (eixo central da escola) está em perigo? Precisamos quebrar o estado confortável dos envolvidos no processo de ensino. E quem são estes? São todos que executam uma teoria (neste caso o PPP). Não há, portanto, como ficar tranqüilo, deixando a coisa correr.

Por isso, a função da equipe gestora é correr para garantir o sucesso da aprendizagem e não o sucesso da escola, valor propalado pelo Banco Mundial. Acertam aqueles que ao fazerem a crítica das avaliações em larga escala, que estão no centro da escola hoje, assumem que as ações da escola não podem visar o sucesso da escola, mas sim o sucesso da aprendizagem dos alunos. E esta precisará ser articulada na comunidade escolar como um todo.

Assim, primeira função do gestor escolar é liderar o projeto pedagógico, não apenas "administrar" a escola. Como imaginar uma direção de escola pensando apenas em administrar espaços/tempos/recursos financeiros, produzir documentos e "levar a escola", se não estiver comprometida com a aprendizagem dos alunos como seu foco central, aprendizagem que construa cidadania e empodere o aluno

para a vida?

Para além da informação aos outros sobre as novas leis, novas ordens e regras advindas do sistema/ Governo, o que a equipe gestora estaria a fazer a cada dia na escola? Um ou outro gestor sai em sua defesa alegando que delega funções e que a escola "funciona" sem ele. Todavia, é de se perguntar se essa delegação é também de poder de decisão.

A escola pública é uma instituição social, portanto deve estar voltada para ela e não para o privado. A escola tem buscado atender ao Estado (o Governo) e dissimulado em relação ao aluno. Tem buscado responder à legislação do Estado, mas não tem se empenhado da mesma forma para garantir ao aluno o lhe é de direito. Tal direito não se configura apenas na forma de espaço na escola, mas de espaço de linguagem, de ação, de manifestação, de decisão e de usufruto do seu direito à educação enquanto trabalho como princípio educativo.

Contribuição interessante de Paulo Freire cabe aqui ao manifestar opinião de que "este modo de pensar, dissociado da ação que supõe um pensamento autêntico, perde-se em palavras falsas e ineficazes" (FREIRE, 1980, p. 87). É sem dúvida um recado forte aos gestores aas escolas, mas antes de tudo ao Estado, que precisa assumir o compromisso com a educação com qualidade social. Quer-se o trabalho do aluno, seu empenho, seu esforço, mas ao mesmo tempo, quando pelo trabalho deveria ser estabelecido e fortalecido o diálogo, cria-se empecilhos à fala, à crítica e às ideias, por-

ventura emanadas dos discente. Então, isso é uma incoerência. E é uma dissimulação. A escola afirma que dialoga o tempo todo com alunos, pais e professores, mas nem sabe como fazer isso ou para quê fazer isso, pois a fala destes se perde nos ares da escola, embora estejam as assinaturas nos documentos fazendo história e se revele a suposta gestão democrática.

O confinamento a que são declarados professores e alunos atesta que o caminho para a gestão democrática é longo. Da mesma forma, o silenciamento de vozes que se colocam diariamente contra a educação que temos é um atestado de que a gestão nas escolas está longe de ser democrática. Relega-se os professores ao confinamento em sala de aula, como se só tivessem idéias diante de um quadro-verde e com giz na mão. Relega-se os demais funcionários ao "serviço próprio", de sua responsabilidade, como se nada mais fossem capazes de fazer ou se não devessem se ocupar de outras coisas. Onde está a escola de qualidade? Se democracia é compartilhar, o que a escola precisa compartilhar?

3 Gestores e o conhecimento da gestão escolar

Pesquisa realizada com diretores do ensino Fundamental da rede pública municipal revelou alguns aspectos que contemplam o desejo pela democracia na gestão, mas também escancarou outros aspectos que, certamente, precisam ser atacados no sentido de que a gestão da educação que vise qualidade seja realmente promovida, sob pena de o processo educativo resultar em mera acumulação de infor-

mações ou de saberes prontos.

A pesquisa foi realizada com 13 diretores do sistema público de um município do Sudoeste do Estado de Goiás. Foram 11 questões encaminhadas na tentativa de ter-se um quadro mais transparente das possibilidades de gestão democrática na rede. A investigação incluiu diretores de escolas da área central e daquelas localizadas na periferia do município. Visto que o foco da pesquisa não era identificar onde estão atuando os diretores, e sim perceber em que condições de formação e com qual experiência atuam, apresentaremos aqui os dados globalizados.

Embora alguns elementos revelados no processo de busca de dados não sejam tão relevantes no tratamento dos dados da pesquisa, mesmo assim ilustram algumas inferências. Normalmente o processo de coleta de dados não é tranqüilo, pois o pesquisado muitas vezes sente-se inseguro diante da necessidade de tornar pública a sua percepção ou experiência. As justificativas de atraso nas respostas acabam se tornando rotina. A temática da gestão da escola acaba por se tornar um campo inseguro para alguns gestores, pois a pesquisa implica a manifestação de suas opiniões/percepções.

A preocupação com a gestão democrática não se apresenta como algo novo, mas como algo a ser realizado. A gestão democrática, na percepção dos diretores que participaram da pesquisa, é um projeto, não uma realização. Daí entende-se que este desafio situa-se como mais um dos im-

portantes que se colocam para a educação hoje.

Os participantes da pesquisa foram identificados como gestor A, B...M. Temos, por exemplo, o depoimento do gestor A, o qual se manifesta ao ser solicitado sobre seu perfil como gestor: "Busco estar sempre presente em todo o tempo e espaço, trabalhando para que tudo corra de forma harmônica." Ora, sabe-se que a gestão enfrenta desafios cotidianos e se dá em contexto político-econômico, sendo difícil pensar a forma harmônica, até porque os posicionamentos decorrentes de um modelo democrático não são harmônicos, pois os indivíduos que participam do processo educativo advêm de contextos diferenciados e de histórias formativas múltiplas. Tal realidade enriquece o processo democrático antes de tornar-se um problema, como é visto por muitos gestores. A pergunta que não se cala pode ser esta: É preciso trabalhar a harmonia mais do que a democracia? E qual seria a relação entre elas? Mais que isso, quais os critérios de harmonização das ações na escola? É pertinente a observação de Arroyo (2004, p. 338), a escola "[...] não será uma praia serena se a sociedade estiver agitada. A escola enquanto encontro de centenas e, às vezes, milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos tão diversos será sempre tensa, dinâmica, plena de trocas amorosas ou agressivas".

A percepção de processo democrático que parece perpassar as orientações dadas aos diretores pesquisados parece denotar controle, mais do que processo democrático. "Estar junto em todas as situações, conhecer para interferir nos di-

versos setores da escola" é a posição do gestor B. Enquanto isso, o gestor G entende que o perfil do gestor deve ser: "executar o cargo com autoridade e não ser autoritário. Assim o trabalho dos demais [...] possa ser realizado com amor e respeito." Percebe-se que é preciso fugir do modo autoritário, afinal, o autoritarismo não deixou na história imagem boa a não ser aos que, nos diversos contextos, detinham o poder. Possivelmente desejando afastar qualquer entendimento no rumo do autoritarismo e da insatisfação decorrente de ações no grupo, o gestor G é da opinião de que a gestão da escola precisa ser feita com "amor" e "respeito". Desse posicionamento, percebemos quão distante estão os gestores do entendimento dos contextos. Esta opinião não é muito diferente da anterior que enfatiza a necessidade da "harmonia" na gestão escolar. Até aqui a preocupação com a qualidade da educação não apareceu. Os depoimentos revelam até aqui o cuidado com as relações no grupo e não necessariamente com a gestão democrática. Entenda-se aqui a qualidade advinda da educação que "garantia e a permanência e uma formação com primor da qualidade social." (LIMA, MARQUES e SILVA, 2009, p. 183).

A qualidade começa a ser preocupação na opinião do gestor H, ao dizer que é preciso "dirigir a escola de modo participativo, juntamente com os funcionários e a comunidade escolar, para uma educação de crescimento dos alunos". É possível inferir daí que a qualidade - "crescimento dos alunos" - se dará pela participação de todos. É provável que o gestor K esteja no caminho certo ao dizer que as funções do

gestor "são de ordem pedagógica, administrativa, lembrando que toda administração passa pela questão pedagógica e o aluno deve ser sempre o foco principal de todo processo de uma instituição". Já lembrava Saviani (1983, p. 93) que "a dimensão política se cumpre à medida que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica". Ou seja, se faz necessário que a escola tenha proposta didático-pedagógica que leve em conta metodologias que promovam a construção do sujeito político.

O entendimento de ser gestor pode encaminhar para muitos questionamentos. Vejamos a opinião do gestor I: "Ser gestor é ler, estudar, aprender, compartilhar, fazer planos de aula, ensinar a fazer planos de aula, gerir recursos, prestar contas [...]". O que pensar dessa compreensão de gestão?

Indagados sobre o PPP, os gestores também se posicionaram. Suas percepções inquietam e preocupam os que desejam educação de qualidade a partir da possibilidade de um PPP, bem como qualidade da educação da forma como a concebemos neste texto.

O gestor L é da opinião de que o PPP "tem de ser mais executável. Precisamos mais flexibilidade para as realizações das metas propostas." Depreendemos daí que há uma referência ao sistema que normalmente dificulta o processo educativo. Por outro, é de se perguntar o que significaria dizer que o PPP precisa ser "mais executável". A observação estaria apontando para algo mais simples e objetivo? Ou indicando que o mesmo traz idéias fora de contexto da escola?

Mais ainda, estaria a observação fazendo menção dos conflitos existentes no interior da escola que tornariam um PPP 'não executável'? Não estaria essa opinião denunciando os contextos complexos em que se encontram as escolas e o trabalho dos professores?

Por fim, nota-se a percepção de que e escola no sistema público apresenta muitíssimas dificuldades que bloqueiam ações democráticas, permitindo que algumas ações assumam a representação democrática e isso tem forte implicação na formação continuada de professores, pois estes estão em atuação nas escolas.

Considerações finais

Nessa linha, é preciso retomar o pensamento de Ferreira (2000, p. 168), ao observar que "as lutas da sociedade civil organizada têm se movido entre [...] dois movimentos contraditórios, buscando uma direção que norteie a construção deste tão almejado mundo novo.", ou seja, um mundo mais justo e humano. Isso certamente tem a ver com a gestão democrática, que tem compromissos com o direito de aprender que a todos precisa ser assegurado.

Continuamos desejando a mesma coisa. Será mesmo que a veremos realizar-se? É oportuna a observação de Marques (1990, p. 23) ao afirmar que a efetivação da intencionalidade do PPP, que traz (ou deveria trazer) a proposta da gestão democrática "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva", o que implica o movimento ativo do coletivo

de pessoas envolvidas na escola ou no sistema escolar. Neste sentido, é relevante a posição de Saviani (1982) ao dizer que "só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada" (SAVIANI, 1982, p.63).

> E, finalmente, sugeridas referenciaispara uma atualização daqueles que se configuram nas organização do trabalho escolar (OTE), anunciamos no decorrer deste capítulo uma série de questões que problematizam a educação, a OTE, o plano da participação, o campo da gestão, enfim, questões as quais não respondi, mas que importam terem respostas, e estas devem ser exauridas por aqueles que se importam e se comprometem com uma educação voltada para a qualidade e igualdade social, política e econômica. Eis um desafio por de começar.

Referências

APPLE, M. & BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARROYO, M. G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.49-81.

_____. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORDIGNON, G. Desafios da gestão democrática da educação nos sistemas de ensino e nas escolas públicas. In: BRASIL/MEC. Gestão **democrática da educação**. Boletim 19, outubro. Brasília, 2005.

BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. da S. (orgs.) (2000): **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. S. Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL/MEC. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha de diretor. In: **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: SEB /MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 20 fev. 2015

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

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

FERREIRA, N.C. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Educação e Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, Vol. 1. nº 1, 2002, p. 45-60.

LIMA, A. B. de., MARQUES, M. R. ALVES., SILVA , S. M. **Reforma e qualidade da educação no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. Especial, p. 181-197, mai. 2009.

LIMA, A. B. de. Qualidade na (da) educação: aproximações e retenções sobre o tema. In: LIMA, A. B. de. (Org.) **Qualidade da Educação Superior:**o Programa Reuni. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: A marca da escola. In: **Revista Educação e Contexto.** Projeto pedagógico e identidade da escola, Nº 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**.1. ed. São Paulo: Xamã,2001.

_____. Gestão da Escola Pública: a participação da Comunidade. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 73, n 74, p. 255-290, mai/ago. Brasília, DF: 1992.

RAIMAN. Ari. PPP: a gestão e a qualidade da educação. In: LIMA, A. B. de. **PPP**: participação, gestão e qualidade da educação. Uberlândia: Assis Editora, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.

_____. "Para além da curvatura da 'vara". In: **Revista Ande,**no 3. São Paulo, 1982.

A INTRODUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA[10]

Maria Alice de Miranda Aranda[11]
Wander Luís Matias[12]

1 Introdução

Este capítulo retoma estudos realizados em decorrência de pesquisa efetivada no início da primeira década do século 21 na Universidade Federal de Mato Grosso Sul (UFMS) (ARANDA, 2001, 2004, 2009), Campus de Dourados, hoje Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Estudo este que veio à tona por ocasião de participação recente em Projeto de Pesquisa e Extensão intitulado *A participação da comunidade na gestão democrática da escola em prol da qualidade do ensino: o Projeto Político Pedagógico em questão (*Edital 13/2012 – Pesquisa em Educação Básica – Acordo Capes-FAPEMIG – 2013-2015), desenvolvido pelos participantes do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE), do Programa de Pós-Graduação da

10 Publicado originalmente no livro Este texto foi divulgado anteriormente no livro PPP – participação, gestão e qualidade da educação II, organizado por Antonio Bosco de Lima e editado pela Assis Editora, em 2015.

11 Docente da Universidade Federal da Grande Dourados. Contato: mariaalicearanda@gmail.com

12 Servidor Técnico da Universidade Federal de Uberlândia. Contato: wander_matias_tilsp@ufu.br

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais. Cabe registrar que foram lócus da pesquisaduas escolas públicas situadas na Região do Triângulo Mineiro (MG), sendo uma estadual (Município de Araguari) e outra municipal (Município de Uberlândia).

Considerando a contextualização registrada, o objetivo deste capítulo é tecer breves considerações sobre a proposição do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como instrumento do processo em que ganhou expressão o tema da democratização da educação nacional nas últimas duas décadas do século 20, particularmente na afirmação da gestão democrática escolar, com vistas a mostrar a introdução do mesmo como componente da política educacional brasileira, ressaltando o caráter adquirido nos anos de 1990.

Baseado em pesquisa bibliográfica e documental, o estudo está organizado em seções, iniciando por apresentar o PPP como mecanismo de gestão democrática, decorrente da luta dos educadores na busca de uma concepção de educação pautada nos ideais de transformação social, mostrando, em seguida, um segundo instrumento denominado apenas Projeto Pedagógico e como foi a sua introdução na política educacional. Segue-se apresentando a distinção existente entre ambos, fechando o estudo com os fundamentos teóricos do primeiro.

2 O PPP como mecanismo de gestão democrática

O tema da democratização da educação apareceu no

cenário educacional brasileiro inicialmente como proposta de abertura da escola para as massas e de sua articulação com a comunidade, notadamente com o debate educacional das décadas de 1920 e 1930 (SPÓSITO, 2001). Desde então, esteve presente, de um lado, como reivindicação, luta e prática dos educadores e, de outro lado, como discurso e política de governos.

No primeiro caso, tinha em vista a democratização da educação, a democratização da escola e do conhecimento. Para tanto, propunha o controle social da atuação do Estado na educação, mediante a conquista da autonomia administrativa, financeira e, principalmente, pedagógica da escola pública. No segundo caso, apareceu, em diferentes momentos históricos, sempre com um caráter funcional, pragmático e imediatista, gerando uma cidadania tutelada. Cidadania tutelada é entendida neste estudo como as condições de participação estabelecidas por regras burocráticas, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade de canais de participação.

Do seio dos movimentos sociais, do debate e das propostas de setores progressistas da sociedade organizada (anos 1970, 1980) emergiu uma concepção de gestão democrática da educação voltada para a transformação das relações de poder, para a instituição de uma cidadania efetiva, para o controle social dos serviços públicos, destacando a importância da construção coletiva de uma escola pública capaz de promover a cidadania emancipada.

Decorrente deste processo, em 1988, as forças sociais democráticas inscreveram a gestão democrática como princípio do ensino público na Constituição da República Federativa do Brasil. Abriu-se, então, a possibilidade de, entre diversas medidas, instituir-se a elaboração de um *projeto educacional* no qual cada coletivo escolar definisse: que homem, que escola, que sociedade tem em vista. E, a partir disso, decidisse: a organização da escola, do trabalho docente e do ensino; a natureza das relações escolares; que conhecimento e que saberes ensinar; o caráter das práticas pedagógicas; as formas e meios de redimensionar a relação escola e sociedade.

Com a valorização da dimensão político-pedagógica da ação educativa, por parte dos educadores comprometidos com essa concepção de educação, passou-se a falar não em qualquer projeto educacional, mas no Projeto Político Pedagógico.

Porém, o PPP adotado nessa época não alcançou o êxito almejado, pois não conseguiu, entre outros pontos, valorizar simultaneamente saber popular e apropriação crítica do conhecimento acumulado socialmente. Em muitos casos, a escola privilegiou a organização da categoria docente, fortalecendo aspectos corporativos que não representaram ganhos para a gestão democrática da educação.

Nesse sentido, a educação, que deveria ser o instrumento para as escolhas do homem livre, democrático, cidadão e autônomo acaba se tornando mais uma ferramenta de

manipulação e de homogeneização do pensamento crítico da sociedade.

Contrapondo-se a essa tendência, as teorias críticas da educação são colocadas em relevo com destaques para a afirmação quanto à necessidade da escola assegurar a apropriação do conhecimento científico, historicamente acumulado pela humanidade, como questão nuclear do projeto educativo da escola pública e, assim, criar as condições para a cidadania efetiva (SAVIANI, 2006; LIBÂNEO, 2004, 2003).

A viabilidade do PPP da escola dependia, também, de uma estrutura político-administrativa que favorecesse o trabalho coletivo e rompesse com práticas burocráticas e autoritárias instaladas. Assim, outros mecanismos de gestão democrática ganharam maior espaço nas escolas públicas, em especial, a instituição de processos eletivos para escolha de diretores e a criação de órgãos colegiados. Com a institucionalização do projeto pedagógico pela Lei nº. 9.394/1996 acreditava-se que a escola poderia ensejar ganhos nessa direção.

3 O PPP na política educacional

No decorrer dos anos 1990, configurou-se um conjunto de diretrizes e de políticas públicas voltadas para a promoção de mudanças na área educacional, anunciando ruptura com o paradigma educacional até então vigente. Os insucessos da área educacional, em especial referentes à universalização de uma educação mínima e à baixa produ-

tividade e qualidade do ensino foram atribuídos, fundamentalmente, ao padrão de gestão vigente.

À luz do acordo firmado em Jomtien, Tailândia (1990) o Brasil elaborou, nos anos 1993 e 1994, o Plano Decenal de Educação para Todos (PDEpT) para o decênio de 1993 a 2003. No geral, o PDEpT colocou a democratização, a descentralização e a construção de competências em gestão educacional como alvos de modernização. Tal modernização referia-se ao estabelecimento de "novos padrões de gestão". Segundo Carbonnel (2002) o termo modernização indica as muitas mudanças que vêm sendo colocadas e movidas por imperativos econômicos, como a busca de racionalização de gastos e eficiência operacional. É uma inovação orientada para resultados ou produtos, prestando-se apenas a modernizar, não diluindo o conservadorismo presente nas concepções arraigadas.

De acordo com o discurso oficial, esses "novos padrões" deveriam redefinir as responsabilidades e competências, eliminando a burocracia desnecessária, descentralizando as decisões e os recursos, aumentando a autonomia da escola, promovendo a participação da coletividade escolar, racionalizando o uso de recursos físicos e humanos, valorizando os profissionais do ensino e incorporando novas tecnologias (BRASIL, 1993).

Estudos apontam que a reordenação da gestão com vistas a novos padrões, ensejou a formulação de políticas educacionais no sentido da privatização e da responsabili-

zação das esferas não centrais pelo processo e resultados. A estratégia de *mobilização* da sociedade implicou a abertura da gestão da educação para a participação privada, com vistas à introdução de critérios da administração empresarial na educação e ao co-financiamento da educação (FARAH, 1997; FREITAS, 1997a, 1997b).

Farah (1997), fazendo uma análise da Reforma da Educação, no Brasil, do início de 1980 a meados de 1990, mostrou que a democratização da gestão e dos processos decisórios foi o elemento forte na agenda dos anos 1980 e a partir daí, a agenda de reforma da educação foi redefinida, incorporando, ao lado da temática da democratização, novas propostas de reformulação do setor, que tinham como eixo a modernização da gestão.

Esta tendência manifestou-se inicialmente sob influência do neoliberalismo, que veio enfatizar a necessidade de introduzir eficiência e eficácia na provisão de serviços educacionais pelo Estado, mas foi, no entanto, também incorporada pela vertente progressista, passando a preocupação com a eficácia e com a eficiência na utilização de recursos e, ao mesmo tempo buscando articular à busca da equidade e da democratização da política educacional. [3]Anderson (1995) conceitua o neoliberalismo como "[...] um movimento ideológico, em escala mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo a sua imagem, em sua ambição

estrutural e sua extensão internacional" (p. 22). É um meio que tem como fim histórico: "a reanimação do capitalismo avançado mundial" (p.15).

Nesse período, observou-se que o debate em torno da reformulação da gestão passou a privilegiar a "ponta" do sistema, ou seja, o estabelecimento escolar. Esta ênfase se articulou à centralidade que assumiu a questão da qualidade do ensino nas propostas de reforma do setor. Entendeu-se que a recuperação da qualidade no setor educacional passava necessariamente pelo fortalecimento do estabelecimento escolar, pelo resgate da autonomia da escola.

Freitas (1997a) analisa que a modernização institucional foi uma das tarefas básicas da reordenação da gestão educacional nos anos 1990 implicando em novas formas de administração e gestão educacional, priorizando a descentralização e a autonomia institucional.

Acordos, consensos, redistribuição de tarefas, estratégias de regulação à distância, profissionalização, medidas de responsabilização pelos resultados, abertura institucional para a participação da sociedade, passam a ser as principais características desses "novos padrões de gestão" influindo na provisão do serviço educacional público, reduzindo a atuação do Estado como provedor desse serviço e adotando práticas de gestão do setor privado.

Em um cenário fortemente marcado pela escassez de recursos, observou-se ainda a busca de novas alternativas

de provisão da educação que, procurando manter o caráter público da educação, não se restringiu à provisão estatal clássica, envolvendo diversas formas de articulação entre Estado e instâncias não estatais (setor privado, organizações não governamentais e entidades comunitárias).

É nesse quadro que a gestão democrática da educação, princípio de ensino estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Artigo 206, Inciso VI), deveria ser regulamentada de modo a que se prestasse aos propósitos do projeto de modernização da gestão educacional.

Considerando que a regulamentação do dispositivo constitucional referente à gestão democrática seria realizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, naquele momento em tramitação no Legislativo, tal princípio foi item da pauta de discussões no processo de elaboração do PDEpT. Aparentemente abria-se espaço para uma questão que vinha sendo discutida pelos educadores desde os anos 1970 e 1980: uma gestão democrática efetiva que passava por delinear um projeto educacional. Assim, é reintroduzido nos debates e discussões dos educadores e pesquisadores o PPP da escola como instrumento de gestão.

Conferências Nacionais, Seminários, Simpósios discutiam o tema, porém não falavam mais em Projeto Político Pedagógico, mas em *Projeto Pedagógico da Escola.*

Paradoxalmente, dois projetos históricos em questão, não apenas diferentes, mas antagônicos: o capital e os setores

dominantes com o objetivo de formar um novo trabalhador que, melhor qualificado, agora pela escola, e educado, possa trabalhar, de forma polivalente, nos postos de trabalho, principalmente com as tecnologias mais avançadas; e de outro lado, os educadores, setores democráticos e progressistas comprometidos com a transformação da sociedade, defendendo uma escola que forme um novo homem, desenvolvido em todas as suas potencialidades para o exercício efetivo da cidadania, um homem que, ao mesmo tempo, conheça a realidade fundamentada no critério da cientificidade e seja crítico dessa realidade.

Tal compreensão reafirma a necessidade de um projeto educacional com uma "direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico é também político [...] A gestão democrática da escola [...] é uma exigência de seu Projeto Político-Pedagógico" (GADOTTI, 1992, p. 21-22).

Um PPP construído e apropriado pelo conjunto dos professores, funcionários, alunos, pais e organizações da comunidade, pressupõe uma visão histórica da sociedade, um projeto histórico, que assuma uma proposta de transformação da sociedade, a busca da autonomia (SILVA, 2006).

Entretanto, em 1996, com a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, esse instrumento passou a constar da norma jurídica, sendo denominado apenas "Projeto Pedagógico". Retirou-se, então, o termo que destacava a dimensão política da ação pedagógica. E não se tratava de mera ques-

tão terminológica, mas de indicativo de que esse instrumento e a própria gestão democrática ficavam subordinados aos objetivos de modernização da gestão pública.

A referida Lei menciona de forma explícita o *projeto pedagógico da escola* e, em alguns momentos reporta-se a uma *proposta pedagógica*, conforme Artigo 12, Inciso I, Artigo 13, Inciso I, Artigos 14 e 15.

O caráter compulsório do *projeto pedagógico* se evidenciou, ainda, no Plano Nacional de Educação, elaborado pelo MEC em 1998 e aprovado em janeiro de 2001. (BRASIL, 2001). Na meta 05 do ensino fundamental ficou previsto que, em 3 anos, os sistemas de ensino deveriam assegurar que todas as instituições escolares elaborassem os seus *projetos pedagógicos*.

Assim, de recurso de gestão — incluído como possibilidade quando da elaboração do PDEpT — passou a ser um imperativo legal com decorrentes tarefas para sistemas, escolas e professores. No entanto, abandona-se a ênfase à dimensão política.

Vê-se que, enquanto proposição do Estado, o *projeto pedagógico* teve inscrição recente na história da educação brasileira, substituindo a proposta do Projeto Político-Pedagógico formulada na luta social pela gestão democrática da educação. Isso porque a concepção estatal de gestão democrática — agora imperativo constitucional — reedita a cidadania tutelada e sob controle como propósito da demo-

cratização da educação, desta feita regida por uma lógica economicista.

Mas afinal, o que é Projeto Político-Pedagógico? E o que, com a Lei nº 9.394/96, foi denominado "*projeto pedagógico*"?

4 O PPP e o Projeto Pedagógico

O assunto *PPP* tem sido objeto de estudo e de pesquisa, referenciando práticas institucionais que têm como objetivo uma qualidade do ensino e da escola pública comprometida com os setores populares. Uma escola voltada para a promoção da cidadania emancipada cujo horizonte é a transformação das relações sociais e a qualificação da vida em sociedade. Seus fundamentos integram o conjunto da produção teórica que embasou a defesa da democratização da educação.

Explica Cury (1997) que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projeto significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade, em função da promessa que cada projeto contém um estado melhor que o presente.

Trata-se, pois, de um instrumento da gestão escolar que pressupõe e exige uma direção política, isto é, uma ação intencionada com um sentido definido explícito, tendo presente a finalidade da educação frente às necessidades histó-

ricas. Propõe que haja rupturas com as questões presentes, portanto traz promessas para o futuro.

O uso da denominação *Projeto Pedagógico* na perspectiva colocada por Gadotti, Silva, Cury, Veiga, entre outros, mesmo explicitado sem a denominação *político* traz implícito a concepção do PPP. Mas cabe deixar claro que político todo projeto é, a diferença está na opção pela concepção de homem, de educação e de sociedade que o sustenta que certamente não prescinde da denominação.

Entretanto, nas disposições normativas e nas diretrizes político-administrativas do Estado brasileiro nos anos 1990 essa discussão tem uma conotação que precisa ser compreendida no contexto das medidas de políticas públicas do período, em particular das atinentes à educação.

Freitas (1997b), por exemplo, analisa que no processo de modernização da gestão educacional dos anos 1990, o *projeto pedagógico* é concebido como um instrumento estratégico de consecução da reforma educacional, no espaço local. Serve à viabilização do projeto educativo que o pensamento hegemônico afirma necessário à sociabilidade contemporânea, traduzido no currículo oficial. Um instrumento de regulação que evidencia a relativa autonomia da escola para tomar decisões sobre sua proposta educacional.

Com esse instrumento, o governo operou modificações no interior da instituição escolar, que favoreceu a efetivação da gestão democrática e a construção da autonomia,

ambas preceituadas pela CF de 1988 e pela LDB de 1996, porém segundo a lógica da modernização perceptível no projeto neoliberal de sociedade.

Nesse sentido, esse instrumento na visão do governo federal, foi potencialmente favorável à promoção do engajamento responsável, ativo, dinâmico, contínuo e auto regulável dos "atores" escolares, bem como da mobilização da comunidade beneficiária do serviço público educacional. Orientado pela ótica funcionalista, justifica-se em objetivos de caráter pragmático e perde de vista os propósitos para os quais se defendia um Projeto Político-Pedagógico.

Segundo Freitas (2003), compartilhar a gestão escolar é adotar princípios e critérios da gestão empresarial, é buscar resultados com base no pragmatismo pedagógico, na eficiência e na produtividade. Uma gestão que se pauta nessa política, para garantir o sucesso, utiliza o estímulo à participação pontual e filantrópica, de parceria entre o público e o privado, de premiações públicas por mérito, uma avaliação como processo impulsionador da competitividade, da produtividade e da competência.

Freitas ainda frisa que nesse tipo de gestão a concepção que se tem de autonomia e de iniciativa é autodeterminação na catalisação de recursos e na busca de meios possíveis para melhorar o desempenho e a imagem da escola.

5 Fundamentos teóricos do PPP

O PPP está fundamentado teoricamente numa pedagogia progressista que traduz o compromisso de "fazer" uma educação que concretamente contribui para a transformação da sociedade. Tem em vista um processo pedagógico que possibilite aos sujeitos o domínio de conhecimento científico, e, também, a vivência democrática. São nessas duas premissas que se revela o caráter político e pedagógico da educação (SAVIANI, 2006).

Saviani analisa que, ainda que se reconheça a educação como elemento secundário e determinado, nem por isso pode-se deixar de vê-la como um instrumento importante e muitas vezes decisivo na transformação da sociedade. Porém, o autor lembra que a educação "não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática" (2006, p.82). Sua importância política reside em sua função de socialização do conhecimento. É "realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua força política" (2006, p. 98). Uma pedagogia que busca articular-se com as forças emergentes da sociedade, fazendo-se instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária.

Nessa direção, analisa Veiga (2003) que o PPP tem sentido frente à preocupação fundamental de melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania

e do trabalho. Desenvolver no educando o exercício da cidadania e do trabalho "significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente" (p. 268).

Essas reflexões direcionam para uma educação pautada numa perspectiva crítica e para isso a escola pública, gratuita e de boa qualidade, precisa trabalhar o conhecimento de forma a encarar a sociedade de classes. Para tanto, se faz necessário uma organização escolar construída a partir do coletivo, calcada na competência política e pedagógica de seus profissionais imbuídos num só objetivo, e, conscientes de que é na escola que estão os elementos válidos que irão possibilitar, a partir da escola que aí está, a construção de uma "nova" escola.

A gestão democrática — decorrentemente o PPP, um de seus instrumentos — pode estar fundamentada nas teses de Gramsci, que destaca: o homem como sujeito histórico, a cultura tomada como socialização, a dialética como método de conhecimento, o trabalho como princípio educativo, a educação politécnica (saber e saber-fazer unidos) e a escola única.

Em Gramsci (1991) estão os elementos para a compreensão da "educação como hegemonia", para se pensar a teoria dialética da educação. Para Gramsci, a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais em diversos níveis.

Assim, deve ter por objetivo uma educação integral, fundamentada na perspectiva histórico-crítica em educação. Tal pedagogia postula a necessidade de se compreender as condições existentes, a relação pedagógica (que tem na prática social o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada).

Também no campo da produção do conhecimento sobre a Administração da Educação é possível encontrar as referências teóricas da gestão democrática da educação e, em decorrência, de seu instrumento, o PPP. O trabalho de Sander (1995) aparece como uma importante fonte.

Esse autor, analisando a construção e reconstrução do conhecimento sobre gestão da educação na América Latina, destaca teorias organizacionais e administrativas adotadas historicamente à luz do que denominou "tradição funcionalista do consenso" e "tradição interacionista do conflito". A primeira, fundada no positivismo e evolucionismo e a segunda no marxismo, no anarquismo, na fenomenologia, na teoria crítica e na abordagem da ação humana.

A *tradição funcionalista doconsenso* consolidou-se nas teorias clássicas e psicossociológicas de organização e administração que se ocupam da ordem, do equilíbrio, da harmonia e da integração. Pontos que se resumem apenas em uma palavra: consenso.

A *tradição interacionista doconflito* reúne as teorias críticas e libertárias do conflito nas Ciências Sociais e na Pedagogia. Nas primeiras formulações de alternativas voltadas

para a organização e gestão da educação, os teóricos críticos, a partir de questionamentos dos fundamentos positivistas e funcionalistas da administração tradicional, concebem a tradição interacionista do conflito como antítese da tradição funcionalista do consenso, argumentando que esta última não tem sido capaz de oferecer elementos que expliquem "fenômenos do poder, da ideologia, da mudança e das contradições que caracterizam o sistema educacional no contexto da sociedade contemporânea" (SANDER, p. 94), considerando que em todos esses elementos citados está vinculado o "conceito político de sociedade e de qualidade de vida e de educação que implica uma preocupação com a emancipação humana e a transformação social" (SANDER, p. 94).

Enfim, a gestão democrática encontra na administração dialógica suas referências teóricas. Sendo o PPP um instrumento da gestão democrática da educação, pode-se afirmar que ele encontra na categoria "administração dialógica", os referenciais que o fundamentam, situando-o na *tradição interacionista doconflito.*

6 Considerações

O instrumento de gestão denominado PPP origina-se no movimento de democratização da sociedade brasileira, tendo como foco a ação educativa, cuja intencionalidade é a democratização do saber que indica o porquê do "fazer" da escola. Tem como horizonte um ideal de sociedade busca firmar-se a partir dos seguintes atributos: o princípio unitário, o caráter público democrático e a mediação político-cultural.

Objetiva a promoção de estratégias voltadas para a conscientização, para a participação, para a autogestão e para a autoavaliação, num contínuo processo coletivo de reflexão-ação-reflexão, ou seja, numa perspectiva dialética.

Perspectiva que oferece a possibilidade de compreender que a escola é um espaço contraditório, considerando que, em termos estruturais, está colocado para ela o papel de disseminadora da ideologia dominante, passada pela classe chamada hegemônica por deter, nessa sociedade, o poder político e econômico tendo a função de divulgar um conjunto de princípios defendidos, cujas concepções estão pautadas nos postulados liberais/neoliberais (PARO, 2002).

Entretanto, nessa mesma escola está a possibilidade de formar os sujeitos que, compreendendo a realidade social injusta decorrente dessa organização política e econômica da sociedade capitalista, podem contribuir na busca dos meios e instrumentos para a superação desta. Isso significa que as orientações das elites dirigentes não são determinísticas, nem que as ações divergentes não possam ser traduzidas em ações efetivamente próprias e dotadas tanto de autonomia relativa quanto de concepções diferentes (CURY, 2002, p.148).

Analisa Veiga (2003) que a instituição educativa não é apenas um lugar que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. "A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução,

uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado" (p. 277).

O PPP da escola pode ser um grande aliado nessa busca. Nessa perspectiva, alunos e profissionais da educação são sujeitos históricos e, como tal, sujeitos da ação político-pedagógica.

O PPP é um instrumento de gestão democrática que deve ser pensado, planejado, elaborado e executado pelo coletivo de uma escola comprometida com os setores populares, voltada para a promoção da cidadania emancipada. Se concebido apenas como Projeto Pedagógico, conforme a concepção apregoada pela lógica estatal, atendendo a concepção do projeto neoliberal de sociedade, não alcança tal amplitude. E a leitura dos fundamentos teóricos tornou nítida esta questão.

O exposto evidencia a possibilidade de materialização de um projeto educativo coletivo como expressão de uma gestão deveras democrática, com vistas a mostrar a "diferença" que a educação pode fazer na história humana. Não como uma prática social redentora, mas como uma instituição importante no processo de transformação das relações sociais.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo:**as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARANDA, M. A. de M. **Projeto Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola:** buscando a distinção. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Campus de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2001.

ARANDA, M. A. de M. **A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001***):* uma proposta de gestão democrática. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

ARANDA, M. A. de M. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI:** o declarado no PPA "Brasil de Todos 2004-2007". 234f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Conferência Mundial de Educação para Todos.** Jomtien/Tailândia. UNESCO, UNFPA e UNICEF.Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de1996. Esta-

belece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.**Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.**Brasília: MEC, 2001.

CURY, C. R. J. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 147-162.

CURY, C. R. J. A Lei de Diretrizes e Bases e o Projeto Pedagógico**.Revista Dois Pontos: Teoria** & Prática em Educação. Belo Horizonte, MG, v. 4, n.35, nov/dez., 1997. p. 38-48.

CARBONNEL, Jaume. **A aventura de inovar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

FARAH, M. F. S. Reconstruindo o Estado: gestão do setor público e reforma da educação. **Planejamento e políticas públicas,** n.11, jun/dez. Brasília, DF: IPEA, 1997. p. 189-236

FREITAS, D. N. T. de. Sistemas e Escolas de Educação Básica: entre democratizar e compartilhar a gestão. In: SENNA, Éster (Org.).**Trabalho, Educação e Política Pública.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. p. 189-219.

FREITAS, D. N. T. de. **A Gestão Educacional na Interseção das Políticas Federal e Municipal.** 1997. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 1997a.

FREITAS, D. N. T. de. **A "reordenação" da gestão educacional no Brasil dos anos 1990.** In: SEMINÁRIO

"Gestão educacional: democratização e modernização", Campus de Dourados, UFMS. Dourados, dez. 1997b.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã.** São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo v.50).

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. ver. eampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **As funções atuais da escola – repensando a Didática e a organização escolar.** In: VI EPECO. Campo Grande/MS. Anais..., UFMS/UCDB, 2003. 1 CD-ROM.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANDER, B. Gestão da educação e qualidade de vida: implicações para a América Latina. In:_____. **Gestão da Educação na América Latina***:* construção e reconstrução doconhecimento.Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p. 77-122.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, J. M.**A autonomia da Escola Pública:** a re--humanização da escola. 9. ed. Campinas: Papirus Editora, 2006.

SPOSITO, M. P. Educação, gestão democrática e escola. In: João Baptista Bastos. (Org.). **Gestão democrática**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 45-56

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes.** Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E SEUS DESAFIOS[13]

Elizabeth Gottschalg Raimann[14]

1 Introdução

O professor tornou-se uma figura central nas políticas educacionais não só no Brasil, mas na America Latina e também em outros países, a partir da reforma educacional implementada pelas políticas neoliberais, nas últimas décadas, de forma a levá-lo a se responsabilizar pelo (in)sucesso escolar de seus alunos frente às demandas da chamada *sociedade e economia do conhecimento* e do desenvolvimento sustentável.

A relevância e a centralidade que o professor ocupa nesse processo não estão só por sua responsabilidade na melhoria dos índices da educação básica e pela promoção da qualidade social da educação (HADDAD, 2008; OEI,

13 Este capítulo foi divulgado anteriormente em forma de anais de evento: Educere: XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, de 26 a 29 de outubro de 2015.

14 Doutoraem Educação: Políticas, saberes e práticas educativas. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí (UFG/REJ). Integrante dos grupos de pesquisa: Núcleo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas /UFG e Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação/UFU. E-mail: elizabethraimann@gmail.com

2008), mas também por ser um agente de mudança na democratização da sociedade brasileira (FREITAS, 2002).

A problemática do trabalho docente, um novo perfil profissional, situa-se no contexto da Política Nacional de Valorização do Magistério para a Educação Básica (2003-2010), presente, principalmente, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (HADDAD, 2008), com proposta de programas e ações a serem desenvolvidos pelo Governo Federal objetivando a qualidade da educação.

Na década de 2000, dando continuidade às políticas neoliberais, observa-se tanto a intensificação e a precarização do trabalho dos professores quanto à profissionalização docente entrando na pauta das discussões na agenda governamental. São expressivas as publicações de Balzano (2007), Camargo et al (2004), Gatti e Barretto (2009), Pino et al (2004) e as pesquisas de Gatti, Barretto e André (2011) e Oliveira, Vieira (2012) por trazem dados quantitativos e qualitativos sobre o trabalho, a valorização, a atratividade da carreira e a formação docente, na última década. Tais produções se inscrevem num contexto nacional e internacional.

O ordenamento legal está vinculado ao cenário mundial presente nas propostas da Conferência Mundial Educação para Todos (1990) e do Relatório de Jacques Delors (2002); às orientações de organismos internacionais, como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e Organização dos

Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) a fim de propor diretrizes (OEI, 2008) e medir a qualidade da educação, objetivando situar o país, diante dos demais países em desenvolvimento, via ranqueamento, em patamares competitivos dentro da proposta de um desenvolvimento econômico sustentável.

O pano de fundo no qual se discute o trabalho docente e a sua profissionalização está no que se denomina de *sociedade e economia do conhecimento*. Nessa ótica, o conhecimento e a informação transformaram-se em mercadoria de grande valor, que não só favorece, mas também promove a competitividade entre indivíduos e nações. O ideário presente na *economia do conhecimento* pretende criar uma "nova" percepção das relações sociais de produção, buscando naturalizar a *sociedade do conhecimento*.

Neste cenário, ao se problematizar a Política Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica implementada pelo Governo Federal, na década de 2000, levanta-se as seguintes questões: Quais concepções de profissionalização docente estão presentes nos documentos oficiais? Para quê e para quem se faz necessária a profissionalização docente?

Objetiva-se analisar a profissionalização docente e como ela se apresenta nos discursos no âmbito governamental, como o Seminário Internacional sobre a Política de Profissionalização Docente e na sociedade civil mediante o Movimento Todos pela Educação.

A pesquisa, de cunho documental, pautou-se na Análise Crítica do Discurso (ACD) com as contribuições de Fairclough (2001) que discute a incorporação do discurso empresarial e mercadológico no discurso educacional. Explica o autor que devido às transformações no mercado, estas afetaram áreas da vida social, como a educação e saúde, por exemplo, levando a "relexicalizações de atividades e relações [...] aprendizes como 'consumidores' ou 'clientes', cursos como 'pacotes' ou 'produtos' [...] e a 'colonização' da educação por tipos de discurso exteriores, incluindo os da publicidade, os da administração e os da terapia" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 25, grifo do autor).

Outra contribuição, as proposições de Shiroma, Campos e Garcia (2005) com os subsídios teórico-metodológicos para analisar os discursos presentes nos documentos da política educacional. As autoras objetivam não a análise do discurso em si, mas compreender como os discursos presentes nos documentos de organismos nacionais e internacionais são "produtos e produtores de orientações políticas". Como afirmam, "documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados" (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

No primeiro momento, se caracterizará o que seja a profissionalização docente. Na sequência, se apresentará o movimento dos educadores pela profissionalização docente.

E, por fim, a análise da profissionalização docente no contexto da Política Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica e seus desdobramentos.

2 O que é profissionalização docente?

No dicionário "Trabalho, profissão e condição docente" o verbete profissionalização docente é apresentado por Shiroma e Evangelista:

> Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p.1).

Segundo Tardif (2013), a profissionalização docente se inscreve no discurso internacional da reforma da educação que, saindo dos Estados Unidos, passa pelos países anglo-saxões da Europa e chega à America Latina. O autor alerta que, dentro do movimento pela profissionalização docente e do desenvolvimento social do ensino, coexistem ainda duas formas de entendimento, principalmente na América Latina. Uma delas, o ensino é concebido enquanto uma vocação e, a segunda, o ensino é considerado enquanto um ofício.

Basso (1998) salienta que é preciso ver o trabalho docente e, por conseguinte, sua profissionalização, enquanto uma articulação entre as condições objetivas e subjetivas e considerá-las como uma unidade. As condições objetivas se

caracterizam como aquelas que englobam desde a preparação das aulas, planejamento escolar, relação quantidade alunos por professor, até a luta por salários mais dignos, dentre outras; e as condições subjetivas envolvem a sua formação e qualificação, dentre outras questões.

Nessa perspectiva, as condições objetivas e condições subjetivas do trabalho docente, aproximam-se daquilo que Núñez e Ramalho (2008) caracterizam como profissionalismo e profissionalidade. Ou seja, o profissionalismo diz respeito às condições objetivas e a profissionalidade, por sua vez, compõe as condições subjetivas.

Os autores ainda acrescentam que a profissionalização deve ser considerada enquanto uma unidade, caracterizada pelos aspectos interno e externo, num processo dialético de construção da identidade e do desenvolvimento profissional.

Para Núñez e Ramalho (2008) o aspecto interno, a profissionalidade, é caracterizado pela dimensão que considera o conhecimento, os saberes, as técnicas e as competências, relativas ao desempenho profissional. Quanto ao aspecto externo, profissionalismo, compõe a "dimensão ética dos valores e normas, no grupo profissional, com outros grupos [...] viver a profissão, as formas de se desenvolver a atividade profissional. [...] remuneração, status social, autonomia intelectual [...]" (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Dessa forma, os autores explicitam o que seja a profissionalização docente:

> Um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre grupos, no seio da instituição escolar e fora dela (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

A temática da profissionalização docente é complexa e se apresenta sob diversos matizes, como analisam Enguita (1991) Shiroma (2001, 2003), Scalcon (2008), por exemplo.

As proposições de Enguita e Shiroma se situam na contextualização elaborada por Scalcon (2008), que trata da profissionalização do professor no que ela denomina por "movimento de profissionalização do ensino".

A autora situa este movimento, entre as décadas de 1980 e 1990, tendo seu início nos Estados Unidos, em decorrência da crise do profissionalismo e das profissões. Segundo Scalcon, foram quatro os fatores que levaram a esta crise, sendo eles: "a crise da perícia profissional, a crise da confiança do público nas profissões e nos profissionais, crise do poder profissional e crise da ética profissional" (SCALCON, 2008, p. 490).

Na compreensão de Enguita (1991), a profissionalização docente é ambígua, pois o trabalho do professor possui características que o aproximam tanto do profissionalismo quanto da proletarização, ou seja, estaria num espaço intermediário entre um e outro, que denomina por semiprofissão.

Para Enguita, a profissionalização não corresponde ao sentido de formação, de qualificação e de conhecimento, mas "como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho" (ENGUITA, 1991, p. 41).

Shiroma (2001), por sua vez, situa a profissionalização no movimento político e histórico que ocorreu a partir do século XIX com a proliferação das profissões. Primeiro, na consolidação do Estado Moderno, depois nos anos de 1960, com os serviços públicos em decorrência do alastramento das profissões no âmbito do Estado.

A autora analisa a temática sob a perspectiva sócio-econômica, abordagem na qual "a profissionalidade é uma construção social que ocorre no interior de uma Guerra política onde altos graus de recompense econômica e social são conferidos aos vencedores. [...] processo pelo qual produtores de services especiais constituem e controlam o mercado para seus serviços" (SHIROMA, 2003, p. 5).

Segundo Shiroma, as reformas educacionais, na década de 1990 sob um suposto profissionalismo, difundiram e estimularam a necessidade de os professores desenvolverem habilidades práticas e competências para, como profissionais, poderem resolver os problemas imediatos da educação, tornando-os *experts*.

O caminho percorrido pelos profissionais da educa-

ção para a sua profissionalização aponta para os conflitos que se desenvolvem entre eles e o Estado capitalista liberal, incidindo na própria concepção de educação que cada um deles tem.

De um lado, estão os professores que buscam na sua profissionalização tanto a construção de sua identidade quanto o desenvolvimento profissional, lutando por uma educação pública e democrática e, de outro, o Estado controlador e regulador das atividades docentes, que imprime uma visão de eficiência ao processo educativo, sob a lógica da gestão por resultados. Nessa perspectiva, a educação pública vai se transformando em um quase mercado.

3 O movimento dos educadores pela profissionalização docente

A profissionalização docente tem estado presente na pauta educacional desde a década de 1980. A abertura democrática no país leva não só a sociedade civil brasileira a lutar pela universalização do ensino, como um direito do cidadão, defendendo uma maior participação da comunidade na gestão da escola, mas também se caracteriza pela luta do movimento dos educadores por sua formação e sua profissionalização (BRZEZINSKY, 1992; FREITAS, 1992; FREITAS, 2002).

Naquele momento, o processo de reabertura democrática e o movimento em torno da formação, trabalho e a

valorização docente procuraram articular a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistêmico-hermenêutica da ação educativa.

Tal empreendimento foi uma tentativa de romper com a fragmentação do trabalho do professor, com a dicotomia entre a teoria e a prática, e com a diferenciação entre educador e especialista da educação, entre outras questões (MARQUES, 1992).

Freitas (2002) esclarece que o rompimento do pensamento tecnicista fez avançar o entendimento sobre a formação e a educação, de modo a compreender esta última como fator de emancipação, construindo-se nesse processo a "concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade" (FREITAS, 2002, p. 139).

Buscava-se romper com a visão míope do tecnicismo sustentada por uma formação de caráter instrumental e moral, ignorando a complexidade dos problemas educacionais situados para além dos muros da escola. Ou seja, a educação não está descolada de um determinado tempo histórico-social e nem do modo de produção da sociedade.

Com a necessidade de adequação do Estado às políticas econômicas internacionais, este imprime a sua reforma educacional adotando uma política de racionalização da gestão da educação pública, otimizando recursos e incorporando conceitos como produtividade, eficácia e eficiência, con-

forme a Nova Gestão Pública propõe (BRESSER-PEREIRA, 2010).

Na tentativa de se dar uma sobrevida ao capital, a lógica do Estado Mínimo em detrimento do Estado de Bem Estar Social passa a ser a base para a construção de um Estado eficiente e competitivo na economia internacional, conciliando o desenvolvimento econômico com uma política social focalizada em setores de maior vulnerabilidade.

Harvey (2002, 2011) esclarece que o capital, diante de suas crises, buscou se recuperar no mercado procurando um sistema de produção flexível. Para isso, apostou numa transformação da estrutura ocupacional em que a área de serviços passou a ter uma relevância fundamental, principalmente na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

O acesso às informações permite levar a decisões bem fundamentadas, significando ter acesso a dados precisos e atualizados que, num ambiente competitivo, são diferenciais para a obtenção de lucro. Assim, a mercadoria informação passa a ter um grande valor para aqueles que a detêm. A educação, enquanto mercadoria, se torna também um bom negócio, pois está presente inclusive no mercado de ações (AUTRAN, 2012), gerando grandes lucros e rentabilidade aos donos do capital. Assim, convém que muitos tenham acesso à educação e movimentem os setores a ela relacionados.

Nesse contexto da globalização, da *sociedade e economia do conhecimento*, o professor é uma das peças fundamentais para a promoção de uma educação que permita ao aluno/usuário/cliente a consumir e a produzir. Nesse viés, a relação aluno/usuário/cliente é o que Fairclough (2001) caracteriza como uma colonização do discurso empresarial e mercadológico na área educacional.

Para o autor, é uma forma de dar um novo significado às atividades e relações, sob o viés do mercado, ou seja, alunos/educandos passam a ser caracterizados como clientes, pois as suas relações são de consumo de serviços educacionais, e as atividades oferecidas, como cursos e material didático ou paradidático, passam a ser denominadas de pacotes ou produtos educacionais.

Freitas (2002) ao fazer um balanço dos dez anos de luta pela formação docente analisa os interesses que, de forma contraditória, envolveram a formação docente. Por um lado, os interesses do movimento dos educadores e, por outro, o interesse do Estado ao definir políticas para a formação docente, ancorada nas proposições internacionais aliadas ao interesse do capital.

Nesse sentido, interpretando os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, de 1999 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, 2002), Freitas aponta para uma flexibilização curricular que objetiva traçar um novo perfil profissional dentro do proces-

so de reestruturação produtiva.

Freitas (2002) desvela um novo tecnicismo presente nas reformas educacionais e incorporadas nas políticas de formação de professores, enfatizando as competências, as habilidades e a formação prática, como afirma "os anos 90 [...] foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências) fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes [...] o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva" (FREITAS, 2002, p. 141).

Na sua avaliação, a profissionalização proposta pelos documentos oficiais para a formação de professores apontava para a desprofissionalização do magistério. Freitas denuncia que, no momento em que o professor é responsabilizado individualmente por sua formação e aprimoramento profissional, oportuniza "[...] um afastamento dos professores de suas categorias e de suas organizações [...] passa a disputar individualmente pela sua formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional" (FREITAS, 2002, p. 154-155).

Nesse viés, salienta a questão da avaliação presente na dimensão da certificação das competências dos professores e a avaliação do desempenho de estudantes e do trabalho dos professores, representando isso uma forma de regulação do trabalho docente. Afirma que tais políticas afastam os professores da luta histórica em favor de sua profissio-

nalização, condição para uma educação emancipadora, pois apontam para a flexibilização do trabalho docente.

Shiroma (2001, 2003) problematiza o profissionalismo docente presente no discurso da reforma educacional, considerando o campo da política e da ideologia. Nesta perspectiva analítica, procura perceber como a profissionalização foi apropriada e ressignificada pelo discurso oficial, seja por parte do Estado ou pelos organismos internacionais.

A autora parte da perspectiva socioeconômica, em que o profissional é aquele que possui um saber técnico, é um perito em seu trabalho e a relação fornecedor/cliente tem destaques na sua argumentação, como explica: "Ser profissional significa ser um eficiente fornecedor de um determinado produto. [...] essa nova noção de profissional ressalta os compromissos dele com seu cliente" (SHIROMA, 2001, p. 5).

A autora amplia essa visão trazendo a noção de "profissionalismo comercializado", destacando as habilidades: técnica, de gestão e de empreendedorismo. Tais habilidades ganham um contorno significativo, principalmente a habilidade empreendedora, quando se analisou a feição empreendedora do trabalho docente, considerando o discurso do novo perfil docente para a *sociedade e economia do conhecimento* (RAIMANN, 2015).

Em síntese, para Shiroma, a profissionalização trata de um *eufemismo*, uma vez que traz no seu bojo a ideolo-

gia do gerencialismo e objetiva à "desintelectualização do professor que, segundo ela, além de ser um indício de sua proletarização, modela um novo perfil de profissional, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas" (SHIROMA, 2003, p.10).

4 A Profissionalização docente no contexto da Política Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica

Objetivando melhorar o índice de qualidade da Educação Básica no país tanto o Governo Federal quanto os profissionais da educação e a sociedade civil se uniram, de formas distintas, em torno desse objetivo.

Se por um lado, os profissionais da educação empenham-se na luta por melhores condições de trabalho, valorização profissional mediante a participação nos Fóruns Nacionais em Defesa da Escola Pública (PINO, 2010), por outro, têm-se ações de mobilização, convocando pais, professores, empresariado e políticos a desempenharem seu papel na promoção de uma educação com qualidade diante dos desafios da sociedade atual.

A profissionalização e a valorização docente, sob o ideário neoliberal, estiveram na década de 2000 na agenda governamental dos dois governos federais, Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula da Silva, considerando as propo-

sições internacionais.

No último mandato do governo de FHC (1999-2002), o país havia assumido o compromisso, enquanto signatário da Declaração de Dakar (2000), com as seis metas a serem alcançadas até 2015, dentre elas a qualidade da educação. O governo de Lula, por sua vez, deu continuidade a estes objetivos propostos, conforme consta no relatório preliminar elaborado pelo MEC e encaminhado para a UNESCO (UNESCO, 2014).

No âmbito nacional, a Política Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica obteve maior visibilidade durante o governo de Lula e é preciso considerar alguns avanços, "dentro da ordem", implementados na valorização do magistério nos seus dois mandatos.

No primeiro mandato de Lula (2003-2006), havia a expectativa, por parte dos educadores, de que um governo proveniente do Partido dos Trabalhadores assumiria o compromisso com a luta histórica da valorização do magistério.

Isso, de forma enviesada, concretizou-se em seu segundo mandato (2007-2010), mediante programas e ações implementadas pelo PDE, tendo no Movimento Todos pela Educação um forte agente articulador para as discussões em torno da qualidade da educação e sob críticas de muitos educadores (GRACIANO, 2007).

O evento internacional denominado Seminário In-

ternacional sobre Políticas de Profissionalização Docente, obteve o apoio de diversas entidades representativas como o MEC, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), UNESCO, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de janeiro e da Fundação Lemann (BALZANO, 2007).

Esse seminário teve a sua importância considerando que o foco das discussões estava na importância da profissionalização e avaliação docente e foi realizado no contexto das discussões do PDE. Além disso, seus participantes elaboraram o documento denominado "Carta do Rio de Janeiro"na qual os seus signatários, MEC/Secretaria de Educação Básica, CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE) reconhecem, dentre vários desafios, a construção coletiva de uma política nacional de profissionalização dos educadores.

Deste seminário, destaca-se a mesa-redonda "Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI" com Magaly Robalino Campos, seguido dos comentários de Helena Costa Lopes de Freitas, representante da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e Roberto Frankin Leão, representante da CNTE.

Campos (2007) apresenta o panorama no qual estão os desafios para o professor diante das mudanças sociais. São eles: a diversificação da estrutura familiar, a migração, as

novas tecnologias informacionais e o reconhecimento do valor da educação para o desenvolvimento econômico e como agente de mobilização social.

Diante disso, para Campos, a profissão docente se configura em:

> Ter profissionalismo e compromisso social, o que implica: 1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; 2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; 3) desenvolver capacidades e competência para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; 4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagem diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes. A docência é uma profissão com profundo sentido e compromisso humano (CAMPOS, 2007, p. 17).

Essa posição de Campos amplia o trabalho docente, dando a ele uma dimensão para além da sala de aula e da escola. Ao mesmo tempo, destaca a importância da educação e de se formar um novo perfil de professor, próprio para o contexto da *sociedade e economia do conhecimento*. Este posicionamento aproxima-se não só daqueles que compartilham das orientações da UNESCO, em torno da educação para o desenvolvimento sustentável, como, por exemplo, Vilella (2007), Gatti, Barretto e André (2011), mas também das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL/CNE, 2006).

Nesse sentido, Campos (2007) recomenda que, para que a docência seja reconhecida, valorizada e fortalecida, a profissão não deve ser somente objeto de prioridade das políticas públicas, mas que tenha vários setores e atores envolvidos nesse processo, sendo eles: os meios de comunicação, as organizações e os movimentos sociais, além de setores governamentais. Tal proposição foi, posteriormente, incorporada à "Carta do Rio de Janeiro" e também ao Plano de Metas do PDE.

Na sequência à apresentação de Campos, Freitas (2007) e Leão (2007) tecem seus comentários sobre a avaliação docente. Aqui, Freitas reafirma a luta e a defesa da ANFOPE, ao longo dos anos, no sentido de se implementar uma política de formação e valorização docente.

Freitas (2007) aponta para o desafio de se passar de uma concepção regulatória para uma concepção emancipatória de educação, uma vez que os instrumentos existentes para avaliar docentes e discentes estão pautados em práticas de caráter técnico-instrumental que faziam parte das políticas regulatórias implementadas pelo governo anterior, tais práticas deverão ser substituídas por outras que desencadeiem a emancipação.

Leão (2007), por sua vez, compreende que para se ter uma educação de qualidade é preciso articular políticas que envolvam a avaliação docente, a gestão democrática, a formação inicial e continuada e a valorização profissional. No seu entendimento, a valorização docente é o ponto cen-

tral para a atratividade da profissão docente na educação básica que, além de uma política de formação, necessita ter salário, jornada de trabalho e planos de carreira condizentes. Posiciona-se afirmando que para se resgatar a profissão a "CNTE defende a instituição de uma diretriz nacional para a carreira docente e o piso salarial nacional como políticas emergenciais" (LEÃO, 2007, p. 20).

Se por um lado, o seminário enfatizou a profissionalização docente vinculada à avaliação docente, deixando como exemplos as diferentes experiências internacionais, por outro, as posições tanto de Freitas quanto de Leão mostraram-se desfavoráveis à prática da avaliação docente em curso – de caráter pontual e regulatório, que mais penaliza do que promove o professor. A avaliação docente, ao contrário, deve assumir caráter abrangente, considerando como elementos de avaliação todo o processo de formação, inicial e continuada do professor, as suas condições de trabalho e a valorização do magistério.

Importante ainda destacar que as análises de Campos (2007) se situam no campo genérico, de forma abstrata e individual sobre o trabalho docente. Por outro lado, tanto as análises de Freitas quanto as de Leão partem das condições concretas do trabalho docente e da ação coletiva.

As posições de Freitas (2007) e Leão (2007) sobre a valorização docente mediante piso salarial e plano de carreira estavam na esteira das discussões, já em andamento, no plano governamental e legal. Desta forma, não houve

resistências frente às proposições apresentadas no documento "Carta do Rio de Janeiro" cujos signatários se comprometeram em criar uma comissão nacional, institucionalizada, a fim de elaborar uma agenda que viabilizasse a construção de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação.

A "Carta do Rio de Janeiro" foi uma proposta de intenções, na qual os participantes apresentaram não só a síntese dos debates do seminário, mas também o posicionamento do grupo, no intuito de se assumir responsabilidades e de se buscar soluções para a "efetiva valorização dos profissionais da educação e, como corolário, a promoção do ensino público com os padrões de qualidade e equidade demandados pela sociedade brasileira" (CARTA, 2007, p. 51).

As discussões e proposições levantadas durante o seminário não foram totalmente novas para o Governo Federal. Algumas delas, de certa forma, já estavam em andamento, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outras estavam em via de serem implementadas como, por exemplo, a participação mais ativa da sociedade civil em prol da educação. A mobilização da sociedade no resgate do prestígio e valorização docente ocorreu mediante o Movimento Todos pela Educação.

Priscila Fonseca da Cruz, diretora executiva do "Todos Pela Educação", ao comentar a peça publicitária "O bom professor" (MOVIMENTO, 2011b), criação da campanha "Movimento Todos pela Educação" e a sua importância, as-

sim se posiciona:

> Um bom professor é aquele que sabe o conteúdo a ser ensinado e a maneira de ensiná-lo, e esse profissional precisa ser valorizado, para que continue se desenvolvendo na carreira e que dê bons exemplos para seus colegas de trabalho. A ideia desta campanha é que as pessoas pensem sobre a importância de um bom professor em suas vidas. Aquele que ajudou, de fato, em seu aprendizado, que possa ter ajudado na opção por esta ou aquela profissão, que tenha ensinado importantes valores. O objetivo é chamar a atenção para a importância da valorização dos bons profissionais do magistério que contribuem efetivamente para a concretização do direito de aprender de todas as crianças e jovens (MOVIMENTO, 2011a, p. 1).

É significativa a maneira como Cruz se refere ao professor. A concepção do que seja um bom professor para essa diretora executiva, e para o movimento que representa se traduz como sendo um profissional em constante desenvolvimento que, além de dominar conhecimentos e técnicas, também deve ter valores e habilidades emocionais, servindo de exemplo a ser seguido, tanto por seus colegas professores quanto por seus alunos.

O posicionamento da diretora executiva, ao falar sobre o professor e de seu trabalho, não é muito diferente do que tem acontecido nos últimos anos, pois muitos se julgam aptos a falar de como o professor precisa ser, da forma como deve trabalhar, como deve melhorar seu desempenho, como precisa utilizar e dominar as novas tecnologias.

Tedesco (2002), ao propor um novo pacto educativo

frente a uma nova sociabilidade, problematiza o papel da educação e da escola para o mundo contemporâneo e argumenta, "hoje é preciso nos perguntar se a escola será a instituição socializadora do futuro e se a formação das gerações futuras exigirá esse mesmo desenho institucional" (TEDESCO, 2002, p. 22). Na sua avaliação, "Se é preciso educar-se ao longo da vida, então todos somos alunos. Em períodos de mudanças radicais no modo de produção e nas relações sociais, o velho conhecimento não ajuda, mas sim atrapalha" (TEDESCO, 2002, p. 40).

As mudanças radicais no modo de produção a que Tedesco se refere, diz respeito ao avanço das ocupações no setor informacional, situado entre as atividades de serviços. A matéria prima do setor informacional é a informação, e o seu processamento corresponde ao processo de produção. Porém, é preciso ficar atento para não confundir uma mudança no processo de produção com uma mudança no modo de produção.

Nossa sociedade continua no modo de produção capitalista, com todas as suas mazelas. Assim, Tedesco camufla os efeitos do capitalismo no suposto avanço da *sociedade do conhecimento*. Nesse sentido, há um deslocamento na análise, não se reconhecendo na *sociedade do conhecimento* as diferenças e as lutas de classes, presentes na sociedade capitalista, tomando como verdade a ilusão de que a *sociedade do conhecimento* se sobrepõe à sociedade capitalista, conforme Duarte (2003) alerta.

Tedesco reconhece o conhecimento como uma variável importante na explicação de novas formas de organização social e econômica e alinha-se à proposição de Delors (2002) que, em seu relatório, reforça a importância que o conhecimento tem para a economia e o desenvolvimento sustentável. Além disso, o relatório de Delors (2002) aponta para a importância do papel do professor que deverá ter competência pedagógica, profissionalismo e devotamento, assim como qualidades humanas, como autoridade, empatia, paciência e humildade.

Esse ideário interpela o discurso enunciado pela diretora executiva "Todos pela Educação", Priscila Fonseca da Cruz, ao tratar da peça publicitária pela valorização do professor, fazendo referência às habilidades ético-morais que o professor precisa ter.

Shiroma e Evangelista (2004) já alertavam para a disputa em torno da educação e a necessidade de preparar os professores para o novo século e utilizam, para isso, o termo (re) formação docente. Afirmam que a profissionalização e a gestão nas políticas educacionais são conceitos que possuem um valor estratégico, indicando um viés tecnocrático e despolitizado, pois reduz a ação do professorado a uma competência desvinculada de criticidade, ou seja, não se questiona: ser competente para quem, para quê e por quê?

Portanto, o movimento em torno da profissionalização docente que hoje ocorre no Brasil, deve ser interpretado de forma crítica. Precisa-se estar atento tanto aos discursos

presentes nos documentos oficiais quanto às proposições dos organismos internacionais (DELORS, 2002; UNESCO, 1998).

Se na década de 1990, o discurso e as efetivas ações em torno do "Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer" conduziram as proposições para a educaçãa, na atualidade, "o Aprender a Ser e o Aprender a Conviver" estão na agenda da profissionalização do professor, inclusive o "Aprender a Empreender" (MAYOR, 1998).

Assim, o professor, como um profissional, além de dominar conhecimentos e técnicas, deve ser um exemplo moral, ter valores e habilidades emocionais para inspirar colegas e alunos, bem como ser um empreendedor.

Não é sem sentido o investimento que o Movimento Todos pela Educação faz à Política Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica, promovido pelo Governo Federal. Esse investimento pode ser compreendido, mediante a crítica apresentada por Frigotto (2010), como se lê:

> O movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação e sua adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, há um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas (FRIGOTTO, 2010, p. 14).

O governo de Lula trouxe algumas mudanças, "inovações", na educação e o PDE as sintetizou aglutinando o que já estava em andamento e o que ainda seria implantado. Porém, tais mudanças "inovadoras" ficaram no campo das reformas, ou seja, ancoradas ao ideário capitalista. Os programas e ações implementadas mantiveram-se dentro do viés pragmatista, gerencialista e economicista da educação.

5 Considerações

As contribuições dos autores e as análises realizadas permitiram verificar que existe uma disputa do que seja a profissionalização docente. Os discursos dos organismos internacionais, do Governo Federal, da sociedade civil e dos profissionais da educação sobre a profissionalização docente, apresentam divergências e disputas, localizadas na compreensão do que seja essa profissionalização e como fomentá-la.

Enquanto para os profissionais da educação a sua profissionalização, condições objetivas e subjetivas, tem sido um objeto de luta nos últimos trinta anos a fim de valorizar a profissão, tanto socialmente quanto financeiramente, para os organismos internacionais, governo federal e a sociedade civil, a profissionalização docente significa formar o professor para se adaptar e enfrentar as mudanças que o contexto da *sociedade e economia do conhecimento* impõe, ou seja, adaptar-se às diferenças culturais, ao uso e ao domínio das

TIC, ser flexível diante da reestruturação do mundo do trabalho.

Nesse contexto, o discurso do valor econômico da educação interpela a sociedade civil e o Estado, e assim, para que o país possa se tornar mais competitivo internacionalmente, mediante uma educação de "qualidade", é preciso "profissionalizar" o professor.

As políticas de profissionalização docente implementadas pelos governos, tanto de Fernando Henrique Cardoso quanto de Lula da Silva, apontam para um controle do processo de formação e trabalho docente, levando à perda de autonomia e, consequentemente, à desprofissionalização.

No discurso aparente da profissionalização docente têm-se, na realidade, professores individualizados, precarizados, com baixos salários e sem valorização profissional, é a pseudoconcreticidade presente no fenômeno, como alerta Kosik (2011). Essa contradição é própria da sociedade capitalista. Uma das formas de camuflar a realidade da desprofissionalização é trazer à tona os discursos de sensibilização pela importância do professor para a vida de seus alunos, mediante a sua competência moral e técnica. O valor do professor é individual, é seu exemplo, é seu esforço no compromisso individual com a educação de qualidade. Nesse seu empenho, se adapta ao discurso e às práticas da flexibilização do mundo do trabalho (ANTUNES, 2009).

Referências

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed., 10 reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009

AUTRAN, M. P. Ações ligadas a educação... **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Folhainvest, 24/09/2012, B1.

BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n.44, p.19-32, abril 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> .Acesso em: 10 jan. 2013

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> . Acesso em: 15 out. 2012

BRESSER- PEREIRA, L. C. Democracia, estado social e reforma gerencial. **RAE**, São Paulo, v. 50, n.1, p.112-116,

jan/mar 2010

CAMARGO, E. A. S. P. de et al. (Orgs.) Dossiê Globalização e educação: precarização do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago, 2004.

CAMPOS, M. R. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p.15-20

CARTA do Rio de Janeiro. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 51-54

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 7.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2002.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 5-16 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 86)

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº4, p. 41-61, 1991.

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

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedad**e, Campinas, vol. 23, n.80, p.137-167, setembro 2002. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2013

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1.095-1.124, dezembro 2003. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2013

FREITAS, H.C.L. de. Comentários. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007a. p.18-19.

FREITAS, H. C. L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F. (Orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FREITAS, L. C. de. Em direção a uma política para a formação de professores. In: **Em Aberto,** Brasília, ano 12, n. 54, p. 2-22, abr/jun 1992.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Conferência ANPED**, 2010. Disponível em: <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/OS-CIORCUITOS--DA-HIOSTO%CC%81RIA-E-O-BALANC%CC%A7O--DA-EDUCAC%CC%A7A%CC%83O-BRASILEIRA-NA--PRIMEIRA-DE%CC%81CA-DO-SE%CC%81CULO-XXI-.--FINLA-REVISTO..pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. (Orgs.). **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011

GRACIANO, M. (Coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação** (PDE). São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v. 4)

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

KOSIK, K. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. In:_____. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e AldericoToríbio. 9º reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 13-25

LEÃO, R. F. Comentários. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p.19-20

MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p.43-50, br/jun, 1992.

MAYOR, F. Introdução. In: **A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe**: 1987-1997. UNESCO-Santiago, Chile, 1998. p. 5-8

MOVIMENTO Todos pela Educação em nova campanha. 2011 a. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/>. Acesso: 10 abr. 2013

MOVIMENTO Todos pela Educação em nova campanha. **Ficha técnica**. 2011b. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/sala-de-imprensa/releases/14837/um-bom-professor-um-bom-comeco-e-a--nova-campanha-do-movimento-todos-pela-educacao/>. Acesso: 10 abr. 2013

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, n. 46, 9-10 setembro de 2008. Disponível em: <www.comperve.ufrn.br/conteudo/.../profissionalizacao-docencia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

OEI. **Metas educativas 2020**: educação que queremos para a geração dos bicentenários. Tradução para o português por Lélia Almeida e Claúdia B.S. Pereira Pinto. Versão em espanhol. Organização dos Estados Iberoamericanos, 2008. Disponível em: <www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs) **Trabalho na Educação básica:** a condição docente em sete estados. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PINO, I. et al (Orgs.) Dossiê Globalização e educação: precarização do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez., 2004.

PINO, I. R. Fórum Nacional em defesa da escola pública. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=22>. Acesso em: 10 maio 2013

RAIMANN, E.G. **Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

SCALCON, S. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 489-521, jul/dez 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 12 ago. 2013

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalizaçã**o. Versão preliminar, 2001. Disponível em: <http://www.gepe-

to.ced.ufsc.br>. Acesso em: 03 maio 2013

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (Org) **Iluminismo às avessas:** produção do conhecimento e políticas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79

SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, O. Profissionalização da palavra à política. In: MORAES, M. C. M. de; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, 2003. p. 27-45. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/capitulos/view.download/40.htm>. Acesso em: 21 abr. 2013

SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, O**.** A colonização da utopia nos discursos sobre a profissionalização docente. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em**: <**http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>.Acesso em:24 maio 2013

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R.M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.º 02, p. 427-446, jul/dez 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html> .Acesso em: 10 jan. 2012

SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 25 jan. 2013

TARDIF, M. El oficio docente enlaactualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. In: ANDERSON, G. et. al. **Políticas docentes**: Formación, trabajo y desarrolo-profesional. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de laEducación IIPE-

-UNESCO, 2013. p.19-44

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Editora Ática, 2002.

UNESCO. **A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe**: 1987-1997. UNESCO-Santiago, Chile, 1998.

UNESCO. **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015**. Versão Preliminar. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single--view/news/public_inquiry_on_the_education_for_all_global_report_in_brazil_2000_2015/#.U77OptfyM5b> . Acesso em: 17 jul. 2014

VILELLA, E. C. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/493/504>. Acesso em: 10 maio 2012

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM UBERLÂNDIA: A PERSPECTIVA DE GESTÃO E PLANEJAMENTO

Sangelita Miranda Franco Mariano[15]
Mariana Batista do Nascimento Silva[16]

1 Introdução

No que diz respeito às políticas públicas educacionais, o PAR é uma proposta que se apresenta como instrumento de gestão e planejamento no âmbito nacional e faz parte das diversas iniciativas do governo federal no intuito de alavancar a qualidade da educação brasileira, bem como a efetiva garantia da cidadania e igualdade de oportunidades de acesso e permanência dos estudantes nas instituições educativas. Para tanto, as ações do PAR são construídas a partir de um diagnóstico da realidade específica de cada município, com definições operacionais e parceria entre os municípios, estados, distrito federal e a União.

15 Professora do Instituto Federal Goiano. Contato: sangelitafranco@gmail.com
16 Professora da Escola de Educação Básica da UFU. Contato: mariletras@yahoo.com.br

A necessidade de produção de políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento econômico e social do Brasil desencadeou inúmeras ações do governo no período de 2003 a 2010. Uma das principais políticas foi o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Lançado em janeiro de 2007, o PAC é um programa que incorpora um conjunto de políticas econômicas planejadas, e que buscava acelerar o crescimento econômico do Brasil. Diante dos objetivos delimitados pelo PAC, os vários ministérios apresentaram projetos comprometidos com ações concretas para a execução do referido programa. Em se tratando do Ministério da Educação, este lançou, em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Conforme enuncia o próprio documento, o MEC empreendeu esforços para concretizar o regime de colaboração e, a partir da divisão de responsabilidades, priorizar o aumento dos índices de qualidade da educação nacional, principalmente na educação básica. Para tanto, buscou realinhar o percurso a fim de atender a necessidade de integrar as diversas esferas educacionais nos níveis nacional e regional. No PDE reafirma-se a forma de governo federalista, com a coexistência de autonomia dos diferentes entes federados e a União, configurando respeito à unidade nacional sem desconsiderar as especificidadesregionais.

Associado ao PDE foi criado o Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tal plano destaca ações com abrangência na área

de atuação do Ministério da Educação (MEC), incorporando os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. No Plano de Metas Compromisso "Todos Pela Educação" trata-se do estabelecimento de 28 metas para a melhoria na qualidade da educação brasileira; do estabelecimento do Ideb; do termo de adesão voluntária dos Municípios, Estados e Distrito Federal ao Compromisso; e por fim, versa sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR) como requisito para recebimento da assistência técnica e financeira dos entes participantes do Compromisso.

No âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foram delimitados critérios e procedimentos para a assistência técnica e financeira do MEC a projetos e ações educacionais. Para tanto, a formulação do Plano de Ações Articuladas (PAR) configura-se uma das exigências que integram a adesão dos municípios ao Plano de Metas.

2 O PDE, o Plano de Metas e o PAR como mecanismos planejamento e gestão

Em linhas gerais, com o PDE, o governo traz à tona a discussão sobre a criação de um sistema nacional de educação epropõe ações com vistas a reverter situações consideradas como entraves ao desenvolvimento da educação no país tendo por base os baixos índices de rendimento da educação pública. São considerados empecilhos á qualidade da educação no Brasil:

> [...] o crescimento desmedido do número de municípios;

> a segmentação territorial constitutiva da educação pública; a diminuição da responsabilidade da União com a educação; a proliferação de programas desarticulados entre si, vinculados à mudança da gestão escolar e à melhora da aprendizagem no ensino fundamental; a privatização acelerada da educação superior na década de 1990; a ausência de um regime de colaboração no processo de municipalização deslanchado dez anos atrás [...]. (KRAWCZYK, 2008, p. 800).

Ao reconhecer a importância do diagnóstico sobre as necessidades e problemas da educação no Brasil apresentados pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011), o PDE propõe clarificar e planejar as ações para avançar em direção à melhoria da qualidade da educação. Não obstante, pode ser compreendido como plano executivo, constituído por um conjunto de programas com metas quantitativas, algumas delas já preconizadas anteriormente pelo PNE e, comprometido com a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição Federal (1988), sobretudo no que diz respeito à visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social.

No Brasil a ausência de interlocução entre os diferentes níveis e etapas educacionais é originária de um modelo de gestão ajustado por princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um contexto de restrição fiscal. Ademais, constata-se que no contexto da organização estatal brasileira o planejamento se apresenta como instrumento de organização racional

da política governamental. Conforme Ferreira (2013, p. 67) épossível assinalar que

> É política a decisão de planejar, no sentido de que, por intermédio da definição dos planos, se alocam valores e objetivos juntamente com recursos financeiros e se redefinem as formas como esses valores e objetivos são propostos e distribuídos. Conquanto tais decisões atendamaos interesses hegemônicos, os critérios tendem a assumir um caráter racional, a partir de regras e procedimentos ditados por técnicos, em contraposição ao modo tradicional anteriormente dominante praticado por meio de influências entre as esferas do governo.

O PDE possui uma conformação estrutural que o caracteriza como uma ferramenta gerencial com vistas à implementação de metas e resultados, consolidando-se assim, como ferramenta de planejamento estratégico. "[...] constitui uma abordagem pertinente e tecnicamente mais avançada de planejamento, que incorpora visões, conceitos, métodos e técnicas mais atualizadas de preparação e de pilotagem de futuras ações". (PARENTE FILHO, 2010, p. 17).

É, pois nessa direção que o Plano propõe metas para organização assentadas na eficiência e eficácia dos sistemas educativos, uma vez que o PDE é definido oficialmente como uma ferramenta gerencial que irá permitir a escola a melhorar os processos educativos. Para tanto, congrega ideias e práticas em que se inserem a elaboração de diagnóstico, com a definição de metas e a avaliação de resultados em meio a um planejamento estratégico.

De acordo com Parente Filho (2010) a ideia de plane-

jamento como uma perspectiva de estratégia coordenada a fim tornar a execução de algo, está localizada originalmente na esfera militar, pois a primeira referência sobre o planejamento estruturado é atribuída à Sun-tzu, autor de "A arte da guerra" escrito em 500 ac. O conceito de estratégia ampliou-se a partir de Maquiavel, sendo compreendido como a condução da execução das operações reais. Não obstante, no século XX tal concepção começou a ser desenvolvida no campo empresarial, "[...] A incorporação dos conceitos e métodos do pensamento estratégico às práticas do planejamento gerou uma nova abordagem chamada de planejamento estratégico, mais recentemente também denominado planejamento estratégico corporativo". (PARENTE FILHO, 2010, p. 34).

Nessa mesma linha de pensamento, Motta (1995) afirma que com a efervescência de discussões acerca de formas de racionalização empreendidas por teóricos da esfera da administração,

> Surgiu no momento em que as grandes organizações sentiram a necessidade de aperfeiçoar seus processos de planejamento e gerência e manter alertas para possíveis modificações futuras. Percebia-se que a visão de longo prazo, associada a objetivos específicos e à metodologia de estudos de tendências, já não mais servia às imposições de uma era de mudanças sociais e econômicas muito rápidas. (MOTTA, 1995, p. 85).

Com relação ao planejamento estratégico, Matus (1993) explicita que este aplicado nos processos empresariais, influenciou de modo particular o desenvolvimento des-

se modelo nas propostas implementadas na extensão governamental, tendo em vista que os princípios do pensamento estratégico conduz a ação de atores que tenham capacidade de interagir em situações conflituosas, cujos interesses são opostos, imprimindo-lhes a necessidade de fazer escolhas racionais no intuito de atingir os objetivos propostos.

A perspectiva sistêmica do PDE busca superar as falsas oposições entre as diversas esferas, níveis, etapas e modalidades educacionais e procura também dar seguimento ao regime de colaboração e ás normas gerais da educação, em articulação com o desenvolvimento social e com a conveniência administrativa e/ou fiscal. É, portanto, desfavorável á uma visão fragmentada com princípios meramente gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal. Os aspectos inovadores no escopo do PDE estão situados na proposta de compartilhamento da União não somente nos "acertos" locais, mas no exercício de sua atribuição constitucional de coordenar e incentivar a definição e execução de políticas educacionais, além disso, desenvolver ação supletiva e distributiva com o objetivo de melhorar os níveis de qualidade do ensino oferecido aos estudantes da educação básica(WEBER, 2008).

O PDE apresentacaracterísticas relacionadas ao novo gerencialismo, voltado para a construção de mecanismos de responsabilização, *accountability,* tendo em vista a busca por maior eficiência nos procedimentos finais, bem como melhor

aproveitamento dos recursos. Esse processo de responsabilização e prestação de contas está fundamentado em princípios abarcados pelas empresas privadas na condução de um planejamento estratégico, via táticas e estratégias, cuja gestão está focalizada no objetivo concreto de garantir eficiência e eficácia no alcance dos resultados esperados, com avaliações de desempenho e controle das ações individuais e coletivas.

Como se depreende, o PDE constitui-se uma tentativa do governo de reverter várias situações que tornaram difícil a governança da área, dentre as quais evidenciam-se:

> [...] a ausência de um regime de colaboração no processo de municipalização deslanchado dez anos atrás o velho debate em torno da constituição de um sistema nacional de educação; e os baixos índices de rendimento escolar na rede de educação pública em todo o país. (KRAWCZYK, 2008, p. 800).

A partir do PDE o MEC instaura o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" e o Plano de Ações Articulas (PAR) como ferramenta de planejamento e gestão das políticas educacionais no país, o quedenota mais uma investida por parte do governo de prosseguir com o processo de "descentralização" em curso, movimento em que o governo, ao mesmo tempo em que centraliza, assumindo as ações decisórias, controlando e regulando, também descentraliza as atividades de execução.

O Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação", envolveu todos os níveis e modalidades de ensino,

além de medidas de apoio e de infraestrutura. O Plano traz em seu bojo metas compreendidas como ações inseridas no movimento de garantir a melhoria qualitativa da educação. Como ressaltado anteriormente, o governo adota o Ideb como referência para traçar um mapa da realidade do ensino no Brasil, buscando a obtenção dos níveis mais elevados de qualidade educacional. O Ideb constituiu-se como oindicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Os sistemas municipais e estaduais que aderiram ao Plano de Metas tiveram à frente 28 diretrizes que deveriam ser seguidas, com o claro intuito de alavancar os resultados das avaliações sistêmicas, considerando que este é um indicador da qualidade educacional, sem desconsiderar todos os condicionantes que interferem no de rendimento dos estudantes. No que diz respeito à gestão, os ajustes propostos pautam-se nas seguintes diretrizes:

> XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
>
> XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
>
> XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
>
> XVI - envolver todos os professores na discussão e elabo-

ração 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;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

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;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das

metas de evolução do Ideb. (BRASIL, 2007, p. 1).

As diretrizes em tela apresentam um desenho que contempla as diversas esferas da educação brasileira, haja vista que apontam para o desenvolvimento de ações que dizem respeito à educação numa amplitude micro e macro, o que representa mudanças significativas na concepção e gestão das políticas educacionais. Nesse sentido, em relação à gestão educacional, as diretrizes abarcam a perspectiva de compartilhamento das decisões por intermédio de gestão colegiada das unidades educativas e redes de ensino e deixa evidente a importância da constituição dos Conselhos escolares, Conselho Municipal de Educação, com vistas a estabelecer relação de transparência na execução dos atos públicos.

Em termos de instrumentalização, o Decreto 6.094, de 27 de abril de 2007, que instituiu Plano de Metas, trata também do termo de adesão voluntária dos municípios, estados e Distrito Federal ao Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação". De acordo com o governo, o Plano de Metas se apresenta como um novo modelo com vistas a reafirmar o regime de colaboração entre a União e os entes federados, sem a retirada da autonomia, conferindo decisão política, ação técnica e atendimento à demanda educacional. "[...] A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino". (BRASIL, 2007, p. 1).

No que diz respeito aos recursos a condição estabelecida pelo governo para o acesso à assistência técnica e financeira dos entes que assumiram o Compromisso foi a adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR é entendido como mecanismo de intervenção do governo federal nos municípios que assinaram o Plano de Metas. Construído com a participação dos gestores, técnicos e educadores locais, resguarda a autonomia e a organicidade das ações, delega autonomia aos entes municipais e tem como concepção iniciar as ações por meio de diagnóstico que permite a análise detalhada do sistema educacional. Portanto, o PAR é compreendido como parte operacional do PDE e do Plano de Metas, constituindo-se como um instrumento de planejamento e gestão, ao estabelecer ações de responsabilidade partilhada entre Estado, município e União.

Para tanto, o Plano de Metas estabelece a criação de um comitê local de acompanhamento do Compromisso que irá se responsabilizar por discutir e decidir sobre as questões relacionadas ao diagnóstico e ao sistema de monitoramento. Este deverá acompanhar sua implementação no município. **É definido tambémno Decreto 6.094/2007 constituição e as atribuições da equipe local , a qual se difere daquelas atribuídas ao comitê local, tendo em vista que a** equipe local é quem se responsabiliza diretamente pela elaboração do PAR. Há a indicação que esta seja constituída pelo Secretário Municipal de Educação, técnicos da secretaria e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores

escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação.

Aos estados e municípios, ao assinaram o termo de adesão ao Plano de Metas, foi exigido a construção de um diagnóstico detalhado da situação educacional local, com o objetivo de obter informações e dados que servirão de subsídios para a elaboração do PAR, devendo tal diagnóstico ser desenvolvido com a participação dos sujeitos envolvidos nos processos de gestão das redes de ensino, em conjunto com equipe técnica local.

De acordo com o discurso oficial, o PAR busca atender às necessidades das redesde ensino no que tange às demandas identificadas no diagnóstico realizado pelo ente federado permitindo que viabilize a realização das ações previstas a partir de descritores e indicadores de qualidade pré-definidos na estrutura do próprio instrumento. Desse modo, o PAR, no contexto do PDE, consolida o "contrato" de responsabilização das esferas políticas, tendo em vista condicionar a adesão dos estados e municípios à colaboração técnica e financeira por parte da federação.

Com efeito, podemos afirmar que o PAR pode ser reconhecido como uma tentativa de flexibilização da gestão e planejamento. Dito de outra forma, o regime de colaboração administrativa e financeira poderácontribuir para o fortalecimento de um uma gestão compartilhada, apoiada em modelos mais flexíveis e participativos dos recursos e

responsabilidades. Concomitantemente, o MEC, exerce o monitoramento da execução do PAR, por intermédio de relatórios ou visitas técnicas, com vistas a garantir que as ações sejam cumpridas de acordo com o planejamento e prazos estipulados. Tal modelo substitui os convênios temporários e evitam o risco da tradicional descontinuidade das políticas educacionais. Assim,

> [...] no que se refere ao enfoque de planejamento, o PAR propõe-se a desenvolver um conjunto de programas articulados para darorganicidade às ações e, desse modo, o PDE nacional se afastaria da proposta do planejamento por objetivos, conforme se estruturava no modelo PDE/escola, e se configuraria como uma "proposta sistêmica". (FERREIRA; FONSECA, 2011,p. 85).

Do ponto de vista educacional, temos assim um conjunto de medidas que norteiam a gestão dos processos educativos no âmbito nacional. As políticas educacionais estão relacionadas com a abordagem desenvolvimentista assumida pelo governo brasileiro, com recontextualização da reestruturação produtiva, a prática da terceirização, que institui novas formas de articulação entre o capital e o Estado, ditando também uma agenda "empresarial" para as políticas educacionais.

3 O PAR em Uberlândia: implicações no planejamento e gestão das ações educacionais

O PAR em Uberlândia teve sua implementação por meio de um processo dividido em três diferentes estágios: o diagnóstico da realidade da educação; a elaboração do PAR

e análise técnica. Sendo que os dois primeiros ocorrem no município e o terceiro é realizado pelo MEC e o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A partir das entrevistas realizadas com membros da equipe local do PAR, identificamos que a conduta adotada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia com relação ao cumprimento das exigência sobre a constituição da equipe local do PAR, denota que este ocorreu de forma participativa, com representantes dos diversos segmentos. De acordo com a técnica da secretaria responsável por gerenciar o trabalho,

> [...] aelaboração do PAR foi feita com base em um trabalho realizado por uma comissão, que foi elaborada para desenvolver esse trabalho. Então, a comissão tinha vários representantes: secretário de educação, que era membro titular e gestor da comissão (membro nato, por ser o gestor da educação e também era o coordenador da mesma). E esta comissão tinha também representantes vários segmentos da secretaria de educação, de diretores de escolas municipais, do conselho do Fundeb [...]Os demais representantes da Secretaria Municipal de Educação eram o líderes da assessoria pedagógica (ensino fundamental e educação infantil) Desenvolvimento Humano, Inspetoria Escolar. Como representante do Conselho Municipal de Educação, havia um membro que representava o segmento dos professores e por conseguinte o Conselho Municipal de Educação. Havia ainda o representante do Conselho do Fundeb, a gente foi mesclando, um do Conselho de Educação, um do Conselho do Fundeb. Tinha também representantes de especialistas da educação, que no caso seria os supervisores e orientadores. (Entrevistada 1 – técnico representante da Secretaria Municipal de Educação, 14dez. 2014).

De acordo com os entrevistados as atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educaçãono período anterior ao PAR não podem ser consideradas como atividades sem uma sistematização em sua condução, todavia, destacam que não existia um alinhamento entre os diversos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho na SME. Se por um lado, é possível constatar uma vinculaçãomais estreita entre os diversos setores envolvidos na efetivação da educação do munícipio e gerenciamento do PAR, também se observa uma relação muito próxima entre a organização do trabalho educativo da SME e os princípios do planejamento estratégico.

> Eu vejo uma contribuição no sentido de aproximar mais o trabalho em si. E ele todo já era desenvolvido pelaSecretaria Municipal de Educação. Mas, era desenvolvimento assim, se era formação de professores, ficava lá no Cemepe, se era rede física, ficava com o pessoal de rede física, se era alguma coisa para implementar a merenda escolar, ficava com o grupo da parte da alimentação escolar. Então o Plano na verdade, ele veio para otimizar esses trabalhos que eram feitos por seguimentos dentro da Secretaria. Então tudo começou a ser desenvolvido com uma maioreficiência. O PARveio buscar essa aproximação desses seguimentos dentro da Secretaria para realmente, à época, nós aprendermos a trabalhar mais em equipe. Porque realmente tinha essa necessidade [...]Porque o trabalho em si, ele era feito, só que era feito de forma fragmentada. Então o PAR ele serviu pra unir maisos trabalhos, as frentes de trabalho dentro da secretaria [...] basicamente havia uma equipe responsável que planeja as ações , por exemplo, o Cemepe era responsável pela formação de professores. Então a equipe fazia o projeto, descrevia qual era o objeto, o plano de trabalho, o prazo de execução e os recursos

> necessários, normalmente, esse trabalho era desenvolvido junto com a equipe da assessoria financeira da SME. Após, colocávamos na mão do prefeito, que recorria/pedia ao seus pares (parlamentares da região) que buscassem recursos para executar aquele projeto. Se a proposta era na área de construção, na rede física, a equipe da assessoria administrativa, manutenção e apoio era responsável pela parte de construção e manutenção da rede física. Então, basicamente era assim que se fazia. Não tinha uma equipe exclusiva paraplanejamento e formatação de projetos dentro da secretaria. (Entrevistada 1 – técnico representante da Secretaria Municipal de Educação, 14 dez. 2014).

Evidencia-se nos dizeres da entrevistada umapositividade em relação ao PAR no que concerne ao encadeamento dos processos de trabalho na Secretaria Municipal de Educação (SME). Desse modo, a interlocução entre os diversos setores que compõem arede municipal de educação permitiu uma melhoria na ordenação do trabalho desenvolvido. Nesse aspecto os entrevistados foram unânimesem afirmar que esse novo modo de pensar, discutir e decidir sobre as ações conjuntamente foi essencial para que as atividades desenvolvidas obtenham maior sucesso e eficiência em seu planejamento e materialização. Houve também menção à importância da melhoria no trânsito de informações a respeito de questões educacionaisque envolviam as diferentes secretarias. Contudo, ainda assim, essa aproximação das equipes de trabalho ficou muito restrita à própria SME, não representando avançosignificativo no diálogo entre a SME as outras secretarias municipais responsáveis pela gestão do município.

Esse rearranjo permite a obtenção de uma visão do conjunto de ações, característica do planejamento estratégico, o qual, segundo Parente Filho (2010), exige um formato específico de formulação, implementação, acompanhamento e avaliação, implicando em: a) adesão e adoção de determinados princípios básicos, b) aplicação sistemática de um método de planejamento que cumpre os diferentes níveis institucionais e o cálculo de curto, médio e longo prazos.

> O objetivo do planejamento da educação no municípioantes do PAR eram ações muito isoladas [...] a intenção foi pegar essas diversas dimensões formativas que eram isoladas e dentro desse documento do PAR centralizar essas ações para obter um resultado mais efetivo. (Entrevistado 2 – Inspetora representante do CME, 05 fev. 2016).

Nessa perspectiva, o excerto que segue aponta paraas questões que envolvem o encadeamento de ações empreendidas pelo PAR, com vistas ao sucesso na consecução de um produto final.

> Creio que o PAR é um instrumento que nos ajuda a pensar as ações de maneira integrada, por exemplo, quando ele pensa na criação de uma infraestrutura, na construção de uma escola, ele não constrói apenas a escola, mas viabiliza os recursos não só para sua construção como equipamentos, e mobiliários, viabilizando os recursos para isso. Então, a criação de uma escola, não é somente a criação de uma escola, não se pensa somente em sua construção, mas também na infraestrutura necessária para o seu funcionamento [....] O PAR é uma política pública de gestão e planejamento integrados, que pensa a educação como um todo. Isso ajuda a gestão a implementar várias ações sob o ponto de vista desse processo, isto é de montagem como infraestrutura, formação, avaliação, sendo várias as

> dimensões que afetam a educação diretamente. As ações passam a ser mais ordenadas, ele não permite que sejam isoladas. (Entrevistada4 - Assessora administrativa representante da SME, 19 mar. 2016).

Para Garcia e Queiroz (2012) o referencial metodológico doplanejamento estratégico interligado aos objetivos educacionais e articulado a um plano de ação municipal visa contemplar possíveis ganhos relativos ao rendimento do produto final. Nesse processo, as mudanças pretendidas na cultura das organizações ocorrem mediante a concessão da "autonomia" na elaboração de planos e possuem como parâmetro as organizações empresariais, em detrimento ao ideal de formação humana e aos fins político-pedagógicos que devem caracterizar a educação.

De acordo com um dos entrevistados, o PAR permiteà SME realizar o seu planejamento de forma sistematizada com a possibilidade de antever as interconexões entre os diversos âmbitos que constituem o funcionamento da rede escolar. Importante ressaltar queo planejamento elaborado pelo PAR não se configura apenas como um instrumento a ser encaminhado ao MEC, mas sim como documento que irá nortear efetivamente o trabalho da SME. Ainda quenão contemple totalmente as demandas necessárias reconhecem-no como:

> [...]uma visão integrada, pois ele promove um planejamento completo. Com relação à criação da escola, envolve o planejamento não só da infraestrutura física, de construção das escolas, mas também como ônibus escolares, pois dependendo da escola precisa pensar também em como

> os alunos irão chegar a essa escola e muitas veze entra também o transporte escolar (caminhos da escola) que nós também solicitamos. É um planejamento que englobatambém a formação de profissionais, como a formação continuada para os profissionais que irão atuar nessa mesma escola. O planejamento no município, as ações do município são feitasa partir do PAR, é o que nós seguimos, não há um planejamento paralelo. Tudo isso está associado com a qualidade da educação. (Entrevistada 5 - Técnico representante da Secretaria Municipal de Educação,19 mar. 2016).

Para Cabral Neto (2009), como resultado das reformas educacionais empreendidas no Brasil, documentos oficiais formalizaram a defesa de mecanismos modernos inspirados nas orientações do gerencialismo e princípios do planejamento estratégico, tendo em vista a racionalização dos sistemas de ensino.

> [...]cada escola que estava com Ideb abaixo da média, foi orientada a realizar seu planejamento educacional próprio, vamos dizer assim o seu primeiro "parzinho", o seu primeiro plano de desenvolvimento da educação da escola, que foi o primeiro PDE da escola. A partir daí era indicado o que precisava fazer para melhorar aquela situação. Assim, o MEC/FNDE passou a disponibilizar recurso financeiro e apoio técnico, específico para equacionar aquela situação. (Entrevistada 1 – técnico representante da Secretaria Municipal de Educação, 14 dez. 2014).

A preocupação com o planejamento associados recursos financeiros também é recorrente quando se trata dos objetivos e direcionamento do PAR, pois predomina entre os entrevistados a visão de queuma "suposta transparência administrativa, que atende a um consenso presente no tecido

social, sobre a necessidade de aplicação dos recursos econômicos em ações planejadas". (FERREIRA, 2013, p. 77).

> O PAR a meu ver é isso, um raio-x das escolas para ver onde e em que o governo precisava investir. Estava num período do governo que ele precisava calcular onde ele iria investir ou seja, um planejamento para saber sobre a necessidade de investimento, construção e reforma de escola, formação, cobertura de quadras, materiais pedagógicos. (Entrevistado 3 - representante do Fundeb, 05 fev. 2016).

Podemos constatar a existência no próprio mecanismo de desenvolvimentodo PAR de elementos que inibem o exercício da autonomia e também do reconhecimento das especificidades das demandas locais. Não são consideradas ou acolhidas pelo sistemareinvindicações dos entrevistados em relação a conveniências peculiares da rede municipal de ensino, a exemplo dos dizeres a seguir.

> Nós gostaríamos de comprar outros tipos de equipamentos para escolas que foram viabilizadas em 2008, pois o recurso recebido não viabilizava a compra dos equipamentos previamente indicados e ainda assim o sistema não permite esta compra com a justificativa de que a escolha do modelo foi baseada na discussão de diversos profissionais a fim de viabilizar essas ações. [...] assim ou você compra os equipamentos específicos daquela escola ou você não compra. É bastante amarrado. O que em minha opinião,dificulta um pouco pois tudo é pensado a partir de um ponto de vista, de concepções levando em consideração a opinião de quem está presente naquele momento. (Entrevistada 4 -Assessora administrativa representante da SME, 19 mar. 2016).

Depreende-se que essa divisão de responsabilidades

entre o centro e a periferia preconiza uma dicotomia entre centralização e descentralização e que a "emergência do local se faz de modo pouco uniforme, com ritmos e amplitude diversos, no quadro de políticas mistas que combinam os dois movimentos, reforço do centro e da periferia, em áreas e domínios distintos" (Barroso, 2013, p. 17). Portanto, o local é reconhecidocomo lugar de aplicação, de participação, de interdependência no confronto de lógicas tão diversas, em que por um lado buscam preservar o papel do Estado, por intermédio da contextualização territorial das políticas e do incentivo à sua modernização e por outro lado objetivam a sua diminuição, numa visão neoliberal.

Ademais, Ferreira (2013) explicita que os argumentos em favor da descentralização buscam referendar esse processo a partir da defesa dos elementos que a caracterizam, principalmente a inovaçãoem relação à sua capacidade de imprimir autonomia e transferência de poder das autoridades superiores para as autoridades locais. Por outro lado, há uma argumentação crítica ao advertir que a descentralização apenas transfere para as administrações locais as responsabilidades operativas, antes atribuídas ao poder central, ressaltando a importância da organização racional do sistema por meio de um instrumental técnico para que o sistema alcance maior eficiência.

> O PAR já traz asações concretas, suponhamos que agora o que esteja proposto pelo MEC sejam políticas de fortalecimento de escolas de ensino fundamental, ou seja, a universalização do ensino de educação básica e a partir

> dai, são criados mecanismos a fim de viabilizar isto em diversos aspectos e dentre eles nós iremos optar de acordo com as necessidades do município no prazo determinado. Na verdade já tem tudo no PAR, não criamos nada, você vai apenas escolher o que precisa dentro do que está disponível, apenas dentro do que está disponível. (Entrevistado 4 - Assessora administrativarepresentante da SME, 19 mar. 2016).

Ao analisar processos de territorialização das políticas educativas pautadas na descentralização administrativa, sob o estabelecimento de formas de contratualização local, Barroso (2013) afirma que esse movimento possui, entre outras características, a tendência das sociedades pós-industriais de transferirem para a periferia a gestão das contradições que o Estado não pode solucionar, além disso, pode ser um meio para que o governo possa financiar localmente a execução de políticas determinadas pela gestão central à priori.

Portanto,em que pese as medidas cujo discurso oficial se empenha na defesa de uma territorialização, este não se consolida a contento, pois a promessa de maior envolvimento da comunidade local nos processos decisórios, bem como a construção de relações horizontalizadas no que diz respeito à participação no planejamento, direcionamento de recursos financeiros e execução de ações, caminham na contramão do que está sendo capitaneado pela União.

Ademais,foi possível identificar que o PAR abarca mecanismos de regulação negociada, ou seja, os sujeitos

são submetidos a um processo em que "adopção da norma é precedida por um processo de audição e concertação com os atores e organizações envolvidos no objecto de regulação". (JUSTINO; BATISTA, 2013, p. 49).

> O MEC consegue controlar tudo. Quando solicitamos construção de novas escolas,eles olham ao redor todinho. Operímetro é avaliado por eles. Entram e observam tudo. Eeles nos enviam as suas recomendações. Se é possível ou não. Onde pode ser construído. Tudo controlado. Mas aiestudamos e temos a possibilidade de apresentar outro projeto. No meu entendimento, sob o ponto de vista técnico, é excelente. Com o PAR, o governo federal possui controle sobre as execução das políticas, cumprindo o papel do Estado, intervindo, atuando,um meio de intervenção e atuação do Estado, visão contrária de alguns governos que já tivemos. (Entrevistada 4 -Assessora administrativa representante da SME, 19 mar. 2016).

Para Barroso (2006) a instância localé demarcada como um contexto público multirregulado, ou seja, embora haja uma defesa por parte do governo e uma demanda da sociedade civil e movimentos sociais que apregoam a consolidação do local como *lócus* de decisão e de construção de políticas, é ainda mormente retórica, mas representa condição indispensável para a criação de uma nova ordem educativa local.

Nesse sentido, em diversos trechos dasentrevistas realizadas foi possível identificar o quanto os envolvidos no processo de implementação e acompanhamento do PAR destacam o controle do poder central como elemento fundante do Plano.

> [...] até mesmo a liberação de recursos é feita por esse sistema(SIMEC) e eles possuem um controle da solicitação para evitar fraudes, por exemplo se nós pedimos recursos para cobertura de quadras esportivas, eles verificam previamente se determinada escola realmente não possui quadra coberta. Eles mandam o recurso e acompanham tudo pelo sistema. É assim, tem um sistema tecnológico violento que entra e fiscaliza dentro da própria escola. Eles sabem se você solicita alguma coisa quenão está de acordo com a realidade. Por exemplo, se eu peço alguma coisa que a escola já tem,eles respondem dizendo que não vão liberar porque a escola já possui o que foi solicitado . É online, em tempo real. Há um cruzamento de dados com controle total. (Entrevistada 4 - Assessora administrativarepresentante da SME, 19 mar. 2016).

A capacidade administrativa e financeirados governos locais na implementação do PAR interferem diretamente na execução do planejamento realizado, além dos modos de integração intragovernamental, decisões apartadas nas federações, desconsiderando a complexidade que envolve as relações intergovernamentais. No contexto dessedebate há que se reconhecer que para o cumprimento do PAR é necessário romper com o isolamento do sistema educacional, ao passo que outras instâncias e órgãos da esfera administrativa possuem relação direta com os aspectos racionais e objetivos do desenvolvimento do PAR.

> Com relação aos cursos de formação de professores, suponhamos que você faz um planejamento, com tantas pessoas, planejamento é planejamento muda. Vou convidar palestrantes, vou precisar de tanto para hospedagem, transporte, mas no decorrervocê muda a cidade do palestrante e suponhamos que a passagem seja outro valor. No PAR não pode mudar nada. Se um palestrante precisar ser

> alterado, e passagem dele, não há como, trava tudo. Ai a dinâmica será devolver o dinheiro. E para essa devolução vai para a Câmara de vereadores. A Câmara pergunta o motivo da devolução do dinheiro. Respondemos: por incompetênciade vocês que não viabilizaram. Ai entra disputa política, partidária, ideológica, papel do Estado. Como o estado vai intervir. Tudo isso entra. É um processo em disputa. Tudo isso entra em jogo no processo. (Entrevistada 4 -Assessora administrativa representante da SME, 19 mar. 2016).

Cabe, nos aspectos apresentados considerar que o PAR representa uma possibilidade de intervenção do Estado nos processos de gestão desenvolvidos na esfera da educação municipal, ou seja, por meio do referido plano a União acaba por instituir modos reconhecidos como adequados para gerir os sistemas de ensino, bem como induzir a responsabilização por uma série de ações a serem desenvolvidas, no intuito de melhorar a qualidade da educação e que são elaboradas à *priori* e externas ao ente federado. Em boa medida, o PAR traz importante implicação na diminuição da autonomia dos sujeitos locais.

Considerações finais

São inegáveis a amplitude e a importância do PAR no que diz respeito ao planejamento e gestão educacional e suas implicações nas orientações da União aos estados, distrito federal e municípios. Cumpre, todavia, reconhecer que, essa configuração estrutural possui em si elementos de contradição, pois contribui para a perda de autonomia des-

ses entes em relação às prioridades de execução; além, evidentemente, de permitir um maior controle social por parte da população.

Não obstante, o fato de o PAR ser oriundo doPlano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e seguir as determinações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, impele que este utilize-se de argumentos e/ou procedimentos semelhantes aos das políticas públicas educacionais mencionadas. Essas deliberaçõescaminham no sentido da necessária utilização pelas instâncias locais do prisma do planejamento estratégico.

Associado a isto,ainda prevalece uma lógica de efetivação de programas dispersos e desconectados, ou seja, a próprio gestão do PAR tem dificuldades em acompanhar o desenvolvimento de políticas públicas, projetos e programas desenvolvidos por ouros órgãos alocados no MEC e que direta ou indiretamente fazem interface com as ações demandadas pelo município.

O PAR direcionou e influenciou o planejamento do município num contexto de relações diretas entre instância federal (global) e a local, isto é, interferiu na instância local por meio de mecanismos de regulação e descentralização nas relações federativas.

Anterior ao processo de implementação do PAR, o planejamento e a gestão das demandas e necessidades do município eram, em muitos momentos, guiados pela nature-

za das relações estabelecidas entre o município e a União por intermédio dos políticos locais que representavam os interesses da região. A lógica do clientelismo sempre foi utilizada como estratégia dos grupos políticos para capitanear recursos financeiros sob a forma de barganha, tanto com a União quanto com a esfera local. Em vista disso, as instâncias locais ficam "reféns" dos interesses privados e do tráfico de influências dos sujeitos e interesses político-partidários, que não necessariamente coadunam com as preocupações e demandas sociais.

A perspectiva gerencial, característica da administração pública, vinculando a responsabilização e busca de resultados, figurou nos dizeres dos entrevistados ao afirmarem que o PAR permitiu a constituição de processos de trabalho geridos a partir de controle à *posteriori* dos resultados, com a definição de mudanças a partir da realização do mapeamento dos problemas detectados em toda a rede pública municipal.

O planejamento, outra categoria que emergiu e que influenciou não somente a sistematização do programa, também teve sua importância na relação entre os diversos setores da secretaria de educação, o que permitiu que fosse impulsionada uma maior articulação e responsabilidade compartilhada na execução de ações coordenadas, otimizando e melhorando as atividades realizadas.

Referências

BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação**:temas e problemas. Évora, v. 12, n. 13, 2013. p. 13-26.

BARROSO, J. **A Regulação das Políticas Públicas de educação**: Espaços, dinâmicas e actores. Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação. Lisboa: Autores 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasilde 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 20 dez. 2016.

BRASIL. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. (Orgs,). **Política Educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERREIRA, E. B. Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do século 21. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M.(Orgs.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M.. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Pers-**

pectiva, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 30 set. 2015.

JUSTINO, D. ; BATISTA, S. Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. **Educação**: temas e problemas. Évora, Portugal, v. 12, n. 13, 2013, p. 41-60.

KRAWCZYK, N. R.O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

MATUS, C. **Política, planejamento e governo**. Brasília, Ipea, 1996.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea**: a ciência e a arte de ser dirigente. Rio de Janeiro: Record, 1995.

PARENTE FILHO, J. **Planejamento estratégico na educação**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

GESTÃO PÚBLICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DO PDI

Márcia Guimarães de Freitas[17]

1 Introdução

Algumas considerações se fazem necessárias antes de iniciarmos especificamente as discussões deste capítulo. Gentili (1996) destaca a importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um processo de construção hegemônica, ou seja, como uma estratégia de poder que se efetiva, por um lado, através de um conjunto de reformas concretas no plano político, econômico, jurídico, educacional e por outro, através de uma série de estratégias culturais para orientar novos diagnósticos acerca da crise e criar novos significados sociais que legitimem as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem ser aplicadas no contexto de nossas sociedades. O autor, para falar das formas dominantes de reestruturação educacional propostas pelas administrações neoliberais, utiliza-se da metáfora da mcdonaldização da escola, que se refere à transferência

17 Técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal de Uberlândia. Contato: marcia.gdefreitas@yahoo.com.br

dos princípios que regulam alógica de funcionamento dos *fastfoods* a espaços institucionais. Utilizaremos essa metáfora para nos referimos às universidades; estas tendem a ser pensadas e reestruturadas mediante padrões produtivistas e empresariais.

Gentili (1996) destaca que um dos pontos básicos de semelhança entre os *fastfoods* e as escolas é que ambos precisam dar conta de duas necessidades fundamentais nas sociedades modernas, que são o comer e o escolarizar-se. O autor afirma também que aparentemente não há nenhuma originalidade nas funções cumpridas por essas instituições, sendo que o que realmente importa, não é somente o que se produz, seja o hambúrguer ou o conhecimento oficial; mas a forma histórica que adquire a produção desses processos, ou seja, o que "[...] unifica os McDonalds e a utopia educacional dos homens de negócios é que, em ambos, a mercadoria deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade" (Ibidem, p. 142). Outro ponto coincidente entre os *fastfoods* e a educação refere-se ao fato de que o McDonald's adquiriu liderança mundial, pela grande capacidade administrativa em conquistar um importante nicho no mercado de comida rápida, ou seja, pela sua capacidade em reconhecer que os mercados expressam tendências e necessidades heterogêneas; e pelo dinamismo e flexibilidade em perceber tal diversidade e ocupar esses determinados nichos que se abrem à competição empresarial. Já, para o autor, pensar a educação nessa perspectiva, é entender que, se o sistema

educacional deve configurar-se como mercado educacional, "[...] as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação" (Ibidem, p. 143).

Assim, buscamos uma forma possível de articular os estudos referentes à gestão e planejamento estratégico nas IES como uma estratégia neoliberal. Encontraremos articulações possíveis, na medida em que, pelas ferramentas metodológicas da governamentalidade, conseguirmos vislumbrar que entram em ação diversas estratégias dos dispositivos da governamentalidade que produzem efeitos no cotidiano institucional. Como exemplo, podemos citar o SINAES e o PDI que, constituindo-se em estratégias, colocam em ação normas, práticas de ensino e aprendizagem, mecanismos de visibilização de resultados, estratégias de controle e vigilância na busca por melhores índices. O SINAES e o PDI, inseridos na gestão das IES, são fortemente atravessados pelos discursos empresarial e educacional, que sustentam o campo de saber da gestão educacional e das políticas públicas que os orientam. Essas estratégias dos dispositivos de governamento são fortemente articulados para alcançar objetivos comprometidos com a sociedade neoliberal, na qual as IES são constituídas e a qual elas constituem, numa relação de imanência. Os referidos dispositivos de governamento agem de forma sutil e produtiva, através de práticas sustentadas por discursos que, hoje, possuem um estatuto de verdade, tornando-se inquestionáveis, na maioria das vezes. Diante do exposto,

pretendemos neste trabalhorefletir sobre o planejamento institucional, sobre o seu instrumento, ou referencial norteador – o PDI e também sobre o SINAES, no qual o PDI se insere. Consideramos relevante, verificar as mudanças que ocorreram no ensino superior na conjuntura atual que propiciaram o surgimento do SINAES e do PDI como estratégias de regulação e normatização do ensino e que produzem efeitos significativos no cotidiano institucional.

2 Governamentalidades liberal e neoliberal

> Salientamos a relevância de conhecermos os modos pelos quais somos governados e nos governamos, bem como os limites em que se dão as ações do governo, pois tal conhecimento se torna condição essencial para qualquer ação política que objetive suspeitar dos governamentos, isto é, daquilo que estão fazendo de nós e aquilo que nós mesmos fazemos de nós em um mundo que se torna cada vez mais perturbador e competitivo.

O liberalismo como forma de vida começou a ser formulado, pensado e desenhado em meados do século XVIII e desloca-se para o seu sucessor, o neoliberalismo, a partir de meados do século XX. No entanto, como alerta Veiga Neto (2008, p. 38), sucedâneo não significa propriamente um processo de substituição de uma forma mais antiga para uma nova, mas, em muitos aspectos, o recobrimento de uma forma pela outra, ou seja, um recobrimento conservativo que não atinge igualmente os diferentes estratos sociais em

termos econômicos, políticos e culturais.

Sobre o liberalismo, Foucault (2008, p. 40) afirma que "[...] essa arte de governar deve ser considerada [...] uma espécie de burilamento interno da razão de Estado, é um princípio para a sua manutenção, para o seu desenvolvimento mais completo, para o seu aperfeiçoamento".

O liberalismo, enquanto uma prática de governo, começa a questionar a forma de organizar e estruturar a sociedade do século XVIII, abandonando a ideia de uma sociedade totalmente administrada, e caracteriza-se por uma crítica permanente à razão de Estado, que se pautava na crença de que era preciso governar, mas tendo como objetivo assegurar a força e o crescimento do Estado. O liberalismo abandona essa forma de pensar e entende que governar demais não é econômico, produtivo e nem mesmo eficaz, sendo preciso limitar, do interior do próprio Estado, o poder de governar, entendendo que o liberalismo é uma arte de governar o menos possível. Veiga-Neto (2000, p. 186), a esse respeito, afirma que o liberalismo "[...] é um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que, para governar mais, é preciso governar menos".

O liberalismo coloca o Governo em confronto com o mercado, a sociedade civil e os cidadãos que têm seus próprios mecanismos de autorregulação. Baseado em Foucault, Rech (2010) esclarece que a nação, agora vista como entidade formada por cidadãos livres e civilizados, exige do

Governo outro modelo para governar, utilizando alguns mecanismos disciplinares para produzir modos de subjetivação e ao mesmo tempo dando ênfase às biopolíticas.

A nova forma de governamentalidade ou liberalismo, chamado por Foucault (2008) de governamentalidade dos economistas, pode ser entendida como um naturalismo governamental, em que a economia funciona de forma natural e autônoma, sem interferência do Estado. Assim, para o autor, o liberalismo é um consumidor de liberdade, pelo menos certo tipo de liberdade relativa às coisas do mercado. Na arte liberal de governar, essa liberdade de comportamento está implicada, tem-se necessidade dela. Como consome, precisa ser produzida e organizada. Foucault (2008, p. 88) afirma que "[...] a liberdade é algo que se fabrica a cada instante. O liberalismo não é o que aceita a liberdade, é o que se propõe fabricá-la a cada instante, suscitá-la e produzi-la com toda injunção de problemas de custo que essa fabricação levanta". Como instrumento dessa nova arte liberal de governar, a administração dos riscos é posta em prática, através do cálculo do custo da fabricação da liberdade, o que se chama de seguridade[18]. O objetivo da seguridade é "[...] proteger o interesse coletivo contra os interesses individuais [...] proteger os interesses individuais contra tudo o que puder se revelar, em relação a eles, como um abuso vindo do interesse coletivo" (Ibidem, p. 89). Assim, para Foucault (2008), uma das

18 A Seguridade "[...] como a garantia dada a cada um de que em todas as circunstâncias ela será capaz de assegurar, em condições decentes, sua subsistência e a das pessoas a seu encargo" (FOUCAULT, 2008, p. 292).

principais implicações do liberalismo, no século XIX, aparece na educação e na cultura do perigo, podendo-se citar: aparecimento da literatura policial, campanhas relativas à doença e à higiene, sexualidade e medo da degeneração, degeneração do indivíduo, da família, da raça, da espécie humana.

Rose (1996) destaca quatro características relevantes do liberalismo. A primeira refere-se a uma nova relação entre o governo e o conhecimento, em que as estratégias liberais relacionam-se ao conhecimento positivo sobre a conduta humana. Nesta lógica, a ação do governo se produz a partir de técnicas, teorias, pessoas qualificadas e de *experts* que poderão falar em nome da sociedade. A segunda característica aponta para uma nova visão dos sujeitos de governo, enquanto sujeitos ativos que participam do seu próprio governo, ou seja, sujeitos capazes de se autogovernarem. Nesse caso, as estratégias liberais tornam-se dependentes de mecanismos como a escola, a família, os reformatórios, que prometem constituir sujeitos que não precisam ser governados por outros, porque se autogovernarão. A terceira característica refere-se à relação intrínseca com a autoridade dos *experts*. Sobre esse ponto, Rech (2010) esclarece que a autoridade e as forças políticas procuram efetivar suas estratégias não só mediante a utilização de agentes legitimados do estado, mas utilizando instrumentalização de outras formas de autoridade que não aquelas do Estado, que objetiva governar a distância, ou seja, a autoridade é outorgada aos *experts*. A quarta característica relaciona-se a um contínuo questionamento sobre a ação de governar, sobre a atividade

do governo em que o liberalismo se confrontará com várias perguntas, dentre elas o "para que governar?". Assim, nesse modelo de governar, é inaugurada uma insatisfação permanente com a ação de governar.

Foucault (2008, p. 184) coloca que o problema do liberalismo do século XVIII e início do século XIX era "[...] demarcar entre as ações que deveriam ser executadas e as ações que não deveriam ser executadas, entre as áreas em que se podia intervir e as áreas [em] que não se podia intervir". Conforme o autor, essa posição é ingênua para os neoliberais, cujo problema não é saber se há coisas em que se tem o direito de mexer ou não, mas o problema consiste em saber como mexer, é o problema do estilo governamental. Verifica-se que o neoliberalismo provoca uma mudança de ênfase nas práticas governamentais exercidas até então: de uma lógica liberal que se preocupa em manter a naturalidade do mercado para uma lógica neoliberal que pergunta como intervir e parte do pressuposto de que é necessário intervir para fortalecer o mercado e para garantir que ele se torne cada vez mais competitivo.

Na perspectiva Foucaultiana, o neoliberalismo pode ser pensado através das tendências alemã e norte-americana. Nessas duas tendências, o problema do neoliberalismo consiste em "[...] saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado" (FOUCAULT, 2008, p. 181). Ainda de acordo com o autor, o neoliberalismo não vai se situar numa eco-

nomia de mercado sem "*lasser-faire*" (deixar fazer), ou seja, uma política ativa sem dirigismo, e sim atuar sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente. Portanto, o desafio do neoliberalismo é que "[...] não se trata de liberar um espaço vazio, mas de relacionar, de referir, de projetar numa arte geral de governar os princípios formais de uma economia de mercado" (Ibidem, p. 181).

Dessas duas tendências apresentadas por Foucault, o neoliberalismo norte-americano, de acordo com Veiga-Neto (2000), foi a que mais fortemente se estabeleceu, tendo grande influência sobre as políticas econômicas dos países do Ocidente e, consequentemente, em todo o mundo. A esse respeito, Lopes (2009) afirma que se pode estabelecer uma relação entre o neoliberalismo norte-americano com o que vivemos no Brasil, mais especificamente com a noção de expansão do Estado brasileiro. Essa expansão, conforme atesta a referida autora (Ibidem, p. 155), significa que o [...] Estado está cada vez mais onipresente, articulando as relações de mercado, sendo investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas e mais voltado para o *Homo oeconomicus*. Ou seja, o "[...] *Homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, mas o homem da empresa e da produção", tendo por função manter-se ativo na ordem econômica e estar ligado ao desejo e ao consumo através desse empresariamento de si mesmo (FOUCAULT, 2008, p. 201).

Foucault (2008) afirma que o neoliberalismo não procura obter uma sociedade submetida ao efeito mercadoria e, sim, uma sociedade que se submeta à concorrência, uma sociedade empresarial. Assim, institui certas normas que objetivam posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes. O seu foco é manter o interesse em cada um desses sujeitos para que se fixem em redes sociais e de mercado. Para o neoliberalismo, "[...] não é suficiente controlar as condutas, mas é fundamental que elas sejam orientadas de modo que cada sujeito crie novas necessidades de consumo – pessoais e coletivas – seja capaz de gerir, com competência suas escolhas e ofertas" (RECH, 2010, p. 90).

Veiga-Neto (2000, p. 197), afirma que o "[...] Estado passa a ser pensado como responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências". A esse respeito, Lopes (2009) afirma que todos estamos de alguma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. O que o neoliberalismo como Estado de mercado deseja é produzir cada vez mais sujeitos que saibam jogar o jogo do livre mercado devendo ser empresários de suas ações. "O neoliberalismo não renuncia à vontade de governar, mas mantém a visão de que o fracasso do governo pode ser superado pela invenção de novas estratégias de governo que serão postas em prática" (ROSE, 1996, p. 33).

O neoliberalismo modifica a forma de governar com

a utilização de novas estratégias, regras que resultam em três mudanças importantes que caracterizam essa nova lógica neoliberal. Conforme Rose (1996), a primeira dessas mudanças refere-se a uma nova relação entre os *experts* e a política, pois o neoliberalismo cria novas técnicas para exercer um controle crítico sobre a autoridade no lugar de conceder aos *experts* uma autoridade que não podia ser questionada. Assim, nos programas neoliberais, exemplos como auditoria, técnicas de contabilidade e orçamentárias ganham destaque. A segunda mudança refere-se a "[...] uma nova pluralização das tecnologias sociais, que produz uma desgovernamentalização do Estado e uma desestatização do governo" (Ibidem, p. 35). O autor esclarece que diversas entidades, empresas, organizações passam a exercer funções que eram de responsabilidade dos órgãos estatais, ou seja, "[...] houve uma proliferação de organizações não governamentais quase autônomas que assumiram [...] funções regulamentadoras, de planejamento e de funções educativas" (Ibidem, p. 36). Como exemplos de tais práticas, podemos citar a educação. É sabido que, no caso de escolas e mesmo ONGs, embora o Estado conceda certa autonomia de poder a essas organizações para construírem e executarem propostas pedagógicas que melhor se ajustem às demandas e necessidades de suas comunidades, ele, o Estado, mantém o controle de suas condutas, governando de outra forma, através do que Rose (1996) chamou de "instrumentalização de uma autonomia regulada". É possível verificar, nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas atuais, uma série de procedimentos

que não as regulam diretamente e, sim, regulam-nas à distância através do controle dos resultados e da quantificação da aprendizagem dos alunos. "São as conhecidas avaliações em larga escala que não modificam diretamente a proposta pedagógica da escola, mas mediante a mensuração dos resultados produzidos, a própria escola reconfigura sua proposta de trabalho" (LOCKMANN, 2010, p. 59).

Percebe-se tal fato no Brasil que, desde 1995, implantou um sistema de avaliação que permite acompanhar o desempenho dos alunos. Os indicadores da qualidade da educação como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado a partir dos dados do CENSO, do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil, têm como proposta acompanhar a evolução e o padrão de qualidade estabelecida como meta pelo Ministério da Educação. No Ensino Superior, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que se propõe a avaliar as instituições, os cursos, utilizando, para isso, o instrumento de planejamento estratégico, convencionalmente chamado de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o desempenho dos estudantes através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Tais práticas se mostram presentes nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva que, embora trabalhassem com princípios e práticas similares, partiram de matrizes contraditórias, pois, como já dito anteriormente, o neoliberalismo não abdica da vontade de governar, supera o fracasso do governo em realizar seus objetivos com a inven-

ção de novas estratégias que são colocadas em prática. Foi no governo de FHC que se consolidou a política neoliberal, sendo que, no campo do Ensino Superior, em conformidade com os ditames dos Organismos internacionais, veiculou-se uma visão de educação diretamente relacionada à economia de mercado. As instituições de ensino superior também tiveram que se modificar e reestruturar seus currículos para atuarem nesse modo empresarial em que prevalece a ênfase na competência individual e na concorrência.

Diante do exposto, pretendemos refletir sobre o planejamento institucional, sobre o seu instrumento, ou referencial norteador – o PDI e também sobre o SINAES, no qual o PDI se insere. Consideramos relevante, verificar as mudanças que ocorreram no ensino superior na conjuntura atual que propiciaram o surgimento do SINAES e do PDI como estratégias de regulação e normatização do ensino e que produzem efeitos significativos no cotidiano institucional.

3 Planejamento educacional no Brasil

A educação brasileira, no final do século XX, passou por profundas transformações, orientadas por uma agenda internacional apoiada em um conjunto de reformas que deveria orientar a execução das políticas educativas para os entes federados e setores privados da sociedade. Ainda nesse período, o planejamento torna-se uma "[...] das estratégias utilizadas para imprimir racionalidade ao papel do Estado e institucionalizar as regras do jogo na administração das políticas governamentais" (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 70).

Outra estratégia das reformas foi a descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que, apesar de envolverem o exercício de poder do Estado, devem ser subsidiados por ele, como é o caso da educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Nesse caso, a proposta era o Estado estabelecer parcerias com a sociedade para execução dos serviços e manter-se como regulador e provedor. Assim, de acordo com Ferreira (2012), passou-se a estabelecer uma estreita conexão entre o planejamento e a democracia, ou seja, somente seriam democráticos os entes ou espaços capacitados para assumir encargos antes desenvolvidos centralmente, ou seja, descentralizados.

Neste contexto, o planejamento avança como uma atividade técnica de organizar as ações para atender as necessidades da população e prover os países de uma estruturação econômica e social. Ainda, conforme a autora, o planejamento realizou-se por força constitucional, foi configurado sob um enfoque normativo e economicista em que foi ignorada a nova realidade política, social, econômica e cultural. Em meados do século XX, o planejamento surgiu na América Latina como forma de superar as crises geradas no período pós Segunda Guerra. Consolidou-se com a criação de entidades internacionais de caráter econômico e financeiro como o FMI e o Banco Mundial, que objetivavam elaborar planos capazes de reorganizar a economia dos países europeus afetados pela guerra. Na década de 1950, as ações do Banco Mundial e do FMI se estendem aos países de Terceiro Mundo, na forma de cooperação para o desenvolvimento

através de empréstimos para financiamento de projetos de infraestrutura econômica, sendo que o setor social passa a ser beneficiário por esses empréstimos. Nos países da América Latina, inclusive o Brasil, esse processo de cooperação econômica contribuiu para a consolidação do planejamento estatal, cabendo esse papel à Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), que objetivava a aceleração do desenvolvimento econômico da região. Conforme Ferreira e Fonseca (2011), a orientação do planejamento educacional ficou a cargo da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a Cultura (UNESCO), órgão ligado à ONU. A UNESCO, nessa área educacional, promoveu vários eventos de âmbito mundial, podendo-se destacar a Conferência Internacional para o Planejamento da Educação (Paris, 1968), e o Congresso Internacional de Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Educacional (México, 1990).

Ainda de acordo com Ferreira (2011), fica evidente que os países, ao acatarem a orientação externa para a realização de planos e projetos, internalizam também os valores, os objetivos e os métodos dos modelos internacionais de planejamento, contribuindo para tal situação as condições impostas nas cláusulas dos empréstimos concedidos pelo Banco Mundial e a UNESCO; esta, embora não atue como órgão de financiamento, exerce grande influência nas políticas educacionais, ao reunir países em torno de eventos de larga escala.

Conforme esclarecem Ferreira e Fonseca (2011), des-

de 1930, pela atuação dos educadores conhecidos como pioneiros da educação, já se amadurecia a ideia de planejar a educação brasileira, sendo que a Constituição de 1934 delegou a competência de elaborar o futuro plano educacional ao recém-criado Conselho Nacional de Educação.

O planejamento, conforme Zainco (2000), surgiu como instrumento do desenvolvimento econômico, sendo que o Brasil acompanhou a tendência mundial. A partir da década de 40 do século XX, durante o governo Vargas, houve várias tentativas de coordenar, planejar e controlar a economia brasileira, porém, nenhuma se enquadrava na noção de planejamento propriamente dita, tendo formulado "[...] instrumentos técnicos que se limitavam a organizar o processo orçamentário e a fixar as metas para a consecução das prioridades para gerar um Brasil Grande e incluir o Brasil na arena de competição internacional" (FONSECA, 2011, p. 2). A proposta educacional, mais do que um plano, dava suporte às pretensões econômicas do governo. Novas propostas foram apresentadas em um novo plano com fortes influências dos católicos e militares. No entanto, esse plano não foi aprovado, principalmente pela resistência dos educadores. Assim, no plano, prevaleceram os objetivos pragmáticos do Estado Novo e a orientação doutrinária que organizou o ensino básico conforme à divisão econômico-social do trabalho e das classes sociais. "Uma educação diferenciada para a elite, para a mulher e para aqueles que comporiam o grande exército de trabalhadores tendo em vista dar suporte ao projeto industrial do governo" (FERREIRA; FONSECA,

2011, p. 73).

Somente no período de 1956-1961, na gestão do presidente Kubitschek, é lançado o Programa de Metas que, por sua complexidade de formulações e profundidade de seu impacto, pode ser considerado a primeira experiência de planejamento governamental posta em prática, sendo "[...] também este o plano que, pela primeira vez no País, introduz formalmente a educação como um dos setores prioritários para o desenvolvimento econômico" (ZAINCO, 2000, p. 132).

Nesse período, a visão econômica alimentou a agenda educacional pelo surgimento da doutrina do Capital Humano, em que o crescimento dos recursos humanos pelo sistema educacional é requisito essencial para o crescimento econômico dos países. Em relação ao planejamento, se estabeleceu o modelo conhecido como "[...] enfoque mão de obra (*manpower approach*), que consistia em determinar as metas de um plano de educação com base na demanda do mercado de trabalho, especialmente quanto ao perfil e ao quantitativo de trabalhadores" (FONSECA, 2011, p. 3). Esse enfoque relaciona-se com a teoria do capital humano, em que o sistema educacional deve promover o desenvolvimento de recursos humanos como requisito para o crescimento econômico; portanto, a educação deveria produzir competências técnicas para o emprego, agregando valor ao mercado.

No governo de João Goulart, no que diz respeito à

educação e ao ensino, duas tendências estiveram presentes. Uma delas, contida no Plano Nacional de Educação, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, e a "[...] outra que refletia a posição ideológica do governo, ambas consubstanciadas no Programa de Emergência do MEC para 1962 e no Plano Trienal 1963-1965" (ZAINCO, 2000, p. 133). De acordo com Fonseca (2009), esse período foi positivo para a mobilização dos educadores, que voltaram a debater suas ideias em fóruns nacionais e imprimiram ao plano um sentido mais humanista, com a afirmação de que a educação deve ser tratada como pré-investimento para o aperfeiçoamento do fator humano e não um bem meramente acessório à economia. Especificamente em relação ao ensino superior, o Plano Trienal se reportava, dentre outras questões, à ampliação das matrículas e à diversificação de cursos. O plano não foi executado, devido à destituição do presidente e à instauração do regime militar.

Ainda nessa década de 1960, a exigência de planejamento como instrumento do desenvolvimento do ensino ganha força, "[...] inclusive no âmbito do ensino superior, com o advento da Reforma Universitária de 1968 e da aceitação geral de que a universidade brasileira, bem como as instituições de ensino, especialmente as públicas, devem, neste final de século, incorporar aos seus desempenhos critérios como produtividade, eficiência e eficácia" (ZAINCO, 2000, p. 132). De acordo com Lafer (1970, p. 7), o planejamento nada mais é que um modelo teórico para a ação que se "[...] propõe a organizar o sistema econômico a partir de certas

hipóteses sobre a realidade".

Conforme Zainco (2000), durante o governo militar, os programas de desenvolvimento referentes à educação mantiveram-se na linha tecnocrática em que se privilegiavam a racionalidade, a produtividade e a eficiência, categorias que orientavam as concepções e a qualidade do ensino.

Após esse período militar, em tempo de abertura política, o III Plano Setorial de Educação (PSEC – 1980-1985) introduz a ideia do planejamento participativo, apontando a gestão participativa e democrática como superação do modelo tecnocrático, congregando educadores e representantes dos segmentos organizados da sociedade civil para pensar o desenvolvimento educacional como um todo. Essa proposta de planejamento participativo se encerra com menos de um ano de execução.

Na década de 1990, o país vive uma crise política, pela destituição do presidente Fernando Collor de Mello e sua substituição por um governo transitório. Na área educacional, a prioridade é para o ensino de 1º grau, enfatizado pela Constituição, em que se refere a universalizar a educação básica, destinando-lhe maiores recursos de que dispõe o MEC. Já para o ensino superior, é elaborado o 'projetinho' com uma proposta de modernização e de aumento da produtividade da universidade brasileira, pela autonomia, pela avaliação, pelo exame de habilitação profissional e pelo serviço civil obrigatório.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso a presidente, o governo, em 1995, fez o detalhamento das propostas de Governo contidas no documento "Mãos-à-obra, Brasil". Fonseca (2009) esclarece que o plano estimulava a concessão de serviços públicos à iniciativa privada e a transferência de atividades de responsabilidade do Estado para a iniciativa privada. O planejamento estratégico, em sua modalidade gerencial, foi o instrumento escolhido para organizar as ações de forma racional e descentralizada.

A educação foi impelida a executar reformas, sendo que a intenção declarada era "[...] não considerar a escola fundamental como um direito obtido por meio de um serviço público prestado de forma burocrática, mas como dever da família, da sociedade e da comunidade (MEC, 1995, p. 16). A gestão escolar passou a ser orientada pelo modo gerencial – estratégia que levou as escolas a seguirem modelos técnicos de planejamento, tendo como modelo de eficiência o mercado. Em se tratando do ensino superior, os pilares básicos da política de FHC foram a avaliação, a autonomia universitária plena e a melhoria do ensino. Nesse período, foram implementados vários mecanismos de avaliação da qualidade do ensino superior. No entanto, desses instrumentos, somente o Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão), implantado em 1996, foi utilizado para base de estruturação de políticas educativas. Com ampla divulgação na mídia televisiva e impressa, os resultados do Provão funcionavam como instrumento de classificação das IES e de estímulo à concorrência entre elas. O ENC tinha como foco o curso,

em sua dimensão de ensino, com "[...] função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado, baseada na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos" (BRASIL, 2003, p. 14). "Percebe-se, portanto, que na década de 1990, o planejamento educacional oscilou entre a construção de uma proposta nacional e as demandas oriundas do campo internacional" (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 76).

O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) deu prioridade ao crescimento econômico, à inclusão social e à diminuição da pobreza. Na primeira fase do governo, o planejamento estatal busca a estabilidade monetária e o equilíbrio fiscal. No segundo mandato, o presidente Lula empreende ações para a aceleração do crescimento; no campo social, prioriza, dentre outras questões, a inclusão social através de medidas de transferência de renda, aumento de vagas na educação pública (básica e superior) e oferta de crédito.

Com relação ao ensino superior, sancionou, em 14 de abril de 2004, a Lei n. 10.861, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, e traduz orientações direcionadas à perspectiva política e social ao processo avaliativo. No entanto, as propostas de reforma do ensino superior no "[...] primeiro

mandato do governo Lula (2002-2006), se processaram mediante a criação de leis e decretos que apontavam mais para a continuidade do que para a descontinuidade das políticas anteriores" (PEREIRA, 2008, p. 87). Com o SINAES, verificou-se a necessidade de introduzir, como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Educação Superior (IES), o seu planejamento estratégico, sintetizado no que se convencionou chamar de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Iniciaremos nossas reflexões sobre o PDI, dado que é necessário compreender as várias dimensões que o planejamento em educação pode atingir, uma vez que sua atuação se define não apenas pelas relações e pelas dinâmicas internas à escola, mas também é engendrada pelo contexto mais amplo em que se insere; e também, inferindo que esse planejamento acompanha as mudanças estruturais do sistema capitalista, com o intuito de adequar a função e a organização educacional às tendências do mercado.

4 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Nas Instituições de Ensino Superior, o PDI, em relação à avaliação externa, é considerado um instrumento de gestão, regulação e avaliação educativa. Elaborado para um período determinado, considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua missão, à sua filosofia de trabalho, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou pretende desenvolver, bem como à sua estrutura organizacional. O PDI é

um instrumento de gestão flexível, orienta-se por metas e objetivos e sua elaboração deve ser de caráter coletivo. Assim, torna-se pertinente verificar a importância desse instrumento para as IES, como documento que deve explicitar seu posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do ser humano, e assegurar o cumprimento de suas políticas e ações.

No ano de 2004, com a edição da Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Ministério da Educação (MEC) iniciou um processo de revisão desuas atribuições e competências constatando a necessidade de introduzir, como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Educação Superior (IES), o seu planejamento estratégico, sintetizado no que se convencionou chamar de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O planejamento estratégico busca definir e antever o futuro das organizações e pode ser entendido, de acordo com Arguin (1986, p. 23), como um processo de gestão que apresenta, de maneira integrada, o aspecto futuro das decisões institucionais a partir da formulação da filosofia na instituição, sua missão, sua orientação, seus objetivos, suas metas, seus programas e as estratégias a serem utilizadas para assegurar a sua implantação.

Já Meyer Junior (1988, p. 55) define planejamento estratégico como "[...] processo continuado e adaptativo através do qual uma organização define e (redefine) sua mis-

são, objetivos e metas, selecionando as estratégias e meios para atingi-los, num determinado período de tempo, através da constante interação com o ambiente externo". Objetiva definir para cada instituição seu negócio, sua missão, seus recursos, seu marco diferencial e suas condições de funcionamento. Shirley (1983, p. 93) define o planejamento estratégico como "[...] o processo pelo qual dados são coletados e analisados, alternativas são geradas e avaliadas e decisões são tomadas sobre a direção estratégica da instituição".

Percebe-se em todas essas definições a preocupação com a missão, os objetivos, as metas e estratégias que devem orientar a ação da instituição. Incorporam a ideia de sistema, de integração das partes, e "[...] resgatam a necessidade de uma reflexão sistemática sobre a organização, de modo a possibilitar a consideração de implicações futuras de decisões que devem ser tomadas no presente" (ARAÚJO, 1996, p. 77).

Portanto, o planejamento estratégico das IES, ou seja, o PDI é um instrumento que fornece relevantes informações sobre as instituições, revela sua identidade e expressa objetivos e metas a serem alcançadas pelas IES, visando à qualidade do ensino.

Elaborado para um período de cinco anos, o PDI traz, em sua composição, os objetivos e metas que as IES se comprometem a realizar durante este período, de modo a assegurar que o seu desenvolvimento se dará respeitando os critérios mínimos de qualidade exigidos pelo MEC. Neste

sentido, o PDI representa uma carta de compromisso firmada entre a Instituição e o MEC (BRASIL, 2004).

O PDI deverá ser apresentado pelas IES no Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS[19], no momento em que as instituições solicitarem ao MEC "[...] o credenciamento de Instituição de Educação Superior, ou recredenciamento periódico de Instituição de Educação Superior, ou autorização de cursos superiores de graduação, tecnológicos, sequenciais, ou credenciamento de instituição para a oferta de ensino a distância, ou autorização de cursos fora de sede para as universidades" (MEC, 2004, p. 1).

Vários são os dispositivos legais que orientam a elaboração do PDI, podendo-se, dentre eles, citar: a Lei n. 9.394/1996 (LDB), Art. 9, itens VIII e IX, que institui que à União caberá assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, bem como autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Embora tenha enunciado essas atribuições, a LDB deixou seu detalhamento operacional para regulamentação posterior.

19 SAPIEnS - É um sistema informatizado que possibilita a inserção de documentos, despachos e relatórios nos respectivos processos, por meio da Internet com utilização de tecnologias de informação, de forma a permitir a interação entre as instituições de educação superior e os órgãos do Ministério da Educação, visando a tramitação dos processos, o acompanhamento e o controle. O órgão gestor do SIAPIEnS/MEC é a SESu, podendo estabelecer normas, procedimentos e critérios para acesso e utilização do Sistema (Portaria MEC n. 4.361, de 29 de dezembro de 2004). Após 24 de fevereiro de 2010, o SAPIEnS foi desativado, passando todos novos processos para <http://www.emec.mec.gov.br/>.

Alguns outros dispositivos legais de orientação à elaboração do PDI são: o Decreto n. 2.494/1998[20] que, em seu capítulo II, Art. 12, estabelece que o pedido de credenciamento da instituição deva ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante cumprimento de requisitos, sendo um deles o Plano de Desenvolvimento Institucional. O Decreto n. 5.224/2004[21], em seu Art. 21, § 1º, estabelece que o credenciamento e o recredenciamento dos CEFET ficam condicionados à aprovação do plano de desenvolvimento institucional e à avaliação dos indicadores de desempenho. A Portaria MEC n. 1.466/2001[22] estabelece, em seu Art. 4º, que os pedidos de autorização de cursos superiores fora de sede deverão ser apresentados à Secretaria de Educação Superior, SESu, do MEC, acompanhados de projeto contendo, dentre outros tópicos, o plano de desenvolvimento institucional, detalhando o projeto de expansão e melhoria do ensino por um período mínimo de cinco anos (BRASIL, 2001).

A Portaria MEC n. 2.051/2004[23], estabelece, na seção II - Da avaliação das Instituições de Educação Superior, Arts.

20 Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (Revogado pelo Decreto n. 5.622, de 2005) - Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

21 Decreto n. 5.224/2004 - Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

22 Portaria MEC n. 1.466/2001 - Essa portaria prevê de acordo com seu Art. 1º que as universidades, mediante prévia autorização do Ministério da Educação, MEC, poderão criar cursos superiores em municípios diversos da sede definida nos atos legais de seu credenciamento, desde que situados na mesma unidade da federação.

23 Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004 - Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.

14 e 15, que a avaliação institucional será o referencial básico para o processo de credenciamento e recredenciamento das instituições e que será analisado pela Comissão Externa de Avaliação (CPA), informações e documentos, sendo um deles o PDI. A Portaria MEC n. 3.643/2004, em seu art. 1º, estabelece que deverão ser protocolizados, por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior - SAPIEnS/MEC, todos os processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior (IES), para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins.

Percebe-se, assim, por meio desses dispositivos, que o PDI é um importante documento que serve como pré-requisito para o processo de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos superiores. Ainda, a respeito da relevância do PDI nos processos de credenciamento e autorização de cursos, o documento "SINAES: da concepção à regulação" afirma que

> A SESu se responsabiliza também, a partir da análise prévia do PDI [...] pelo credenciamento de instituições e autorização de novos cursos de graduação presenciais, pelo credenciamento de instituições para a Educação a Distância (EaD) e autorização e reconhecimento de cursos de graduação a distância, além dos procedimentos de autorização e reconhecimento dos Cursos Superiores de Forma-

> ção Específica, ou seja, cursos sequenciais presenciais. [...] O PDI deve considerar a missão, os objetivos e as metas da instituição, bem como as propostas de desenvolvimento das suas atividades, definindo claramente os procedimentos relativos à qualificação do corpo docente[...]. (BRASIL, 2009, p. 56-57).

A Secretaria de Educação Superior (SESu) realiza uma sistemática de supervisão das IES, incluindo, além de análise de documentos fiscais e acadêmicos, visitas de verificação às próprias instituições, sendo o principal documento de análise o PDI, com repercussão em todo o sistema de verificação.

Desse modo, o Decreto n. 5.773[24], de 9 de maio de 2006, exige uma nova adequação dos procedimentos de elaboração e análise do PDI. Embora esse Decreto enuncie como pressuposto básico que a construção do PDI deverá se fazer de forma livre, permitindo que a instituição exercite sua criatividade no processo de sua elaboração, exige a presença de determinados eixos temáticos que serão analisados por comissão designada pela SESu/MEC e SETEC/MEC. Portanto, esse documento apresenta um roteiro com o propósito de subsidiar as IES na construção de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que deve conter as seguintes dimensões:

I – Perfil Institucional: Histórico da IES, missão, finalidades, área de atuação acadêmica, responsabilidade social,

24 Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

objetivos e metas (com descrição dos objetivos, quantificação das metas com cronograma).

II – Projeto Pedagógico da Instituição: Princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, organização didático- pedagógico (plano para atendimento às diretrizes pedagógicas, estabelecendo os critérios gerais para definição de perfil do egresso, processo de avaliação, práticas pedagógicas inovadoras, atividades práticas e estágio, incorporação de avanços tecnológicos, políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão).

III – Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos cursos (Presenciais e a Distância) – as instituições deverão apresentar dados relativos ao número de vagas, dimensões das turmas, turno de funcionamento e regime de matrícula de seus cursos e informar ainda a situação atual dos cursos, incluindo o cronograma de expansão na vigência do PDI.

IV – Perfil do Corpo Docente – composição do quadro de docentes (titulação, regime de trabalho, experiência acadêmica no magistério superior e experiência profissional não acadêmica), plano de carreira, critérios de seleção e contratação, procedimentos para substituição dos professores (definitiva e eventual), cronograma e plano de expansão do corpo docente, detalhando perfil do quadro existente e o pretendido para o período de vigência do PDI.

V – Organização Administrativa da IES – estrutura organizacional, instâncias de decisão e organograma institucional e acadêmico, órgãos colegiados (competências e composição), órgãos de apoio às atividades acadêmicas.

VI – Políticas de Atendimento aos Discentes – programas de apoio pedagógico e financeiro, estímulos à permanência (atendimento psicopedagógico, programa de nivelamento), espaço para participação e convivência estudantil, acompanhamento dos egressos.

VII – Infraestrutura – infraestrutura física (detalhar salas de aulas, biblioteca, laboratórios, instalações administrativas, coordenações, áreas de lazer):

VIII – Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional – procedimentos de autoavaliação em conformidade com a Lei n. 10.861 (SINAES).

IX – Aspectos Financeiros e Orçamentários – demonstrativo de sustentabilidade financeira, incluindo programas de expansão previstos no PDI, planos de investimento, previsão orçamentária e cronograma de execução (cinco anos – vigência do PDI).

X – Anexos – Projeto pedagógico do(s) curso(s) para primeiro ano de vigência do PDI.

Conforme observa Picawy (2008, p. 96), o PDI propõe uma descrição detalhada das IES, "[...] nomeando parte a parte toda a constituição administrativa, pedagógica e de

pessoas que determinam o perfil da IES. Do PDI emanam as diretrizes norteadoras do agir institucional, conjuntamente ao Regimento que o apoia nas orientações nucleares".

Diante do exposto, considera-se que o PDI pode contribuir para a melhoria da qualidade acadêmica, administrativa e política de uma instituição superior. A esse respeito, Muriel (2006, p. 61) afirma que um plano, uma programação, que envolve tanto o setor administrativo quanto o acadêmico, para que a instituição de ensino possa fortalecer-se em sua atuação, de acordo com sua missão institucional, seus objetivos e estratégias, objetivam o desenvolvimento da instituição.

Sendo a elaboração do PDI de caráter coletivo, intenciona-se que este documento "[...] suscite a integração das ações entre ensino, pesquisa e extensão; articule as dimensões administrativa, financeira, pedagógica e política, desenvolva o sentimento de pertença dos envolvidos" (BERTANHA, 2005, p. 5), propicie uma visão sistêmica da instituição, ou seja, "uma visão de conjunto", que permita "[...] perceber inter-relações no lugar de fatos ou conhecimentos isolados; uma visão que facilite a compreensão das diferentes conexões, das interações que expressam o conjunto de relações estabelecidas entre o todo e as partes" (FAZENDA, 2005, p. 34).

No entanto, a implementação do planejamento estratégico constituído através do PDI é um grande desafio, dado que a universidade é uma instituição complexa em várias di-

mensões, dentre elas: diversidade de serviços que oferecem amplitude de sua infraestrutura, pluralidade de objetivos; e somam-se a esses fatores, por seu caráter público, a escassez de recursos, a lentidão dos processos decisórios resultante da burocracia, pressões políticas e excesso de normas dos poderes centrais.

Assim, conforme Araújo (1996, p. 75), compreender a natureza da instituição é fundamental para a análise de planejamento sendo que "[...] as características da organização universitária e de seu processo decisório certamente definem os arranjos institucionais, com consequências diretas para a atividade do planejamento". Características importantes das IES são:

> [...] um elevado profissionalismo domina a tarefa [...] os profissionais demandam autonomia no trabalho e liberdade de supervisão, os professores escolhem o que investigar e como ensinar, influenciam nas decisões coletivas; as decisões são descentralizadas; [...] coexistem concepções distintas de universidade, [...] trazendo dificuldades para definição da missão, dos objetivos e das metas; o poder é ambíguo e disperso[...] há reduzida coordenação da tarefa; as estruturas são debilmente articuladas [...]; a universidade tem metas ambíguas e vagas. Os objetivos prestam-se a diferentes interpretações dificultando a concordância em como alcança-los; A universidade trabalha com tecnologias diferenciadas, pelo fato de lidar com clientes com necessidades variadas (ARAÚJO, 1996, p. 75).

As características descritas acimaindicam que a "[...] universidade é uma estrutura administrativa, um sistema político, um centro científico, uma academia, um foco cultural

e uma fonte de valores" (ARAÚJO, 1996, p. 75). Portanto, as IES constituem uma estrutura de muitas complexidades, por servir a várias clientelas e não apenas a uma, por conflitos de poder, por prestar serviços a vários mercados. Tal fato caracteriza as organizações acadêmicas fragmentadas em grupos com aspirações, valores, expectativas e crenças diferentes, e essas diferenças se fazem presente nas decisões sobre os rumos da organização, ou seja, no seu processo de planejamento.

A operacionalização do planejamento estratégico apresenta grandes dificuldades relacionadas ao fato de o processo exigir acurada capacidade analítica até pelas resistências internas que desencadeia. No entanto, ainda que o planejamento estratégico apresente limitações, não seja a solução para todos os problemas que se apresentem à instituição, Araújo (1996) destaca algumas vantagens em utilizá-lo, podendo-se destacar: possibilita o comportamento sinérgico das áreas funcionais da organização e a integração com o ambiente, estimula a descentralização do processo de planejamento, orienta e agiliza o processo decisório. Além disso, o planejamento estratégico permite avaliar os recursos e capacidades da instituição, aumentar as comunicações entre os níveis hierárquicos, avaliar caminhos alternativos, dentre outros.

Dessa maneira, importante salientar que o planejamento estratégico, aqui chamado de PDI, por gerar uma base de dados qualitativos e quantitativos sobre a instituição,

capaz de dar suporte às decisões sobre missão, objetivos, metas e estratégias, constitui um instrumento gerencial de enorme significação.

Araújo (1996) afirma que uma das variáveis mais importantes do planejamento estratégico é a constante atenção aos ambientes internos e externos para orientar as decisões quanto à missão, aos objetivos e às metas. No entanto, pela própria natureza da instituição, o planejamento estratégico nem sempre evoluirá de maneira fácil, sendo provável que haja resistências a mudanças e limitações com relação à prospecção do futuro. Como uma dessas limitações, pode-se citar a forma como o planejamento é implementado, correndo o risco de não se questionar a fundo o que a instituição vem fazendo, "[...] adotando a estratégia do *status quo*, nem se considerando as possibilidades de expansão, contração e/ou abandono de algumas atividades" (Ibidem, p. 80). Aliado a tal fato, pode-se também citar um deficitário sistema de informações que nem sempre são capazes de retratar os fatos que se passam no interior da instituição, nem permitem uma análise crítica sobre os dados. Outro fator relevante à efetivação do planejamento estratégico é a falta de uma visão compartilhada da universidade, sendo que os objetivos e ações de cada unidade refletem visões fragmentadas de diversos grupos, dificultando o processo de planejamento e, muitas vezes, invalidando a discussão das metas e estratégias da instituição.

As limitações apresentadas não pretendem indicar

a inviabilidade do planejamento estratégico e sim apontar a necessidade de repensar a própria atividade do planejamento em uma IES, para se criar condições objetivas e de legitimação dessa atividade. Do contrário, o planejamento estratégico, aqui consubstanciado no que se convencionou chamar de PDI, será somente mais um documento burocrático exigido pelo MEC, reformulado a cada cinco anos.

Referências

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, p. 74-86, jul./ago. 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **ResoluçãoCNE/CES n. 1, de 3 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em> 18 set. 2016.

BRASIL. Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2001.

BRASIL. Decreto n. 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 out. 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2006.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial**

da União, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 abr. 2004.

BRASIL. Medida Provisória n. 147, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 dez. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento básico**: avaliação institucional das universidades brasileiras. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 7, de 19 de março de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação doSistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n. 10.861,de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 3.643, de 9 de novembro de 2004. Dispõe sobre a habilitação para o credenciamento de novas instituições de educação superior (IES). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 nov. 2004.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior(SINAES)**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. 2003. Disponível em: <http://www.unifesp.br/reitoria/orgaos/comissoes/avaliacao/sinaes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior(SINAES)**: da concepção à regulamentação. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

BERTANHA, Pricila. Plano de desenvolvimento institucional: da concepção burocrática/regulatória para a concepção sistêmica. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 11., 2011, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC,

2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/26063>. Acesso em: 23 mar. 2015.

FAZENDA, I. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2011.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S.A**. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do liberalismo. Brasília: CNTE; Confederação dos Trabalhadores em Educação, 1996.

LAFER, Betty Mindlin. **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**,Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 153-169, maio/ago. 2009.

MEYER JUNIOR, Vitor. Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico – um estudo de universidades brasileiras. **Revista Alcance**, s. l., v. 12, n. 3, p. 373-389, 1988.

MURIEL, Roberta. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: análise do processo de implantação. Brasil: Hoper, 2006.

PEREIRA, J. Matias. Administração pública comparada: uma avaliação das reformas administrativas do Brasil, EUA e União Europeia. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 61-82, jan./fev. 2008.

PICAWY, M. M. PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso, entre o dito e o feito**: uma análise da implementação em três IES/RS/Brasil. 2008. 262 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales "avanzadas": del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura**, Barcelona, s. n., p. 25-41, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**:ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

VEIGA-NETO. Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAINCO, M. A. S. O planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 125-140, fev./jun. 2000.

PARADIGMAS PREDOMINANTES NA PESQUISA EDUCACIONAL

Paulo Gomes Lima[25]

1 Introdução

Em muitas pesquisas científicas quando há referências ao conceito de "paradigma", a recorrência quase imediata é à pessoa de Thomas Kuhn, que o definiu como conjunto de atributos, técnicas, valores, modelos ou padrões partilhados por membros de uma comunidade científica e essa por sua vez, estruturada por homens "que partilham um paradigma" (KUHN, 1987, p. 218-219). Filstead (1986, p.61) entende um paradigma como um modo de considerar determinado fenômeno, esclarecendo-o e/ou identificando-o como existente e aponta que a sua utilização:

> [...] 1) serve como guia para os profissionais de uma determinada disciplina, porque indica quais são os problemas e questões importantes que esta enfrenta; 2) orienta o desenvolvimento de um esquema esclarecedor (modelos e teoria) que possam situar estas questões e problemas num referencial possível de serem resolvidos por um profissional; 3) estabelece os critérios para o uso de 'ferramentas' apropriadas (metodologias,

25 Docente na UFSCar – Campus Sorocaba. Contato: paulogl.lima@gmail.com

> instrumentos, tipos e formas de coleta de dados) na resolução dos problemas levantados; 4) proporciona uma epistemologia na qual as tarefas precedentes possam ser consideradas como princípios organizadores para a realização do 'trabalho normal' de uma disciplina.

A pesquisa educacional como diálogo deve muito mais do que produzir conhecimento científico pelo conhecimento científico acerca da educação a partir de um único paradigma como vetor da "verdade", deve preocupar-se também e principalmente, dentro de seu agir comunicativo, em desbravar caminhos que possibilitem benefícios à comunidade científica, à sociedade e mui especialmente à educação. Cabe à pesquisa educacional, portanto, examinar os problemas epistemológicos que penetram no campo da educação e, desta forma, com um olhar crítico, construir caminhos diretrizes que lhe dêem sustentação.

Para que essa pesquisa alcance esse *"topos"* temos que nos preocupar com a preparação para a pesquisa em educação por parte do investigador, que se faz, não simplesmente pelo emprego desta ou daquela metodologia ou técnicas específicas, mas através da formação pedagógica do investigador (e esta ao longo de sua vida), que tem um peso substancial no processo da investigação científica, considerando que "o estudo aprofundado de problemas fundamentais da educação nosseus aspectos científicos, históricos e filosóficos não pode ser substituído pelaaprendizagem de discutíveis roteiros metodológicos" (AZANHA, 1992, p. 11).

Isto não significa que devemos dar menos importân-

cia ao domínio metodológico da pesquisa em educação, mas sim em termos consciência de que é a formação pedagógica do investigador que poderá possibilitar um melhor emprego deste, dando mais sustentabilidade à pesquisa efetuada e aos seus processos. Consequentemente é deste pontorelevante que a pesquisa em educação deve ser realizada.

2 Sobre o paradigma quantitativo

É inquestionável que o movimento precursor do paradigma quantitativo foi o positivismo do século XIX e sua visão filosófica de mundo, desde então, influenciando de forma marcante a investigação científica e concebendo-a como uma atividade neutra, onde emoções, conjunto de valores não eram considerados, segundo a "maneira científica" de se fazer ciência, em outras palavras, segundo o "modelo predominante" das ciências físicas. Concebe esta visão filosófica que o mundo social, bem como suas relações e implicações têm suas diretrizes previamente especificadas de "forma natural", portanto, numa ordem determinística e, exatamente dessa forma deve ser estudado, dada a sua natureza apriorística. Esta "visão de mundo" e a forma (metodologia) de tratar o objeto de estudo estiveram presentes predominantemente na investigação científica até a década de 60, como esclarece Gutierrez (1996, p.8).

Cumpre-nos lembrar, entretanto, que a concepção da "existência de fatos sociais como uma realidade objetiva..., procurando explicar as *causas* de mudanças" nesses, "através de medição objetiva e análise quantitativa e para isso empregando delineamentos experimentais ou correlacionais

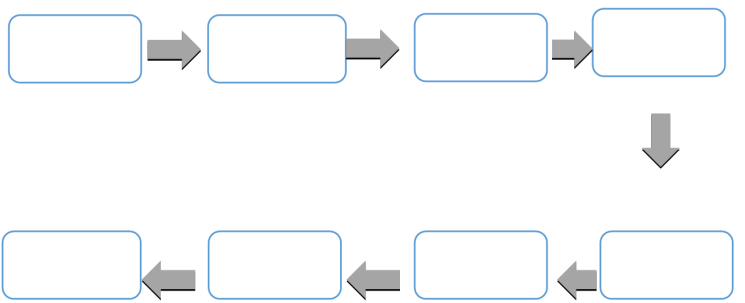
para reduzir erros" (FIRESTONE, 1987, p.16-17), hoje, não é, *necessariamente*, uma postura positivista[26], mas tem a ver com o *propósito*, *compromisso* e até com a *finalidade* que o pesquisador estabelece em relação ao seu objeto de estudo. Com o *propósito,* porque deverá estabelecer diretrizes basilares em relação ao que se vai estudar, como e por que fazê-lo; com o *compromisso* porque deverá se apropriar de uma "sustentação epistemológica" que patamarize sua própria concepção filosófica de mundo e respectivas implicações; e com a *finalidade,* porque deverá ter bem claro ou estimar aonde se pretende chegar com a investigação efetuada. André (1991, p.162*)* ratifica nossa posição, com a observação de que:

26 Não desconsideramos a presença da herança positivista na pesquisa científica nos dias contemporâneos, todavia, acreditamos que quem trabalha com pesquisa quantitativa hoje, não é necessariamente um adepto do positivismo. A este respeito Gatti (1986, p.73) observa que "muitas das críticas à chamada pesquisaquantitativa têm sido feitas sob um ângulo epistemológico, analisando suas estreitas vinculações com umaconcepção positivista da ciência. Isto a prenderia a determinados padrões de produção do conhecimentocientífico, tidos como limitantes em suas possibilidades interpretativas e até esterilizantes na construção de um avanço real e significativo dos conhecimentos científicos. Se isto é verificável para uma grande parte das pesquisas que têm se apropriado da quantificação, não podemos tomar essa asserção como válida para todas as pesquisas que utilizam essa modalidade..." Severino (1993a, p.134), por sua vez, quanto aherança ou tradição filosófica na pesquisa, aponta que "é assim que se pode constatar que em nossa cultura filosófica atual se faz presente, ainda que numa condição de resistência, a tradição metafísica clássica, com sua perspectiva essencialista de compreender a realidade. Manifesta-se fundamentalmente nas expressões teóricas de neotomismo. Mas também tem forte presença entre nós, numa perspectiva de crescente consolidação, a tradição positivista, que se expressa nas correntes e vertentes neopositivistas e transpositivistas, mantendo e até certo ponto ainda consolidando as posturas cientificistas; por outro lado, a tradição subjetivista se faz presente através das tendências e correntes vinculadas aos neo-humanismos, a fenomenologia, a arqueologia e ao culturalismo. Por fim, também vem adquirindo uma consistente expressão filosófica, a tradição dialética, representada por correntes do marxismo... " A pergunta a que nospredispomos é: "apesar de tais paradigmas ou tradições no fazer científico, como diz Severino, é possível aoinvestigador trabalhar sem se enredar nos pressupostos e visão de mundo particularista destas e ao mesmo tempo lançar mão de seus 'instrumentais' (domínio teórico e metodológico) sem ser influenciado ?

> Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço destes dados, estará sempre presente o meu quadro de referência, a minha postura e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que faço no meu instrumento estão marcadas pelos meus valores, minha postura teórica, minha concepção de mundo. Ao reconhecer esta marca dos valores do pesquisador no objeto pesquisado eu me distancio de uma postura positivista, muito embora eu esteja trabalhando com a quantificação.

Entendemos o paradigma quantitativo, embora com raízes no positivismo, como uma pesquisa com finalidade específica, por isso segue um padrão linear, estabelecendo cada passo de sua trajetória numa perspectiva objetivista, culminando na obtenção de resultados passíveis de serem verificados e reverificados em sua confiabilidade e fidedignidade, conforme vemos na Figura 1:

FIGURA 1
PADRÃO LINEAR DA INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA



FONTE: SPRADLEY, James P. (1980), "Observación Participante". New York: Rinehart and Winston In GUTIÉRREZ (1996: 16) In PARADIGMA, RevistaSemestral – Volumenes XIV al XVII, 1993-1996, p. 7-25.

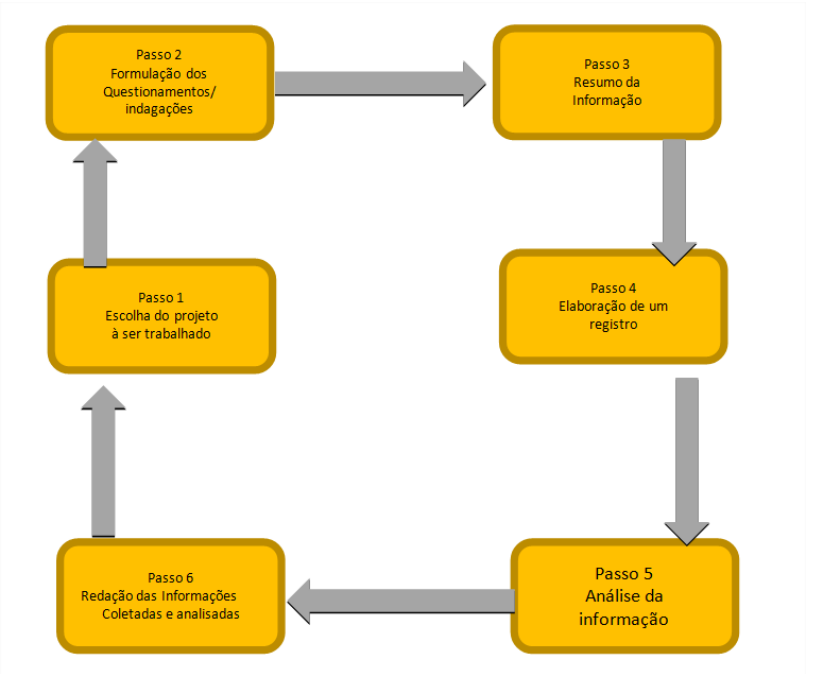
3 Sobre o paradigma qualitativo

O paradigma qualitativo, por sua vez, surgiu de um descontentamento da concepção de mundo da visão positivista, tendo inicialmente como seus precursores Dilthey, Weber e Rickert. Para Dilthey "as ciências físicas" consideram os objetos de estudo como inanimados, por isso a separação entre o sujeito e o objeto. Por outro lado, afirmava que as ciências sociais consideravam ser impossível separar o pensamento e as emoções, a subjetividade e os valores. Weber, por sua vez, argumenta que as ciências sociais só podem ser compreendidas através do contexto do objeto de estudo e de suas relações. Portanto, a seu ver a investigação científica deverá ter como objetivo principal a compreensão interpretativa da realidade. Rickert enfatiza o emprego dos "valores" na investigação social do pesquisador e do objeto pesquisado (cf. GUTIERREZ, 1996, p.11-12). Entretanto, é a partir do final do século XIX e mais especialmente com Malinowski que a pesquisa qualitativa começa a ganhar *status* científico.

Como paradigma qualitativo entendemos um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por conseqüência, ativos no desenvolvimento da investigação científica. Nas palavras de Minayo (1996b, p.101), "a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, aflexibilidade, a

capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos". Por isso, podemos situar a pesquisa qualitativa como uma estrutura que nos apresenta um padrão cíclico, isto é, sempre pronto a considerar novos elementos do contexto estudado, conforme vemos na Figura 2.

FIGURA 2
PADRÃO CÍCLICO DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA



FONTE: SPRADLEY, James P. (1980), "Observación Participante". New York: Rinehart and Winston In GUTIÉRREZ (1996, p.17)

O paradigma qualitativo ou pesquisa qualitativa como é mais comumente conhecida, tem sido utilizado, difundido e defendido como expressão legítima de um "novo olhar e

repensar investigativos". Arouca (1999) vê a pesquisa qualitativa como enfoque imprescindível, sem o qual o estudo do contexto do objeto a ser trabalhado se tornaria "[...] de pouco valor, uma vez que o estudo da realidaderequer uma postura de indagação (como, por quê...), sendo essa a diretriz que orientará o problema, objetivos e justificativas. Arouca complementa que "a pesquisa qualitativa éo veículo de valorização do texto e do contexto do objeto social, enquanto tal".

Minayo (1996 a, 1996b), Triviños (1987), Alves (1991), Bogdan&Biklen (1994), Arouca (1999), Denzin& Lincoln (1994), Patton (1996), Cook &Reichardt (1986) entre outros, entendem a pesquisa qualitativa como um todo maior no qual várias tipologias são consideradas: pesquisa etnográfica, estudo de campo, interacionismo simbólico, estudo qualitativo, perspectiva interna, etnometodologia, pesquisa qualitativa e fenomenológica, pesquisa naturalística, entrevista em profundidade, ecológica, descritiva. Esses autores observam que a preocupação básica da pesquisa qualitativa é contextualizar o objeto de estudo numa realidade social dinâmica, intertextualizando relações, interações e implicações advindas daquela, objetivando uma análise mais profunda e significativa do objeto.

3 Sobre o paradigma dialético na pesquisa

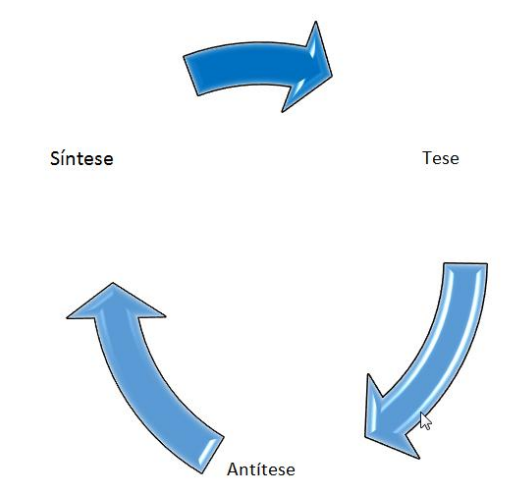
A partir dos anos 70 no Brasil começa a ganhar forma a tendência paradigmática dialética, entendida a partir de um duplo objetivo:

> [...] trabalha as determinações abstratas e estabelece relações entre elas, de forma que os "opostos" definam-se

> mutuamente e constitui com eles uma nova totalidade (com múltipla determinações) na qual o que antes aparecia como opostos, forma agora uma unidade que os compreende e explica. Assim, avança do simples (determinações) para o complexo (totalidade) ou ainda, do abstrato para o concreto (pensado). (FREITAS, 1991, p.267)

Compreendemos o paradigma dialético, no enfoque da pesquisa educacional, como tendência patamarizada no materialismo histórico e dialético, que tem como principais representantes Karl Marx, Friedrich Engels e Antônio Gramsci, cuja essência filosófica básica é visível na negação da negação, na luta dos contrários e na passagem da quantidade à qualidade, sob o prisma dialético (tese-antítese-síntese), segundo vemos na Figura 3.

FIGURA 3
PADRÃO BÁSICO DA INVESTIGAÇÃO DIALÉTICA



É justamente a tendência dialética que propicia, na pesquisa científica, a proposição da unidade do então conhecido conflito paradigmático "quantidade – qualidade", pois "... o uso da quantificação na investigação educacional – e de modo geral nas ciências em geral – não exclui de modo algum a qualificação e esta não exclui aquela" (GATTI, 1986, p.70). De acordo com a autora, a unidade é primada pela indissociabilidade dos dois enfoques, exercendo cada um, partes da totalidade que não podem e não devem serconsideradas unilateralmente, dado que:

> Quantidade e qualidade são na pesquisa inseparáveis. Um conjunto de dados numérico em si não tem sentido algum. Seu sentido é dado pela escolha teórica de uma forma de coleta, em função de determinados objetivos ou hipóteses; o tratamento desses dados é feito em decorrência da natureza do problema que se está examinando e este tratamento só adquirirá sentido através de uma análise interpretativo-inferencial, portanto, do tipo qualitativo, sem o que os dados continuam a ser um amontoado de números, só isso. Ou seja, o avanço das conclusões só se dá se nos descolamos dos números em si e desvelamos o seu significado em determinado contexto. A quantidade só revela alguma coisa quando a ela atribuímos uma qualidade (Ibidem).

Os princípios (ou leis) da dialética[38], como aponta GADOTTI (1983, p.24), que em Marx e Engels se apresentavam "apenas de forma embrionária", foram depois desses, assim caracterizados:

1º) **Tudo se relaciona** (princípio da totalidade) – Esse princípio se caracteriza por uma "*ação recíproca*" entre

objetos e fenômenos, entendendo-os numa totalidade concreta de uma realidade diversa e essa considerando o sujeito cognoscente como ser que age de forma objetiva e prática, movendo a história e movendo-se com a história, bem como com os outros homens, "tendo em vista a consecução dos próprios interesses, dentro de umdeterminado conjunto de relações sociais".

2º) **Tudo se transforma** (princípio do movimento) – A totalidade é entendida como processual e, portanto, em movimento; sob o prisma "negação da negação". Comparando a totalidade como princípio do movimento em Marx e Hegel, HOOK (1974, p. 84),

3º) **Mudança qualitativa** (princípio da mudança qualitativa) – a transformação da totalidade não segue um padrão cíclico, todavia, essa se faz através da passagem da quantidade à qualidade, ou seja, ocorre uma conversão do todo em novo todo, diferente qualitativamente. Exemplo disso é a transformação da água (em estado líquido) em vapor (estado gasoso).

4º)**Unidade e luta dos contrários** (princípio da contradição) – Ocorrência simultânea de forças que se contrapõem, resultando ou prevalecendo a síntese, como superação da afirmação e da negação".

Considerações finais

A pesquisa educacional, como define Charles (1988, p. 3), é o estudo sistemático, paciente e cuidadoso dos muitos aspectos da educação para descobrir os melhores caminhos no trabalho com a educação, estabelecendo princípios que possam ser seguidos, ao mesmo tempo que abrindo novos caminhos, através de questionamentos de sua própria prática e desses mesmos princípios, objetivando dinamizar um olhar orientador, reflexivo e transformador da educação como objeto de pesquisa numa perspectiva multidimensional.

É exatamente sobre este olhar que a pesquisa da pesquisa educacional, ou como preferimos, a pesquisa epistemológica deve fundamentar-se, isto é, através da análise crítica deve denunciar caminhos questionáveis, sem substancialidade científica e propor a reflexão constante da praxiologia da pesquisa educacional, indicando pistas significativas, mas não acabadas, para construção do conhecimento científico neste campo particular. O estudo epistemológico da pesquisa educacional, consequentemente, é um veículo desafiador, considerando o seu caráter avaliativo da qualidade da produção científica e vigilância epistemológica pertinente, o que substancializa o nosso trabalho e nos fornece elementos seguros para sua construção.

QUADRO 1
CARACTERÍSTICAS DAS ABORDAGENS QUANTITATIVA, QUALITATIVA E DIALÉTICA

	QUANTITATIVA		QUALITATIVA		DIALÉTICA	
Expressões/ frases associadas com a abordagem	experimental dados quantitativos perspectiva exterior empírica	Positivistafatos sociais estatística ética	EtnográficoTrabalho de campo Dados qualitativos Interação simbólica Perspectiva interior Naturalista Etnometodológico Descritivo	Observação participante Fenomenológico Escola de Chicago Documentário História de vida Estudo de caso Ecológico Émico	Dialética; diálogo Princípio de contraditoriedade dinâmica Materialismo	Positividade ou negação da negação pela síntese Movimento para outra realidade Lógica dialética Categorias
Conceitos-chave associados com a abordagem	Variável Operacionalização Garantia Hipóteses	Validade Significância estatística Replicação Predição	Significado Compreensão de senso comum Pôr entre parênteses Compreensão Definição da situação Vida cotidiana	Processo Ordem negociada Para todos os propósitos práticos Construção social Teoria fundamentada	Tese-antítese-síntese Passagem da quantidade à qualidade Interpenetração dos contrários	Negação da negação Totalidade Relação recíproca

Afiliação teórica	funcionalismo estrutural realismo, positivismo comportamentalismo	empirismo lógico teoria dos sistemas	Interação simbólica Etnometodologia Fenomenologia	Cultura Idealismo	Idealismo hegeliano Marxismo Materialismo histórico e dialético	Condições históricas e sociais
Afiliação acadêmica	Psicologia Economia	Sociologia Ciência Política	Sociologia História	Antropologia	História/ Antropologia Sociologia	Economia Ciência política
Objetivos	Teste de teorias Encontrar fatos Descrição estatística	Encontrar relações entre variáveis predição	Desenvolver conceitos sensíveis Descrever realidades múltiplas	Teoria fundamentada Desenvolver a compreensão	Superação da tese versus antítese, promovendo a síntese	
Plano	Estruturado, predeterminado, formal, específico	Plano detalhado de trabalho	Progressivo, flexível, geral	Intuição relativa ao modo de avançar	Processual Sínteses de premissas Sistema aberto contraditórias	
Elaboração das propostas de investigação	Extensas Detalhadas e específicas nos objetivos Escrita antes da coleta de dados	Especificação de hipóteses Detalhadas e específicas nos procedimentos Longa revisão de literatura	Breves Especulativas Sugere áreas para as quais a Investigação possa ser relevante	Normalmente escritas após a Coleta de alguns dados Parca revisão de literatura Descrição geral da abordagem	Reunião das características das abordagens anteriores neste item, buscando sua superação	

Dados	Quantitativos Codificação quantificável Contagens, medidas	Variáveis operacionalizadas Estatística	Descritivos Documentos pessoais Notas de campo Fotografias	O discurso dos sujeitos Documentos oficiais e outros	Comparação/ contrapondo e reunindo sinteticamente os dados das abordagens anteriores, resultandonova premissa, também sujeita ao processo dialético
Amostra	Ampla Estratificada Grupos de controle Precisa	Seleção aleatória Controle de variáveis extrínsecas	Pequena Não representativa	Amostragem teórica	Dependente do(s) objeto(s) de estudo
Técnicas ou métodos	Experimentos Inquéritos Entrevista estruturada	Quase experimentos Observação estruturada Conjunto de dados	Observação Estudo de vários documentos	Observação participante Entrevista aberta	Pode-se utilizar qualquer um dos instrumentos anteriores, desde que baseado nas leis da dialética
Relação com os sujeitos	Circunscrita Curta duração	Distante Sujeito-investigador	Empatia Ênfase na confiança Igualdade	Contato intenso O sujeito como amigo Ser neutro	Relação proximal, objetivando a passagem da quantidade à qualidade
Instrumentos	Inventários Questionários Índices	Computadores Escalas Resultados de testes	(Freqüentemente a pessoa do investigador é o único instrumento)		Analogia e ou contraposições dos instrumentos anteriores entre si ou destes com outros referenciais

Análise de dados	Dedutiva Verifica-se após a conclusão dos dados	Estatística	Contínua Modelos, temas, conceitos constante Indutivo	Indução analítica Método comparativo	Processual Sintética Método dialético
Problemas com o uso da abordagem	Controle de outras variáveis Reificação	Intrusão validade	Demorada Difícil a síntese dos dados	Garantia Os procedimentos não são estandardizados Dificuldade em estudar populações de grandes teórico, consequentemente contrário à dfialética dimensões.	Risco do pesquisador "não pensar dialeticamente", enquanto efetua a investigação, promovendo com isto a "dogmatização das leis da dialética", voltada à um saber unicamente propriamente dita

FONTE: BOGDAN & BIKLEN (1994, p.72-74), KOPNIN (1978), KOSIK (1976), GADOTTI (1983), ARANHA & MARTINS (1993).

Referências

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa,** n.77, p. 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência **Cadernos CERU**, série II, p. 161-165, 1991.

AROUCA, Lucila Schwantes. **Depoimento pessoal** em agosto de 1999.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

CHARLES, C. M. **A fabricação da ciência**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

CHARLES, C. M. **Introduction to educational research**. New York: Longman, 1988.

COOK, T.D. & REICHARDT, C. S (org.).**Métodos cualitativos y cuantitativos em investigaciónevaluativa**. Madrid, EdicionesMorata, 1986.

COOK, T.D. & REICHARDT, C. S. Hacia una superaciondelenfrentamiento entre los métodos cualitativos y loscuantitativos. In COOK, T.D. & REICHARDT, C. S (org.). **Métodos cualitativos y cuantitativoseninvestigaciónevaluativa**. Madrid, EdicionesMorata, 1986.

DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna (ed.) **Handbook of qualitative researche**.Thousands Oaks: Sage Publications, 1994.

FILSTEAD, William J. Métodos cualitativos: una experiência

necesariaenlainvestigaciónevaluativa. In COOK, T.D. & REICHARDT, C. S (org.). **Métodos cualitativos ycuantitativoseninvestigaciónevaluativa**. Madrid, EdicionesMorata, 1986.

FIRESTONE, W.A. Meaning in method: the rethoric of quantitative and qualitative research. **EducationalResearcher**, 16(7): 16-21, 1987.

FREITAS, Luis Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, ano XII, nº 39, pp. 265-285, ago. 1991

GATTI, Bernardete. A pesquisa quantitativa. **Seminários de pesquisa – Anais**. São Paulo: FE/USP, 1986.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LIMA, P.G. Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: FE/UNICAMP, 2001.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EditoraPedagógica e Universitária, 1986.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods.** Beverly Hills: Sage Publications, 1990.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. & GAMBOA, Silvio A. Sánchez (org). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995a.

SAUPE, Rosita& NAKAMAE, Djair Daniel. A dialética materialista na concepção progressita da realidade. **exto& Contexto – Enfermagem**., Florianópolis, v.3, n.1, p. 30-44, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20ª ed. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996.

SPRADLEY, James P. "Observación Participante". New York: Rinehart and Winston (1980) In GUTIÉRREZ, Lídia (1996) **PARADIGMA**, RevistaSemestral, vol. XIV al XVII, p. 7-25, 1993-1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PROJETO GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PROBLEMATIZAÇÕES E AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA ESTADUAL

Antonio Bosco de Lima[27]
Mariana Batista do Nascimento Silva[28]

1 JUSTIFICATIVA

Os anos de 1980 ficaram registrados na história da educação e na política educacional como momento de reivindicação e de lutas pelo direito à educação escolar, elemento considerado como dimensão fundante da cidadania em diversos documentos de caráter nacional e internacional, no Brasil nomeamos tal período de marco reivindicatório. Tais manifestações foram sendo reguladas, reconhecendo-se tal período como regulamentatório, nos anos de 1990. Foram

27 Professor da Faculdade de Educação da UFU. Pesquisador CNPq e FAPEMIG. Contato: boscodelima@gmail.com
28 Professora da Escola de Educação Básica da UFU. Contato: mariletras@yahoo.com.br

registradas naquele momento, a normatização e normalização de acesso e de permanência, influindo fortes manifestações de universalização da Educação Básica, principalmente o Ensino Fundamental e de ampliação de oferta de vagas no Ensino Médio e na Educação Superior. O advento do Plano Decenal de Educação de 1992, da atual LDB 9.394/1996,

e dos PNEs de 2001 e de 2014, do PDE de 2007, dentre outros, mostram avanços no campo da quantificação da educação, tornando-se necessário ampliar a educação no campo da sua qualidade e da sua democratização, além de ser também necessário fomentar debates, problematizações, reflexões e ações para a implementação da GED (Gestão Escolar Democrática).

Como registramos no Projeto Pradime - Formação Continuada de Dirigentes Municipais de Educação, realizado pela UFU/PROEX durante os anos de 2013 a 2016,

> [...] a garantia do direito à educação não se resume à provisão de matrículas. Devem-se assegurar, além do acesso e meios capazes de proporcionar aos alunos condições de permanência, aprendizagem e conclusão de que conduzam ao aumento do nível de escolarização, uma educação pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Para tanto, nas últimas décadas, em especial na última década, ocorreram mudanças importantes no campo educacional, sobretudo em relação aos marcos legais, em exemplo citamos as Emendas Constitucionais 53 e 59, respectivamente de 2006 e 2009, responsáveis pela alteração de dispositivos constitucionais com impacto direto na educação básica, o financiamento da educação básica como *conditio sinequa non* para o

> atingimento da equidade e qualidade na educação da creche a pós-graduação, ao processo de gestão dos sistemas de ensino e à ampliação do acesso à escola.

Enquanto campo da possibilidade, a gestão democrática é efetivada se articulada a partir do modelo democrático-participativo, o que significa superar a perspectiva meramente representativa que as eleições, os colegiados e a demais formas de manifestação e organização "participativa" foram ganhando nas últimas décadas.

Isto requer, por um lado, a necessidade do compromisso político dos gestores e, por outro, do compromisso de cada membro da organização, o que significa, ter estabelecido, sistematizado e condensado cinco quesitos básicos para a implementação da gestão democrática: gostar de participar, querer participar, ter conhecimento do objeto de participação, se reconhecer neste objeto e ter o poder de participação nas tomadas de decisão. Estas são ideias que se constituem em níveis e modalidades de participação baseadas em Bordenave (1992) e Motta (1987), autores que destacam a participação como instrumento de conservação ou de transformação.

Estes quesitos estão articulados, afinal, se o sujeito gosta, mas não quer, ou se quer, mas não pode, devido aos seus horários serem incompatíveis aos horários de atividades da escola; se ele gosta, quer e vai participar, mas não tem conhecimento do que é discutido, e finalmente se ele gosta, quer, conhece, mas não decide, não se contempla o ciclo da

participação. Percebemos que estes quesitos são organicamente articulados e indissociáveis.

Também são coesos os planos da efetividade e da possibilidade, orientam-se na direção de concretude se os sujeitos têm as suas necessidades postas. As necessidades surgem de questões objetivas, quanto mais realizo, mais necessidades crio, quanto mais conheço mais opções tenho para análise satisfação e das necessidades postas. Só é possível, então de se efetivar, aquilo que consideramos como necessidade, se houver as condições favoráveis à transformação dos cenários e projetos julgados superados.

De fato, não é tarefa fácil articular a participação de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Torna-se, portanto, cada vez mais necessário promover ações de reflexão e análise de temáticas associadas à gestão escolar democrática. Por meio do diálogo dos propositores deste projeto com a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e professores das escolas estaduais, foi possível identificar alguns dos impasses na efetiva implementação da GED no contexto destas escolas, sendo, pois, esta uma das motivações para proposição de um curso de formação articulado conjuntamente com diretores, coordenadores, professores da rede estaduais e da universidade.

A parceria entre a universidade e os sistema estadual de educação, no presente caso,evidencia a compreensão e o reconhecimento de que ela constitui-se como *locus* privilegiado de formação e produção de conhecimento, aí se

incluindo o apoio e à capacitação de professores e de dirigentes escolares para atuarem na perspectiva de uma política republicana, de uma gestão democrática e de uma educação inclusiva.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Formar professores e dirigentes escolares, vinculados a escolas estaduais noMunicípio de Uberlândia, de modo a contribuir para o fortalecimento e qualidade do exercício de sua gestão pedagógica e administrativa para o exercício de seu papel estratégico na implementação da gestão democrática da educação, com vistas a garantir o direito de aprender de todos e contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Básica com qualidade social e politica das escolas.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.2.1 Propiciar acesso a conteúdos e instrumentos de gestão do sistema/rede estadual de ensino, com vistas à melhoria dos indicadores do ensino público;

2.2.2 Criar oportunidade para os professores e dirigentes escolares de:

a)ampliar e adquirir desenvoltura na utilização dos recursos e ferramentas político-pedagógicas para a elaboração, revisão, implementação dos projetos político-pedagógicos da suas respectivas escolas;

b) atuar como gestor do campo pedagógico e do campo administrativo, promovendo a qualidade social na rede escolar, levando em conta a transparência, o trabalho coletivo e a participação da comunidade nas decisões;

c) aprofundar a compreensão da educação escolar como direito social básico e como instrumento de emancipação humana, no contexto de uma sociedade com justiça social.

2.2.3 Compreender o campo teórico e a formulações relativas aos processos democráticos e de formação para a cidadania;

2.2.4 Promover elementos conceituais para uma prática voltada para o incremento da participação estudantil;

2.2.5 Promover ações no sentido de formular processos de comunicação como forma de democratizar as informações e decisões no âmbito da escola;

2.2.6 Referenciar os processos avaliativos como um momento do exercício das tomadas de decisões (avaliação participativa).

3 PÚBLICO ALVO:

3.1 Destinatários:

3.1.1 Dirigentes de escolas públicas estaduais de Uberlândia (que fizeram adesão ao Projeto Pedagógico Inovado-

res da SEE/MG);

3.1.2 Professores de escolas públicas estaduais de Uberlândia (que fizeram adesão ao Projeto Pedagógico Inovadores da SEE/MG);

3.1.3 Responsáveis por alunos que participem do Colegiado Escolar (quatro representantes por escola participante do projeto que fizeram adesão ao Projeto Pedagógico Inovadores da SEED/MG).

3.2 Requisitos para participação

3.2.1 Ter disponibilidade mínima de 3 (três) horas semanais para dedicar-se ao curso e disponibilidade para participar de um encontro presencial por mês de 4 horas (sábado);

3.2.2 Comprometer-se a compartilhar o curso com os demais servidores da escola participantes do projeto;

3.2.3 Ter nível superior completo, somente para o caso dos dirigentes e docentes das escolas.

4 DESENVOLVIMENTO

4.1 Metodologia

O curso proposto será ofertado na modalidade semipresencial, sendo totalizadas 188 horas, dividido em 10 módulos mensais, além dos seminários de abertura e fechamento. Serão quinze as escolas participantes neste projeto;

estas foram indicadas pela SRE por participarem do Projeto Pedagógico Inovadores da SEED[29].

As temáticas que serão abordadas foram escolhidas a partir da leitura dos projetos realizados nas escolas parceiras e por meio da escuta dos profissionais que atuam nelas. Desta forma, o curso visa atender especificamente as demandas relacionadas à gestão democrática apontadas pelos sujeitos atuantes nas quinze escolas, entre elas focaremos a participação docente, discente e da comunidade escolar.

Da mesma forma, o desenvolvimento do curso será colaborativo na qual se pretende observar, ouvir e registrar as demandas, impressões, representações que emergirem durante o processo do curso. Isto objetivando sempre considerar e compreender os espaços de formação, os sujeitos e o contexto em que estão inseridos, levando cursistas e formadores a refletir, pesquisar, investigar, compartilhar e construir juntos saberes e práticas escolares, bem como registrar este processo de construção utilizando-se da técnica de portfólio.

Cada módulo abordará uma temática específica e será organizado da seguinte maneira:

29 E. E. João Rezende - Diretora: Abadia Lemes de Souza Costa; E. E. Lourdes de Carvalho - Diretor: Fernando Dias de Oliveira; E. E. Felisberto Alves Carrejo; - Diretora: Divina Rosária Castelar Brito; E. E. Teotônio Vilela - Diretor: Nilson Santos dos Reis; E. E. Mário Porto - Diretora: Giselle Cristina Juliano Eustáquio; E. E. Guiomar de Freitas Costa - Diretor: Marcelino da Silva; E. E. Messias Pedreiro - Diretora: Míriam Antônia dos Santos; E. E. Sérgio de Freitas Pacheco - Diretora: Elisa Carvalho de Souza Silva; E. E. Segismundo Pereira - Diretor: Cléverson Alves Silva; E. E. Professora Alice Paes - Diretora: Elisena Clemente de Souza; E. E. Angelino Pavan - Diretora: Rose Mary Miranda Siqueira; E. E. 13 de Maio - Diretora: Carmen Lúcia Borges Soares; E. E. Presidente Juscelino Kubitscheck -Diretora: Maria das Graças de Sousa; E. E. Clarimundo Carneiro - Diretor: Jairo Fernando de Sousa; E. E. Amador Naves - Diretora: Gláucia Severino Munis.

Pré-encontro: 8 horas dedicadas a realização de estudos dirigidos e discussões que serão conduzidas por um membro de cada escola, cujo tema será foco no encontro presencial seguinte.

Encontro: 4 horas; 2 horas de discussão teórica conduzida por um formador convidado pela IES e 2 horas de oficina sobre a temática.

Pós-encontro: (4 horas) divididos em grupos de acordo com a afinidade e com a escola em que atuam, os cursistas devem registrar no portfólio do grupo as discussões e atividades realizadas da forma que desejarem, utilizando diferentes estratégias e linguagens.

Final do curso: Entrega do relatório e portfólio elaborado durante o curso e avaliação do curso.

Cronograma

Carga-horária Período de Realização	Out.16	Nov. 16	Fev. 17	Mar 17	Abr. 17	Mai. 17	Jun. 17	Ago. 17	Set.17	Out. 17	Nov. 17	Dez. 17
Dia do Mês[30]	01	26	25	18	29	27	24	26	30	28	25	15
Estudos dirigidos	Aula inaugural PROEX	8h	8h	8h	8h	8h	8h	8h	8h	8h	8h	Encontro final PROEX
Encontro presencial		4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	
Avaliação e construção do portfólio		-	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	-	
TOTAL	04 h	12h	16h	16h	16h	16h	16h	16h	16h	16h	12h	04 h
Carga-horária para o relatório final: 24h												
Carga-horária total do curso: 186h												

Material: um texto-base elaborado especificamente para este curso, com ideias centrais do tema, bem como as orientações para realização das atividades propostas; outros

materiais disponíveis: vídeos, links, músicas, notícias, relatos de experiências, artigos etc.

Pretende-se promover a participação e interação neste curso como forma de ampliar o diálogo e as vivencias da gestão democrática de maneira a levar os professores a refletir sobre seu papel, o espaço escolar e as possibilidades de atuação dos sujeitos no espaço e processo educativo.

4.2 Estrutura Curricular - Componentes curriculares, ementas e carga horária

Sequência	Terma/Componente Curricular	C/H	Temática Complementar	C/H	Data
1	Trabalho docente e qualidade da educação	02h	Conselhos Escolares	02h	18/03/17
2	Democracia e organização do trabalho escolar	02h	Comunicação e transparência das informações	02h	29/04/17
3	Democracia e produção do conhecimento	02h	Pesquisa na escola	02h	27/05/17
4	Oficina para elaboração de mídias interativas	02h	Jornal escolar	02h	24/06/17
5	Democratização e avaliação participativa	02h	Avaliação como reflexão	02h	26/08/17
7	Educar para a cidadania crítica	02h	Direito de estudar e aprender	02h	30/09/17
8	PPP e participação da comunidade escolar	02h	Envolver a comunidade	02h	28/10/17

4.3 Encontros Presenciais

- Quantidade de encontros: 12;
- Carga horária por encontro: 4 h;
- Pessoal envolvido: Professores e cursistas;
- Quantidade: 22 docentes e 140 cursistas;
- Função: Oficineiros.

4.4 Atividades a Distância

- Descrição: Estudos teóricos desenvolvidos sob as orientações dos supervisores nas escolas que fizeram opção pelo Projeto;

- Quantidade: 12 encontros;
- Carga horária correspondente: 186 horas;
- Pessoal envolvido: Dirigentes escolares e professores das escolas envolvidas no projeto;
- Quantidade: 07 supervisores e 133 cursistas;
- Função: Supervisão e orientação referente aos estudos dirigidos.

4.5 Avaliação

Nesta proposta de curso, pretende-se experienciar a avaliação formativa tendo em vista o processo de construção de saberes e práticas de maneira compartilhada e conjunta.

Assim, teremos múltiplos momentos de avaliação e autoavaliação:

- A cada módulo serão avaliados também os estudos dirigidos feitos antes de cada encontro presencial (individualmente) e o registro feito no portfólio dos grupos (dividiremos os cursistas de acordo com a afinidade e com a escola em que atuam).
- Ao final de cada módulo, discutiremos os aspectos positivos e negativos das atividades realizadas em todos os momentos do módulo (atividades pré-encontro, encontro e pós-encontro) de maneira a contribuir para os próximos módulos e como exercício do diálogo e da reflexão sobre o fazer educativo; além disto,

preencheram uma ficha autoavaliativa que tem como objetivo promover a autorreflexão (esta ficha pode compor o portfólio do grupo).

- Como ação formativa e colaborativa, os cursistas participaram da avaliação dos portfólios um dos outros a cada módulo do curso, ou seja, além da orientação e discussão dos formadores acerca dos trabalhos produzidos, cada aluno terá a oportunidade de contribuir com os colegas e receber contribuições sobre textos (verbais e imagéticos) produzidos e anexados aos portfólios produzidos.

- **Trabalho final do curso:** Ao final do curso, serão avaliados os portfólios produzidos ao longo do curso e o relatório solicitado no último encontro.

Tomaremos como forma de materialização e registro do processo de aprendizagem o portfólio, na perspectiva de Villas Boas (2010). O portfólio permitirá que cursistas e formadores analisem e reflitam sobre o processo educativo estabelecido entre eles e por meio, destas reflexões, possam construir saberes e práticas que contribuíram para traça cominhos da efetiva participação dos sujeitos nos espaços escolares em uma gestão cada vez mais democrática.

A construção do portfólio se baseia na criatividade, na autonomia, reflexão, autoavaliação e na parceria e neste tipo de trabalho deve primar pelo desenvolvimento da autoavaliação.

> A prática da autoavaliação por alunos de todas as idades requer o desenvolvimento da habilidade crítica. O portfólio é um processo pelo qual eles próprios selecionam suas melhores produções, o que torna essa habilidade fundamental. Para isso precisam conhecer e compreender os critérios que usarão para avaliar seus trabalhos. (...) A avaliação por meio de portfólio exige que os alunos não só conheçam, mas até participem da sua formulação, para que aprendam a desenvolver seus próprios critérios e a analisar seu desempenho. (VILLAS BOAS, 2007, p.55)

Critérios de avaliação do trabalho serão estabelecidos coletivamente e, à medida que o portfólio for sendo construído, formadores e os próprios cursistas devem discutir a relevância e as contribuições do material selecionado pelos grupos nos portfólios. No portfólio devem ser elaborados registros de diferentes natureza e formas, mas que apresentem as principais ideias e saberes desenvolvidos no curso e reflexões feitas conjuntamente.

Registro formal das notas e frequência: tendo como referência a resolução 01/2001 do CNE, os cursistas deverão ter frequência mínima de 75% e aproveitamento mínimo de 70%. Será atribuído conceito a cada módulo do curso de acordo com as atividades realizadas.

4.6 Produção de material didático

- Material utilizado: será utilizado material de autoria dos oficineiros ou textos que estes indiquem, tratando-se, portanto de material/textos adaptados, já reconhecidos na área das políticas

de gestão democrática;

- Quanto ao material inédito, este será produzido em formato de livro/cartilha, ao final do curso, sento sua construção realizada pelos oficineiros, coordenadores do curso e supervisores das escolas (dirigentes e/ou professores).

Referências

BOBBIO, N. *O* **futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

BORDENAVE, JUAN-DIAS. **O que é participação**. São Paulo: brasiliense, 1992.

BORON, A. A. **Os "novos leviatãs" e a pólis democrática**: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E. e GENTILLI, P. (Org.). Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 2000.

____. Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. In: SADER, E. e GENTILLI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 2000.

____. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** De 5 de outubro de 1988. In: Alexandre de Moraes. São Paulo: Atlas, 2001.

____. **Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado** - MARE. Plano Diretor da reforma do Estado. Brasília, novembro, 1995.

CHAUI, M. **Cultura e democracia**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO,O. e SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

____. A democracia como valor universal. In: ____. **A democracia como valor universal.** São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

GHANEM, E. Os grêmios livres e o movimento secundarista. In: RIBEIRO, V. M.(Org.). **Participação popular e escola pública:** movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis. São Paulo: CEDI, 1989.

KRAUS, R. **Compartilhando o poder nas organizações.** São Paulo : Nobel, 1991.

LIMA, A. B. de. **Conselhos Municipais na Educação:** perspectivas de democratização da política educacional municipal. São Paulo: 2001. Tese de Doutorado. PUC/SP.

LOMBARDI, J. C. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. **História da administração escolar no Brasil.** Campinas: Alínea, 2010.

MOTTA, F. C. P. **Administração e participação:** reflexões para a educação. In: FISCHMANN, R. (Org.). Escola brasileira: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

NEVES, L. M. W.. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO,O. e SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO, V. M. Associações de Pais e Mestres. In: ____. (Org.). **Participação popular e escola pública:** movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis. São Paulo: CEDI, 1989.

____. (Org.). **Participação popular e escola pública**: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis. São Paulo: CEDI, 1989.

SADER, E. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, E. e GENTILLI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo II:** que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SEMERARO, G.. Recriar o público pela democracia popular. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. In: **Políticas públicas e educação**. Cadernos Cedes. Nº 55. Campinas/SP: Cedes, 2001a.

____. Estado e Política Social na Década de 90. In. NOGUEIRA, F. M. G. **Estado e Políticas Sociais no Brasil.** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2001.

____. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – v.49, 1992.

POSFÁCIO

A obra que leva o título **Gestão Escolar Democrática: teorias e práticas**, organizada pelo batalhador Antonio Bosco de Lima, com colaboração de Mariana Batista do Nascimento Filho, apresenta-se como importante contribuição ao campo da educação, na perspectiva democrática, em tempos de enorme crise institucional e política vivenciada no Brasil. O conjunto da obra precisa ser destacado, visto que um texto dessa envergadura não nasce do nada, mas decorre de ações de extensão muito bem planejadas/realizadas envolvendo gestores do sistema estadual de educação de Uberlândia-MG, contando com a colaboração de pesquisadores de diferentes instituições públicas.

O resultado do trabalho desenvolvido, precisa ser visto na relação com projetos de extensão que, sob a coordenação de Bosco de Lima e Mariana Batista, foram desenvolvidos com professores e gestores do sistema público municipal, enriquecendo vivências e fortalecendo mudanças na educação, apontando para ações progressistas.

O(a) leitor(a) tem em mãos o resultado de um trabalho realizado por um coletivo de educadores, para instru-

mentalizar professores, coordenadores e gestores, todos trabalhadores da educação, cujo objetivo comum é lutar por uma escola pública, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada para todos.

Aceitar participar desse projeto coletivo foi um imenso prazer, pois objetivou "contribuir para o fortalecimento e qualidade do exercício da gestão pedagógica e administrativa para o exercício do papel estratégico na implantação da gestão democrática da educação, com vistas a garantir o direito de aprender de todos e contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Básica com qualidade social e política das escolas", conforme consta na proposta do projeto disponibilizada ao leitor no final deste livro pelos seus organizadores.

Quem conhece os organizadores desta obra, sua trajetória acadêmica e política, sabe da sua luta pela educação pública e democrática, luta essa que se materializa na sua disponibilidade e empenho no trabalho coletivo.

A receptividade dada aos ministrantes das palestras e oficinas, ao longo do curso, por parte dos participantes da rede de ensino estadual de Uberlândia/MG proporcionou momentos ricos de convívio, trocas de experiências, qualificando os debates e iluminando novas ações de extensão que possam encarar dialeticamente a história da educação brasileira, especialmente da Educação Básica.

Espera-se que este trabalho, ora finalizado, possa co-

laborar na formação continuada de outros trabalhadores da educação no país, ampliar o debate e a participação efetiva na luta pela gestão democrática no interior das escolas dos sistemas públicos.

Elizabeth G. Raimann
Ari Raimann
Docentes da UFG

Título: **Gestão Escolar Democrática: teorias e práticas**

Organizadores:
Antonio Bosco de Lima
Mariana Batista do Nascimento Silva

wWPáginas 232 - Formato 114x215 - Edição digital.

1ª Edição Janeiro de 2018

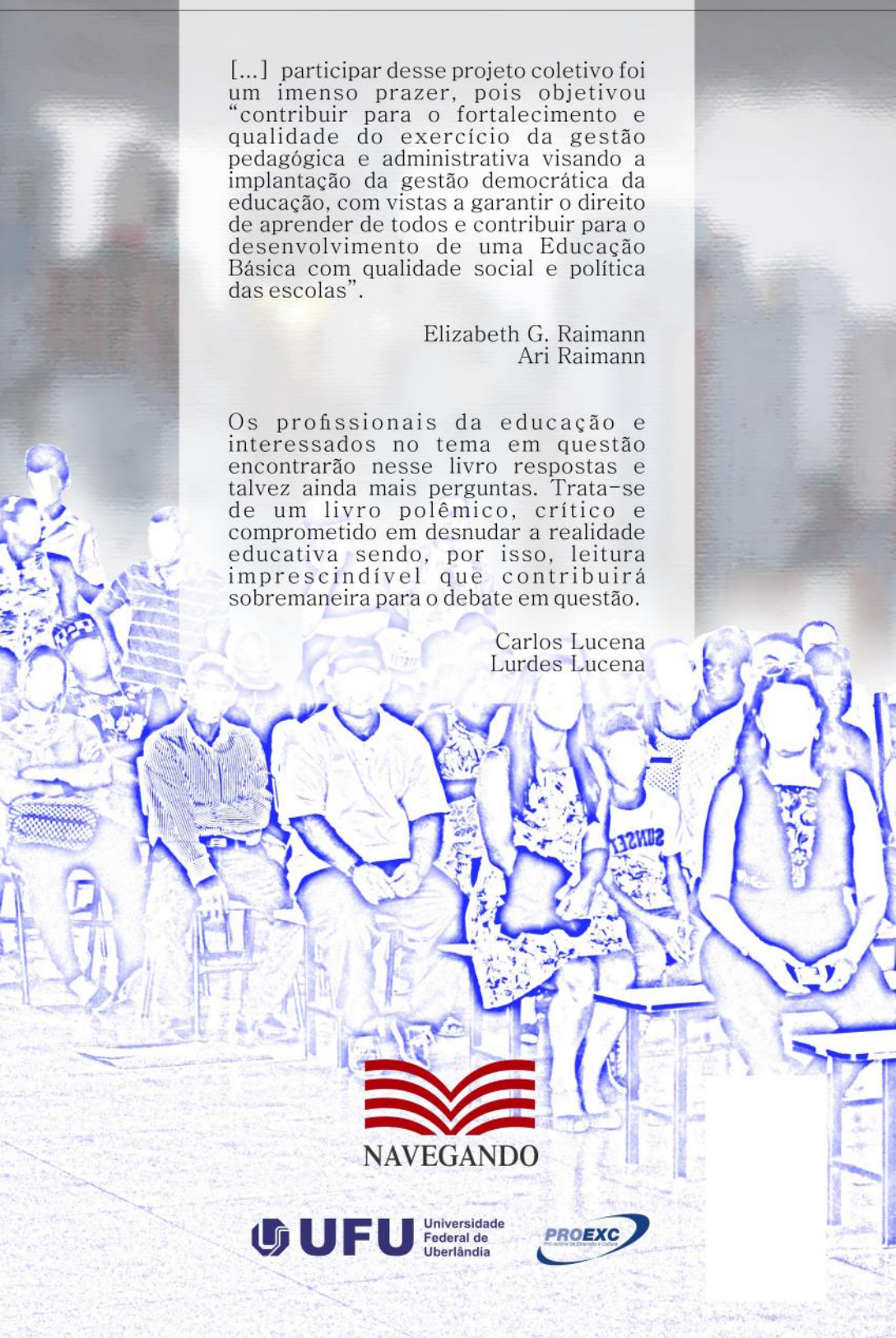
NAVEGANDO
Navegando Publicações
CNPJ – 18274393000197
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

[...] participar desse projeto coletivo foi um imenso prazer, pois objetivou "contribuir para o fortalecimento e qualidade do exercício da gestão pedagógica e administrativa visando a implantação da gestão democrática da educação, com vistas a garantir o direito de aprender de todos e contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Básica com qualidade social e política das escolas".

Elizabeth G. Raimann
Ari Raimann

Os profissionais da educação e interessados no tema em questão encontrarão nesse livro respostas e talvez ainda mais perguntas. Trata-se de um livro polêmico, crítico e comprometido em desnudar a realidade educativa sendo, por isso, leitura imprescindível que contribuirá sobremaneira para o debate em questão.

Carlos Lucena
Lurdes Lucena



NAVEGANDO

UFU Universidade Federal de Uberlândia

PROEXC