

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGedu
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TAÍS SCHMITZ

RECONFIGURAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DE CASO NA SEGUNDA COORDENADORIA REGIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SÃO LEOPOLDO/RS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes

PORTO ALEGRE

2013

S355r Schmitz, Taís

Reconfiguração da gestão da educação : um estudo de caso na Segunda Coordenadoria Regional de Educação de São Leopoldo/RS / Taís Schmitz. – Porto Alegre, 2013.

174 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

1. Educação. 2. Administração Educacional. 3. Políticas Públicas. I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza Fernandes. II. Título.

CDD 371.2

Ficha Catalográfica elaborada por Ramon Ely – CRB10/2165

Dedico esta pesquisa a todos que 'fazem' a gestão da educação acontecer no dia-a-dia das escolas e, especialmente, ao Otto, que muito me ensina com suas intermináveis indagações e me obriga ao exercício de desacomodar-me!

AGRADECIMENTOS

Este foi um momento muito especial para mim nesta caminhada e talvez um dos mais sofridos! Significa encerrar um ciclo, mesmo que provisoriamente, porque PESQUISAR envolve um ensimesmar-se, um exercício solitário e por horas solidário. Solidariedade necessária nos momentos da não presença, dos passeios em família não realizados, dos filmes não assistidos, dos muitos *NÃOS* aos chamamentos do movimento da vida. Sou profundamente GRATA a todos que entenderam e entendem a curiosidade que me move, que me inquieta, pois a pesquisa envolve um trabalho crítico do pensar sobre o próprio pensar e consiste principalmente da possibilidade de pensar de outra forma, e não de legitimar o já sabido.

À PUCRS, através do Programa de PROBOLSAS, que tornou o Doutorado uma realidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, especialmente à coordenadora do curso, Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina de Moura Carvalho.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes, pela *acolhida* de sempre, exemplo de ser humano, a quem não tenho palavras para dizer quão GRATA sou....

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, pelas muitas e diferentes oportunidades de aprendizado.

À banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini, Prof.^a Dr.^a Cleoni Barbosa Fernandes, Prof.^a Dr.^a Rosane Kresuburg Molina e a Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Borges, que me apontaram caminhos e muito me fizeram refletir, contribuindo nesta jornada.

À banca final, Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini, Prof.^a Dr.^a Maristela Pedrini, Prof.^a Dr.^a Denise Nascimento Silveira, que me auxiliaram neste momento de “fechamento”.

À Iara Salin Gonçalves, pela atenta revisão e por compartilhar seus conhecimentos linguísticos comigo em momentos de longas e prazerosas conversas.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, Anahí e Patrícia, pela disponibilidade e rapidez em procurar resolver todos os imprevistos ao longo do caminho.

À prof.^a Maria Luiza da Cunha Sedrez, coordenadora da Segunda Coordenadoria Regional de Educação de São Leopoldo (2011 – 2012), pela receptividade e disponibilidade em ouvir, entender e incentivar este trabalho. Ser humano com quem muito aprendi o sentido do conceito de *humanizar a gestão*.

Aos amigos e colegas de Doutorado que fiz no decorrer deste período cheio de contradições, em destaque a Marinice Simon, que pacientemente dividiu angústias, tristezas e alegrias.

Às amigas e colegas de trabalho Mariléia Sell, Daniela Valgas e Ruth Kessler, por me instigarem a acreditar em mim, tornando o ritmo frenético do meu cotidiano mais suave.

À Nilva Maria Felippio, a quem posso chamar de amiga, e que muito tem me ajudado a *ouvir, ver e ser...*

A minha mãe, Gilda, sempre presente, me incentivando e me apoiando nos diferentes momentos da minha vida. *Amor de mãe jamais recompensado!*

Ao meu amado Otto, cuja inocência infantil me emociona dia-a-dia, me encorajando a *olhar* o mundo sob diferentes perspectivas. Fonte de inspiração para os meus estudos, razão pela qual acredito que cada dia é único e a vida é repleta de aprendizados.

Ao Pércio, pela presença e por me fazer *descobrir que posso "mais"*, sem medo e sofrimento, grata por me fazer perceber que sou forte!

À família, pela presença e pelo apoio e até mesmo pela falta de apoio, às vezes, o que me fez perceber que a vida não espera enquanto a pesquisa acontece.

A todas as pessoas que, na sua singularidade, contribuíram para me constituir no que sou, no que sei e no muito que ainda tenho que caminhar.

Muito Obrigada.

*Roda mundo, roda-gigante
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração.
CHICO BUARQUE*

Pois,

*Acredito que nada do que é importante se perde verdadeiramente.
Apenas nos iludimos, julgando ser donos das coisas, dos instantes e dos
outros.
Comigo caminham todos os mortos que amei, todos os amigos que se
afastaram, todos os dias felizes que se apagaram.
Não perdi nada, apenas a ilusão de que tudo podia ser meu para sempre.
MIGUEL SOUSA TAVARES*

Assim,

*Se narrei neste discurso certos fatos do passado, se revivi um relato nunca
esquecido nesta ocasião e neste lugar tão diferente daqueles, foi porque no
transcurso de minha vida tenho encontrado sempre em alguma parte a
asseveração necessária, a fórmula que me aguardava, não para endurecer-se
em minhas palavras, mas para explicar-me a mim mesmo.
PABLO NERUDA*

RESUMO

Este trabalho é processo e produto da minha pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. A pesquisa situa-se no campo de estudos de Gestão e Política da Educação. Tendo como temática a reconfiguração da gestão da educação através da relação dos projetos educacionais em nível estadual e a vivência da Segunda Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE), no tocante às escolas públicas estaduais de Ensino Médio localizadas no município de São Leopoldo/RS, no período de 2007 a 2012. Nessa perspectiva, este trabalho abarcou questões do gerencialismo à naturalização do discurso da Governança Democrática sob o conceito de Gestão Democrática. Recorreu-se à análise das Propostas de Governo no tocante à educação ocorridas na gestão Yeda Rorato Crusius (2007-2010) e no primeiro biênio da gestão Tarso Fernando Herz Genro (2011-2012), visando identificar nestas políticas as suas implicações, tensões e contradições para os mecanismos de gestão. Foram analisados, especificamente, o programa Lições do Rio Grande e a proposta de Reestruturação Curricular para o Ensino Médio. Dessa forma, a tese que orientou a pesquisa está centrada na possibilidade da articulação das políticas de gestão alavancar uma adequação dos mecanismos da Gestão Democrática; corroborando para a construção de um novo conceito de gestão, a Governança Democrática. Configura-se como uma pesquisa qualitativa, que utilizou como estratégias de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e documentos. Para a análise dos dados, tratamento estatístico e o Discurso do Sujeito Coletivo. Essa pesquisa aponta que vem ocorrendo a reconfiguração do conceito de gestão da educação no Rio Grande do Sul. Estamos vivenciando uma adequação dos mecanismos da Gestão Democrática para implantação da Governança Democrática, voltada para o produto ou para o mercado, a qual ao invés de objetivar a colaboração e a melhoria da qualidade social da escola pública, consolida estratégias que incentivam a competição entre estas escolas, fazendo com que cada vez mais as diferenças sejam ampliadas. Fato este que permite desmistificar as estratégias utilizadas tanto em uma gestão quanto na outra gestão de ser uma política portadora de uma perspectiva democrática. Os conceitos de Gestão Democrática e de Governança ainda buscam se firmarem, estando em constante metamorfose, de tal forma que sua terminologia se confunde em diferentes momentos. Mas este movimento tem propiciando significativos avanços ao fomentar sentimentos contraditórios nos sujeitos, de modo a se fazerem resilientes frente a estas políticas educacionais voltadas para o mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão da Educação. Políticas Públicas. Gestão Democrática. Governança Democrática.

ABSTRACT

This work is process and product of my doctoral research at the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS). The research lies in the field of Education Management and Policy studies. Its subject is the reconfiguration of the management of education through relationship of the educational Projects at state level and the experience of the Second Regional Coordination of Education (2nd CRE) with regard to the public high schools located in São Leopoldo, RS, from 2007 to 2012. In this perspective, this work included issues of managerialism to the naturalization of the Democratic Governance discourse under the concept of Democratic Management. One appealed to the analysis of the Government Proposals with respect to the education occurred in the management of Yeda Rorato Crusius (2007-2010) and in the first biennium of the management of Tarso Fernando Herz Genro (2011-2012) management, aiming to identify in these policies its implications, tensions and contradictions for management mechanisms. One analyzed specifically the Rio Grande Lessons Program and the proposal of curriculum restructuring for Secondary Education. Thus, the thesis that guided the research focuses on the possibility of joint management policies to leverage an adaptation of the Democratic Management mechanisms corroborating to the construction of a new management concept, the Democratic Governance. It is a qualitative research, which used as data collection strategy semi-structured interviews and documents. For data analysis, it was used statistical analysis and the Collective Subject Discourse. This research points out that it is occurring reconfiguring of the education management concept in Rio Grande do Sul. We are experiencing an adaptation of the mechanisms of the Democratic Management for the implantation of the Democratic Governance, toward to the product or to the Market that rather than aim the collaboration and improving social quality of the public school, it consolidates strategies that encourage competition among these schools causing the amplification of the differences. This fact allows demystify the used strategies in both managements of being a policy that brought a democratic perspective. The Democratic Management and Governance concepts of still seek to get steady being in constant metamorphosis in a way that its terminology merges itself at different moments. However, this movement provides significant advances in fostering contradictory feelings on the subjects, so that they make.

KEYWORDS: Education Management. Policy. Public Management. Democratic Management. Democratic Governance.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa 2ª CRE.....	48
FIGURA 2 – Modelo da Gestão Yeda Crusius.....	92
FIGURA 3 – Atributos dos Programas Estruturantes.....	93
FIGURA 4 – Teia da Agenda 2020.....	95
FIGURA 5 – Mapa estratégico da Agenda 2020	96
FIGURA 6 – Programa estruturante Boa Escola para Todos.....	98
FIGURA 7 – Fontes do Currículo.....	110
FIGURA 8 – Organização da Proposta.....	140
FIGURA 9 – A Nova Democracia.....	138

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.....	49
QUADRO 2 – Instrumento de Análise do Discurso 1 (IAD1) – Excerto.....	59
QUADRO 3 – Instrumento de Análise do Discurso 1 (IAD1) – Excerto.....	61
QUADRO 4 – Comparativo Gestão Democrática X Governança Democrática – Excerto	146

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de Teses e Dissertações encontradas.....	30
TABELA 2 – Exemplo de Organização Teses/Dissertações.....	31
TABELA 3 – Número de Artigos Encontrados.....	33
TABELA 4 – Exemplo de Organização dos Resumos RBP AE <i>on line</i>	34
TABELA 5 – Exemplo de Seleção dos Resumos RBP AE <i>on line</i>	36
TABELA 6 – Distribuição de Trabalhos por Categoria de Análise.....	39
TABELA 7 – Censo Escolar da Educação Básica 2011.....	46
TABELA 8 – Municípios da 2ª CRE.....	47
TABELA 9 – Composição das Redes na 2ª CRE.....	50

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Referências Seleccionadas – período de 2007 a 2011.....	29
GRÁFICO 2 – Percentual por Categorias.....	41
GRÁFICO 3 – Concentração de PPGs por Região.....	42
GRÁFICO 4 – Percentual de Produção por Região.....	43
GRÁFICO 5 – Percentual de Escolas de Ensino Médio de São Leopoldo.....	51
GRÁFICO 6 – Evolução das Taxas de Analfabetismo no Brasil por Região.....	83
GRÁFICO 7 – Analfabetismo por Faixa Etária.....	84
GRÁFICO 8 – Eleições 2010 para o Governo do Estado/RS (candidatos mais votados).....	104
GRÁFICO 9 – Distribuição no Brasil das Matrículas do Ensino Médio Regular por Dependência Administrativa.....	109

LISTA DE SIGLAS

ABB – Associação Banco do Brasil

AC – Ancoragens

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APM – Associação de Pais e Mestres

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Interamericano Regional de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CF – Constituição Federal de 1988

CPERS/Sindicato – Centro de Professores do Rio Grande do Sul

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEM – Democratas

DEPLAN – Departamento de Planejamento

DEPROJ – Departamento de Monitoramento de Projetos da Secretaria do Planejamento e Gestão

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

DSCs – Discursos do Sujeito Coletivo

EAJA – Programa Ensinando e Aprendendo com Jovens e Adultos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECH – Expressão-chave

ECHs – Expressões-chave

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
GATT – *General Agreement on Tariffs and Trade* (Acordo Geral de Tarifas e Comércio)
GD – Gestão Democrática
IBGC – Instituto Brasileiro de Governança Corporativa
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC – Ideia Central
ICs – Ideias Centrais
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IES – Instituições de Ensino Superior
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MP – Medida Provisória
MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos
NGP – *New Public Management* - Nova Gestão Pública
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não- Governamental
ONGs – Organizações Não- Governamentais
OP – Orçamento Participativo
OIC – Organização Internacional do Comércio
OSCPIS – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PAIC – Programa de Apoio a Iniciação Científica
PAN – Partido dos Aposentados da Nação
PCdoB - Partido Comunista do Brasil
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PE – Planos de Estudo
PEC – Proposta de Ementa à Constituição
PFL – Partido da Frente Liberal
PGQP – Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade
PHS – Partido Humanista Social
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Partido Liberal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGs – Programas de Pós-Graduações
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PPPs – Parceria Público-Privadas
PPS – Partido Popular Socialista
PR – Partido da República
PROMEDLAC – Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe
PRONA – Partido da Renovação da Ordem Nacional
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PRTB – Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PSC – Partido Social Cristão
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PTC – Partido Trabalhista Cristão
PT do B – Partido Trabalhista do Brasil
PUCRJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração
RS – Rio Grande do Sul
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SEDAC – Secretaria da Cultura
SEDUC RS – Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SEE/RS – Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESI – Serviço Social da Indústria
SESU – Secretaria de Educação Superior
SNE – Sistema Nacional de Educação
SP – São Paulo
SEPLANG – Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã
TCR – Termo de Compromisso de Resultados
TRS – Teoria das Representações Sociais
TSE – Tribunal Superior Eleitoral
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UCSMG – Universidade de Caxias do Sul
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UnB – Universidade de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILASALLE – Universidade La Salle
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP – Universidade de São Paulo
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2ª CRE – Segunda Coordenadoria Regional de Educação de São Leopoldo/RS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1.1 Contextualizando o estudo	21
CAPÍTULO II - OS CAMINHOS DA PESQUISA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES, CONFRONTANDO CERTEZAS E INCERTEZAS	27
2.1 Mapeando a produção científica	28
2.1.1 Delimitando as fontes	29
2.1.2 Categorias Construídas	38
2.2 Problema de pesquisa e questões norteadoras	44
2.3 O <i>locus</i> da pesquisa	46
2.4 A dialética como opção metodológica.....	52
2.5 Estratégias metodológicas	54
2.5.1 Enunciando as ferramentas para a interpretação e análise dos dados.....	56
CAPÍTULO III - O VERSO E O REVERSO NA TESSITURA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	63
3.1 O conceito de política pública: diferentes possibilidades	63
3.2 A reestruturação do papel do Estado	68
3.2.1 Os contornos de um novo padrão de gestão para o setor público e suas implicações à gestão da educação	73
3.2.1.1 Quase-Mercado e suas implicações.....	78
3.2.1.2 Terceira Via em cena	80
3.2.2 Reforma da educação no contexto brasileiro	82
CAPÍTULO IV – A RODA-VIVA DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO (2007 – 2012): QUE MODELO DE GESTÃO ESTÁ SE CONSTITUINDO SOB O CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA?	86
4.1. Uma breve retrospectiva da gestão da educação brasileira sob o viés da democracia: as entrelinhas de uma História recente num campo em construção	86
4.2. O novo jeito de governar: a Gestão Yeda Rorato Crusius (2007 – 2010).....	91
4.2.1 A organização da educação no RS (2007-2010).....	98
4.2.2 Programa Lições do Rio Grande.....	101
4.3 O primeiro Governador eleito no primeiro turno: a Gestão Tarso Fernando Herz Genro (2011–2014).....	104
4.3.1 O Programa de governo Tarso Genro (2011–2014): a educação em foco	106
4.3.1.1 O Ensino Médio e a questão da politécnia.....	107
CAPÍTULO V – A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOB AS LENTES DOS SUJEITOS DA PESQUISA	116
5.1 As falas dos sujeitos: alguns pontos para reflexão	117

5.2 Re(construindo) o conceito de gestão da educação: os discursos dos sujeitos da pesquisa em destaque	124
5.3 Os contornos de um modelo de gestão em construção: A Governança Democrática	132
5.3.1 Governança Democrática no contexto brasileiro	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES.....	175
APÊNDICE 1 – Organização de Teses/Dissertações.....	176
APÊNDICE 2 – Organização dos Resumos RBP AE <i>on line</i>	176
APÊNDICE 3 – Seleção dos Resumos RBP AE <i>on line</i>	176
APÊNDICE 4 – Instrumento de Análise do Discurso 1 (IAD1)	176
APÊNDICE 5 – Instrumento de Análise do Discurso 2 (IAD)	176
APÊNDICE 6 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	176
APÊNDICE 7 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para os Sujeitos da Pesquisa	176
ANEXOS.....	177
ANEXO 1 – Matriz Curricular do Ensino Médio Politécnico	178
ANEXO 2 – 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio	178

INTRODUÇÃO

Todo mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas.

José Saramago

O mundo acadêmico é perpassado por uma fina teia que institui ao mesmo tempo que é instituinte de diferentes e complexos outros mundos, cuja centralidade se dá na produção e divulgação dos conhecimentos nele produzidos, onde estes só se materializam quando outros atores sociais dele se apropriam e o ressignificam. O presente trabalho pretendeu responder ao desafio de investigar a reconfiguração da gestão da educação através da relação dos projetos educacionais em nível estadual e a vivência da Segunda Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE), no tocante às escolas públicas estaduais de Ensino Médio localizadas no município de São Leopoldo/RS, no período de 2007 a 2012.

As reformas educacionais que se configuraram e gradativamente vêm se materializando desde os anos 90 do século XX trazem em seu escopo consideráveis elementos indicadores de significativas mudanças nos sistemas de ensino, marcadamente nas redes públicas, e, por conseguinte, do próprio conceito de gestão da educação. As mesmas vêm sendo objeto de constantes pesquisas, com os mais diversos enfoques. A atualização das pesquisas se faz necessária tendo em vista, além da relevância do tema, as paulatinas modificações que estão ocorrendo na educação pública em todo o País.

Nessa situação, as diferentes reformas são anunciadas como uma evolução, uma resposta às exigências dos novos tempos, *fazer e saber*, onde há o predomínio de extremo avanço tecnológico e fronteiras cada vez mais invisíveis e voláteis. Porém, as análises que vêm sendo realizadas pelos pesquisadores apontam outro sentido. Os discursos construtores de consenso no inconsciente coletivo presentes nos documentos dos organismos internacionais e nas publicações do Ministério da Educação (MEC) possuem uma face implícita muito significativa. Estes parecem não terem o objetivo de



democratizar a educação nem de elevar a qualidade social do ensino, chegando à tão sonhada equidade social. Ao contrário, trazem no seu bojo o aprofundamento dos problemas historicamente imbricados na educação brasileira e o da submissão, mais uma vez, do sistema de ensino aos ditames do *mercado*.

Nessa perspectiva, este trabalho abarcou questões do gerencialismo à naturalização do discurso da Boa Governança ou Governança Democrática sob o conceito de Gestão Democrática¹ (autonomia, participação e descentralização). Recorreu-se à análise das Propostas de Governo no tocante à educação ocorridas na gestão Yeda Rorato Crusius (2007-2010) e no primeiro biênio da gestão Tarso Fernando Herz Genro (2011-2012), visando identificar nestas políticas as suas implicações, tensões e contradições para os mecanismos de gestão. Devido aos limites do presente trabalho e a um dos mandatos ainda estar em andamento, optei, como recorte temporal, pelo período de 2007 a 2012.

As mudanças na gestão da educação foram analisadas correlacionando aspectos como concepção de ensino, currículo, trabalho docente, gestão escolar, financiamento e avaliação do sistema estadual gaúcho. Estes foram escolhidos a partir da compreensão de que as mudanças pretendidas para o sistema público de ensino necessitam ser entendidas no seu conjunto, relacionadas com as demais alterações que vêm ocorrendo nas estruturas de muitos dos estados brasileiros.

1.1 Contextualizando o estudo

Nesta pesquisa, considereirei que o processo de construção, implantação, implementação de uma política pública, inclusive voltada para educação, costuma se

¹**LEI Nº 10.576 DE 14 DE NOVEMBRO DE 1995. ALTERADA PELA LEI Nº 11.695, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2001** (Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências): “Art. 1º - A Gestão Democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes preceitos: I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica; II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar; III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados; IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos; V - garantia da descentralização do processo educacional; VI - valorização dos profissionais da educação e VII - eficiência no uso dos recursos”.

expressar, em essência, como campo de grandes debates e embates entre distintos atores sociais, em virtude de diferentes interesses, muitas vezes antagônicos, sendo que a sua materialização é produto do confronto entre estas forças. Contudo os homens fazem sua própria história na medida que são historicizados, inseridos em um dado contexto social, político e econômico.

Para Marx (1974), são as relações sociais que constituem o alicerce dessa construção. Formam um conjunto de sujeitos, de diferentes posicionamentos, mediando a definição e a implementação de ações que, por conseguinte, fomentam conflitos que são inerentes às relações sociais e, portanto, suas práticas se desenvolvem em arenas², campos de discussão, onde os embates teóricos, políticos e ideológicos são tensionados e travados nas disputas de poder.

Logo, o que o está continuamente em disputa são distintos projetos de sociedade e muitas vezes há um abismo entre o que é anunciado, salvaguardado em lei e o que implica ou naturaliza a sua execução no movimento do real. A discussão sobre tais políticas articulou-se a processos amplos, onde o processo real, de acordo com Ball (2004), não se dá em fases lineares e bem delimitadas. Por se tratar de um processo decisório de cunho político, a sua natureza é híbrida e labiríntica, sendo seus limites imprecisos, incertos e por vezes inconstantes.

Todas estas questões, devidamente ponderadas, tendem a fomentar que um processo de análise de gestão da educação pode dar-se por diversas perspectivas e caminhos. Dourado (2007) enfatizou a necessidade do cuidado em não restringir esta análise a uma simples descrição de processos. Necessitamos apreendê-las e, sobretudo, compreendê-las no âmbito das relações sociais no contexto de disputa das diferentes arenas políticas existentes, fomentando as condições para sua proposição, regulação e materialidade.

No seu processo de materialização a Gestão Democrática (GD) também é perpassada pelas particularidades dos muitos sentidos que envolvem esta prática de gestão. Conforme descreve Lima (2002);

a regulamentação deste artigo (Gestão Democrática) nos estados transformou-se num campo aberto em que concepções não só adversas, mas até mesmo

²Cf. dicionário Michaelis *on line*, *arena* é um local de contenda ou discussão. Disponível em http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/arena%20_907557.html

antagônicas acerca do que seja gestão democrática se enfrentam, denunciando a ambigüidade do termo e a multiplicidade de práticas sociais passíveis de nele se verem reconhecidas (p.19).

A gestão educacional e escolar ganhou centralidade nos vários debates que abarcam o campo educacional, alavancadas pelas inúmeras reformas que atravessaram esta temática na década de 1990. A partir da normativa presente na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), na forma da Gestão Democrática do Ensino Público, passou-se de um modelo centralizador de gestão para um modelo descentralizador, pautado na participação, autonomia e democratização das relações.

Conforme Harvey (2008), a defesa ideológica da reforma do Estado é sustentada pelo discurso de modernização e otimização dos tempos, lugares e principalmente dos recursos financeiros objetivando, assim, a superação de problemas da contemporaneidade (desemprego, inflação alta, diminuição do crescimento econômico e de adaptabilidade imposta de forma acelerada pelo processo de globalização). Nessa direção, as reformas dos sistemas educacionais que ocorreram no Brasil têm um importante papel na atual reestruturação produtiva do capital. Para os gestores da educação alinhados à visão neoliberal, fazia-se necessária a definição de um novo papel para a escola e de um novo padrão de gestão educacional, ambos pautados pela qualidade e pela lógica do mercado.

Nesse contexto, a política pública educacional implementada, no período deste estudo, tem apontado como características fundamentais a adoção de medidas neoliberais e o alinhamento às diretrizes dos organismos internacionais, estabelecendo um processo de mercantilização da educação. Tendo em vista este cenário de constante tensionamento entre as diferentes composições de sentido que se aplicam à Gestão Democrática desde a sua instituição no ensino público, destaco as seguintes questões:

- a) Que configuração assumiu a gestão da educação a partir das políticas públicas adotadas, que incluem mudanças na legislação educacional e parcerias público-privadas?
- b) Que indícios conformam e naturalizam o discurso da gestão da educação através da roupagem dos mecanismos da Gestão Democrática?

Nessa conjuntura, a tese que orientou esta pesquisa está centrada *na possibilidade da articulação das políticas de gestão implementadas no período de 2007 a 2012 no Rio Grande do Sul alavancar uma adequação dos mecanismos da Gestão Democrática; corroborando, conseqüentemente, para a construção de um novo conceito de gestão, a Governança Democrática.*

Não tenho como intenção dizer se essa mudança é positiva ou negativa, muito menos avaliar o funcionamento da gestão educacional no interior das escolas e/ou Rede de Ensino. Contudo, busco entender como se deu a tessitura da reconfiguração do conceito de gestão, mais especificamente de Governança Democrática, sob a roupagem da Gestão Democrática.

Para dar início ao pensar sobre a pesquisa, é preciso nos remeter ao método e à desmistificação da ciência como algo neutro. Porém, vale lembrar que nem a ciência nem o método são neutros! Para Mészáros (2004), refletir sobre uma possível estrutura metodológica de base comum, a fim de que possamos solucionar eventuais problemas de uma dada sociedade atormentada por muitos interesses sociais, em vários momentos inconciliáveis e antagônicos decorrentes é, na melhor das hipóteses, ilusório. Nesta perspectiva, para fazer este trabalho, recorri à dialética como metodologia, concebida por Konder (1999) como o modo de pensarmos e concebermos as múltiplas contradições da nossa realidade, trazendo-a como provisória.

O campo empírico desta pesquisa foi constituído por dirigentes da 2ª CRE de São Leopoldo, no período de 2007 a 2012. Este fato justifica-se pela facilidade de acesso a estes sujeitos e por serem comprometidos com a proposta de cada gestão. Não escolhi este município ao acaso, pois o mesmo é sede da 2ª CRE, abrangendo o maior número de escolas de Ensino Médio – totalizando quinze, considerando a sua designação, mas contabilizando quatorze no tocante à oferta real de Ensino Médio –, e é tido como referência em termos de capacidade de mobilização, de posicionamento com relação às políticas públicas para a educação e, principalmente, de resiliência.

Resiliência esta, que acredito estar embasada na junção do conceito latino de *resiliens*, que significa recuar, ser compelido a voltar, com o conceito do vocábulo inglês *resilient*, que remete à ideia de elasticidade e de recuperação. Logo, resulta um fenômeno dinâmico no movimento do real, ao possibilitar ao sujeito ou ao grupo resiliente a

capacidade de, mesmo em situações desfavoráveis, ampliar seus horizontes e caminhar com autonomia.

Nessa perspectiva, constatei que a gestão da educação costuma ser uma temática tratada como reflexo imediato do contexto macro ao micro e vice-versa. O uso do termo Gestão Democrática surge, em parte dos estudos, de maneira difusa e um tanto nebulosa. Sob a verificação da ausência de Gestão Democrática – objetivada, simplificada ou reduzida a certo tratamento genérico dos seus mecanismos, evidenciei forte tendência a Gestão Gerencial, nos moldes “escola-empresa”. Por ser parte da história recente, a reconfiguração da gestão da educação e suas implicações nos mecanismos de Gestão Democrática ainda não foi suficientemente estudado. Assim reside no exposto a relevância social e científica deste trabalho, bem como sua originalidade, tendo o mesmo se estruturado da forma a seguir:

- Capítulo II, “Os caminhos da pesquisa: construindo possibilidades, confrontando certezas e incertezas”, traz um breve histórico do campo. Além de explicitar, aprofunda a opção metodológica, destacando algumas características da dialética.
- Capítulo III, “O verso e o reverso na tessitura das políticas educacionais”, faz uma abordagem do capitalismo contemporâneo e das tendências das políticas neoliberais para a educação, delineando o contexto brasileiro e as influências dos organismos internacionais.
- Capítulo IV, “A roda-viva da gestão da educação 2007-2012: que modelo de gestão está se constituindo sob o conceito de Gestão Democrática?”, revela a preocupação em analisar as possíveis implicações de diferentes práticas de gestão no recorte temporal elencado neste trabalho. Procurei fazer um mapeamento das propostas de gestão implementadas sob o leiaute da Gestão Democrática.
- Capítulo V, “A gestão da educação: um olhar sob as lentes dos sujeitos da pesquisa” traz a fala dos sujeitos desta pesquisa, à luz do referencial teórico. Busquei explicitar as conclusões, bem como as (in)conclusões sobre os dados coletados, assim como os limites encontrados.

Para finalizar, trago algumas considerações sobre a consolidação da reconfiguração da gestão da educação através da política analisada. À luz dessa perspectiva, o presente trabalho foi também uma tentativa de compreender a fecundidade das propostas que vêm alimentando a tessitura do conceito de gestão da educação, em uma realidade dinâmica e mutável.

CAPÍTULO II - OS CAMINHOS DA PESQUISA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES, CONFRONTANDO CERTEZAS E INCERTEZAS

A pesquisa crítica educa o pesquisador para possuir a noção do seu trabalho como parte do trabalho social e, portanto, sujeito às mesmas vicissitudes, às mesmas condições que afetam os demais trabalhadores (VIEIRA PINTO, 1979, p.15).

Pesquisar significa procurar respostas para inquietações que acometem a alma e o próprio espírito, além de fomentar o exercício da curiosidade no dizer de Freire (1997). O que Gatti (2007) reforça ao colocar que: “seguir com perfeição uma receita não garante um bom bolo (p.55)”, é preciso o exercício de transitar de uma curiosidade ingênua para uma epistemológica e neste aspecto cabe a quem se propõe a aventura de pesquisar construir o *seu caminho* dentro da metodologia pretendida, pois, “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não” (GATTI, 2007 p.57).

Nesta ótica, a definição dos caminhos da investigação é, como todos os outros, um momento especial no processo de pesquisa, que precisa estar alinhada com os seus objetivos e ser coerente com os meus referenciais, sem me tornar prisioneira deles. Este estudo está centrado em uma abordagem de cunho qualitativo, abrangendo procedimentos próprios dessa modalidade, como: imersão na realidade, entrevistas para sustentar a ênfase na interpretação dos fenômenos apreendidos a partir dos significados produzidos, através do uso da técnica de análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), no contexto sociocultural dos interlocutores.



2.1 Mapeando a produção científica

No decorrer dos últimos anos, há um crescente movimento de expansão de programas, cursos, seminários, encontros, na área de educação em seus diferentes aportes. Constatei também o crescimento de pesquisas envolvendo temas sobre educação, além dos estudos publicados em revistas científicas da área, apresentados em congressos. Proliferam dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem a educação e a gestão da educação. Em vista disto,

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (ORTIZ, p.123, 1983).

Assim sendo,

Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas (BOURDIEU, p.69, 1994).

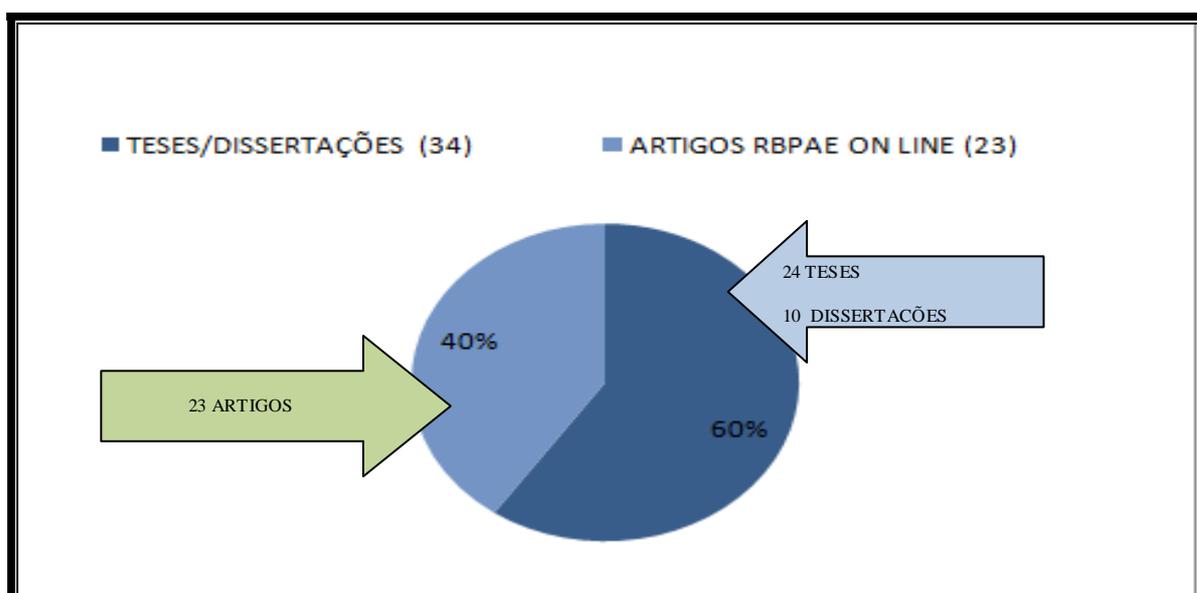
Comungo com Bourdieu (1994), que define *campo* como um espaço estruturado de posições hierarquizadas no qual são travadas lutas entre dominantes e dominados. Por conseguinte, campo é uma das esferas da vida social, regido por leis próprias, cuja autonomia é relativa, estruturado em torno de relações sociais e interesses complexos e específicos. O universo de produções científicas, no período que abarca este trabalho, é extenso e amplo. A fim de melhor compreender os meandros da gestão da educação, optei por mapear a produção acadêmica do período de 2007 a 2011, no campo da “Gestão da

Educação”, num primeiro momento, e seguindo a partir do eixo “Gestão da Educação Básica no RS”.

2.1.1 Delimitando as fontes

Para legitimar a pertinência e originalidade deste trabalho foram realizados levantamentos junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), abrangendo o período de 2007 a 2010, considerando que ainda não estavam disponíveis os dados referentes ao ano de 2011 quando consultei. Dos artigos publicados na Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAAE)³ da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), no período 2007 a 2011, ainda não havia publicação referente ao primeiro quadrimestre de 2012. Conforme o gráfico abaixo aponta, ocorreu a predominância de Teses/Dissertações (60%) como fonte, em comparação aos artigos da RBPAAE (40%) no material estudado.

GRÁFICO 1 – Referências Seleccionadas – período de 2007 a 2011



FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora no período de 2010 a 2011.

³Disponível em <http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>. Acesso em 30/04/2012.

A. Banco de Teses e Dissertações da CAPES – período de 2007 a 2010

Segundo descrição do próprio Banco de Teses e Dissertações da CAPES, “essa ferramenta abarca teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras a partir de 1987”⁴. Este Banco permitiu um levantamento diversificado. Partiu-se do campo referente ao ícone *assunto* (ferramenta disponibilizadas pelo *software* do Banco a fim de aperfeiçoar buscas), com o eixo “Gestão da Educação” numa pesquisa ampla. Após, delimitou-se a busca ao utilizar o eixo “Gestão da Educação Básica no RS”, além de utilizar como filtro o ano de defesa, no período de 2007 a 2010. Vale lembrar que ainda não havia dados disponíveis de 2011.

TABELA 1 - Número de Teses e Dissertações encontradas

ANO	BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES/ 2007-2011			
	TESES	DISSERTAÇÕES	TESES	DISSERTAÇÕES
	<u>ENCONTRADAS</u>		<u>SELECIONADAS</u>	
	EIXO GESTÃO DA EDUCAÇÃO		EIXO GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO RS	
2007	132	604	09	04
2008	148	645	07	01
2009	673	192	06	01
2010	645	234	01	01
TOTAL PARCIAL	1597	1675	24	10
TOTAL	3272		34	

FONTE: Brasil. MEC/Capes (disponível em: www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses. Acesso em: 16/12/2011). Dados sistematizados pela pesquisadora no período de 2010 a 2011.

As dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros na área da Educação, através da leitura flutuante⁵ dos resumos *on line*, foram localizadas por

⁴Disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em 20/04/2012.

⁵Empreguei o termo *leitura flutuante*, considerando-o como um a busca de estabelecer o contato com os

meio de consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e resultaram em 1.597 teses e 1.675 dissertações, atingindo um total de 3.272 trabalhos contabilizados sob o eixo “Gestão da Educação”, de acordo com a tabela acima. Entretanto, para este estudo, foram selecionadas 34, abrangendo 24 teses e 10 dissertações, em uma nova filtragem sob o eixo “Gestão da Educação Básica no RS”. Os dados obtidos foram agrupados como mostra a Tabela 2, podendo ser consultados no Apêndice 1⁶ deste trabalho:

TABELA 2 – Exemplo de Organização Teses/Dissertações

A TRAJETÓRIA DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2007-2011)				
VERMELHO: 02 – Teses VIOLETA: 01 - Dissertações				
Nº TRABALHO	TÍTULO	RESUMO	AUTOR	
<p>01/02/2007</p> <p>1v. 322p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Orientador(es): JOSÉ GERALDO SILVEIRA BUENO Biblioteca Depositária: PUC/SP</p>	<p>PERFIL DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL</p>	<p>Esta tese tem por objeto a construção de um perfil da gestão escolar no Brasil, procurando cotejar as relações entre as concepções dos autores do campo e a realidade encontrada nas escolas públicas de educação básica. Esse perfil emerge, de um lado, da análise da produção acadêmica no país entre 1930 e 2004, utilizando-se para tanto das bibliografias de referência no campo (até a década de 1980) e dos resumos das teses e dissertações do banco de teses da CAPES. Por outra parte, a tese constrói o perfil do diretor e dos processos de gestão escolar a partir do banco de dados do SAEB 2003, coletado a partir dos instrumentos de medida de contexto (questionários) aplicados em diretores, professores e alunos de escolas públicas que participaram daquela avaliação. Discutindo teoricamente com diversos autores, especialmente com Weber e Bourdieu, a pesquisa avalia a face política da gestão escolar, os elementos da sua democratização, os instrumentos e processos da gestão, o papel do dirigente na condução da política escolar e a natureza da função de diretor e as formas de dominação nas relações de poder que se estabelecem na escola. O cotejamento daqueles perfis, mediado pela análise possibilitada pela base teórica, permite as seguintes conclusões: entre os diretores parece haver uma marca de gênero forte, que faz com que os homens ganhem mais e ascendam à função com menos idade e experiência e destacadamente ocupam proporcionalmente mais as direções das escolas nas quais o poder simbólico parece ser menos explícito; a gestão das escolas públicas caminha para ampliação da democratização da política escolar, mas há ainda forte presença do patrimonialismo e do controle político institucional sobre as escolas e seus dirigentes; as escolas cujos diretores foram eleitos têm conselhos mais ativos e construíram projetos pedagógicos de forma mais independente e com maior participação coletiva, sugerindo que há uma espécie de educação política mais ampliada nas escolas mais democráticas; os diretores mais experientes na educação tendem a ter mais disposição ao diálogo com os seus pares e com as comunidades do que os mais novos; a política escolar, centrada na figura do diretor, é articulada de maneira a articular o máximo possível os interesses da comunidade e as disposições dos sistemas de ensino, traduzidas pelos posicionamentos das instâncias superiores ao diretor.</p>	<p>ANGELO RICARDO DE SOUZA</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20073433005010001P9</p> <p>ACESSO EM 22/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO TESE (2007)</p>

documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações.

⁶O Apêndice 1 consta no CD que se encontra na contracapa deste trabalho.

<p>01/08/2007</p> <p>1v. 229p. Doutorado. UNIVERSIDA DE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO</p> <p>Orientador(es): SPERANZA FRANCA DA MATA</p> <p>Biblioteca Depositária: CFCH</p>	<p>A GESTÃO EM QUESTÃO: DA (DES)CONSTRUÇÃO À (RE) CONSTRUÇÃO</p>	<p>A gestão "democrática" é o tema deste estudo. O seu objetivo consiste em aplicar a "estratégia da desconstrução", criada pelo filósofo Jacques Derrida. Propõe um caminho metodológico em que se realiza um levantamento do legado, a "leitura" dos arquivos das práticas discursivas e a postura necessária ao por-vir. A alternância dos qualificativos "democrático" e "participativo" põe em xeque a intenção de se revestir a gestão dita "participativa" como "democrática". O quadro teórico se alicerça em Derrida e Nogueira, fazendo parte da revisão da literatura a "leitura" do cenário político-econômico-social, a Reforma do Estado e aparato legal.</p>	<p>MARIA C. DA SILVA AMARAL</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007631001017001P4</p> <p>ACESSO EM 22/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2007)</p>
<p>01/11/2007</p> <p>1v. 171p. Mestrado. UNIVERSIDA DE FEDERAL DO PARANÁ - SOCIOLOGIA</p> <p>Orientador(es): RICARDO COSTA DE OLIVEIRA</p> <p>Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR</p>	<p>ELEMENTOS DECISIVOS NA CONSTRUÇÃO DA POSIÇÃO E AÇÃO POLÍTICA DE ROBERTO REQUIÃO DE MELLO E SILVA</p>	<p>Este trabalho analisa, do ponto de vista sociológico e político, os elementos preponderantes na construção da posição e ação política de Roberto Requião de Mello e Silva. Dentre esses traços elementares serão ressaltados alguns traços genealógicos do político em questão na construção do habitus e do acúmulo de capitais simbólicos, principalmente os que versam o campo político do mesmo. Outro fator indispensável que será trabalhado é o contexto histórico de Requião, no qual foi inserido na política paranaense, e ainda a identidade e fidelidade que Roberto Requião mantém com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), consistindo num caso atípico na política, pela longa permanência no partido. Serão trabalhados alguns fragmentos relacionando a imagem que Requião tenta legitimar através de seus discursos e sua conflituosa relação com a mídia. No que versa a sua trajetória política salientaremos o início de sua carreira política, em 1982, como Deputado Estadual, perpassando, na seqüência, pela Prefeitura de Curitiba, Secretaria de Desenvolvimento Urbano do Paraná, Primeiro Governo, Senado Federal, Segundo Governo e finalmente o Terceiro Governo no qual Roberto Requião entra para a história do Paraná como o primeiro governador a exercer três mandatos frente ao Executivo. Serão ressaltados aspectos mais gerais do grupo político que acompanha Requião em seus pleitos formando uma rede social de interdependência. E por último intenta-se esboçar um perfil econômico requianista, baseado na descentralização e na estatização do estado em detrimento do Neoliberalismo, sugerindo traços da social - democracia, ressaltando algumas políticas públicas de cunho social implementadas por Requião em seus mandatos, para constatar um modelo econômico distinto de ação e gestão política.</p>	<p>DAIANE C. RESENDE</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20076400101016032P2</p> <p>ACESSO EM 30/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO DISSERTAÇÕES (2007)</p>

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora no ano de 2011.

B. Artigos da Revista Brasileira de Política e Administração - período de 2007 ao segundo quadrimestre de 2011

TABELA 3 – Número de Artigos Encontrados

ANO	ARTIGOS RBPAAE/ 2007 SEGUNDO QUADRIMESTRE DE 2011	
	ENCONTRADOS SUMÁRIO GERAL	SELECIONADOS GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO RS
2007	27	02
2008	22	06
2009	27	12
2010	25	02
2011	25	01
TOTAL	126	23

FONTE: RBPAAE *on line*. Acesso em 28/12/2011. Dados sistematizados pela pesquisadora no período de 2010 ao segundo quadrimestre de 2011.

A versão consultada foi a RBPAAE *on line*⁷ em lançada abril de 2011 em São Paulo, por ocasião do XXV Simpósio Brasileiro comemorativo do Jubileu de Ouro da ANPAE, que segundo o *site* oficial é,

uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã. Fundada em 1961 por professores universitários de administração escolar e educação comparada, a ANPAE se consolidou, ao longo das décadas, como entidade líder da sociedade civil organizada no campo das políticas públicas e do governo da educação (Acesso em 20/04/2012. Disponível em <http://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>).

Esta Revista possui publicação impressa desde 1983 e seu objetivo é:

difundir estudos e experiências educacionais, além de promover o debate e a reflexão em torno de questões teóricas e práticas no campo da gestão da educação e seus processos de planejamento e de formulação e avaliação de políticas educacionais no âmbito dos sistemas de ensino, escolas, universidades e

⁷Disponível em <http://www.anpae.org.br/website/component/content/article/6-publicacoes/70-rbpae> Acesso em 27/7/2012.

outros espaços públicos de educamos (Acesso em 20/04/2012. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae>).

Foram consultados 126 artigos a partir do “sumário geral” e foram selecionados apenas 23 dentro do eixo “Gestão da Educação, no período de 2007 ao segundo quadrimestre de 2011. De acordo com o excerto da Tabela 4, todos os sumários foram acessados e, em seguida, os resumos foram reunidos para uma *leitura flutuante* e posterior análise. Caso não houvesse informações suficientes, era acessado o artigo na íntegra. Estes dados podem ser encontrados no Apêndice 2⁸.

TABELA 4 – Exemplo de Organização dos Resumos RBP AE *on line*

RBP AE ON LINE		
SUMÁRIO GERAL - EXCERTO		
V. 23, Nº1 – 2007		
TÍTULO	RESUMOS	AUTOR
TEORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM QUERINO RIBEIRO E LOURENÇO FILHO: RAÍZES E PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DE MODELOS TEÓRICOS	O artigo identifica traços das teorias de Administração Escolar produzidas por Querino Ribeiro e Lourenço Filho, mediante análise de seus respectivos livros, Ensaio de uma teoria da administração escolar e Organização e administração escolar. A bibliografia, citada pelos dois autores, permitiu identificar raízes e processos de constituição de modelos teóricos, como o racional-burocrático, o de sistema social e o sócio-intervencionista. O conceito de funcionamento díptico e a perspectiva sociológica das escolas embasaram a investigação das condições e processos de produção de teorias. A análise de conteúdo possibilitou um panorama da evolução do conhecimento sobre Administração Escolar no Brasil durante o período de 1930-1963.	DJEISSOM SILVA RIBEIRO, LOURDES MACHADO MARCELINO
O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA REVISÃO DA LITERATURA	Este trabalho apresenta uma revisão da literatura brasileira sobre financiamento da educação nacional, a partir de publicações das áreas educacional, econômica e legislativa, no período de 1988 a 2004, perfazendo mais de uma dezena de livros e 190 artigos e relatórios técnicos. A produção nesta área ocupa um lugar destacado e um crescente interesse nas universidades. Os principais temas são a vinculação de recursos, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e do FUNDEF; a escassez de recursos e a falha em sua administração.	CANDIDO ALBERTO GOMES, BEATRICE LAURA CARNIELLI, WELLIGTON FERREIRA DE JESUS, HELDER BUENO LEAL
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISITANDO CONCEITOS	O artigo focaliza as articulações entre teoria e prática, enfatizando aspectos como a política de educação, políticas educacionais, gestão pública, gestão educacional, gestão escolar, gestão democrática e educação básica. Como campos de concepção e implementação da iniciativa	SOFIA LERCHE VIEIRA

⁸O Apêndice 2 consta no CD que se encontra na contracapa deste trabalho.

SIMPLES	pública, políticas e gestão se concretizam nas diversas esferas da ação estatal, incluindo a escola, como espaço de reconstrução e reinvenção das políticas públicas de educação. Tal entendimento é particularmente relevante no contexto da reflexão sobre uma agenda de educação básica de qualidade para todos.	
EL PRECIO DE LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA: LA PÉRDIDA DE CALIDAD Y LA SEGMENTACIÓN SOCIAL	La calidad de la educación y sus concepciones y prácticas de evaluación son las preocupaciones centrales del autor del presente artículo. Su objetivo es mostrar como las pruebas estandarizadas referidas a norma, como las de los sistemas de evaluación centralizadas, no sirven para los propósitos que se le atribuyen socialmente, ya que no informan acerca de la calidad de la educación. El llama atención al poder desmesurado dado a los instrumentos estandarizados de medición en la evaluación y la gestión del sistema educativo, argumentando que, al contrario de lo esperado, ellos fomentan la desigualdad y disminuyen la calidad de la educación.	JUAN CASASSUS
DIREITO AO ENSINO MÉDIO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO	O artigo analisa a afirmação do direito ao ensino médio na legislação brasileira, desde o período imperial à atualidade, relacionando-a a contextos sociopolíticos e educacionais. Até a elaboração da Constituição de 1988, a legislação nacional omitiu a afirmação desse direito ou ofereceu débeis garantias para tal afirmação, delimitando sua elitização. A configuração vigente do ordenamento jurídico é examinada sob a ótica da complementaridade entre a obrigatoriedade escolar e a determinação de universalização do acesso ao ensino médio.	PATRICIA SOUZA MARCHAND
A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PAULISTA: DAS DIRETORIAS REGIONAIS E SERVIÇOS DE INSPEÇÃO	Este artigo apresenta uma pesquisa sobre a gênese e o desenvolvimento do sistema de educação paulista. Pretende-se compreender em que medida a ação do estado moldou a rede escolar como sistema de ensino e como configurou seu modelo administrativo. O estudo trata do papel das diretorias regionais e serviços de inspeção, que permitiram o desenvolvimento de um sistema permanente de avaliação e retro-alimentação. Para atingir seu objetivo, procedeu-se à análise dos Anuários de Educação de 1935/1936, que permitiu a reconstituição da tensa relação entre os poderes municipal, estadual e nacional e o estabelecimento do sentido atribuído à estrutura administrativa da escola.	RAQUEL PEREIRA CHAINHO GANDINI, SANDRA APARECIDA RISCAL
SIGNIFICADO DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PLANEJAMENTO E GESTÃO DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (MÉXICO, 1990)	Este artigo analisa documentos elaborados para o Congresso Internacional de Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Educacional, realizado no México, em 1990, por iniciativa da UNESCO. O evento foi um marco histórico nos estudos internacionais sobre planejamento e gestão da educação, situado no âmbito das mudanças políticas e sociais que se descortinavam na América Latina e que incentivaram numerosos eventos internacionais e uma redefinição dos rumos da educação.	FABIANA SILVA FERNANDES

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora no ano de 2011. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1272/showToc>

Procedi, então, à análise do material selecionado, procurando obter indicadores que permitissem inferências sobre o conteúdo. Para tanto, os resumos foram agrupados tendo como referência *suleadora* o eixo “Gestão da Educação”, conforme o exemplo a seguir⁹.

TABELA 5 – Exemplo de Seleção dos Resumos RBP AE *on line*

RBP AE <i>ON LINE</i>		
EIXO GESTÃO DA EDUCAÇÃO - EXCERTO		
TÍTULO	RESUMOS	AUTOR
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISITANDO CONCEITOS SIMPLES	O artigo focaliza as articulações entre teoria e prática, enfatizando aspectos como a política de educação, políticas educacionais, gestão pública, gestão educacional, gestão escolar, gestão democrática e educação básica. Como campos de concepção e implementação da iniciativa pública, políticas e gestão se concretizam nas diversas esferas da ação estatal, incluindo a escola, como espaço de reconstrução e reinvenção das políticas públicas de educação. Tal entendimento é particularmente relevante no contexto da reflexão sobre uma agenda de educação básica de qualidade para todos.	SOFIA LERCHE VIEIRA V. 23, Nº1 – 2007 http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19011
AS PUBLICAÇÕES DA ANPAE E A TRAJETÓRIA DO CONHECIMENTO EM ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	O texto trata da trajetória da produção teórica em administração da educação veiculada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Examina os quatro primeiros textos dos <i>Cadernos de Administração Escolar</i> ; publicados entre 1961 e 1968, e números selecionados da <i>Revista Brasileira de Política e Administração da Educação</i> , editados entre 1983-2000, cujos temas são organizados em categorias, e analisa as de administração e gestão. Apesar de limitações conceituais, a autora reconhece que as publicações oferecem contribuições relevantes para o desenvolvimento teórico em administração da educação no Brasil.	GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN MAIA V. 24, Nº1 – 2008 http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1313/s-howToc
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E O ENSINO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	O artigo discute conhecimentos no campo da gestão educacional, apresentando pontos de vista sobre a (in)existência de um corpo teórico próprio no campo. As primeiras conclusões mostram que a teoria no campo não se articula de maneira apropriada com as razões práticas dos sujeitos que atuam na gestão educacional. O trabalho ainda apresenta uma breve avaliação sobre a produção científica brasileira no campo, cotejando-a com o processo de ensino e da formação de professores e dirigentes escolares/educacionais. O estudo aponta a importância da pesquisa científica nos processos de formação inicial e continuada de professores e dirigentes escolares.	ÂNGELO RICARDO DE SOUZA V. 24, Nº1 – 2008 http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1313/s-howToc

⁹Para melhor compreensão desta organização dos dados obtidos ver Apêndice 3 no CD na contracapa deste.

<p>ESTADO GERENCIAL, REESTRUTURAÇÃO EDUCATIVA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO</p>	<p>Este artigo discute a reorganização do Estado e suas implicações para o sistema educacional. Inicialmente, apresenta idéias a respeito do Estado gerencial como tendência hegemônica e conservadora para, em seguida, demonstrar como esta noção tem sido construída no campo educacional. No caso brasileiro, o artigo toma como exemplo o programa <i>ProQualidade</i> desenvolvido em Minas Gerais há alguns anos atrás. Por fim, debate alguns efeitos e indica a abrangência dessas tendências para a educação, discutindo sua pretensa eficácia na solução de problemas da escola básica.</p>	<p>ÁLVARO MOREIRA HYPÓLITO</p> <p>V. 24, Nº1 – 2008</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1313/s howToc</p>
<p>TERCEIRA VIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM NOVO MANTRA PARA A EDUCAÇÃO</p>	<p>A partir da revisão da literatura especializada, o artigo objetiva relacionar a sociologia de Giddens com a doutrina da Terceira Via. Entre as propostas se destacam novas atribuições da sociedade civil e do Estado, sobretudo em matéria de políticas sociais e educacionais. Algumas continuidades entre a sociologia de Giddens e a Terceira Via são demonstradas, como a reflexibilidade, os resultados não-esperados das ações individuais e a imponderabilidade do capitalismo global, referendando concepções como a incapacidade humana para determinar sua história e a importância da formação do indivíduo reflexivo, através da educação, para enfrentar os desafios da contemporaneidade.</p>	<p>LUÍS ANTÓNIO GROPPA, MARCOS FRANCISCO MARTINS</p> <p>V. 24, Nº2 – 2008</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1314/s howToc</p>
<p>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO LULA: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS</p>	<p>O artigo discute as políticas educacionais no governo do presidente Lula, especialmente as de educação básica. Argumenta que o modelo de gestão das políticas públicas deste governo está enraizado, se bem que com rupturas, no contexto da reforma do Estado da década anterior. A política pública educacional apresenta variações do primeiro para o segundo mandato do governo Lula; neste último, há certo grau de ambivalência, que se revela no PDE, um conjunto de programas que marca a ação do Ministério da Educação.</p>	<p>DALILA ANDRADE OLIVEIRA</p> <p>V. 25, Nº2 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1329/s howToc</p>
<p>A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS RECENTES REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS</p>	<p>Com base na pesquisa interinstitucional, o artigo trata de repercussões de dois programas brasileiros de gestão escolar desenvolvidos com financiamento internacional: o Fundescola e o Pró-Qualidade. A pesquisa apontou o fortalecimento de uma visão gerencial estratégica e a convivência de duas concepções opostas de gestão da educação pública: ora privilegiando práticas gerenciais (Plano de Desenvolvimento da Escola); ora sinalizando para as aspirações da comunidade por uma escola mais autônoma e de qualidade (Projeto Político Pedagógico).</p>	<p>MARÍLIA FONSECA, JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA</p> <p>V. 25, Nº2 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1329/s howToc</p>
<p>GESTÃO, AUTONOMIA, ACCOUNTABILITY NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA: BREVE DIACRONIA</p>	<p>Num primeiro momento, para situar o leitor menos familiarizado com a temática, o artigo faz uma breve apresentação da evolução dos modelos de direcção e gestão que se foram sucedendo, nas últimas décadas, no que diz respeito à escola pública em Portugal. Em seguida, apresentam-se algumas dimensões dos modelos de direcção e gestão, mais recentemente adoptados, bem como algumas dimensões do programa de avaliação externa das escolas, os quais sugerem uma presença crescente, mas ainda muito tênue, da problemática da</p>	<p>ALMERINDO JANELA AFONSO</p> <p>26, Nº1 – 2010</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1349/s howToc</p>

	<i>accountability.</i>	
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM DIÁLOGO COMPARATIVO COM AS TENDÊNCIAS TEMÁTICAS DA REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO	Neste artigo realiza-se um diálogo comparativo entre as tendências temáticas da produção científica brasileira sobre administração da educação e as tendências temáticas delineadas na RIE – Revista Ibero-Americana de Educação (1993-2008), objetivando identificar diferenças e semelhanças, distanciamentos e aproximações, entre a produção nacional e internacional. Tomando como referência metodológica estudos sobre o estado da arte e a educação comparada, os autores revelam tendências hegemônicas e eixos temáticos não abordados pela comunidade científica brasileira.	ADOLFO IGNACIO CALDERÓN, ANTÓNIO GOMES FERREIRA 26, N°1 – 2010 http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1528/showToc

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora no ano de 2011. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1272/showToc>

2.1.2 Categorias Construídas

No campo educacional, como em diversos outros, e mais especificamente quando se trata de temáticas que abordam a gestão escolar, percebi que distintos termos tendem a referir-se a um mesmo objeto de análise, ou, ainda, constatei o emprego de expressões comuns cujos significados costumam apresentar infinitas variações. Nessa perspectiva, procedi à sistematização inicial dos dados obtidos, a partir das fontes explicitadas anteriormente, seguindo a sua organização e o seu mapeamento. Na construção das categorias procurei perceber não apenas as diferenciações identificadas nos trabalhos, como também identificar o foco de interesse declarado, destacando os termos empregados na escrita do resumo. Justamente, as categorias foram constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase na semântica das palavras.

Eventualmente, alguns estudos poderiam ter sido classificados simultaneamente em diversas categorias, quer pela amplitude dos assuntos e temas tratados, quer devido a abordagem prolixa. As unidades de registro dos trabalhos analisados foram ordenadas partindo do agrupamento dos assuntos e possíveis acercamentos inerentes à temática elencada. Em suma, modificações e aperfeiçoamentos ocorreram durante todo o processo de classificação, na medida em que surgiram muitas especificidades de cada fonte documental, respeitando o sentido e a utilização de termos e expressões recorrentes nos textos analisados.

Também houve a urgência de compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e, por diversas vezes, espiralada, num movimento de claro e escuro, conforme Kosik (1995), e não de forma sequencial, cartesiana e linear. Por si só os dados não têm voz, logo não falam por si só. Fez-se necessário um laborioso e exaustivo movimento de extração, de retirar deles o significado, de dar-lhes sentido.

O regresso sistemático, rigoroso, aos dados, unido ao processo de depuração, de refinamento das categorias, na busca de sentidos e significados cada vez melhor construídos e posteriormente trazidos à luz, constituem um processo mutante e eternamente inacabado: não há um fim, apenas uma “até este momento”. A cada novo *olhar* sobre este ciclo, foi possível alcançar distintas e singulares camadas de compreensão. Dessa forma, procuramos fazer um recorte que fosse basilar neste trabalho, através da análise, no tocante ao eixo Gestão da Educação na Educação Básica no RS.

TABELA 6 – Distribuição de Trabalhos por Categoria de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	FONTES		TOTAL
	BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES 2007-2010	RBP AE 2007 ao segundo quadrimestre de 2011	
Processos Interativos no Espaço Escolar	06	02	08
Formação Docente	12	10	22
Políticas e Propostas de Gestão da Educação	11	07	19
Parcerias Público-Privadas	05	04	09

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora no período de 2010 a 2011.

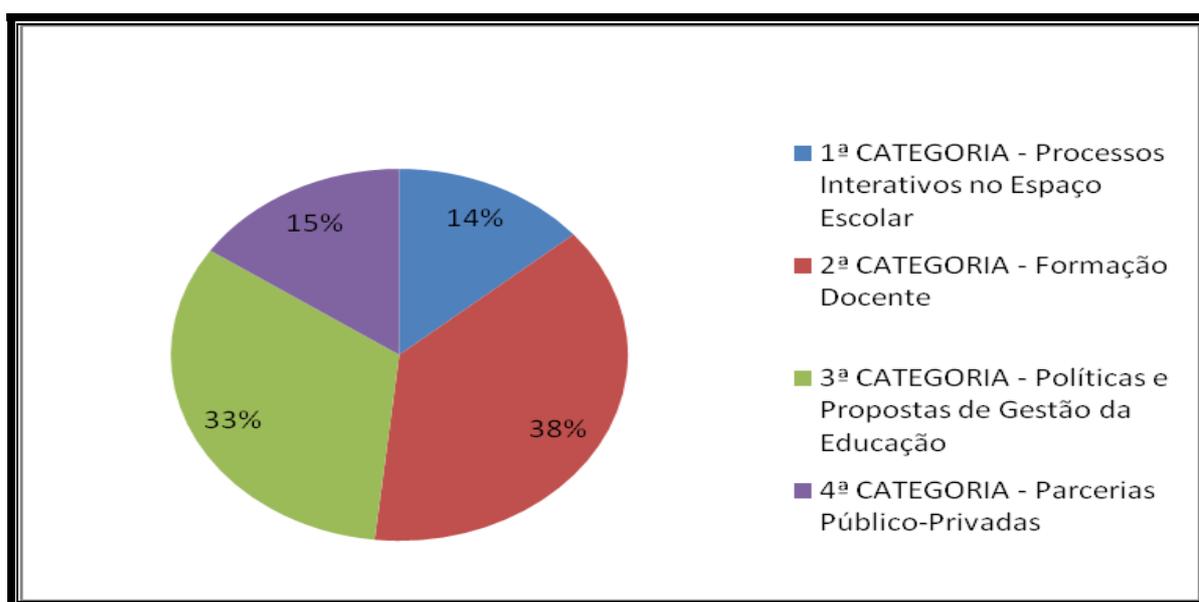
A partir da compreensão da categorização como o ato de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles, busquei classificar por parença ou analogia, segundo os critérios já explicitados. Esse eixo emergiu, de acordo com as categorias de análise descritas a seguir:

- **1ª Categoria – Processos Interativos no Espaço Escolar** - Aqui encontram-se estudos que analisaram como vêm ocorrendo os diferentes processos interativos no espaço escolar, cuja centralidade se dá a partir da visão dos distintos atores sociais sobre o movimento de envolvimento de alunos pais e professores na reconstrução do projeto político-pedagógico (PPP); o planejamento educacional (constituente escolar; instrumentos de participação e tomada de decisão); os processos decisórios (cultura escolar, financiamento, otimização dos tempos e espaços escolares, concepções e estratégias de comunicação interna e externa); gestão democrática da educação (princípio constitucional e seus mecanismos de gestão); transparência da gestão pública (ordenamento legal e a prática recorrente); binômio qualidade e sucesso escolar (qualidade *versus* qualidade social); evasão escolar e repetência, acesso e permanência; gerenciamento de conflitos inter e intraescolares.
- **2ª Categoria – Formação Docente** – Esta categoria abarcou as pesquisas que mais especificamente tratavam do planejamento educacional (instrumentos de planejamento institucional e planejamento docente).
- **3ª Categoria – Políticas e Propostas de Gestão da Educação** – Esta categoria abrangeu pesquisas que trataram claramente de estudos no campo das políticas educacionais vigentes, que analisaram programas e projetos de governo em diferentes níveis e esferas que traziam em seu bojo: o Programa Mais Educação; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e posteriormente o PDE Interativo (Plano de Desenvolvimento da Educação), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que se transformou em FUNBEB (Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica); Programa Escola Ativa; Plano de Metas (PAR); diferentes programas desenvolvidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); influências dos Organismos Internacionais e Agências Multilaterais; Programa Saúde na Escola (PSE); Escola de Gestores; Escola Aberta e Programas de Correção de Fluxo (Programa Acelera Brasil e Projeto Te Liga, em parceria com o Instituto Ayrton Senna – IAS –; e Programa Alfa e Beto, em parceria com o Instituto Alfa e Beto – IAB – e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem –, visando corrigir a distorção idade/série).

• **4ª Categoria – Parcerias Público-Privadas** - Esta categoria comportou trabalhos que analisavam as diversas conexões e possíveis relações entre a instituição escola e demais setores da sociedade civil organizada (conselhos, promotorias, cooperativas, ONGs e entidades filantrópicas); voluntariado (Programa Amigos da Escola); fomento a formação inicial e/ou continuada dos docentes e demais funcionários de escola; PPs – parcerias público-privadas com Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPIS -; SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), (Sistema S como um todo); processos de centralização/descentralização, municipalização e privatização; propostas cujo foco centrava-se em modelos gerenciais ou que contemplassem a Terceira Via (Terceiro Setor) e processos de desresponsabilização do Estado (Estado Mínimo).

Do montante de documentos catalogados, conforme indicou a Tabela 6 e o Gráfico 2 que segue, grande parte foi classificados na 2ª Categoria, totalizando 22 trabalhos (38%), 12 Teses/Dissertações e 10 artigos RBPAAE *on line*. Número bastante próximo dos documentos lançados na 3ª Categoria, abarcando 11 Teses e Dissertações, além de 7 artigos RBPAAE *on line* (33%). A 4ª Categoria compreendeu 9 trabalhos (15%), com 5 Teses e Dissertações e 4 artigos RBPAAE *on line*. A 1ª Categoria englobou 8 trabalhos (14%), com 6 Teses e Dissertações e 2 artigos RBPAAE *on line*.

GRÁFICO 2 – Percentual de cada Categoria construída

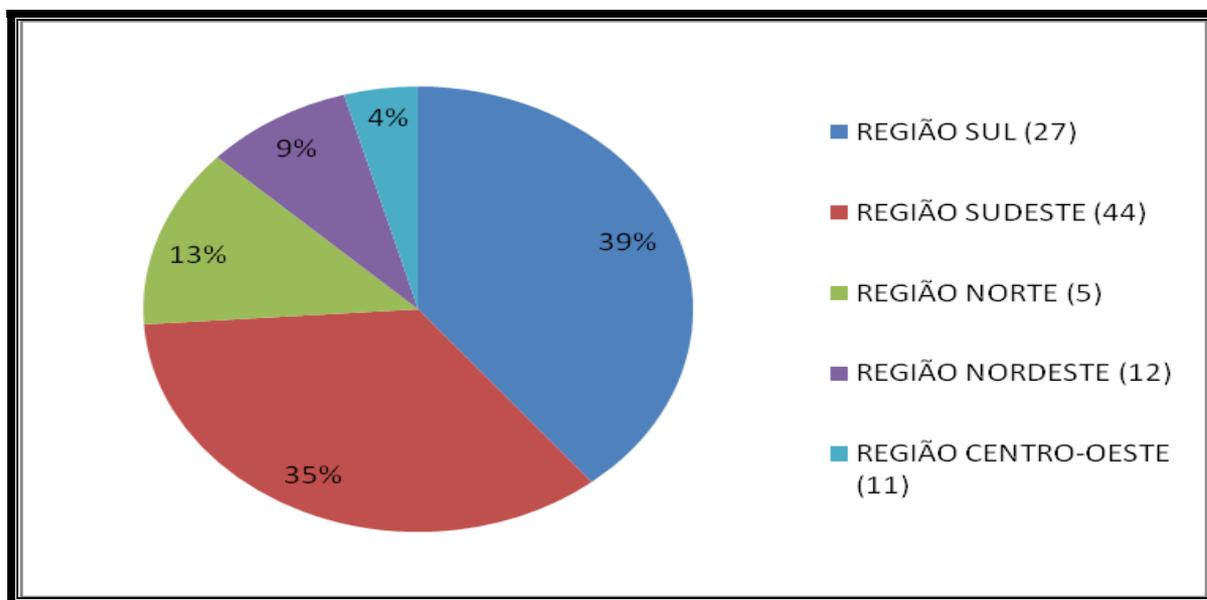


FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora no período de 2010 a 2011.

A proposta de investigar o tema da educação no *staff* das políticas públicas da atualidade apareceu predominantemente nos trabalhos, tendo os pesquisadores optado pela busca do refinamento teórico-prático na análise das políticas que norteadoras das ações de governo, em diferentes esferas, por consequência, visando à melhoria da qualidade social da educação pública. Propuseram-se a resgatar não apenas contendas agregadas à definição, manutenção, impactos mas sobretudo, possíveis redirecionamentos das políticas vigentes em âmbito nacional quando gestadas, principalmente, pelo e no contexto mundial.

Estes trabalhos exprimem uma gama variada de temáticas, abordando diferentes conceitos. Em todas as categorias houve uma maior concentração de Teses e Dissertações. Dentro das especificidades de cada uma, os conteúdos variaram bastante conforme a fonte documental. Este fato se deve ao grande crescimento do número de PPGs nas últimas décadas, principalmente no tocante ao campo educacional brasileiro. A partir dos dados da CAPES¹⁰, observa-se a existência de 99 PPGs em Educação, distribuídos da seguinte forma: 27 na Região Sul; 44 na Região Sudeste; 12 na Região Nordeste; 11 na Região Centro-Oeste e 5 na Região Norte, como pode-se visualizar no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Concentração de PPGs em Educação por Região

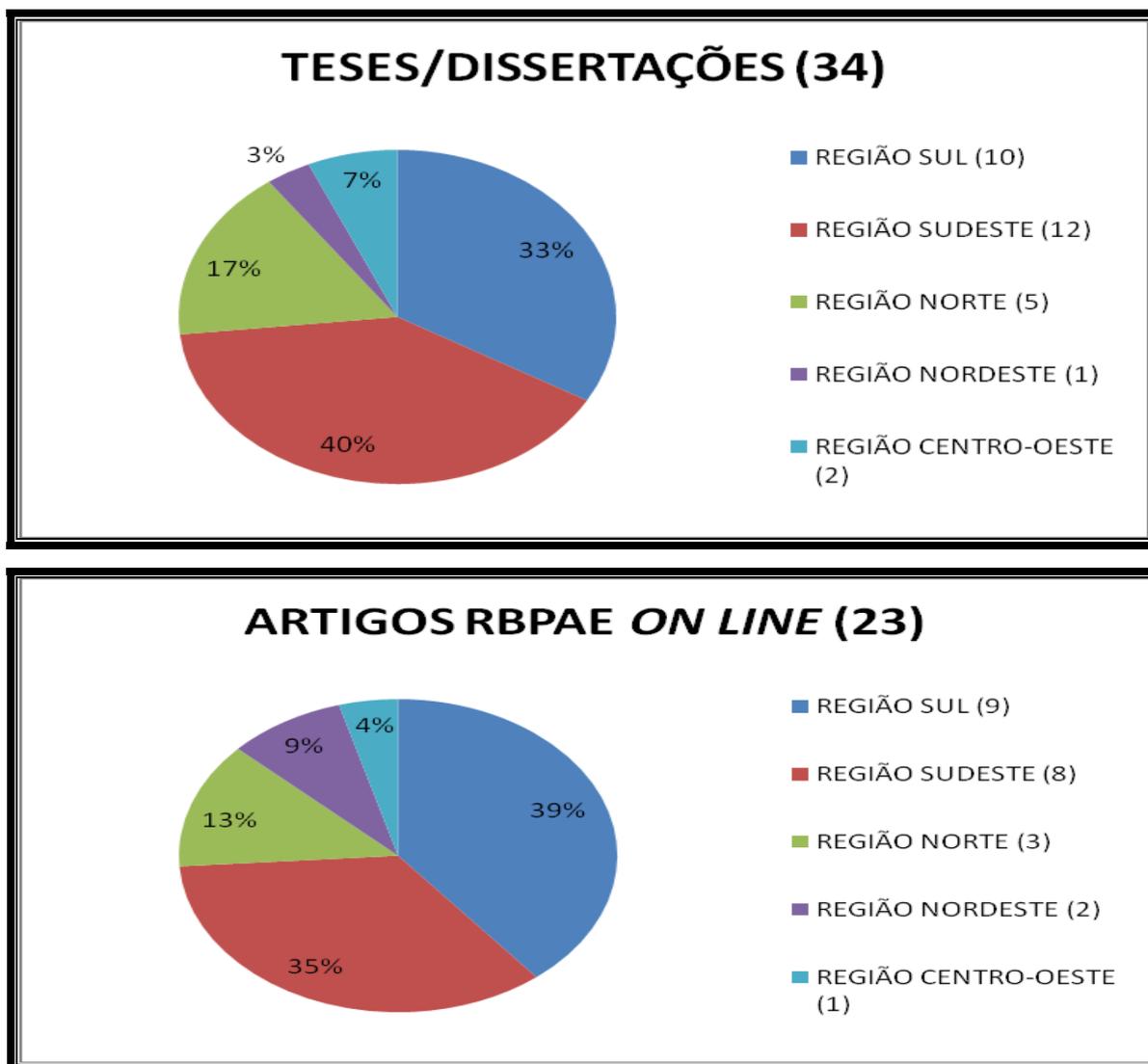


FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora no período de 2010 a 2011.

¹⁰Disponível em <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=70800006&descricaoArea=CI%20CANCIIAS+HUMANAS+&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O&descricaoAreaAvaliacao=EDUCA%C7%C3O> Acesso em 30 de abril de 2012.

O levantamento permitiu mapear, minimamente quais regiões do País concentravam maior número de estudos sobre o tema; quais os focos de preocupação das investigações e que estudos eram predominantes empíricos e/ou teóricos. A grande maioria da produção analisada está vinculada a Instituições de Ensino Superior (IES), como Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade de Brasília (UnB).

GRÁFICO 4 – Percentual de Produção Acadêmica por Região



FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora no período de 2010 a 2011.

De acordo com o Gráfico 4, constatou-se ainda a predominância de Teses e Dissertações produzidas na Região Sudeste, com relativa redução segue a Região Sul, estando equilibradas as Regiões Norte e Centro-Oeste, ficando a Região Nordeste em uma posição desfavorável. Com relação aos artigos publicados na RBPAAE *on line*, seus autores, na sua grande maioria, eram vinculados a IES situadas na Região Sul, seguida com mínima diferença pela Região Sudeste.

Partindo da premissa de que a educação se situa historicamente como prática social e que seu conhecimento é concebido como construção sociocultural, associo-me a Vygotsky (1978) ao propor que, nesta pesquisa, “o passado e o presente são vistos à luz da história” (p.64), pois acredito ser extremamente relevante compreender a historicidade da temática a ser estudada, bem como a produção existente, considerando que a História demanda ser entendida como contexto espaço-temporal no qual o homem constrói suas experiências e vivências de forma significativa. É um movimento do qual o homem não pode fugir, pois é ele o elemento que movimenta a História e movimenta-se com a História. Dessa maneira, a mesma é vista como uma construção social mutante.

A oportunidade de repensar criticamente sua história permite ao homem a consciência de suas possibilidades e limites e dos avanços e recuos no seu projeto de vida - que é parte de um projeto societal mais abrangente no qual ele se insere -, no movimento do real. A ideia central é que a história vivida não se constrói somente nas vultuosas estruturas econômicas e políticas, mas também na vida diária e nas suas fendas. É uma construção orgânica com diferentes interesses e matizes em constante disputa. A proposição de um debate sobre a Gestão da Educação, mais especificamente da *tessitura* da concepção/conceito de *Gestão*, está intrinsecamente unida às dimensões elencadas acima, ou seja, de investigá-la em outros aspectos.

2.2 Problema de pesquisa e questões *suleadoras*¹¹

O debate sobre gestão, com a implementação de políticas públicas, tem ocupado posição de destaque nos últimos anos, em especial a partir da nova configuração e

¹¹Expressão cunhada por Freire (2011), que não consta nos dicionários de Língua Portuguesa, e assume o sentido de substituir ou oferecer como possibilidade ao uso do termo norteador de conotação ideológica, norte – *criador* e sul – *imitador* (p.218).

reconfigurações do Estado provenientes de muitos processos de reforma estimulados no Brasil a partir da década de 1990. Com a explosão da crise internacional do capital em 2008, este permanece em evidência no *ranking* das preocupações daqueles que governam as potências mundiais, bem como dos governantes dos ditos países em desenvolvimento. Observando as limitações já previsíveis para o planejamento e desenvolvimento de políticas públicas sociais, as quais se tornam ainda mais iminentes em momentos de crise como a que vem se anunciando e englobando o planeta como um todo.

Neste contexto, a problematização foi gerada pela seguinte pergunta:

Como e quais implicações das políticas de gestão implementadas no período de 2007 a 2012 fomentaram a adequação e a reconstituição dos mecanismos da gestão da educação na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a partir da experiência Segunda Coordenadoria Regional de Educação nas escolas de Ensino Médio de São Leopoldo?

Para conseguir responder a esta questão, fez-se necessário desdobrá-la em outras; que são:

- a) Quais as diferenças significativas nas políticas públicas educacionais implementadas no período de 2007 a 2012 na 2ª CRE de São Leopoldo?
- b) Quais implicações e desafios essa política trouxe para a reconfiguração do conceito de *Gestão da Educação*, através do olhar dos sujeitos desta pesquisa?
- c) Quais as convergências/divergências e tensões/contradições presentes nas conceituações de *Gestão da Educação*, a partir da vivência da 2ª CRE de São Leopoldo?

- d) Quais as principais consequências e repercussões das políticas voltadas para a gestão nos mecanismos de Gestão Democrática no contexto da 2ª CRE de São Leopoldo?

2.3 O lócus da pesquisa

A abrangência da investigação restringiu-se à área geoducacional da 2ª Coordenadoria Regional de Educação¹², mais explicitamente as escolas de Ensino Médio localizadas no município de São Leopoldo. A mesma possui 4.421 em regência de classe, 1.146 funcionários, 171 escolas e 91.882 – grifo nosso – alunos, conforme a Tabela 7.

TABELA 7 – Censo Escolar da Educação Básica 2011

<i>Matrícula Inicial por Coordenadoria Regional de Educação, segundo a Etapas e/ou Modalidades de Ensino - RS 2011</i>									
CRE	Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos	Total
2ª	Estadual	0	89	48.104	36.880	4.348	205	2.256	91.882
	Federal	0	0	0	31	97	0	0	128
	Municipal	10.353	16.503	98.718	254	0	240	6.467	132.535
	Particular	5.599	4.437	11.078	4.419	5.690	1.002	1.443	33.668
	Total 2ª	15.952	21.029	157.900	41.584	10.135	1.447	10.166	258.213

FONTE: MEC/INEP.¹³, disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp> Acesso em 20/02/012.

Sua sede está instalada no município de São Leopoldo, mas abrange 38 municípios, que constam na Tabela 8; a seguir.

¹²Dados obtidos junto ao Setor de Recursos Humanos (RH) da 2ª CRE no período de em julho de 2011 a abril de 2012.

¹³1) Não inclui matrículas de Atividade Complementar; 2) Não inclui matrículas de Atendimento Educacional Especializado; 3) Ensino Médio: inclui matrículas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e no Ensino Médio Normal/Magistério e 4) Educação de Jovens e Adultos: inclui matrículas de EJA Presencial, Semipresencial e EJA Integrado à Educação Profissional de Nível Fundamental e Médio.

TABELA 8 – Municípios da 2ª CRE

1) Alto Feliz	20) Novo Hamburgo
2) Araricá	21) Pareci Novo
3) Barão	22) Parobé
4) Bom Princípio	23) Poço das Antas
5) Brochier	24) Portão
6) Campo Bom	25) Presidente Lucena
7) Capela de Santana	26) Salvador do Sul
8) Dois Irmãos	27) Santa Maria do Herval
9) Estância Velha	28) São José do Hortêncio
10) Feliz	29) São José do Sul
11) Harmonia	30) São Leopoldo
12) Igrejinha	31) São Pedro da Serra
13) Ivoti	32) São Sebastião do Caí
14) Lindolfo Collor	33) São Vendelino
15) Linha Nova	34) Sapiranga
16) Maratá	35) Taquara
17) Montenegro	36) Três Coroas
18) Morro Reuter	37) Tupandi
19) Nova Hartz	38) Vale Real

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora no período de 2010 a 2011.

A partir da Figura 1 que segue podemos perceber a dimensão geográfica de abrangência da 2ª CRE, lembrando que é considerada a maior coordenadoria em termos de territorialidade do Rio Grande do Sul, perdendo apenas em número de escolas para a 1ª CRE de Porto Alegre.

FIGURA 1 – Mapa 2ª CRE



FONTE: Dados coligidos pela autora a partir do material disponibilizado pela 2ª CRE.

A cidade de São Leopoldo, que foi fundada em 1824, é o berço da colonização alemã no Brasil. Os primeiros imigrantes chegaram à capital da Província de São Pedro do Rio Grande, atual cidade de Porto Alegre, em 18 de julho de 1824. Em seguida, foram enviados Feitoria do Linho Cânhamo,

um estabelecimento agrícola do governo, que não dera resultados. Essa feitoria localizava-se à margem esquerda do Rio dos Sinos. O Governo do Estado batizou o núcleo de imigrantes de Colônia Alemã de São Leopoldo, que se estendia por mais de 1000 km², abrangendo, na direção sul-norte, de Esteio até Campo dos Bugres (hoje, Caxias do Sul), e, em direção leste-oeste, de Taquara (hoje) até o Porto de Guimarães, no rio do Caí (hoje, São Sebastião do Caí) (Disponível em: https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/show_page.asp?id_CONTEUDO=38&codID_CAT=21&id_SERVICO=&categoria=%3Cb%3ECidade%3C/b%3E Acesso em 30/04/2012).

São Leopoldo¹⁴ conta com uma população de 209.611 habitantes e uma taxa de urbanização de 99,7% contra 0,30% na área rural. Destaca-se como o quarto município da Região Metropolitana de Porto Alegre que acolhe mais pessoas de outros municípios para trabalhar ou estudar, sendo que 24% vêm de Sapucaia do Sul. Por outro lado, São Leopoldo é o oitavo município desta região do qual saem mais pessoas, pelos motivos acima apontados, para outros municípios.

O campo empírico da pesquisa foi constituído pelos Coordenadores Regionais de Educação da 2ª CRE, no período de 2007 – 2012, além do supervisor responsável pelas escolas estaduais de Ensino Médio de São Leopoldo. Todos os sujeitos desta pesquisa ao serem abordados, manifestaram interesse em contribuir com a pesquisa, respondendo a todas as questões, além de colocarem à disposição os mais diversos materiais impressos e virtuais produzidos em cada uma das gestões analisadas, a fim de difundirem a proposta que cada governo implementou ou implementando. Procurei analisar os discursos dos mesmos na tentativa de compreender a realidade daquela Coordenadoria Regional de Educação.

QUADRO 1 – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Suj.	Formação	Função	Tempo de serviço	Tempo de atuação na função de gestão	Carga horária
Phoenix	Pedagogia, especialização em Gestão Escolar	Professora	42 anos	20 anos	40h
Andrômeda	História, especialização em Gestão Escolar	Professora	36 anos	16 anos	40h
Ursa Maior	Pedagogia, especialização em Supervisão Escolar	Professora	29 anos	21 ano	40h

FONTE: Dados da pesquisa coletados de maio de 2012 a fevereiro de 2013.

¹⁴Dados obtidos junto a SEPLANG (Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã), <http://www.seplag.rs.gov.br/> acesso em 30/04/2012.

Vale dizer que, em virtude das dimensões geográficas da 2ª CRE, há uma divisão do trabalho em redes, que se intercomunicam em todos os setores, cuja organização está a cargo de chefias próprias (principalmente no Pedagógico e no RH, sendo pouco atuante ou quase imperceptível no Administrativo). Estas são compostas da seguinte forma:

TABELA 9 – Composição das Redes na 2ª CRE

REDE 1	REDE 2	REDE 3
Bom Princípio (5)	Alto Feliz (2)	Dois Irmãos (3)
Brochier (3)	Campo Bom (6)	Estância Velha (5)
Capela de Santana (2)	Feliz (7)	Ivoti (2)
Maratá (2)	Harmonia (1)	Lindolfo Collor (1)
Montenegro (13)	Linha Nova (1)	Morro Reuter (1)
Nova Hartz (2)	São Leopoldo ¹⁵ (26) – 14 EM	Novo Hamburgo (29) – 11EM
Pareci Novo (2)	Tupandi (1)	Santa Mª do Herval (2)
Portão (5)	Vale Real (1)	São Vendelino (1)
São José do Hortêncio (1)	Taquara (8)	Araricá (2)
São José do Sul (1)	Três Coroas (3)	Igrejinha (4)
São Sebastião do Caí (7)		Presidente Lucena (2)
Barão (4)		Sapiranga (7)
Parobé (4)		
Poço das Antas (2)		
Salvador do Sul (5)		
São Pedro da Serra (2)		
Total: 60 escolas	Total: 56 escolas	Total: 59 escolas

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora no período de 2010 a 2011.

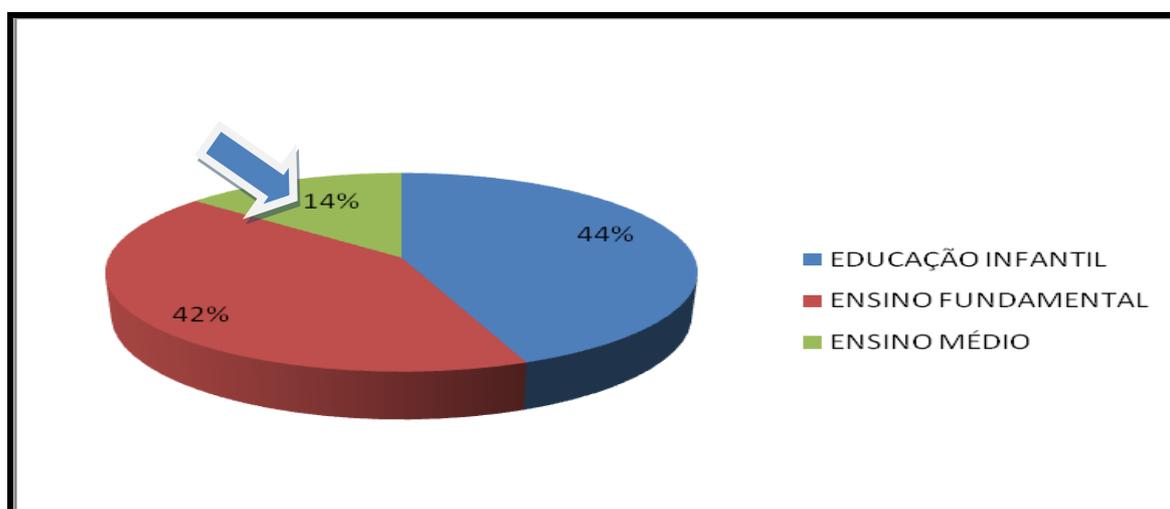
¹⁵Destaquei os municípios de São Leopoldo, que possui 26 escolas, sendo 14 de Ensino Médio, e de Novo Hamburgo, que possui 29 escolas, com 11 de Ensino Médio, a fim de grifar a quantidade de instituições existentes nos mesmos pertencentes à Rede Estadual.

Os critérios utilizados foram: a) serem expoentes na gestão da educação por estarem a frente da 2ª CRE de São Leopoldo e b) ocuparem posições concebidas como estratégicas no funcionamento da Instituição dentro do recorte temporal delimitado. Isto possibilitou que outros e diferentes *olhares* fossem lançados sobre o vivido e não apenas o meu, assumindo, como no dizer de André (1995): “o grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, **mantendo o necessário distanciamento** [grifo nosso] que requer um trabalho científico” (p.47), evidentemente considerando que este,

não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos (ANDRÉ, 1995, p. 48).

Este foi um exercício diário no decorrer de toda a pesquisa, por eu estar imersa na assessoria de Gabinete da 2ª CRE de São Leopoldo, função que exerci até o primeiro semestre do corrente ano. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de primar pela busca de uma *curiosidade epistemológica*, segundo Freire (1997), rigorosa, metódica, ordeira e por vezes irreverente a fim de transitar com *estranheza* no que é familiar.

GRÁFICO 5 – Percentual de Escolas Públicas de São Leopoldo



FONTE: Dados obtidos no *site* do IBGE, disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=431870#topo> Acesso em 20/02/012.

Portanto, para fins desta pesquisa, optei por trabalhar apenas com o município de São Leopoldo, a partir de alguns critérios previamente definidos, a saber: a) município sede da 2^aCRE; b) município com o maior número de escolas, totalizando 26, sendo que o recorte foi as 14 escolas de Ensino Médio, por ser incumbência primeira do Estado e por terem matrícula real acima de 500 alunos e, c) ser considerado um município resiliente, de grande capacidade de mobilização e de posicionamento frente às políticas públicas para a educação.

2.4 A dialética como opção metodológica

A dialética, na Grécia antiga, era tida como a arte do diálogo. O seu conceito, atualmente, é utilizado por distintas concepções filosóficas e, segundo cada uma, pode assumir um significado e sentido específico. Para Foulquié (1978), a dialética é a arte da discussão, ela não se confunde com a retórica. Enquanto a segunda pretende impressionar e captar, a primeira busca não apenas convencer, mas também levar à compreensão. Concebe o raciocínio que busca a verdade por intermédio da adequação das contradições do pensamento e das imagens por este construídas. Na visão de Benjamin (2006),

imagens diz, pois, não apenas que elas pertencem a uma determinada época, mas, sobretudo, que elas só se tornam legíveis numa determinada época. E atingir essa legibilidade constitui um determinado ponto crítico específico do movimento em seu interior. Todo o presente é determinado por aquelas imagens que lhe são sincrônicas: cada agora é o agora de uma determinada cognoscibilidade. Nele, a verdade está carregada de tempo até o ponto de explodir. [...] Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. [...] Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, a do ocorrido com o agora é dialética [...] (p. 505).

Dessa maneira, o materialismo, na perspectiva marxista, vem a ser uma concepção que almeja explicar o movimento do real, ou seja, uma faceta explicativa da História que afirma, fundamentalmente, que não são as ideias que movem e governam o mundo, pois elas dependem das conjunturas econômicas da sociedade. Ressaltando que há a

necessidade de uma relação não-linear de tempo e a dialética aqui concebida busca o *olhar das frestas*. Benjamin (2006) afirma que: “o que interessa não são os *grandes* contrastes, e sim os contrastes dialéticos, que frequentemente se confundem com nuances. A partir deles, no entanto, recria-se a vida de novo” (p.501). Onde o que realmente é importante não é estabelecer dicotomias, mas fomentar novas e diferentes perspectivas “e assim por diante, *ad infinitum*” (BENJAMIN, 2006, p.501).

Segundo Alves (1988), contradição é a movimentação de todas as ações, é a força que impulsiona as mudanças, as transformações que acontecem nas sociedades. A transformação de determinada coisa ocorre a partir da interação de forças contrárias, agindo nela e sobre ela. Isto significa que as coisas e a sociedade, inclusive a própria educação, não permanecem estáveis e imutáveis.

A prática educativa é sustentada por uma *práxis*, que, como afirmava Freire (1987), é a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p.92). A realidade social – tanto objetivamente como subjetivamente – não existe por acaso. Ela é produto dessa ação dos homens que imediatamente desencadeia uma reação e, dessa forma, não será também transformada ao acaso: “Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na inversão da *práxis*, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 1987, p.93).

A dialética propicia um movimento de inquietude, que penetra em cada centímetro do ser, e – devido a este sentimento que traz no seu âmago a provisoriedade do conhecimento, por trabalhar com opostos que necessariamente não se contrapõem – está sempre inserida na historicidade do processo. A dialética é um conhecimento que vai buscar na História seus conteúdos e é, exatamente por isso, um conhecimento que remete às verdades temporais.

Políticas são interpretadas de diferentes formas e maneiras em virtude de que as histórias, vivências, experiências, valores, propósitos e interesses apresentam-se dentro de uma gama variada de possibilidades. O ponto crucial reside em que os autores dos textos legais não possuem o controle sobre os seus escritos. Seus leitores adotarão diversas posturas em qual, excertos podem ser rejeitados, subtraídos colocados em evidência, ignorados, deliberadamente mal entendidos. Sem nos esquecermos de que interpretação e compreensão são dois aspectos de uma mesma questão que por sua vez está continuamente em disputa. Em consequência disto, as percepções dos sujeitos envolvidos, quer voluntariamente quer involuntariamente, nos processos de implantação e de

implementação, são de extrema importância para compreender as políticas educacionais e seus meandros.

Dessa forma, utilizei o método dialético – do caminhar para si e do caminhar com – que parte da concreticidade e da historicidade, tendo como origem a realidade humana, a *práxis* humana, onde o mundo “é um claro-escuro de verdade e engano” (KOSIK, 1995, p.15). O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a oculta no movimento autorreflexivo. Todavia, a realidade não se revela transparente diante de nós. Este movimento é fruto de um laborioso esforço, visando apreendermos e transformarmos a nossa capacidade de percepção e de ação em determinados contextos nos quais estamos temporariamente inseridos.

Para Minayo (2004): “toda construção teórica é um sistema cujas vigas mestras estão representadas pelos conceitos, pelas categorias e pelas noções sobre algo. Os conceitos são as unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria” (p.92). A articulação de momentos de reflexão teórica com os de inserção empírica é essencial na pesquisa, na relação entre teoria e prática numa visão de adesão de uma a outra. Para Gramsci (2002), “*práxis* é a unidade, a relação indissolivelmente intrincada entre teoria e prática, é como uma necessária conexão entre ideias e ação” (p.51). Na relação da teoria com a prática faz-se primordial termos clareza de que esta interrelação é *encharcada* de visões particulares sobre a realidade e simultaneamente fomentadora da capacidade de problematização.

2.5 Estratégias metodológicas

O ato de pesquisar é sobremaneira uma atividade teórico-prática empenhada em perscrutar a realidade histórico-social. Dessa forma, está relacionada à atividade prática (trabalho humano) porque, como qualquer trabalho, se define como ação sobre algo, buscando transformar a realidade pela ação construtiva do homem. A abordagem qualitativa mostrou-se como a melhor opção para esta pesquisa, entendida como aquela que “se preocupa com a realidade num nível que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2004, p.24). Foi utilizada para trazer à tona a lógica do *porquê*, que é a explicação da razão por que um indivíduo faz algo. Esse tipo de pesquisa fornece um processo que fomenta ao

mesmo tempo em que possibilita descobrir o que importa e o *porquê*, em que os significados e a interpretação emergem do fenômeno observado no contexto da coleta dos dados.

Para tanto, compreendo que o estudo de caso de inspiração etnográfica¹⁶ aplica-se a esta investigação científica, pois, segundo Stake (1998), “a especificidade do estudo de caso é a natureza singular do objeto de incidência da investigação”(p.11). Assim, é possível afirmar que a reconfiguração do conceito de gestão da educação, através da vivência da 2ª CRE no tocante às escolas de Ensino Médio de São Leopoldo foi um objeto de natureza singular.

no estudo de caso, o instrumento principal é o pesquisador, um ser humano, as observações e análises vão estar sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosófico, político, ideológico. E não poderia ser diferente. Quando começa um trabalho de pesquisa, o pesquisador não pode deixar de lado seus valores e os seus princípios (ANDRÉ, 2008, p.61).

A entrevista, na pesquisa qualitativa, também é marcada por essa perspectiva de cunho social. Não há como reduzi-la a um mero escambo de perguntas e respostas antecipadamente elaboradas, contudo, é concebida como uma produção de linguagem, portadora de signos e significados, logo, dialógica. Os sentidos são tramados na vivência da interlocução e dependem da situação experienciada e dos horizontes e lugares, naquele momento, ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. Na entrevista, é o sujeito que se expressa, se desvela, ao permitir que sua voz traga à luz o tom de outras vozes, refletindo quem é e qual e/ou quais *máscaras* o constituem em essência.

Assim, foi necessário coletar os dados empregando entrevistas semi-estruturadas com as gestoras da 2ª CRE (2007–2012) – totalizando duas pessoas –, além da responsável pela Rede 1 (uma supervisora pedagógica) que acompanha as escolas de Ensino Médio de São Leopoldo. Destacamos que, apenas um dos sujeitos optou por não gravar a entrevista, fato este que foi respeitado. Foi preciso também revisar materiais escritos, realizar uma ampla revisão teórica sobre a questão da Gestão da Educação e da própria Gestão

¹⁶Para Erickson, referenciado por Barboza (1999), citado por André (1997): “o etnógrafo não pode ser ingênuo a ponto de acreditar que seu trabalho é uma reprodução fiel do real, sendo, portanto, isento de valorização. [...] o que faz um etnógrafo não é um retrato ou uma reprodução, mas uma interpretação, a sua Interpretação. [...] Não é portanto, isenta de valor” (p.117).

Democrática, além de investigar a tessitura das políticas públicas educacionais no Brasil. Vislumbrando melhor compreender os tortuosos e complexos meandros da gestão, foi realizada uma análise documental – documentos emitidos no período estudado, buscando trazer o contexto no qual as diferentes políticas públicas educacionais foram forjadas e materializadas.

2.5.1 Enunciando as ferramentas para a interpretação e análise dos dados

A partir da premissa que “a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (GOMES, 2002, p.67), prossegui com a transcrição das entrevistas, cujos dados foram tratados a partir da utilização do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) concebido como:

um procedimento metodológico próprio de pesquisas sociais empíricas de abordagem qualitativa, que consiste numa forma qualitativa de representar o pensamento de uma coletividade, o que se faz agregando, num só discurso-síntese, conteúdos discursivos de sentido semelhante emitidos por pessoas distintas, como respostas a perguntas abertas de questionário. Esse discurso reunido é uma forma discursiva e empírica de produzir, a partir dos depoimentos individuais semelhantes, o pensamento coletivo (LEFÈVRE *et alii*, 2005, p.19).

Estas representações sociais nascem dos processos de inter-relação, processos que nos permitem ultrapassar a fronteira individual à social. Neste sentido, a descoberta do “outro” é fundamental para compreender, criar e dar sentido, agir, controlar, entender e resolver problemas no mundo social. São, pois, formas dialógicas de inter-relação: **eu-outro-mundo-objeto**. A realidade é, pois, determinada e nós (sujeitos), desde que somos crianças, vamos apreendendo a realidade e aprendendo com a realidade. O que é determinado pela realidade é, comumente, aceito pelos sujeitos: normas, conceitos, regras, tradições, etc. Então, podemos também pensar que atrás das ações individuais das pessoas, há representações de mundo, representações que ultrapassam a instância individual, pois tem um fundo sociocultural. Como nasce uma representação.

- a) Sempre em relação com objetos: permite nomear e classificar objetos através de simbolização e interpretação.
- b) Tem caráter figurativo: troca entre percepções e conceitos.
- c) O desconhecido torna-se conhecido, as imagens se materializam e o “invisível” torna-se perceptível.
- d) Através de uma essência social, não-individual: emerge a partir de categorias de linguagem que vêm de um fundo cultural comum.
- e) Surge do debate, da troca social ou da agenda (mídia, teorias) de conceitos ou acontecimentos selecionados.

As representações sociais são um elo entre conhecimento e contexto e não somente uma função mental. A construção dos objetos, mediante a representação simbólica, conecta, ao mesmo tempo, o cognitivo, o emocional e o social. Assim, os fenômenos representacionais são fundamentados no sentido e no contexto. Não existe conhecimento maior ou menor, melhor ou pior, mas saberes-em-contexto. Moscovici (1983) afirma que diferentes conhecimentos coexistem e são igualmente válidos para o sujeito e para o contexto. Todo conhecimento depende do contexto que está imbricado com um modo de vida.

A categoria funciona não mais como um representante do pensamento, mas como uma denominação desse que, como todo nome, serve para tornar singular, individual um discurso em relação a outro, mas não esgota o sentido deste discurso. Nesse sentido, a categoria aponta, de modo bastante sintético, para uma determinada direção semântica, que precisa ser completada pelo conteúdo discursivo e argumentativo, que, no Discurso do Sujeito Coletivo, é dado pela reunião num discurso síntese, das Expressões-Chave (ECH) das Ideias Centrais (IC) ou Ancoragens (AC) de sentido semelhante ou complementar, emitidas como respostas a uma questão de pesquisa por distintos indivíduos.

Para Lefèvre (*et alii*, 2005), este procedimento metodológico,

procura superar estes impasses na medida em que pretende recuperar e reconstruir, na escala coletiva, a natureza discursiva e argumentativa do pensamento. No Discurso do Sujeito Coletivo, as categorias continuam agrupando os discursos de conteúdo semelhante, mas o sentido não fica restrito à categoria, incorporando, além dela, os respectivos conteúdos discursivos e argumentativos presentes nos discurso individuais [...] se expressa, então através de um discurso emitido no que se poderia chamar de primeira pessoa (coletiva) do singular. Trata-se de um eu sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva na medida em que esse eu fala pela ou em nome de uma coletividade (LEFÈVRE *et alli*, 2005, p.15-16).

Um pensamento é sempre algo construído, permeado de uma ou mais ideias, de seus conteúdos e dos argumentos que as sustentam. O Discurso do Sujeito Coletivo partiu da hipótese que os sujeitos vivendo em sociedade comungam ideias, crenças, valores, representações, assim como os elementos que conformam estas representações, enunciadas através dos seus discursos, que se constituem por meio das seguintes figuras metodológicas:

- a) **Ideias Centrais (IC)** – afirmação que traduz o essencial do conteúdo discursivo explicitado pelos sujeitos. Equivale à categorização em temas da análise temática, permitindo a constituição de um paradigma, que suscita identificar e distinguir cada sentido ou posicionamento presente nos depoimentos.
- b) **Expressões-Chave (ECH)** – transcrições literais de partes dos depoimentos. Na análise temática qualitativa estas expressões são apresentadas enquanto no Discurso do Sujeito Coletivo estas expressões servirão para a construção desses discursos.
- c) **Ancoragens (AC)** – são as expressões e jargões de uma dada teoria e/ou ideologia que o sujeito produtor do discurso professa e que estão incrustadas no seu depoimento como se fosse uma afirmação qualquer.
- d) **Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)** – possibilita, ao final, concatenar vários discursos sínteses, redigidos na primeira pessoa do singular. Estes organizam e abarcam em seu âmago as Expressões-Chave isto é, excertos dos depoimentos individuais que

possuam Ideias Centrais de sentido semântico equivalente ou semelhante. Este discurso se expressa na primeira pessoa do plural, construindo uma espécie de *eu coletivizado*.

O Discurso do Sujeito Coletivo apresenta uma particularidade denominada **soma qualitativa** por agregar elementos de grande especificidade, permitindo o ordenamento de discursos iguais, contudo possibilita trabalhar com a individualização dos sentidos, que posteriormente conformam uma marcada representação social. Todavia, no dizer de Lefèvre (*et alli*, 2005), “é um ente duplo, uma qualidade e uma quantidade coletiva. Sendo uma qualidade e uma quantidade coletiva (p.21), também é uma **soma quantitativa**.”

Primeiramente, cada questão respondida por cada um dos sujeitos foi estudada e analisada de forma isolada. Após, copiei, na íntegra, todas as repostas referentes à questão elencada. Em seguida, identifiquei as ECHs utilizando os recursos gráficos existentes no *Word* (negrito, itálico e sublinhado) e dessas extraí a sua IC: “as ideias centrais são descrições do sentido presente nas expressões-chave e não interpretações” (LEFÈVRE, *et alli*, 2005, p.52). Segue um exemplo.

QUADRO 2 – Instrumento de Análise do Discurso 1(IAD1) - Excerto¹⁷

ECH	IC
<p>Quais são/[foram] tuas dificuldades e frustrações como Coordenador(a) de Educação da 2ª CRE de São Leopoldo?</p>	
<p>Phoenix - Bom, em primeiro lugar eu acho que ela é uma coordenadoria muito ampla. A abrangência dela é muito grande. São 38 municípios muito diferentes. Tem municípios de grande porte, com 200 mil habitantes, assim como tem municípios de 20 e poucos mil habitantes. Então, poder fazer esse olhar diferenciado... Eu me sinto ainda carente, embora não seja a primeira vez que estou aqui dentro, eu acho que tenho uma visão boa da região, mas eu não tenho uma visão profunda como eu gostaria de ter. De saber, em cada município o que tem, que habitantes são esses, quantos são mulheres, quantos são homens.</p>	<p>1ª ideia – Bom, em primeiro lugar, eu acho que ela é uma coordenadoria muito ampla. A abrangência dela é muito grande. São 38 municípios muito diferentes. Tem municípios de grande porte, com 200 mil habitantes, assim como tem municípios de 20 e poucos mil habitantes. Então, poder fazer esse olhar diferenciado... Eu me sinto ainda carente, embora não seja a primeira vez que estou aqui dentro, eu acho que tenho uma visão boa da região, mas eu não tenho uma visão profunda como eu gostaria de ter. um estudo mais profundo de cada município eu não consegui e eu acho que isso é muito importante saber. Acho</p>

¹⁷ Para melhor compreensão desta organização dos dados obtidos ver Apêndice 4 no CD na contracapa deste.

<p>Quando eles saem da escola, têm trabalho, não têm? Esse tipo de coisa, um estudo mais profundo de cada município eu não consegui, e eu acho que isso é muito importante saber. <i>Porque senão tu fazes a gestão educacional meio descolada disso aí. Então, eu acho que aí está um dos grandes problemas. De tu realmente conhecer professores locais. Conhecer a gente conhece, a gente até sabe, mas tu não tens a profundidade necessária até para fazer a leitura das informações que os diretores te trazem. Acho que isso é um grande problema.</i></p>	<p>que isso é um grande problema.</p> <p>2ª ideia - <i>Porque senão tu fazes a gestão educacional meio descolada disso aí. Então eu acho que aí está um dos grandes problemas. De tu realmente conhecer professores locais. Conhecer a gente conhece, a gente até sabe, mas tu não tens a profundidade necessária até para fazer a leitura das informações que os diretores te trazem.</i></p>
<p>Andrômeda - Antes disso eu gostaria de te colocar o primeiro grande momento de dificuldade. A dificuldade foi reduzindo na medida em que passou o tempo, mas foi a abrangência. <u>36 municípios. Cerca de 5 mil professores, 106 mil alunos, 100 a 106 mil alunos, considerando inclusive a Fundação Liberato. 5 mil professores, 12,8 mil funcionários. E sempre na crença de que todo mundo precisa conhecer para que as tratativas sejam melhor conduzidas e que se atinjam metas estabelecidas. Então eu trabalhei... Não só eu, entenda-se trabalhamos, diuturnamente, de domingo a domingo, da manhã à madrugada.</u> <i>Veja bem, era novamente aquele compromisso, eu estava tendo uma oportunidade, na minha rede de ensino, ímpar. Em que eu poderia contribuir para que houvesse uma melhora na qualidade do ensino. E, novamente eu chamo a atenção para uma governadora, a governadora Yeda Crusius, com a secretária Marisa Abreu de gestora, quer dizer, governadora é gestora, secretária é gestora. Houve uma sintonia perfeita no que se refere à segunda coordenadoria como elo de ligação da Secretaria de Educação com as escolas. Inicialmente, além... A abrangência é a primeira dificuldade, a segunda é o entendimento por parte das gestões das escolas do trabalho de gestão.</i></p>	<p>1ª ideia - Antes disso eu gostaria de te colocar o primeiro grande momento de dificuldade. A dificuldade foi reduzindo na medida em que passou o tempo, mas foi a abrangência.</p> <p>2ª ideia - <i>Veja bem, era novamente aquele compromisso, eu estava tendo uma oportunidade, na minha rede de ensino, ímpar. Em que eu poderia contribuir para que houvesse uma melhora na qualidade do ensino. E, novamente eu chamo a atenção para uma governadora, a governadora Yeda Crusius, com a secretária Marisa Abreu de gestora, quer dizer, governadora é gestora, secretária é gestora. Houve uma sintonia perfeita no que se refere à segunda coordenadoria como elo de ligação da Secretaria de Educação com as escolas.</i></p> <p>3ª ideia - <u>Cerca de 5 mil professores, 106 mil alunos, 100 a 106 mil alunos, considerando inclusive a Fundação Liberato. 5 mil professores, 12,8 mil funcionários. E sempre na crença de que todo mundo precisa conhecer para que as tratativas sejam melhor conduzidas e que se atinjam metas estabelecidas. Então eu trabalhei... Não só eu, entenda-se trabalhamos, diuturnamente, de domingo a domingo, da manhã à madrugada.</u></p>

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das falas dos sujeitos da pesquisa.

Num segundo momento, todas as ECHs do IAD1 foram transpostas para o IAD2 de acordo com as ICs construídas. Conseqüentemente, montei o DSC propriamente dito de cada IC destacada: “Para construir o DSC é preciso “discursivar” ou sequenciar as expressões-chave obedecendo a uma esquematização clássica do tipo: começo, meio e fim ou do mais geral para o menos geral e mais particular (LEFÈVRE *et alli*, 2005, p.55). Conforme o quadro que segue abaixo:

QUADRO 3 - Instrumento de Análise do Discurso 2 (IAD2) - Excerto¹⁸

ECH	DSC
1ª IC – As dificuldades quanto a abrangência territorial da 2ª CRE.	
<p>Andrômeda - Bom, em primeiro lugar, eu acho que ela é uma coordenadoria muito ampla. A abrangência dela é muito grande. São 38 municípios muito diferentes. Tem municípios de grande porte, com 200 mil habitantes, assim como tem municípios de 20 e poucos mil habitantes. Então, poder fazer esse olhar diferenciado... Eu me sinto ainda carente, embora não seja a primeira vez que estou aqui dentro, eu acho que tenho uma visão boa da região, mas eu não tenho uma visão profunda como eu gostaria de ter. um estudo mais profundo de cada município eu não consegui e eu acho que isso é muito importante para gente saber. Acho que isso é um grande problema.</p> <p>Phoenix - Antes disso eu gostaria de te colocar o primeiro grande momento de dificuldade. A dificuldade foi reduzindo na medida em que passou o tempo, mas foi a abrangência.</p>	<p>Bom, em primeiro lugar, eu acho que ela é uma coordenadoria muito ampla. A dificuldade foi reduzindo na medida em que passou o tempo, mas a abrangência dela é muito grande. São 38 municípios muito diferentes. Tem municípios de grande porte, com 200 mil habitantes, assim como tem municípios de 20 e poucos mil habitantes. tenho uma visão boa da região, mas eu não tenho uma visão profunda como eu gostaria de ter. um estudo mais profundo de cada município eu não consegui e eu acho que isso é muito importante para gente saber. Acho que isso é um grande problema.</p> <p style="text-align: right;">Andrômeda e Phoenix.</p>
2ª IC - As dificuldades quanto a gestão da 2ª CRE.	
<p>Andrômeda - Porque senão tu fazes a gestão educacional meio descolada disso aí. Então eu acho que aí está um dos grandes problemas. De tu realmente conhecer professores locais. Conhecer a gente conhece, a gente até sabe, mas tu não tens a profundidade necessária até para fazer a leitura das informações que os diretores te trazem.</p> <p>Phoenix - Cerca de 5 mil professores, 106 mil alunos, 100 a 106 mil alunos, considerando inclusive a Fundação Liberato. 5 mil professores, 12,8 mil funcionários. E sempre na crença de que todo mundo precisa conhecer para que as tratativas sejam melhor conduzidas e que se atinjam metas estabelecidas. Então eu trabalhei... Não só eu, entenda-se trabalhamos, diuturnamente, de domingo a domingo, da manhã à madrugada.</p>	<p>Porque senão tu fazes a gestão educacional meio descolada disso aí. Então eu acho que aí está um dos grandes problemas. De tu realmente conhecer professores locais. Conhecer a gente conhece, a gente até sabe, mas tu não tens a profundidade necessária até para fazer a leitura das informações que os diretores te trazem. Cerca de 5 mil professores, 106 mil alunos, 100 a 106 mil alunos, considerando inclusive a Fundação Liberato. 5 mil professores, 12,8 mil funcionários. E sempre na crença de que todo mundo precisa conhecer para que as tratativas sejam melhor conduzidas. Então eu trabalhei... Não só eu, entenda-se trabalhamos, diuturnamente, de domingo a domingo, da manhã à madrugada.</p> <p style="text-align: right;">Andrômeda e Phoenix.</p>

¹⁸Para melhor compreensão desta organização dos dados obtidos ver Apêndice 5 no CD na contracapa deste.

3ª IC - Gestão sinônimo de <i>formação</i> na 2ª CRE.	
<p>Andrômeda – Não utilizou “<i>formação</i>” nestes termos.</p> <p>Phoenix - <i>Veja bem, era novamente aquele compromisso, eu estava tendo uma oportunidade, na minha rede de ensino, ímpar. Em que eu poderia contribuir para que houvesse uma melhora na qualidade do ensino. E, novamente eu chamo a atenção para uma governadora, a governadora Yeda Crusius, com a secretária Marisa Abreu de gestora, quer dizer, governadora é gestora, secretária é gestora. Houve uma sintonia perfeita no que se refere à segunda coordenadoria como elo de ligação da Secretaria de Educação com as escolas.</i></p>	<p><i>Veja bem, era novamente aquele compromisso, eu estava tendo uma oportunidade, na minha rede de ensino, ímpar. Em que eu poderia contribuir para que houvesse uma melhora na qualidade do ensino. E, novamente eu a chamo atenção para uma governadora, a governadora Yeda Crusius, com a secretária Marisa Abreu de gestora, quer dizer, governadora é gestora, secretária é gestora. Houve uma sintonia perfeita no que se refere à segunda coordenadoria como elo de ligação da Secretaria de Educação com as escolas.</i></p> <p style="text-align: right;">Phoenix.</p>

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das falas dos sujeitos da pesquisa.

A primeira parte das entrevistas abrangia questões nas quais busquei informações para identificação do universo dos sujeitos, o que será melhor explanado no Capítulo V. A fim de preservarmos a identidade de todos os sujeitos envolvidos, optei por denominá-los utilizando constelações¹⁹, por crer que a relação destas com as diferentes concepções de gestão são pertinentes ao entendermos que estas representam e se corporificam através de ciclos e no já citado movimento de claro-escuro. Possuem limitações e diferentes tensões no espaço-tempo que ocupam, lembrando uma roda-viva a girar e fomentar a dualidade onde dois ou mais campos, dois ou mais projetos de gestão que estão em permanente disputa.

Nesse contexto, na interpretação e na análise dos dados coletados através das entrevistas, foi utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo, por concebê-lo como o mais adequado para esta pesquisa. Ressalto que trabalhei apenas com as Ideias Centrais e Expressões-Chave a fim de compô-lo.

¹⁹C.f. *site* dicionário *on line*: “Grupo de estrelas em uma região delimitada do céu. Pelo conhecimento das posições das constelações, é possível localizar as estrelas, os planetas, os cometas e os meteoros. Durante milhares de anos o homem usou seu conhecimento das constelações para guiá-lo de um ponto a outro durante viagens na superfície da Terra. Cada constelação tem um tempo determinado do ano em que culmina. Em grandes latitudes, ao norte ou ao sul do equador, muitas constelações não culminam a uma altura suficiente para serem vistas. Como a Terra circula ao redor do Sol, as constelações parecem mover-se em direção oeste. Por essa razão, certas constelações podem ser vistas somente durante uma das estações do ano. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/constelacao/> Acesso em 06/05/2013.

CAPÍTULO III - O VERSO E O REVERSO NA TESSITURA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada (MÉSZÁROS, 2004, p.5).

Este Capítulo traz uma retrospectiva teórica, procurando abordar o contexto histórico, como palco da elaboração e efetivação de políticas públicas no Brasil e sua influência no que diz respeito à educação. A existência da política pública é um fenômeno associado à própria constituição da sociedade na contemporaneidade, ou seja, do peculiar modo do sistema produtivo vigente de produzir e reproduzir-se, partindo do reconhecimento da questão social, concernente às relações sociais, na manutenção do *status quo* dominante.

3.1 O conceito de política pública: diferentes possibilidades

Ao analisar o conceito de política pública, Pastorini (1997) compara duas concepções. Na primeira, classificada pela autora de perspectiva tradicional, a política pública é “concebida como um conjunto de ações por parte do aparelho estatal, que tende a diminuir as desigualdades sociais” (p.81). Sua função principal é a correção dos efeitos negativos produzidos pela acumulação capitalista. Nessa concepção, a política pública é entendida como uma forma de adjudicação por parte de um Estado benevolente que vislumbra fomentar o bem-estar do seu povo. Na segunda concepção, denominada de perspectiva marxista, a política pública é vista como um elemento paradoxal, em que tanto pode haver concessões como empoderamento da população, pois sob este prisma toda análise da política pública parte, necessariamente, de três sujeitos protagônicos ou do



seguinte tripé: “classe hegemônica, o Estado intermediador e as classes trabalhadoras” (PASTORINI, 1997, p.86).

No final do século XIX, foram criadas as primeiras medidas de proteção social bem como surgiram legislações pioneiras, em países como a Alemanha e a Inglaterra, a fim de dar um ordenamento jurídico para a temática em questão. A propagação destas medidas no sistema capitalista se deu no período posterior à II Guerra Mundial. Assistiu-se a experiência *sui generis* da constituição do *Welfare State* (Estado-de-Bem-Estar-Social), em diversos países da Europa Ocidental, aliado a diferentes padrões de política públicas, tanto na periferia do capitalismo quanto no capitalismo central, também denominado organizado.

Essa demarcação torna-se relevante, pois quando se fala em políticas públicas, e a educação faz parte deste contexto, não se está fazendo alusão a um único arquétipo. Cada modelo é construído considerando diferentes aspectos: econômicos; políticos e culturais de cada país ou região. Se adotarmos como padrão o conceito de Estado-de-Bem-Estar-Social para pensar a proteção social, não podemos concebê-lo no singular. No dizer de Draibe (1989):

O Estado protetor é um elemento estrutural importante das economias capitalistas contemporâneas, numa determinada forma de articulação entre o Estado e o Mercado, o Estado e a Sociedade, um modo particular de regulação social, que se manifesta em certo momento do desenvolvimento capitalista (p.15).

Portanto, a reprodução da força de trabalho, a regulação das relações entre capital e trabalho e a produção de legitimidade estão intimamente ligados ao reconhecimento da questão social nos países onde vigora o sistema capitalista. De acordo com Draibe (1989),

o reconhecimento vinha sendo concebido enquanto produto tanto da necessidade que são impostas pelas relações econômicas, derivadas da produção capitalista, quanto pelas demandas de grupos e classes sociais, cristalizadas em relações políticas (p.24).

A política pública integra um complexo político–institucional, denominado seguridade social. Segundo Pastorini (1997), “os determinantes históricos para a

construção do sistema de proteção social foram: a) o desenvolvimento das forças produtivas, b) as estratégias da dinâmica do desenvolvimento capitalista e c) o nível de socialização política “(p.87).

A autora apontou a questão social e a crise econômica como decisivas para o desenvolvimento do sistema de proteção social. Por isso, emerge uma mão-de-obra de assalariados que compõem uma nova classe social, onde o sentimento de pertencimento forja uma consciência de classe. Este fato determina, mesmo que em parte, um conjunto de medidas sociais aliadas à implementação de uma legislação de cunho social.

Já na década de 1930, com o advento de uma grande crise do modelo de Estado Liberal, buscou-se nas políticas keynesianas a solução para o enfrentamento e superação desta situação. Almejava-se, novamente, a proteção e sustentação do sistema econômico mais que a do próprio trabalhador. Era um cenário de negação dos direitos sociais, onde esses ainda não tinham sido alcançados. O Pacto Keynesiano fundou-se na institucionalização das demandas do mundo do trabalho, transferindo o conflito para o interior do Estado. Nesse espaço, há uma acentuada propensão à fragmentação das demandas, bem como à tecnocratização das questões. Um dos aspectos apontados por Gramsci (2002) é que o ideário liberal adotou formas diferentes na política, sedimentando-se assim,

a partir de um discurso que separa dicotomicamente o econômico do político quando, na verdade, essas instâncias se entrelaçam, se implicam reciprocamente e interagem dialeticamente. Ao pressupor esta separação, a concepção liberal transformou a teoria em um instrumento mistificador que se constituiu historicamente em sua força política, influenciando o discurso de esquerda, principalmente no movimento sindical que, de modo mecanicista, acabou por entender que as mudanças se desencadeiam a partir do econômico (p.43).

Gramsci (2002) evidencia ainda que nenhum equilíbrio de forças se rompe por causalidades imediatas e totalmente inesperadas, e, sim, pelo significativo papel que as contendas econômicas exercem no panorama dos muitos conflitos políticos, que se manifestam como “exasperação dos sentimentos de independência, de autonomia e de poder” (p.46.). Logo, a realidade é sempre mais complexa e precisa ser abordada como um conjunto orgânico de relações de força continuamente em disputa.

Na esfera econômica, buscou-se assegurar o elevado grau de atividade econômica, com a intervenção do Estado sustentado através de investimentos públicos – Keynesianismo -, pois os serviços constituíam meios de equalizar os gastos da reprodução da força de trabalho. Na esfera social, deveria garantir formas de existência que superassem a subsistência ou a tão desejada equidade social dos seres. Na esfera social, deveria garantir formas de existência que superassem a subsistência ou a tão desejada equidade social dos seres, lembrando que no Brasil não vivenciamos esse processo. Na esfera política, obteve-se um maior ajustamento dos setores subordinados tanto a vida política quanto a social, por conseguinte a dita ordem socioeconômica. A partir da concepção dessa relação conflitante, fomentada por ideias e ideais antagônicas, as políticas públicas podem ser compreendidas como produto desses embates entre os distintos campos da produção e, conseqüentemente da própria reprodução social.

Na análise da tradição teórica marxista, a hipótese central é a incompatibilidade estrutural entre acumulação e equidade, o que atribui à experiência do Estado de Bem-Estar Social Europeu um caráter histórico e geopolítico situado, resultado de uma conjuntura forjada por determinações estruturais e conjunturais que possibilitaram aquele modelo de proteção social, baseado no crescimento econômico e no crescimento em níveis de cidadania social (PEREIRA *et alii*, 2006, p.7).

Pode-se afirmar que foi tão somente a partir da década de 1940 que a política pública passou a ser abalizada como um direito. A política pública envolve mediações complexas em diferentes instâncias; ou seja: atores/forças que se articulam e lutam pela hegemonia, ocorrendo tanto na esfera privada quanto na esfera estatal. Conseqüentemente, desde a década de 1980, “a reestruturação da economia vai se dar através da revolução tecnológica e organizacional na produção – reestruturação produtiva – corrida tecnológica em busca do diferencial de produtividade do trabalho, como fonte de super lucros” (BEHRING, 2003, p.32.). Nada mais é que o retorno do ideário liberal sob o leiaute do Neoliberalismo, o que marcará profundamente o papel do Estado no tocante a proteção social: ou seja, é a total liberalização da economia, a dita necessária globalização.

O Neoliberalismo consiste na sustentação da tese segundo a qual o mercado é o principal e insubstituível mecanismo de regulação social, em que há uma enfática

defesa do Estado mínimo. O propósito do Neoliberalismo é combater as políticas macroeconômicas de matriz *keynesiana* [grifo nosso] e o combate à garantia dos direitos sociais, defendendo, como meta, a estabilidade monetária (PEREIRA *et alii*, 2006, p.9).

Singularizada pelo emprego de formas mais operacionais e sistemática do trabalho e da produção, a reestruturação produtiva estabelece, por sua vez, novo paradigma aos mecanismos de formação e emprego do trabalhador, incorporando diretamente mais tecnologia. As transformações do processo produtivo, que evolui do mecanismo de produção mecânica para a tecnológica, passam a atingir a educação e, conseqüentemente, a própria formação profissional, delineando um novo tipo de trabalhador e exigindo modificações em sua educação no tocante a seus conhecimentos, técnicas e competências para atender tal paradigma.

Dos modelos Taylorista e Fordista da produção em massa, série e padronizada, nos quais os operários eram treinados para trabalhar no ritmo das máquinas, com o redirecionamento produtivo, passa-se para o modelo Toyotista, de acumulação flexível, culminando com a (r)evolução da informática e da nanotecnologia²⁰, com o desenvolvimento de tecnologias complexas e da microeletrônica, que exigem trabalhadores com níveis de especialização e de qualificação cada vez maiores, polivalentes e flexíveis. Nesse novo paradigma, fundamentado no modelo japonês, a produção passa a ser enxuta, baseada no *just-in-time*²¹, flexível, com fluxo contínuo e sem a preocupação de composição de estoques.

Essa conjuntura de mudanças do padrão de acumulação do capitalismo financeiro alavancou um veloz processo de endividamento do então Terceiro Mundo, transferindo os rendimentos produtivos para os operadores. As agências multilaterais, por exigências do capital, promoveram os ditos necessários e preeminentes ajustes estruturais, por intermédio do desmonte dos Estados Nacionais. Procedeu-se ao desregramento e a desregulamentação

²⁰É a capacidade potencial de criar coisas a partir do mais pequeno, usando as técnicas e ferramentas que estão sendo desenvolvidas nos dias de hoje para colocar cada átomo e cada molécula no lugar desejado. Disponível: http://www.euroresidentes.com/futuro/nanotecnologia/nanotecnologia_responsavel/introducao_nanotecnologia.htm Acesso em 03/07/2013.

²¹Quando falamos em JIT (*Just in Time*) - o material certo, disponível na hora certa, no local certo, no exato momento de sua utilização - não estamos falando de um conceito exatamente novo. Esse conceito baseia-se na percepção de que se chegar tarde há paralisação do processo produtivo, e chegando muito cedo haverá um simples acúmulo de material sem utilidade naquele momento, requerendo espaço e capital. Disponível em: http://www.ifma.edu.br/proen/arquivos/artigos.php/sistema_toyota_de_producao.pdf Acesso em 20/03/2013.

das suas economias, bem como a reforma do papel do Estado com as consecutivas e ininterruptas privatizações de empresas estatais. Era imperativo construir um novo *layout* para o Estado, desonerando-o e o tornando eficiente.

As implicações dessas transfigurações para as políticas econômicas de um Estado Nação, segundo Sousa Santos (2002, p.38), foram materializadas principalmente ao flexibilizarem seus mercados aos ditames do capital internacional, aderindo à transnacionalização da sua economia. Esse era o processo de globalização da pobreza, na medida em que os Estados já não eram mais o único alicerce dos sistemas políticos e, sobretudo, econômicos. Contudo, os mesmos se encontravam em uma delicada situação, de extrema vulnerabilidade e exposição a nível mundial, subjugado a tensões e contradições de diferentes lógicas que movem os mercados globais, permitindo que Estados hegemônicos, controladores do processo econômico mundial, determinem leis e a forma de condução das políticas sociais e educacionais, cada vez mais, pobres para pobres.

3.2 A reestruturação do papel do Estado

Nos estudos de Catani (2000) sobre os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina, há a afirmação de que “o modelo neoliberal, que propõe para a América Latina a liberalização comercial e financeira a todo custo, entra em aberta contradição com o intenso neoprotecionismo nos países centrais” (p.15). Estas políticas públicas fazem parte de um intenso e vultoso movimento de adaptação global, que se desenvolveu num contexto de globalização produtiva e sobretudo financeira, conformada a um cânon neoliberal através do *Consenso de Washington*²². É esta tendência que vem prescrevendo as políticas públicas no Brasil, em oposição à integração e à universalização com as demais esferas da seguridade social, passando a sua centralidade para os programas sociais compensatórios, de caráter emergencial e bastante seletivo, à medida que se propõem a serem subterfúgios de combate à pobreza.

No caso especificamente do Brasil, “o ajuste tornou-se particularmente dramático nos últimos anos, tanto do ponto de vista econômico quanto do social” (CATANI, 2000,

²²Caracterizou-se por um conjunto abrangente, de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo. Tratou também de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes.

p.25). No aspecto econômico, sofreu todo o impacto das políticas públicas de ajuste e de conformação implementadas na década de 90 num curto espaço de tempo. Já no aspecto social, foi pego no meio do caminho, no seu tardio ensaio de montar um Estado-de-Bem-Estar-Social. Sopesar a sua descomunal massa estrutural de pobreza, quase totalmente excluída dos bens oriundos do desenvolvimento passado, nosso país ficou na incômoda posição de ser atingido tanto pelo desenvolvimento quanto pelo subdesenvolvimento simultaneamente.

O modelo que teria se aproximado desse padrão de Estado assumiu, no Brasil, um caráter previdenciário e paraempresarial, e voltou-se para o atendimento de parte das necessidades sociais acirradas com a crise do capital. Já que a decisão política era sustentar e consolidar o modelo econômico corrente, elaborou-se um conjunto de ações que atendiam desde à assistência médica até ao subsídio aos transportes e melhorias urbanas, passando pela educação e pela implementação do seguro-desemprego. Essas políticas públicas tinham o fim de amenizar alguns obstáculos sociais, mas também tinham em vista a garantia do consumo das mercadorias produzidas em grande escala na época. Recebendo subsídios para atender a algumas demandas sociais, o trabalhador poderia dispor de seu salário para adquirir essas mercadorias.

De uma perspectiva radicalmente democrática, o mercado é o espaço do *não-direito*. “Consumir”, “trocar”, “comprar”, “vender” são ações que, ainda que amparadas em certos direitos, identificam ou apelam aos indivíduos em sua exclusiva condição de “consumidores”. Na retórica conservadora ser “consumidor” pressupõe um direito (em sentido estrito) e uma possibilidade de ação de amplitude variável. No primeiro caso, referimo-nos ao *direito de propriedade*; no segundo, à *possibilidade de comprar e vender* (GENTILI, 2005, p.240).

Surge uma nova concepção hegemônica, tanto no cenário nacional quanto no internacional, a respeito das políticas públicas, agora ancoradas explicitamente em orientações externas, legitimando uma ideologia de proteção que visasse somente aos desprotegidos. Isto é, doravante o foco das ações de proteção sociais resultantes por meio de recursos provenientes do Estado beneficiaria apenas uma parte da população, conseqüentemente aquela parcela que se encontra muito abaixo da linha de pobreza, enquanto que os demais, logicamente, deveriam buscar sua proteção nas vitrines e prateleiras do livre mercado. Para Wood (2006), há um processo de esvaziamento do papel

do Estado enquanto organizador e executor de políticas públicas. A partir disso, é possível evidenciarmos a tentativa de se consolidar um novo padrão de sociedade, sendo esta regulada pela *mão invisível* do mercado. Ou seja, se impõe uma nova ordem cultural.

Tenta-se destruir a imagem coletiva de uma sociedade de cidadãos que, em virtude de seus direitos, negocia e luta por seus interesses de grupo e pela democratização da vida econômica e social na arena política, em favor da imagem de uma sociedade sem cidadãos e de consumidores em competição (SUÁREZ, 2005, p.263).

Na visão de Suárez (2005), o que vai redefinir as ditas relações sociais nada mais é do que o direito de propriedade. Por conseguinte, tudo e, em muitas ocasiões, todos são elevados a categoria de mercadoria, concebidos como propriedade material. Nessa lógica, os direitos sociais tão arduamente conquistados ao longo da História, por meio da luta de classes, agora estão no patamar de mercadoria. Logo, podendo ser mercantilizados, sob a égide da livre concorrência, em que cidadãos tornam-se meros consumidores, e a educação entra nesse processo cruel de exclusão, considerando que uma gigantesca parcela da população mundial sequer chega à *vitrine*, e este fato não é relevante no âmbito do mercado.

Observa-se um processo de mercantilização/mercadorização dos serviços, ou melhor dizendo, há uma sensível redução dos direitos sociais²³, tardiamente e duramente alcançados, mesmo que parcialmente, no Brasil. O que se tem de forma tangível através da reforma do Estado, assumindo contornos gerenciais na administração pública, que requer e materializa a constituição de novas instituições, como constatamos na criação da categoria público não-estatal, concretamente é o princípio liberal de regulação das políticas sociais pelo mercado, ao lado da noção de crise do Estado, a proposta de publicização traduz-se no “Estado enxuto” proposto pelo Neoliberalismo.

Para a periferia do sistema, tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo responsabilidades públicas para a sociedade civil, daí o elogio às organizações

²³Sobre os papéis assumidos pelo Estado e pelo chamado Terceiro Setor diante da reestruturação do capital e da hegemonia do ideário neoliberal, pode-se consultar MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e a Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5ªed., SP: Cortez, 2008.

não governamentais, o que foi chamado de democrática descentralização. No entanto, ainda que enxuto, o Estado teria de ser forte, ou seja, produzir centralizadamente as políticas em todos os setores de ação do Estado, daí tal instituição maior em um estágio societal ter de estabelecer rumos e metas para a sociedade. Forte também diante da transferência de responsabilidades na área social para a sociedade civil segundo políticas pré-estabelecidas. Tudo isso exigia, além de radicais mudanças em instituições, também transformações de instituições em organizações, bem como a valorização das ONGs (SILVA JÚNIOR, 2003, p.47).

Assim, com a adoção da agenda neoliberal, desencadeou-se o processo de reformas educacionais. A orientação dos organismos internacionais era focada na centralização das ações emergenciais voltadas ao social, com grande fomento a mobilização da solidariedade a nível individual e do voluntariado, tal como as organizações filantrópicas e ONGs, com a marca de **gente que faz**, recorrendo à sociedade civil organizada²⁴. Consta-se o forte apelo à solidariedade e à parceria, até mesmo a público-privada, consequentemente, levando à desresponsabilização do Estado, realocando a questão social da esfera pública e realocando-a no plano da filantropia.

A administração pública gerencial no Brasil está intimamente ligada ao veemente debate sobre a enorme crise do Estado na América Latina no tocante a questões como credibilidade e governabilidade no decorrer dos anos 1980 e 1990. Este debate possui sua origem nos Estados Unidos e Europa, fomentado pelo movimento de reforma do aparelho do Estado. A fim de possibilitar uma melhor compreensão deste é preciso considerar que este movimento está relacionado com o gerencialismo, cujo ideário prosperou e se consolidou durante os governos de Margareth Thatcher (Gestão 1979 – 1990) e de Ronald Reagan (Gestão 1981 – 1989).

Mais especificamente, no contexto do Reino Unido foi uma tentativa de responder aos expressivos e rápidos avanços no mercado internacional, principalmente dos Estados Unidos, Japão e Alemanha. Nesse período, a alta cúpula do governo inglês procurou transformar a cultura e a psicologia de duas gerações, buscando o aumento de produtividade em diferentes campos de atuação. Segundo Heelas (1991) vale lembrar, que diversos integrantes do governo e a própria ex-ministra fizeram parte dos ditos *think*

²⁴Entende-se que sociedade civil organizada é uma arena de disputa, de luta de classes (GRAMSCI, 2000), formada pelo conjunto de organizações que elaboram e difundem diferentes ideologias, mantendo o *status quo* favorável.

*tanks*²⁵ de natureza extremamente conservadora, realizando várias pesquisas no campo da cultura empreendedora. Estudos estes que resgataram os valores vitorianos, dos quais destaco: o trabalho árduo; a busca pela inovação e excelência e, a responsabilidade individual.

De acordo com DuGay (1991), nos Estados Unidos iniciou-se, concomitantemente, a adoração a excelência que apreendeu a essência do *American Dream*²⁶, uma vez que alimentou o ufanismo da era Reagan, que fixou no inconsciente coletivo a ideia fantasiosa de que havia inúmeras possibilidades de progresso e crescimento baseados na iniciativa individual. Uma década depois, já nos anos 1990, o ideário gerencialista foi consolidado como marco no campo da gestão pública através do livro de David Osborne e Ted Gaebler (1994): “Reinventando o Governo. Como o espírito empreendedor está transformando o setor público”. Não por acaso, os autores atribuem seus acertos ao pioneirismo de alguns autores famosos no mundo do *management*, como Peter Drucker, bem como às ideias de excelência de Tom Peters e Robert Waltherman.

Em ambos os países, podemos constatar que esse movimento gerencialista no setor público é alicerçado na cultura do empreendedorismo, ou seja, é um reflexo do capitalismo flexível e se consolidou nas últimas décadas valendo-se da criação de um código que define e fomenta valores e condutas (HARVEY, 2008). É de suma importância salientar que este modelo de gestão pública e, por conseguinte de reforma do aparelho do Estado, se espalha rapidamente tanto pela Europa quanto pela maioria dos países da América Latina. Nessa conjuntura, o gerencialismo ganha contornos de única possibilidade viável, pois impõe ações que visam ao controle, à eficiência, à produtividade e à qualidade como metas a serem alcançadas e sinônimos de uma gestão pública competente.

²⁵As usinas de ideias (em inglês *think tanks*) são organizações ou instituições que atuam no campo dos grupos de interesse, produzindo e difundindo conhecimentos e assuntos estratégicos, com vistas a influenciar transformações sociais, políticas, econômicas ou científicas sobretudo em assuntos sobre os quais os pessoas comuns não encontram facilmente bases para analisar de forma objetiva. Os *think tanks* podem ser independentes ou filiados a partidos políticos, governos ou corporações privadas. Consideram-se os mesmos como sendo fundações (instituições) tradicionais de cunho conservador em se tratando de temas políticos e/ou religiosos. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Usina_de_ideias Acesso em 03/07/2013.

²⁶Em geral, o *sonho americano* pode ser definido como a igualdade de oportunidades e de liberdade que permite que todos os residentes dos Estados Unidos atinjam seus objetivos na vida somente com seu esforço e determinação. Hoje, essa ideia, expressa pela primeira vez em 1931 por James Truslow Adams, refere-se a que a prosperidade depende de suas habilidades e seu trabalho, e não de uma rígida hierarquia social, embora o significado da frase tenha mudado ao longo história dos Estados Unidos. Para alguns, é a oportunidade de conseguir mais riqueza do que eles poderiam ter nos seus países de origem. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Sonho_Americano Acesso em 03/07/2013.

Estas determinações estão dadas no próprio sistema do capital, que estabelece sua dinâmica do “metabolismo social”, [...] É conhecido que o sistema capitalista contém, na sua própria estruturação constitutiva, a contradição que o leva a constantes e frequentes crises econômicas, sociais e políticas (JIMENEZ, 2001, p.22).

Todo esse contexto necessita ser compreendido a partir da necessidade que tem o capital, em seu processo de permanente reprodução, de “reinvenção”, o processo de produção que, entendido a partir das relações estabelecidas de forma desigual entre os homens, implica na (re)criação das formas de controle e de racionalidade que, na ótica do movimento de globalização e da acumulação flexível, tornam-se mais sutis e “flexíveis”.

Os modelos neoliberais, nas mãos de ideologias conservadoras, condicionam, nesse momento singular do capitalismo, os modos de pensar, agir e sentir de toda, ou de quase a totalidade da população mundial. Segundo Peroni (2003), “a necessidade de “revolucionamento” do processo de produção impactua nas formas históricas de produção da vida humana, alterando a cultura, a política, o Estado e a maneira como o ser humano sente, pensa e vive” (p.21).

O que se observa, ao analisar o eixo da Reforma Gerencial no Brasil, é a formalização de uma nova configuração do Estado, dando-lhe uma nova função a partir do pressuposto da eficácia, eficiência e da própria modernidade, como resposta à crise e à ineficiência do Estado. A crise aparece como sendo uma “crise do Estado e não do capital” (PERONI, 2003, p.18). No caso brasileiro, partindo da premissa de que o Estado estava em crise, e não o sistema capitalista, a reforma do Estado se deu a partir da lógica da Terceira Via²⁷.

3.2.1 Os contornos de um novo padrão de gestão para o setor público e suas implicações à gestão da educação

A reestruturação produtiva, o Neoliberalismo e, conseqüentemente, a Terceira Via são subterfúgios do capitalismo para o enfrentamento da crise que afligiu o sistema a partir da década de 1970. Para Peroni (2003), os reflexos destas estruturas e modelos ideológicos

²⁷Esta perspectiva teórica frente à crise do Estado será tratada com mais ênfase no item 3.2.1.2.

de Estado cumprem o papel de responder às demandas do capital. A nova maneira de regulação do Estado sobre as políticas públicas sociais interfere diretamente no campo educacional, que passa a ser orientado por princípios definidos pelas demandas do capitalismo que compõem uma “nova ordem educativa mundial” (LAVAL, 2004, p.14).

Assim como diretrizes globais passaram a incidir na atuação dos diferentes Estados Nacionais, o campo educacional ficou à mercê de novas determinações, uma vez que este é um espaço central para as novas demandas do sistema capitalista, por meio da formação do “capital humano”²⁸. Determinações cada vez mais incisivas na dinâmica educacional dos países passaram a ser impostas tendo como principal veículo os organismos internacionais. Ball (2004) afirma que “não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional” (p.108).

A educação, neste contexto, passa a se constituir em um “mercado em acentuada expansão”, incorporando “procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.874). Operam-se transformações no caráter e no conteúdo que as instituições devem ensinar, bem como no perfil, saberes e fazeres docentes, em virtude da necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador adequado às atuais características do mundo do trabalho. Para Bourdieu (1998);

O mundo interpreta o sistema de ensino superior de acordo com o seu poder simbólico, ou seja, o sistema de ensino exerceria um poder de construção da realidade com um sentido imediato com o mundo. Seu poder seria então invisível, sendo exercido mediante a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem, esse poder é exercido na própria estrutura do campo escolar pelos agentes que fazem parte desse campo. Logo, o diploma tornou-se um bem cultural cada vez mais desejável, indicando tanto status de qualificação profissional quanto social. Para se entender o valor do diploma e sua relação com a educação superior, interpreta-se a educação como um espaço dotado de poder simbólico. (*Et. alii*, 1998).

Neste enfoque sobre a reforma que o campo educacional passa, concomitantemente às transformações no campo econômico, político e ideológico analisadas anteriormente,

²⁸Esta concepção de educação é expressa, dentro outros, por Giddens (2003), que afirma: “A principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que pode estimular a eficiência econômica e a coesão cívica” (p.78).

tenho interesse em compreender os distintos mecanismos incorporados ao campo da gestão da educação e seus desencadeamentos no processo de Gestão Democrática que foi e vem sendo construído nos diversos contextos da educação brasileira. Considerando que as mudanças processadas no âmbito educacional dizem respeito a uma gama de aspectos que demandam vários ângulos de análise, neste estudo priorizei o ângulo das mudanças no tocante aos variados processos de gestão da educação.

O principal marco das reformas educativas foi a Conferência Internacional de Educação para Todos²⁹, ocorrida no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia. A meta principal era alargar a oferta educacional da Educação Básica, em especial o Ensino Fundamental, “[...] vista como elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo, assim como para aliviar a pobreza” (TORRES, 2001, p.97). O alcance desta meta não poderia colocar em risco ou comprometer o ajuste ou o processo de ajuste fiscal dos Estados e, portanto, demandou a adoção dos novos padrões de gestão no campo educacional. Como aponta Casassus (2001), esta questão balizou o segundo marco da reforma educacional que consistiu na IV reunião do PROMEDLAC³⁰, ocorrida em Quito no ano de 1991. Segundo o autor, a declaração oriunda da reunião enfatiza que;

as estratégias tradicionais sobre as quais se apoiaram os sistemas educativos da região esgotaram suas possibilidades de conciliar quantidade e qualidade. É por isso que afirmamos a necessidade de empreender uma nova etapa de desenvolvimento da educação que responda os desafios da transformação das atividades de produção, da equidade social e da democratização política [...] para fazer face a estas exigências é necessário suscitar uma profunda transformação da *gestão tradicional [grifo nosso]* (apud CASASSUS, 2001, p.11).

Esta reunião ressaltou que o campo da gestão educacional, assim como vinha acontecendo com os demais setores públicos, necessitava mudar seu estilo de

²⁹Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E 9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (*Education for All, EFA*), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. (SHIROMA, *Et alii.*, p.57).

³⁰PROMEDLAC é a sigla que indica as Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, que convocadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e à Cultura) para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (CASASSUS, 2001, p.15).

administração centrada no burocrático que já não dava conta de responder ao gigantesco desafio da expansão da oferta educacional e da garantia de sua qualidade frente aos novos marcos econômicos e sociais. A saída era utilizar mecanismos e estratégias de aumento da eficiência, eficácia e comprometimento dos sistemas educativos e, ao mesmo tempo, otimizar ao máximo o uso dos recursos.

Logo, as políticas educacionais passam a ter um contorno específico, qual seja, segundo Dale (1994), “retirar custos e responsabilidades do Estado e, simultaneamente, aumentar a eficiência e a capacidade de resposta – e conseqüentemente a qualidade – do sistema educativo” (p.109–110). Laval (2004) confirma esta conjuntura ao afirmar que a escola neoliberal pretende elevar a força de trabalho, sem aumentar o nível dos impostos, até mesmo reduzindo, tanto quanto possível, as despesas públicas.

Dessa maneira, os mecanismos e estratégias empregados seguem a lógica de gestão do Estado orientada pelo Neoliberalismo e Terceira Via, constituindo parte da mudança no papel do Estado em prol do fortalecimento dos mercados (PERONI, 2003). De outro modo, como aponta Afonso (2009), a reforma educativa compõe-se de “estratégias adequadas para ajudar o Estado a fazer a ‘gestão da crise’” (p.8). A privatização da educação, em sentido estrito, segundo Dale (1994) está longe de ser a única forma possível de realizar as aspirações da reforma educacional impulsionada pelas novas bases político-ideológicas do sistema capitalista. Para além da tradicional relação público-privado, as mudanças ocorridas no campo educacional tornam esta relação muito mais complexa, em que os novos mecanismos adotados incorporam a lógica privada sem, no entanto, deslocar o estatuto público da educação.

Tem-se a formação de novos mercados educacionais, os quais não ofertam diretamente o ensino, mas interferem neste por meio dos seus serviços educacionais que passam a ser contratados ou assumidos pelos sistemas de ensino. A formação destes mercados educacionais tem relação direta com a nova forma de regulação do Estado no campo educacional, que se desloca do acompanhamento do processo para a busca incessante do controle dos resultados educacionais (BARROSO, 2005), possibilitando a criação de condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a agir. Conforme explicita o plano de Reforma do Estado no Brasil, O Estado “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.17).

Não sendo o responsável direto pelos serviços sociais, inclusive os educacionais, o Estado abre espaço para a ação da sociedade civil organizada, da própria comunidade escolar, na busca de soluções dos problemas escolares e da intervenção da lógica gerencial de gestão do setor privado, entendida como mais eficiente que a do setor público. Esta constitui-se a partir das parcerias com o setor privado que se encarregam de financiar parte dos gastos das instituições e empregar suas técnicas “neutras” de gestão a fim de aumentar a produtividade e eficiência do setor público, constituindo o chamado “quase-mercado” no campo da educação. Ao Estado cabe a função de regular tudo isso através de mecanismos de definição, bem como de avaliação de alvos (metas e resultados, contratos de gestão), propiciando-lhe dirigir as atividades do setor público à distância. Nestes marcos, substitui-se gradativamente a função provedora do Estado em prol do surgimento do “Estado Avaliador”. Nas palavras de Sousa Santos (2004): “a emergência e o desenvolvimento do Estado avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos (p.1152–1153).

Neste sentido, alcança alto grau de anuência por parte da população, contribuinte de impostos. Essa nova forma de regulação do campo educacional acompanha as mudanças na forma de gestão processadas no mundo do trabalho. No modelo de produção toyotista, a gestão do trabalho baseia-se no controle dos resultados como forma de monitoramento da organização, bem como do funcionamento interno. Observando as instituições educacionais, substitui-se o controle rígido interno, peculiar da administração escolar baseada no modelo fordista, por inúmeros índices de avaliação que acabam assumindo a mesma função de controle, justificado em virtude de salvaguardar um patamar mínimo de “qualidade”, atuando como uma nova estratégia de *regulação* de todo o sistema de ensino. Esta prática revela a adoção pelo Estado de estratégias do modelo de gestão privada focada nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos (AFONSO, 2009).

A avaliação, neste contexto, surge como uma contrapartida à descentralização. Ao mesmo tempo em que estabelece autonomia às instituições escolares ou publiciza suas funções sociais, o Estado permanece no controle da situação ao exigir resultados anteriormente estipulados, valendo-se de avaliações externas e internas dos sistemas de ensino. Desta maneira, acaba por incitar a competitividade desenfreada entre os sistemas e, conseqüentemente, das instituições escolares, instituindo um processo de *ranqueamento* por meio dos resultados obtidos. Como se referem Souza e Oliveira (2003); “de um lado,

centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-se os meios destinados a ‘otimizar’ o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo (p.874–875).

Este tipo de avaliação encerra duas principais possibilidades: a) reduzir as estruturas de controle, já que o foco passa dos processos para os resultados, que demanda estrutura e aportes financeiros e humanos menos dispendiosos; b) instigar a melhora do desempenho, já que estimula procedimentos competitivos através do processo de *rankeamento* a partir das avaliações, os quais são considerados como parâmetro para financiamentos na área da educação.

Este fenômeno no campo educacional não é exclusivo de um ou outro país. Diversas pesquisas vêm mostrando como este processo tem se inserido em diversos contextos. Laval (2004) analisa a realidade francesa, Lima (2002); Afonso (2009) analisam o caso de Portugal, Peroni (2003); Adrião (2006); Oliveira (2000) analisam a realidade brasileira, apenas para citar alguns. Na América Latina, a análise de Krawczyk e Vieira (2008) demonstra que as agências multilaterais tiveram um papel substancial no andamento das reformas educacionais, por meio da contrapartida exigida nos diferentes tipos de financiamentos destinados a esses países, que circundam em torno da adoção dos novos padrões de gestão na esfera pública e nas decisões tomadas nas inúmeras conferências que comprometem os chefes de Estado a desempenhar as medidas estabelecidas.

O que se diferencia de um contexto para outro são os graus de desenvolvimento e os mecanismos utilizados para impor as mudanças. No entanto, o caráter das medidas permanece o mesmo, qual seja, adequar a realidade educacional para as novas demandas do sistema capitalista e o novo perfil de atuação dos Estados Nacionais.

3.2.1.1 *Quase-Mercado* e suas implicações

Diferentes formas de privatização foram se constituindo a partir da já anunciada crítica à *ineficiência* do Estado. De acordo com Sousa Santos (2003), os pontos mais importantes foram demarcados pelas privatizações, enxugamento da ação econômica por parte do Estado, e o “choque de mercado”, que legitimava a concorrência. Com isso, o

Estado acreditava que iria provocar uma sadia competição, onde os consumidores seriam beneficiados, podendo escolher os melhores serviços, e a educação encontra-se neste mesmo patamar, tida como um serviço.

A introdução de um currículo nacional e de uma avaliação também a nível nacional transmite a idéia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é, afinal, a principal preocupação do mercado. A criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação, representando, portanto, um compromisso ideal no âmbito da coligação de direita (APPLE, 1993, p.230).

De um lado, tínhamos uma estatal burocratizada e ineficiente. Do outro, um mercado concorrencial perfeito. O que o Estado deveria, então, fazer para diminuir estas discrepâncias? “A alternativa encontrada foi de introduzir princípios da gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas” (SOUZA SANTOS, 2003, p.41). Nos Estados Unidos houve um intensivo debate sobre as *charters*³¹;

organizações destinadas a melhorar o controle social sobre a oferta dos serviços escolares por parte dos usuários, criando um controle externo introdutor de melhorias sem, no entanto, privatizá-los, ao mesmo tempo em que propiciam mais participação da comunidade na conformação de seu perfil, pois a ameaça da ‘saída’ dos alunos funcionaria como importante indutor de aperfeiçoamento (SOUZA SANTOS, 2003, p.876).

Na conjuntura brasileira, esta concepção de gerenciamento privado é facilmente evidenciada em diferentes momentos ao naturalizarem a prática de convênios entre ONGs e a esfera pública ou sob o leiaute das parcerias público-privadas (PPs). Logo, podemos constatar uma espécie de adaptação do modelo das *charters schools*.

Assim surge o termo “quase-mercado”, que, “tanto do ponto de vista operativo quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo,

³¹*Charters Schools* são escolas não estatais, integradas no serviço público de educação, financiadas com dinheiros públicos e com ampla autonomia curricular, administrativa e pedagógica, sendo reguladas por avaliações dos alunos e das próprias comunidades (MARQUES, p. 1, disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/43731637/Ebook-O-que-sao-as-charter-schools> Acesso em 22/12/2012.

portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias” (SOUSA SANTOS, 2003, p.877). Na educação também podemos observar vestígios do “quase-mercado”. Sob este prisma, faz-se necessário que o Estado reduza os parques investimentos na área da educação ao mesmo tempo em que institucionaliza vários mecanismos de controle e avaliação sistematizada e em larga escala nas instituições escolares.

3.2.1.2 Terceira Via em cena

A Terceira Via, em linhas gerais, visa reconciliar a ênfase neoliberal da eficiência econômica e do dinamismo com a tradicional concepção de esquerda com base na igualdade e na coesão social. Para interpretar as ideias centrais da chamada Terceira Via, dois aspectos principais devem ser rastreados: 1º) seus valores centrais e 2º) seus métodos de implementação. Assim,

difere da social democracia e do Neoliberalismo, politicamente, representa um movimento de modernização do centro, embora aceite o valor socialista básico da justiça social, ela rejeita a política de classe, buscando uma base de apoio que perpassa as classes da sociedade [...] a Terceira Via prega uma nova economia *mista*, pautando-se no *equilíbrio* entre a regulamentação e a desregulamentação e entre os aspectos econômico e não-econômico na vida da sociedade. Deve também **controlar os monopólios nacionais e criar e sustentar as bases institucionais dos mercados [grifo nosso]** [...] A base epistemológica deste projeto político é a sua **Teoria da Estruturação** [grifo nosso], que a partir das lições dos clássicos da sociologia, rejeita a visão linear do progresso histórico presente no marxismo e tenta captar a relação dialética entre solidariedade social (de inspiração durkheimiana) e ação humana (de inspiração weberiana). Sobre a forma de se pensar o social em termos classistas, podemos afirmar que a ideia do conflito de classes como mola da história certamente deve ser rejeitada. Dizer que esse conflito é a força motriz da mudança histórica não convence (GIDDENS E PIERSON, 2000, p.52–54).

Dessa forma, não nega as particularidades e as diferenças de classes fabricadas pelo próprio sistema do capital, reconhecendo em muitas ocasiões que o processo de globalização alavancou a ampliação das já conhecidas desigualdades sociais. Contudo, o que de fato ocorreu foi a criação de *novos processos de exclusão*, fomentando o aparecimento de uma nova classe social de cunho global. Ou seja, impulsionou o

expressivo aumento da chamada *movilidade do capital* perante o trabalho, fato este que consolidou a desvinculação do Estado com a questão desigualdade de classe.

Uma das características do Neoliberalismo é justamente a tendência de apoderar-se de conceitos, a fim de legitimar a sua política. Como exemplo, podemos citar o termo descentralização. Para os neoliberais, descentralização não está associada à gestão compartilhada dos entes federados (União, Estados e Municípios), passando a significar a isenção, quase que total, do Estado para com as políticas sociais, realocando-as como responsabilidade da sociedade civil organizada. Existem inúmeras definições para o termo *Neoliberalismo*, contudo a que melhor o define é o chamado Estado mínimo. Na visão de Peroni (2006), “é importante frisar que o Estado é mínimo apenas para as políticas sociais. Na realidade é o Estado máximo para o capital” (p.14).

A prestação daquelas que são tidas como necessidades básicas de um país, o estímulo das primordiais políticas sociais, conforme o Neoliberalismo, deve ser realizado seguindo uma lógica que favoreça as relações de mercado, tendo como estratégia a privatização das organizações públicas, repassando a responsabilidade para o mercado. No decorrer dos anos 1990, emerge na Inglaterra uma orientação que se define como opção ao Neoliberalismo, ou seja, a Terceira Via. Tal orientação foi incorporada pelo primeiro-ministro da Inglaterra na época, Tony Blair (Gestão 1997 – 2007).

A Terceira Via foi associada ao Novo Trabalhismo Inglês, que sucedeu à política inglesa anterior, o Neoliberalismo de Margareth Thatcher. Para Giddens (2001), esta se coloca entre

[...] a Social Democracia e o Neoliberalismo, pois pretende [...] adaptar a social – democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É importante fazer a seguinte ressalva: tanto o Neoliberalismo quanto a Terceira Via acreditam que a crise está no Estado, mas enquanto no Neoliberalismo a estratégia utilizada são as privatizações, para a Terceira Via a estratégia é o Terceiro Setor através da constituição de parcerias entre o Estado e a sociedade civil organizada, passando a **criar novas regulamentações** [grifo nosso] entre a esfera pública e a privada (p.36).

A seguir Peroni (2006), compara aspectos ideológicos da Terceira Via e do Neoliberalismo;

O Terceiro Setor é a estratégia proposta pela Terceira Via em substituição à proposta de privatização do Neoliberalismo. Enfim, os dois concordam que a crise esteja no Estado, que gastou demais e deve se retirar da execução das políticas sociais. Para a Terceira Via, o Estado deve repassá-las para a sociedade, através do Terceiro Setor; para o Neoliberalismo, deve transferi-la para o mercado através das privatizações (PERONI, 2006, p.17).

Ao prevalecer a sociedade de tipo solidário, voltada para o voluntariado, se fortalecem as parcerias público-privadas. Para os teóricos da Terceira Via, a participação é defendida, porém com outro sentido. Significa, em sua essência, que a sociedade civil, quando exerce seu direito de participação, o faz na medida em que assume a responsabilidade pela execução das políticas sociais.

3.2.2 Reforma da educação no contexto brasileiro

A história da educação brasileira se mistura à própria história da cidadania. O direito a educação é algo recente, e o acesso à escola pelas parcelas deveras excluídas e muitas vezes marginalizadas da população só começou a se materializar nas últimas décadas do século passado, ou seja, mais de quatrocentos anos depois da colonização do Brasil. Ainda há um longo e laborioso caminho a ser percorrido no processo de concretização do direito à educação de qualidade social³² para todos.

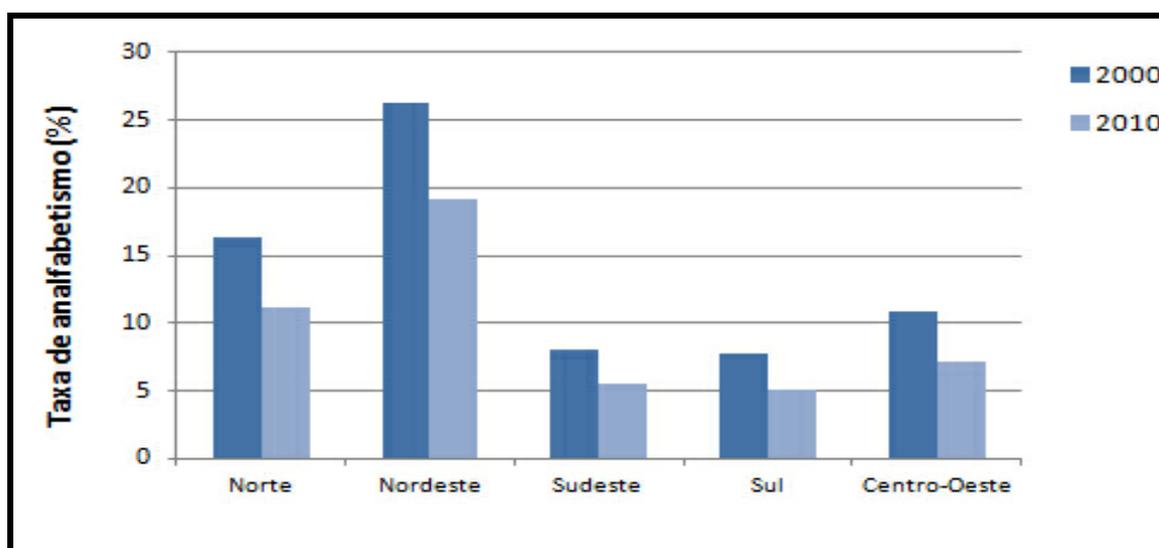
A luta por uma educação gratuita e universal encontrou muitos inimigos. Eram muitos os poderosos do século XIX e do início do século XX, que questionavam os riscos de se ter um povo educado. Como destaca Demo (2002), o Estado não teme o pobre com fome, mas o pobre que sabe pensar. Contudo, apesar de toda a resistência inicial do Estado em oferecer educação pública para as camadas populares, ele acaba por sucumbir diante da necessidade de mão de obra qualificada, mesmo que minimamente. O importante é a sobrevivência e supremacia do *capital*.

³²A palavra qualidade vem do radical latino *qualitas, de qualis* que quer dizer qual, de que espécie, características ou propriedades de algo. Conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007), “a qualidade social deve considerar as dimensões intra e extraescolares que afetam as condições de ensino e de aprendizagem. Destacam que a dimensão intraescolar compreende: a) as condições de oferta do ensino; b) a gestão e organização do trabalho escolar; c) a formação docente e; d) as condições de acesso, permanência e desempenho escolar. Já a dimensão extraescolar corresponde aos fatores econômicos, socioculturais e às obrigações do Estado no provimento público da educação” (p.8).

Nessa perspectiva, a educação assume o viés tecnocrático e fortemente elitista no cenário nacional, com objetivo fortemente definido de formar dois grupos distintos de seres humanos. Ou seja, um grupo destinado ao comando, a assumir o poder, e outro grupo fadado a ser mão de obra, massa de controle. Esta premissa está imbricada na gênese da educação escolar brasileira, o que explica por que uma grande parcela da população tenha acesso a uma educação deficitária, que não tem por objetivo a emancipação e exercício pleno da cidadania, independente de cor, raça, sexo ou *status* socioeconômico.

Todas as iniciativas de cunho governamental de expansão da escolarização, como a quase universalização do Ensino Fundamental, o substancial aumento da matrícula do Ensino Médio público, a ampla proliferação e reestruturação dos muitos programas de formação profissional, na sua essência, vêm para responder a mais essa demanda do capital no Brasil. O tratamento dado à educação da camada da população taxada de baixa renda teceu um legado que pode ser verificado até hoje. Conforme o Gráfico 6 demonstra, há uma espécie de analfabetismo crônico, cultivado principalmente nos estados onde há uma alta concentração de miserabilidade social e de pouco desenvolvimento. Isto repercute ao fomentar o considerável aumento das desigualdades sociais no País.

GRÁFICO 6 – Evolução das Taxas de Analfabetismo no Brasil por Região

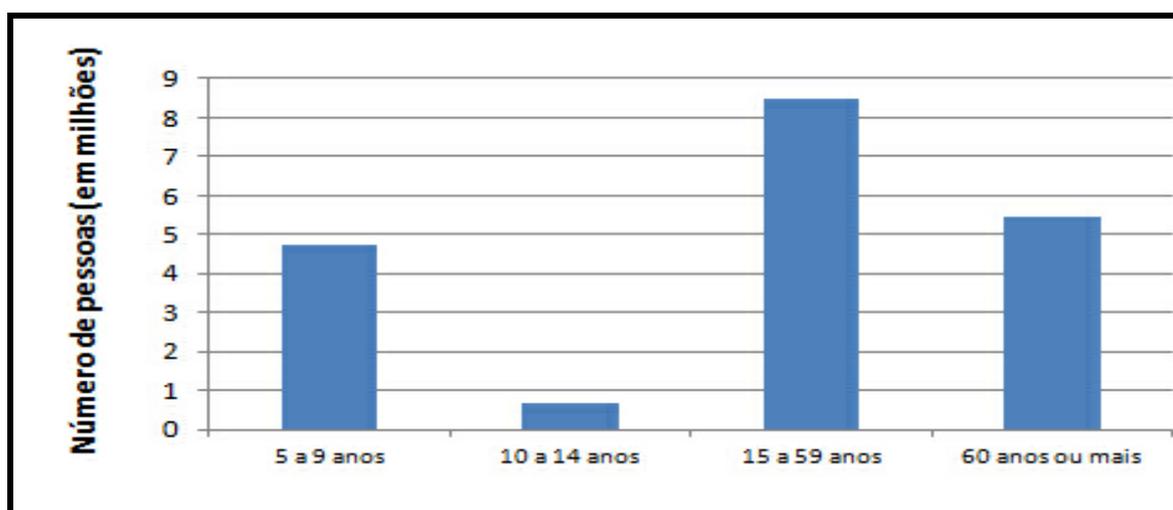


FONTE: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Censo Demográfico 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/censo2010/> Acesso em 15/02/2012.

Apesar do significativo crescimento, no que se refere ao item acesso à escola, ainda possuímos um gigantesco atraso social tendo em vista a quantidade de brasileiros que sabem apenas escrever e ler o próprio nome, assumindo o papel de *analfabetos funcionais*. Para um país cuja educação é amplamente defendida como prioridade nos discursos eleitoreiros, isto é no mínimo um paradoxo para se fazer pensar. Temos, como na maioria dos países vizinhos, um discurso reformista, onde estas mensagens são produzidas e inculcadas no inconsciente coletivo por uma maciça campanha de *marketing*, cuja centralidade, que é a regulação, surge mascarada pela falácia da modernização. Atualmente temos o acesso como garantido ao Ensino Fundamental, mas ainda enfrentamos o sério problema da garantia da permanência.

De acordo com o Gráfico 7, temos quase 14 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que ainda não sabem ler nem escrever, o que significa 9,6%, apesar da queda de quatro pontos percentuais – no Censo de 2000, o índice era de 13,6%. A maioria dos analfabetos do País está no Nordeste, concentrando 53,3% (7,43 milhões) do total. Esse percentual é maior do que em 2000, quando era de 51,4%. A Região Sul possui menos analfabetos, com 5,1% (índice que era de 7,7% há dez anos).

GRÁFICO 7 – Analfabetismo por Faixa Etária



FONTE: IBGE, censo demográfico 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/censo2010/>
Acesso em 15/02/2012.

Em função destas *chagas sociais históricas*, justificam-se muitas e diferentes reformas:

Sob a denominação de reforma, inserem-se programas e medidas de toda a ordem, desde propostas de descentralização da gestão e do financiamento, passando pela questão do currículo e da formação docente, gestão do sistema, entre outros. A tendência à homogeneização das propostas é sintetizada como sendo um fenômeno de transnacionalização das políticas educativas (STOER, 2006, p.47).

As políticas para a educação passam a configurar-se sob a racionalidade do capital, com o objetivo fundamental de contribuir para a ampliação da produtividade e da competitividade empresarial (NEVES; FERNANDES, 2002, p.26). No escopo das transformações do capital, bem como no da reestruturação produtiva, a educação brasileira torna-se responsável por desenvolver competências para a execução de tarefas simples e complexas que venham a garantir a reprodução eficaz do capital. Logo, legitimado pelo discurso da modernidade, o público torna-se sinônimo de ineficiência, e o privado é configurado como um modelo a ser conquistado.

CAPÍTULO IV – A RODA-VIVA DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO (2007 – 2012): QUE MODELO DE GESTÃO ESTÁ SE CONSTITUINDO SOB O CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA?

Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exactamente onde estamos na jornada. [...] Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autoconhecimento (SOUSA SANTOS, 2005, p.92).

Neste Capítulo há o propósito de refletir sobre as implicações de diferentes práticas de gestão adotadas no período de 2007 a 2012, sob o leiaute da dita Gestão Democrática, através das vivências da 2ª CRE, mais especificamente na sua atuação no tocante às escolas de Ensino Médio localizadas no município de São Leopoldo. Destacando que, a cada mudança de gestão³³, novas concepções revestem as práticas políticas, redimensionando o foco das políticas educacionais. Esta situação aponta para o fato de que a Lei da Gestão Democrática tem se tornado espaço de diferentes interpretações e proposições e vem sendo atravessada por mecanismos privados de gestão, embora enfrentando por movimentações sociais contrárias.

4.1. Uma breve retrospectiva da gestão da educação brasileira sob o viés da democracia: as entrelinhas de uma História recente num campo em construção

³³O perfil político partidário do Rio Grande do Sul não apresenta tendência à reeleição, conforme Schmitz (2007).



Do ponto de vista histórico, a luta pela democratização da gestão e pela melhoria da qualidade social do ensino nas escolas públicas, em diferentes níveis e esferas, nasce com a luta pela democratização da sociedade brasileira a partir do final dos anos 1970 e ao longo de toda a década de 1980, constituindo-se hoje como um fato social histórico no movimento nacional dos profissionais da educação.

Vivia-se um intenso processo de mobilização da sociedade civil. As fervercentes greves de 1978/79 das mais diversas categorias, constituíram, sem dúvida, instrumentos fundamentais em prol da democratização da sociedade brasileira, explicitando como característica maior às lutas econômico-corporativas, passo inicial à formação da consciência política dos trabalhadores brasileiros. (HORA, 1994, p.70).

Na conjuntura dos anos de 1980, os trabalhadores, entre os quais estavam aqueles ligados à educação, passaram crescentemente por um processo de mobilização e de organização, ampliando, de modo progressivo, seu espaço de expressão, de autonomia e de pressão junto ao aparelho de Estado, incluindo, alguns dos seus interesses nas agendas governamentais. É importante lembrar que, a partir do processo da abertura política, evidencia-se maior aproximação entre os discursos das elites dirigentes conservadoras e os das forças progressistas, que buscavam se legitimar num momento de nítida perda de hegemonia dos governos militares, implantados com o golpe de 1964, junto aos organismos da sociedade civil. O que possibilitou, de certo modo, a sua rearticulação, e ampliando, assim, o processo da limitada abertura política do governo militar, num movimento real pela democratização do Estado brasileiro, este sim, de forma linear e horizontal.

A sociedade civil reivindicava eleições diretas, de presidente da República a diretor de escolas. A população queria exercer seu direito de votar, visto que não votava desde 1964, para os cargos majoritários do Poder Executivo, nem mesmo para prefeito das capitais. Todos esses governantes eram nomeados, implicando afirmar que a cidadania política para maioria dos brasileiros reduzia-se a metade, havia sido cerceada. Considera-se isso, segundo Hora (1994), uma forma autoritária de alternância do poder, sem a participação do povo na realidade política brasileira, implantada com o regime militar a partir de 1964, aliás, um dos principais fatores que contribuíram para o agravamento da crise social por que passa, ainda hoje, a sociedade brasileira.

As lutas sociais dos anos 80, de inegável valor, na medida em que buscaram ampliar a cidadania política e a organização da sociedade, não se consubstanciaram num efetivo processo de conquista da plena cidadania da maioria da população. A fragilidade é evidenciada ainda hoje, mesmo depois do poder de mobilização e de pressão das classes populares frente aos governos, municipais, estaduais ou nacionais, tendo em vista o atendimento de suas principais demandas sociais, o que vem, não apenas dificultando, mas impedindo, sobretudo, a consolidação da democracia social no Brasil.

A educação brasileira experimentou uma democratização tardia. Criada e moldada para servir à elite, chegou ao fim do século XX, empunhando bandeiras há muito superadas em países de tradição democrática. As influências liberais, que por aqui aportaram, adaptaram-se aos interesses de grupos, dando origem a uma forma especial de liberalismo calcado mais nesses agregados sociais que no povo. A cultura política autoritária predominou, intercalada por espasmos de democracia (MENDONÇA, 2001, p. 84).

No dizer de Castro (2009); “qualquer discussão sobre a gestão escolar, precisa ponderar alguns padrões de política pública educacional, os quais são estabelecidos pela esfera federal” (p.60). A educação pública foi se desenvolvendo e naturalizando a partir da administração de um Estado tutelador, colocado acima do seu povo.

A democratização da educação brasileira passou por vários estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino. [...] A reação dos sistemas de ensino brasileiros ao imperativo da CF de 1988 de concretizar a GD como princípio do ensino público denuncia a permanente tensão em que vive o Estado brasileiro, ou seja, entre a modernização e o arcaísmo de suas estruturas (MENDONÇA, 2001, p. 84–85).

O processo decisório engloba uma série de etapas, necessitando envolver o coletivo, mas é preciso considerar que o desejo de participar precisava ser cultivado. No dizer de Lesbaupin (1999);

as pessoas não nascem com esse desejo e, muitas vezes, quando decidem expressar e manifestar suas opiniões são freqüentemente reprimidas. Os processos participativos implicam uma revisão de papéis em que o povo deixa de ser espectador e passa a ser protagonista da decisão pública (p.37).

Participação é entendida como “fazer parte de, tomar parte em, fazer saber, informar, anunciar” (CUNHA, 1991, p.28), isto é, fazer parte de uma ação, agindo em uma ação que é coletiva. Portanto, há um caráter instrumental, porque, ao participar, praticamos o árduo e difícil exercício do direito a cidadania, uma responsabilidade de quem o faz, pelo que se faz e por aquilo que necessita ser feito. Neste fazer conjunto, aprende-se a colaborar com outras pessoas, aperfeiçoando-se na arte de conviver consigo e com os demais.

Saviani (1996) coloca que "o significado mais poderoso da democracia não é formado pela capciosa retórica política, mas nos detalhes da vida cotidiana" (p.54). Isso significa levar a sério as mais diversas realidades dos sujeitos envolvidos, que necessitam participar e cooperar para que as escolas realmente funcionem. Para Gadotti (1995);

descentralização e autonomia caminham juntos. A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogovernar-se (p.102).

Dizer que as pessoas estão comprometidas com essas questões pode parecer uma reafirmação do óbvio, mas é necessário cultivar esse compromisso e desenvolver essa cultura *do nós* para que se possa, de fato, construir uma Gestão Democrática na escola. Nesse processo dialético, a educação é denúncia e anúncio (FREIRE, 2000). Segundo Gadotti (1995);

quatro grandes princípios deveriam reger a administração de um sistema único e descentralizado de ensino: a gestão democrática, a comunicação direta com as escolas, a autonomia da escola e a avaliação permanente do desempenho escolar. A gestão democrática supõe a descentralização do poder para a instância da

unidade escolar, eliminando as incontáveis instâncias de poder intermediário. A comunicação direta com as escolas parte do pressuposto de que a escola é o lugar central da educação e, por isso, deveria tornar-se o pólo irradiador da cultura, para reproduzi-la e para elaborá-la. A autonomia implica que cada escola tenha poder para escolher e elaborar seu próprio projeto educativo. Finalmente, a avaliação permanente do desempenho escolar precisa tornar-se parte essencial de seu projeto educativo para adquirir um sentido emancipatório (p.202).

A análise das possibilidades da administração da educação precisa ser considerada como prática educacional destinada não à manutenção, mas à construção coletiva e organizacional da instituição educativa e vinculada ao projeto de escola, tendo como referencial o contexto global e as teorias contemporâneas que valorizam a potencialidade e a capacidade participativa do ser humano. O que ressignificam o valor dessa prática, conferindo à gestão da educação uma *práxis* que tenderá a superar, nas organizações educacionais, as fraquezas institucionais e humanas que resultam em exclusão, desigualdades e injustiças.

Pensar e compreender, a gestão da educação como uma realidade política, vai exigir que se discuta a questão da cultura escolar e se entenda o que é ser cidadão. Essa percepção aponta intencionalmente para uma nova visão de organização escolar, por meio da qual a escola passa a ser concebida, como uma cultura. A palavra cultura, que engloba uma variedade de sentidos, é entendida aqui como sendo o domínio do simbólico - constituído por crenças, concepções, valores, ritos e artefatos, historicamente constituídos por um processo dinâmico de construção e reconstrução -, pelo qual os seres humanos estabelecem as bases de sua existência.

Na concepção gramsciana, a cultura não é tida como “uma esfera, mas uma dimensão de todas as instituições – econômicas, sociais e políticas. Cultura é um conjunto de práticas materiais que constituem significados, valores e subjetividades” (JORDAN & WEEDON, 1995, p. 8). Para Ferreira (1998), a cultura organizacional é constituída, na sua base, por um conjunto de valores, crenças e pressupostos que definem os modos pelos quais a organização conduz seus negócios e que se expressam nas estruturas, nos sistemas, nos símbolos, nos mitos e nos padrões de recompensa dentro da organização.

É importante ter claro que uma organização – e isso inclui a escola – não nasce como cultura pronta e acabada, mas transforma-se ao longo de sua história. Daí a importância da formação da consciência política comprometida com a cidadania. O processo de

construção da cultura organizacional, ou da cultura organizacional escolar, se faz por intermédio do compartilhamento e da aprendizagem coletiva de construção de um modelo de pensamentos, crenças, sentimentos e valores que passam a ser assumidos e desenvolvidos pelo conjunto de atores da escola.

4.2. O novo jeito de governar: a Gestão Yeda Rorato Crusius (2007 – 2010)

Yeda Rorato Crusius, doravante Yeda Crusius, assumiu o governo do Rio Grande do Sul em 2007, tendo sido eleita com 53,943% dos votos no segundo turno das eleições de 2006³⁴, surpreendendo os candidatos favoritos ao cargo no primeiro turno. O governo Yeda Crusius foi composto pela coligação “Rio Grande Afirmativo”, liderada pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) com apoio de outros 10 Partidos Políticos, são eles: PSC (Partido Social Cristão), PL (Partido Liberal, atual PR – Partido da República), PPS (Partido Popular Socialista), PFL (Partido da Frente Liberal, atual DEM – Democratas), PAN (Partido dos Aposentados da Nação), PRTB (Partido Renovador Trabalhista Brasileiro), PHS (Partido Humanista Social), PTC (Partido Trabalhista Cristão), PRONA (Partido da Renovação da Ordem Nacional) e PT do B (Partido Trabalhista do Brasil)³⁵. Antes mesmo de assumir o governo do Estado, após as eleições, já havia sinais de conflito na coligação, sendo que o vice-governador, Paulo Feijó, do DEM, já se encontrava em divergência com a candidata a governadora em pleno processo eleitoral.

A fim de introduzir o que se considerava práticas de gestão mais atuais, com vistas a suprir a crise fiscal do Estado, o governo Yeda Crusius articulou-se com algumas ONGs, que se tornaram seus principais interlocutores no desenvolvimento das ações do governo. Estas organizações são a PÓLO RS³⁶ e o Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade

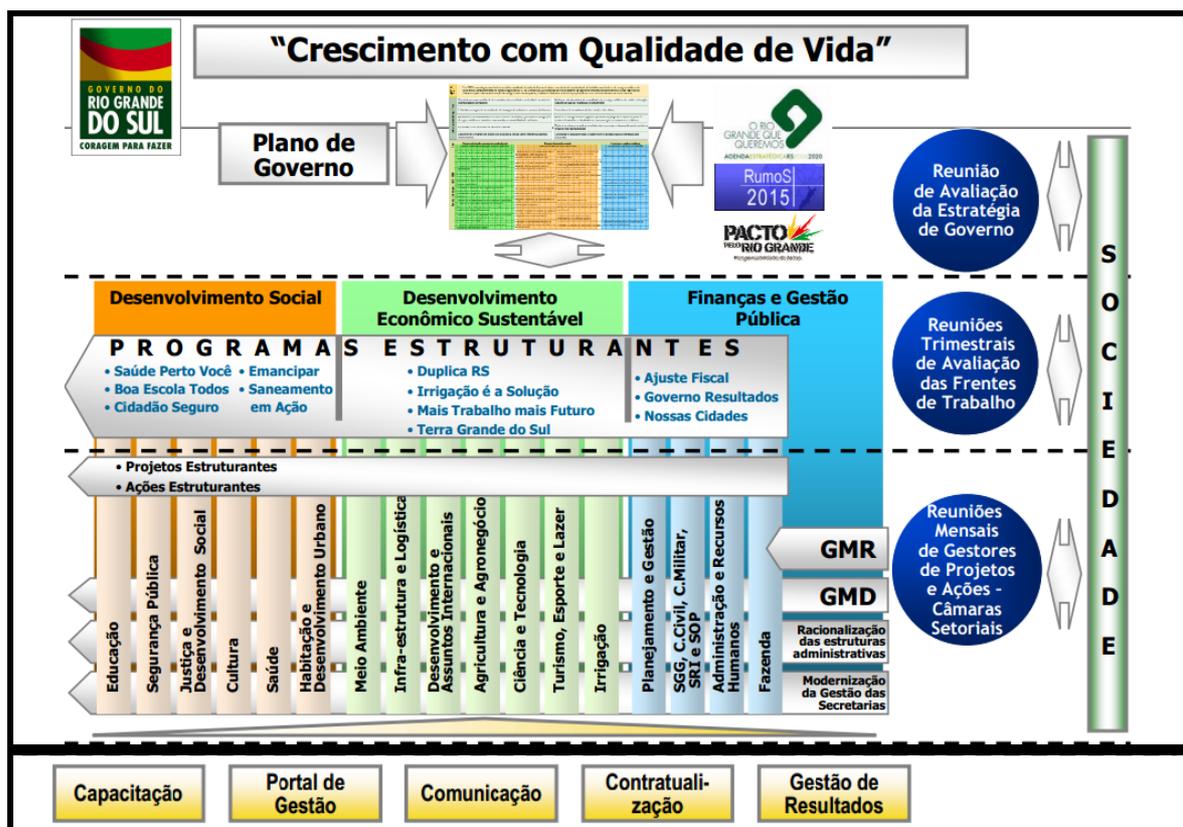
³⁴Yeda Rorato Crusius foi para o 2º Turno com 32,9% dos votos, concorrendo com Olívio Dutra do Partido Trabalhista (PT) que obteve 46,0% dos votos. Cf. o *site* do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) < www.tse.gov.br> Acesso em 26/04/2012.

³⁵Informações do *site* do TSE < www.tse.gov.br> Acesso em 26/04/2012.

³⁶Iniciou suas operações ao final de 1995, desde a sua criação, posicionou suas ações a partir da premissa de que a elevação do padrão de vida da população é resultado de um processo de crescimento e desenvolvimento sustentado, construído a partir de uma ótica de longo prazo - livre, portanto das pressões da

(PGQP)³⁷. Esta última já vinha interagindo com diversas instituições gaúchas, inclusive nos governos estaduais, desde o mandato de Alceu de Deus Colares (Gestão 1991 – 1994) – PDT (Partido Trabalhista Brasileiro), sendo intensificada no Governo Britto (Gestão 1995 – 1998) – PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro).

FIGURA 2 – Modelo da Gestão Yeda Crusius



FONTE: Site: www.estruturantes.rs.gov.br Acesso em 20/11/2010

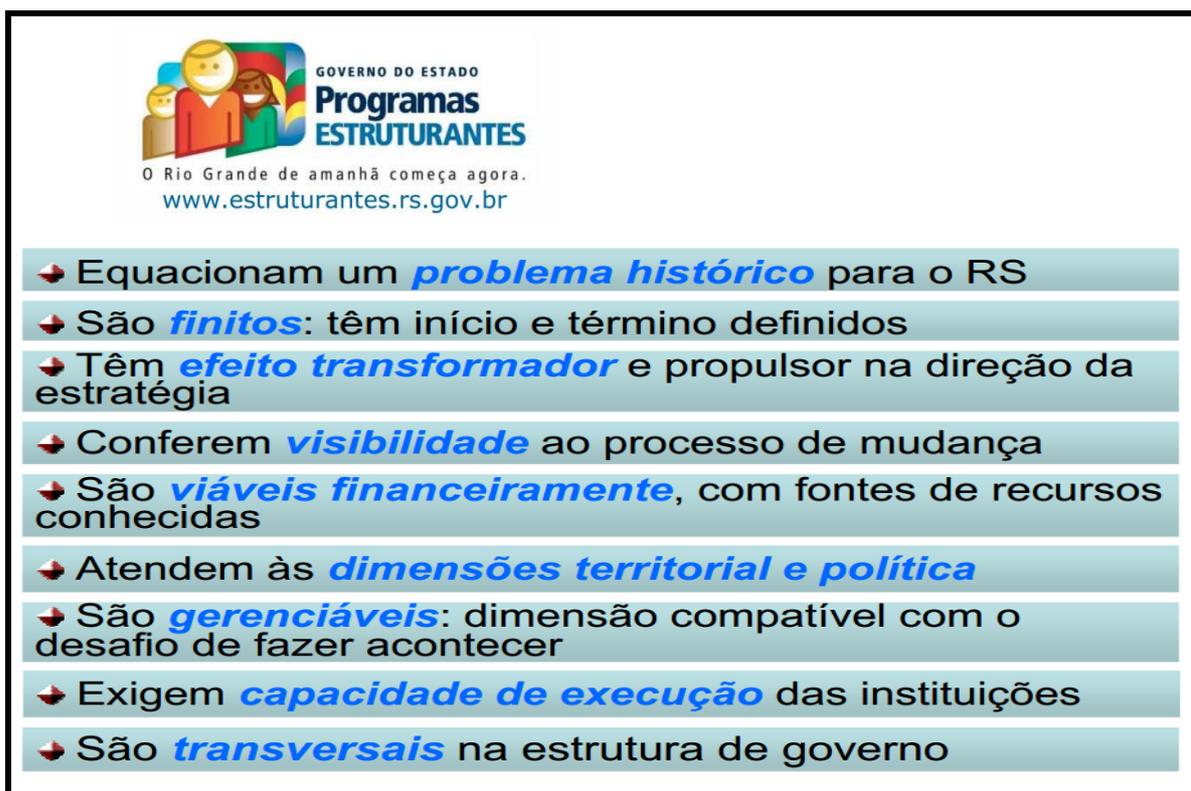
Desde o Plano de Governo, a proposta desta coligação ao assumir o Estado gaúcho, era construir um *novo jeito de governar* (PLANO DE GOVERNO, 2006, p.2). Dentre os inúmeros problemas apontados em relação ao Estado no documento estava a “crise das finanças do Estado e o atraso na adoção de práticas mais adequadas ao atual contexto da gestão pública” (PLANO DE GOVERNO, 2006, p.3), evidenciando que a mudança na gestão do Estado encontrava-se dentre as prioridades do governo. Conforme a Figura 2, os

conjuntura política e econômica por resultados imediatos - e baseado na articulação de esforços conjuntos do setor privado, do poder público. Fonte: <http://santacruznovosrumos.com.br/v2/> Acesso em 23/09/2010.

³⁷Disponível em <http://www.mbc.org.br/mbc/pgqp/> Acesso em 23/09/2010.

Programas Estruturantes foram construídos sobre três eixos que nortearam as ações do governo, com 12 programas distribuídos nos mesmos, onde cada programa se desdobrava em projetos e subsequentemente em ações, acompanhados pelo governo do Estado através dos seus gerentes.

FIGURA 3 – Atributos dos Programas Estruturantes



FONTE: Site: www.estruturantes.rs.gov.br Acesso em 20/11/2010

Um dos fatores preponderantes que levou o governo a adotar estas *práticas de gestão* foi o empréstimo de 1,1 bilhão de dólares do BIRD, firmado em 1º de setembro de 2008. Com isto, o RS assumiu, como contrapartida no processo de negociação do empréstimo, o compromisso com a modernização do setor público como um todo, ficando atrelado a uma gestão baseada em resultados, além da realização do ajuste fiscal, visando à sustentabilidade fiscal. Isso se daria a custo de *cortes* nos gastos, bem como da sofrível reforma da previdência social e seguridade (CONTRATO DE EMPRÉSTIMO, 2008).

Instituído pelo Decreto 45.273, de 04.10.2007, o DEPROJ (Departamento de Monitoramento de Projetos da Secretaria do Planejamento e Gestão), atuava como um

Escritório de Gerenciamento de Projetos, ou seja, uma unidade de apoio ao gerenciamento dos programas e projetos estruturantes Utilizava a metodologia de gerenciamento intensivo de projetos, desenvolvida por consultoria externa (INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial), que era aplicada em outros estados e na iniciativa privada.

Para fins de otimização, um Termo de Compromisso de Resultados (TCR) era firmado entre a governadora Yeda Crusius e o Secretário Responsável, o Coordenador Executivo e os Gerentes dos Projetos que compunham o Programa, além das Secretarias de Estado intervenientes e parceiras no desenvolvimento do Programa. Este Termo visava assegurar que as metas estabelecidas fossem cumpridas e que os resultados fossem divulgados periodicamente.

Este movimento utiliza-se do termo sociedade civil para legitimar uma proposta que é própria das necessidades de uma classe, a empresarial. Segundo o então Secretário do Planejamento e Gestão, senhor Ariosto Antunes Culau, no Fórum de Gestão da Agenda 2020, reunido dia 14/02/2008: “As coisas estão sendo feitas exatamente no mesmo caminho e tudo que está nos Programas Estruturantes do Governo do Estado faz parte da Agenda 2020” (PÓLO RS, 2008). Na época, a então secretária de educação, Mariza Abreu, participou de diversas reuniões do Fórum de Gestão da Agenda 2020. Ela apresentou o projeto que visava a garantir Educação Básica de qualidade para todas as crianças e jovens. O encontro entre representantes de entidades de classe, federações, governo, sindicatos, instituições de ensino ocorria na Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul (FIERGS), em Porto Alegre.

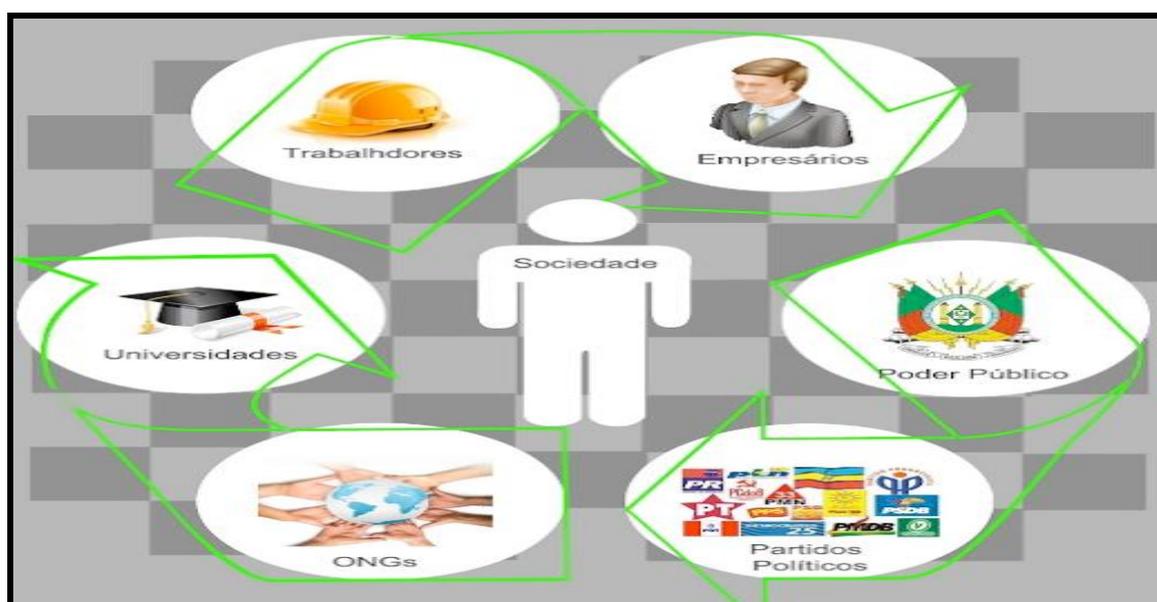
No decorrer desse Fórum, foram expostos as propostas e o trabalho de detalhamento que vinha sendo realizado pelos representantes das várias entidades da sociedade civil organizada que integravam a Agenda. Em 2007, mais de 250 voluntários, representantes de entidades públicas e privadas, trabalharam nos Fóruns Temáticos de Ambiente Institucional e Regulatório, Cidadania e Responsabilidade Social, Desenvolvimento de Mercado, Desenvolvimento Regional, Disponibilidade de Recursos Financeiros, Educação, Gestão Pública, Infraestrutura, Inovação e Tecnologia, Meio Ambiente e Saúde.

Mariza Abreu argumentou que a qualidade da escola do RS, que já foi ícone de excelência no País na década de 1960, vem em acentuada decadência. De acordo com o IDEB de 2007, do MEC, o Estado estava em sexto lugar na 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental, terceiro na 8ª série/9º ano e primeiro lugar no Ensino Médio. Além disso, as

taxas de reprovação e repetência no Ensino Médio eram as mais altas entre as 26 Unidades Federadas, conforme Censo Escolar de 2006. A secretária de educação, também esclareceu que não eram somente as médias salariais do magistério e os recursos financeiros investidos por aluno que refletiam na qualidade da educação. Conforme dados do FUNDEB e do IBGE, Minas Gerais (MG) e Santa Catarina (SC) receberam menos recursos por aluno e têm médias salariais dos professores menores que a do RS. Além disso, MG e a vizinha SC apareceram à frente do Estado em todas as avaliações do MEC.

O principal instrumento de atuação destas organizações no governo gaúcho foi através da Agenda 2020. Esta veio a público em 2006, sendo resultado de encontros com empresários gaúchos que objetivavam buscar alternativas para reverter o ciclo vicioso da crise no Estado. As alternativas encontradas compunham o Projeto O Rio Grande que Queremos – Agenda estratégica 2006 - 2020, mais difundido como Agenda 2020³⁸. A mesma tem o intuito de mobilizar educadores/docentes, trabalhadores, sindicatos, poder público, empresários, universidades, ONGs, partidos políticos e os demais segmentos da sociedade civil organizada, vislumbrando a coconstrução e possível transformação do RS no melhor estado para se viver e trabalhar até o ano de 2020.

FIGURA 4 – Teia da Agenda 2020



FONTE: Site: <http://galera2020.blogspot.com.br/p/o-que-e-agenda-2020.html> Acesso em 19/12/2012.

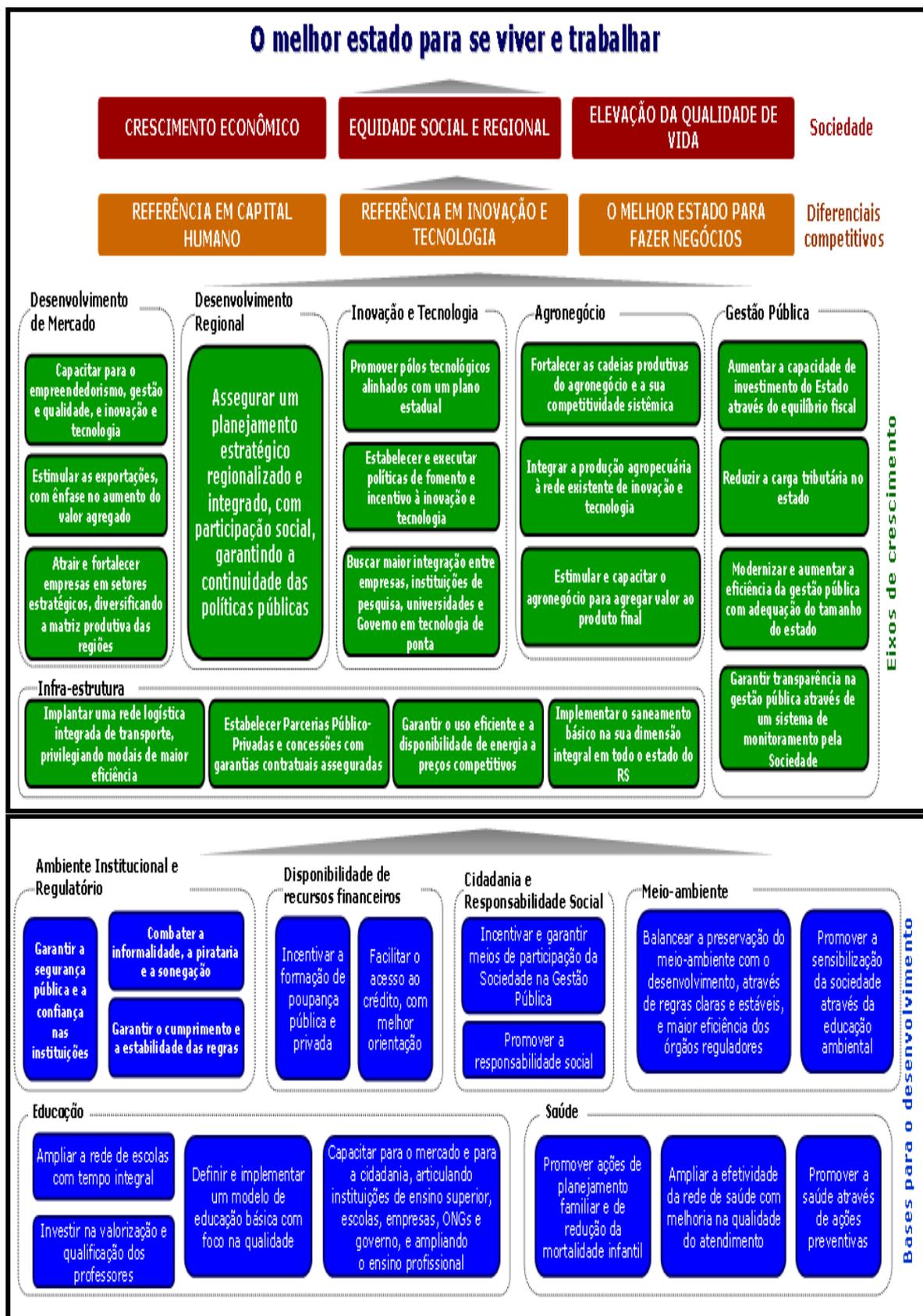
³⁸Disponível em <http://agenda2020.com.br/> Acesso em 26/04/2012.

O Fórum Temático de Educação da Agenda 2020 também tinha como projeto ampliar a oferta e melhorar a qualidade da Educação Profissional no Estado. O resumo da proposta foi apresentado pelo professor Martim Barboza, ex-superintendente da recentemente extinta, em 2011, Superintendência de Educação Profissional (SUEPRO) da SEDUC RS.

FIGURA 5 – Mapa estratégico da Agenda 2020³⁹



³⁹Este mapa foi desenvolvido por diversos especialistas distribuídos em diferentes áreas para planejar soluções para os problemas identificados pela sociedade gaúcha. É o desenho das bases e prioridades necessárias para transformar o Rio Grande do Sul num *Estado melhor para se viver e trabalhar*. Disponível em: <http://agenda2020.com.br/a-agenda-2020/mapa-estrategico/> Acesso em 26/04/2012.



FONTE: Site: <http://agenda2020.com.br/> Acesso em 26/04/2012.⁴⁰

⁴⁰Sic Manteve-se a grafia original na Figura 5.

Primeiramente, para garantir uma melhora na qualidade da Educação Básica gaúcha foi preciso transformar o assunto em demanda da sociedade civil organizada, o que, para Mariza Abreu, movimentos como o Compromisso Todos pela Educação e a própria Agenda 2020 já estavam fazendo, respectivamente, em âmbito nacional e estadual, conforme é possível observar na Figura 5. Também, conforme a mesma, era primordial fazer com que todos os envolvidos, dos governos às comunidades escolares, das organizações empresariais aos veículos de comunicação, unissem forças para trabalhar e implementar políticas públicas que aprimorassem a aprendizagem dos alunos, distribuindo eficientemente os professores entre as escolas e fomentando a formação continuada, além de otimizar a gestão dos sistemas de ensinos, entre outras medidas.

4.2.1 A organização da educação no RS (2007-2010)

FIGURA 6 – Programa Estruturante *Boa Escola para Todos*



FONTE: Site: www.estruturantes.rs.gov.br Acesso em 20/11/2010⁴¹.

⁴¹ Sic Manteve-se a grafia original no Quadro 2.

Tendo como ponto de partida o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o governo, através da então Secretaria Estadual de Educação (SEE/RS), elencou várias propostas como alternativa de mudança para a Rede Estadual de Ensino, as quais compunham o mote do “Programa Estruturante Boa Escola Para Todos”, gerenciado pela professora Sonia Maria Nogueira Balzano. Seguiu no Figura 6, a sua organização.

O Programa, em entrevista, da então secretária de educação, assumiria a dimensão de uma política que abarcaria “ações que vão mudar a fisionomia, mudar a forma de oferta da educação e que vão dar um salto de qualidade na oferta da educação” (ABREU, 2009). Acrescentou ainda, que “[...] qualidade da gestão escolar pode contribuir com a resolução da crise fiscal gaúcha [...] A crise fiscal vivida pelo Rio Grande do Sul pode ser superada a partir de gestão qualificada”⁴². A qualidade da gestão escolar representava, nesse contexto, *fazer mais com menos*, a seguir trago algumas medidas adotadas pela SEE/RS com fins de contenção de despesas.

- Para contenção do *déficit* do RS, foi adotado como mecanismo de sustentabilidade a redução de 30%, por cerca de três meses nas verbas destinadas a autonomia escolar – para compras de materiais permanentes e de manutenção.
- O processo intenso de enturmação, que consistia na junção de turmas consideradas pequenas, limitando-se a respeitar a metragem prevista em legislação própria que foi amplamente utilizada durante cinquenta anos pelo MEC, a qual previa um metro quadrado por aluno em sala de aula. Com isso, visava-se unicamente à otimização dos docentes, com a finalidade de suprir a histórica falta destes na rede.
- A drástica diminuição do número de docentes concursados, por não serem realizados concursos públicos, não substituindo não repondo os profissionais que se aposentaram ou se exoneraram naquele período.

Mais uma vez, qualidade foi associada a quantidade! Colocaram mais alunos do que comportava a sala de aula, fecharam bibliotecas, acabaram com a supervisão. Foi um caos!! Sem falar nas escolas de lata. Não existe qualidade

⁴² Disponível em: <http://www.rs.gov.br/noticias/1/61008/Qualidade-da-gestao-escolar-pode-contribuir-com-a-resolucao-da-crise-fiscal/157/8//> Publicado em 10/09/2007. Acesso em: 20/11/2010).

sem que haja investimento tanto em infraestrutura quanto no humano. Fomos tratados não como profissionais, mas como fantoches descartáveis e irresponsáveis! DSCI: Ursa Maior).

Nossa, tivemos muitos problemas. Fomos intimados a reorganizar nossos quadros de turmas; no Ensino Médio éramos obrigados a colocar no mínimo 45 alunos. Imagina, adolescentes entre 14, 15, 16 anos amontoados em salas que teoricamente deveriam comportá-los... Não havia sequer lugar para os professores circularem pela sala, quanto mais acompanharem a atividade. Claro, tivemos um índice muito alto de evasão e grandes dores de cabeça com a Promotoria. (DSC 2: Ursa Maior).

Estas medidas impactaram de forma significativa o dia-a-dia das escolas da rede, conforme os DSCs citados foi a instauração do caos. Estabeleceu-se uma situação contraditória, pois a todo o momento pregava-se *um novo padrão de gestão da educação*, visando à melhora na aprendizagem por parte dos discentes. Mas, logo no início de 2007, o que ocorreu foi o remanejamento de docentes e funcionários a fim de, supostamente, sanar problemas de falta de RH, promovendo o desmantelamento de diferentes setores da escola, tais como: fechamento de bibliotecas e laboratórios de informática; a quase extinção da orientação educacional e pedagógica, entre outros.

Há um discurso que enfatiza a busca pela qualidade, mas ao mesmo tempo despreza o que diversas pesquisas na área da educação vêm anunciando. Estas propõem uma *práxis* pedagógica individualizada, centrada no processo de aprendizagem de cada discente, justamente o que a estratégia da *enturmação* não considera. Somente na 2ª CRE de São Leopoldo houve uma redução de 19 escolas.

A medida da *enturmação* reduziu um número de 1590 turmas, representando um universo de 3% das turmas das escolas estaduais e 26% das escolas que tiveram redução de turmas. No início de 2008, o jornal Zero Hora noticiou a confirmação da SEE/RS sobre o fechamento de 105 (cento e cinco) escolas, tendo sido resultado, segundo a SEE/RS, da diminuição do número de matrículas e do processo de organização das turmas (DRABACH, 2001).

A contar do início dessa gestão, as ações implementadas pela, na época, denominada SEEE/RS foram marcadas pela apresentação de um planejamento construído em gabinetes, sem a participação do magistério e da sociedade como um todo, como é

possível citar o Programa Estruturante Boa Escola para Todos. Este, segundo a secretária numa entrevista, era uma política que abarcava “inúmeras ações que vão alterar consideravelmente a forma de oferta da educação e que vão superar toda e qualquer expectativa com relação a qualidade da educação gaúcha” (ABREU, 2009)⁴³.

O diálogo da SEE/RS com o empresariado gaúcho era mantido, ultrapassando a relação com a Agenda 2020. Isso incluía uma parceria na construção das políticas públicas educacionais com o Comitê Gaúcho do Todos pela Educação, que, de acordo com a então secretária, contava com a participação do ex-ministro da Educação do governo FHC, o já falecido, Paulo Renato de Souza, também ex-consultor do Banco Mundial. O Comitê reunia-se a cada dois meses para discutir a situação do Estado e encontrar soluções (ABREU, 2009).

Estes fatos demonstram o alinhamento ao ideário implementado e defendido pela iniciativa privada, buscando a eficiência e a produtividade sustentadas pela adesão a política de resultados. O Programa Estruturante, bem como os demais projetos que o compõem, estavam em consonância com o Projeto Educação Básica de Qualidade elaborado pela Agenda 2020. Cabe destacar que, como é de incumbência primeira do Estado responder pelo Ensino Médio, e considerando as falas dos sujeitos desta pesquisa, para fins desta análise, elenquei o Projeto Professor Nota 10 – Valorização do Magistério–, mais especificamente o Programa Lições do Rio Grande (Referenciais Curriculares)⁴⁴, no tocante aos seus tensionamentos na gestão da educação do RS.

4.2.2 Programa Lições do Rio Grande

No Brasil, o Ensino Médio, nos últimos anos, vem passando por um processo de reformulação curricular regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN) e pelos PCNs com base na LDBEN reforma a visa adequar o currículo dessa etapa de ensino às novas condições sociais, econômicas e culturais impostas pela sociedade tecnológica, promovendo uma nova visão de ensino que prepare os jovens para um desempenho prático, capaz de conciliar as [...] demandas culturais e socioeconômicas (SILVA, p.1, 2012).

⁴³ Disponível em: <http://www.rs.gov.br/noticias/1/61008/Qualidade-da-gestao-escolar-pode-contribuir-com-a-resolucao-da-crise-fiscal/157/8//> Publicado em 10/09/2007. Acesso em: 20/11/2010).

⁴⁴ Cf. material disponibilizado em http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1 e http://www.gipeonline.com.br/portfolio_ref_curriculares.htm Acesso em 20/11/2010.

Dessa forma, a implementação dos PCNs, em 1996, orientou as práticas de ensino para metas de maior qualidade no âmbito escolar, com o intuito de construir, com os discentes, um caráter mais centrado na reflexão e na participação, objetivando um sujeito de fato e de direito, partícipe como cidadão na tessitura societal. Tais parâmetros serviram como um referencial de qualidade da Educação Básica do Brasil. Mesmo apresentando propostas flexíveis não configuram um modelo curricular homogêneo e impositivo, pois possibilitam, seguindo a Constituição, autonomia aos docentes e equipes pedagógicas.

Para enfrentar as lacunas evidenciadas pelo SAERS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul) e o Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com 6 e 7 anos, relativamente a leitura; a; produção de texto e resolução de problemas, o governo apresentou, num sentido similar, para a Rede Estadual de Ensino do RS o Programa Lições do Rio Grande, que foi apresentado como: “proposta de referencial curricular indicando um norte para os seus planos de estudos e propostas pedagógicas e, oferecendo ao professor estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens”(RIO GRANDE DO SUL, 2010).

Essa proposta apresentava as habilidades e competências cognitivas bem como os conteúdos mínimos que deveriam ser desenvolvidos em cada série/ ano dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse modelo de referencial curricular agrupava as disciplinas afins por área de conhecimento. Estes deveriam ser seguidos em toda a rede estadual de ensino, o que se constata nos DSC 3 e DSC 4 que seguem.

O Programa Lições do Rio Grande tinha um material muito rico, foi a primeira vez que tive a oportunidade de fazer algo daquele estilo, mas nos era imposto como algo pronto, não respeitavam a nossa caminhada. Não foi considerada a caminhada da escola na construção dos seus planos de estudo (DSC 3: Andrômeda e Ursa Maior).

A gente já tentou várias vertentes. Nos últimos anos, o que acaba acontecendo: a equipe está muito magoada. Já teve vários rachas na equipe, e a culpa é sempre dos professores e dos diretores, que não repassam as informações, que não dão boas aulas, que não trabalham o conteúdo, que não sabem o que trabalhar (DSC 4: Ursa Maior).

Nessa perspectiva, há investimento no currículo, como fator preponderante para a inovação da *práxis* docente e, por conseguinte almejando a qualificação da educação como um todo, imbricado diretamente na qualidade com o trabalho pedagógico que volta à pauta de discussões. Naturaliza-se, assim, o discurso de responsabilização docente pelo fracasso escolar, considerando que, aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, mas a corporificação de formas particulares de agir, sentir, falar, de *ver* e *estar* no mundo. Na visão de Ortiz (1983), “o que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros” (p.125).

Essas ações estavam afinadas com o Movimento Todos pela Educação, criado em 2006, que tem como vanguarda os empresários brasileiros⁴⁵, bem como, as metas para a educação da Agenda 2020. Além disso, conforme Mariza Abreu em entrevista concedida⁴⁶, “Tudo isso [referindo-se em especial às ações do Projeto Professor Nota 10] é contrapartida do empréstimo do Banco Mundial” (ABREU, 2009). A identificação da política pública educacional da SEE/RS com a Agenda 2020 refletia os constantes diálogos entre estas entidades. Ademais, a então secretária de educação e o seu sucessor, Ervino Deon, que assumiu em setembro de 2009, já eram parte integrante da equipe da SEE/RS, sendo que ambos intitulavam-se voluntários da Agenda. Bourdieu (2001a) destaca;

[...] a existência do poder simbólico, mediante o qual, as classes dominantes (ou campos dominantes) são beneficiárias de um capital simbólico, disseminado e reproduzido por meio de instituições e práticas sociais, que lhes possibilita exercer o poder. Esses símbolos são instrumentos por excelência da integração social e tornam possível se obter o consenso acerca do sentido do mundo social o qual contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social dominante. O poder simbólico consiste, então, nesse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (p.7–8).

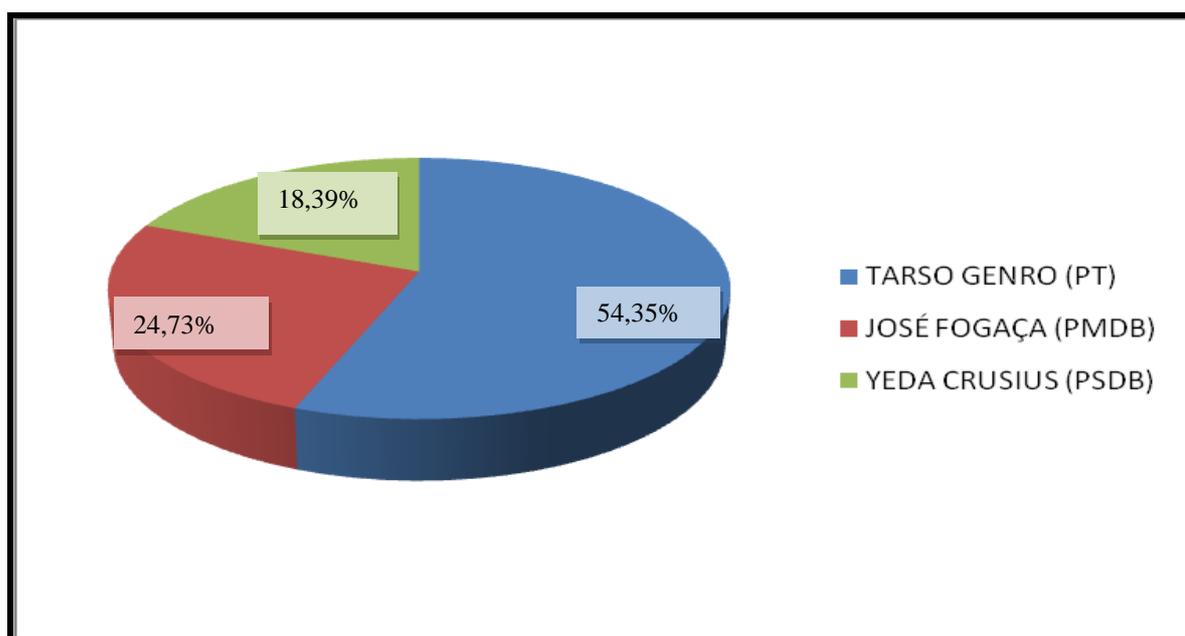
⁴⁵Segundo o *site* do Movimento (<http://www.todospelaeducacao.org.br>), os dirigentes são: **Presidente:** Jorge Gerdau Johannpeter (Grupo Gerdau); **Conselho de Governança:** Ana Maria Diniz (Instituto Pão de Açúcar), Antonio Matias (Fundação Itaú Social), Beatriz Bier Johannpeter (Instituto Gerdau), Daniel Feffer (Instituto Ecofuturo), Danilo Miranda (SESC- SP), Denise Aguiar (Fundação Bradesco), Fábio Barbosa (Banco Real), Gustavo Ioschpe (Colunista da Revista Veja), José Paulo Soares Martins (Instituto Gerdau), José Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho), Luis Norberto Pascoal (Fundação Educar), Milú Villela (Instituto Faça Parte), Ricardo Young (Instituto Ethos), Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna) e Wanda Engel Aduan (Instituto Unibanco). Acesso em 20/11/2010.

⁴⁶Disponível em: <http://www.rs.gov.br/noticias/1/61008/Qualidade-da-gestao-escolar-pode-contribuir-com-a-resolucao-da-crise-fiscal/157/8/> Publicado em 10/09/2007. Acesso em: 20/11/2010).

Pode-se afirmar que a (re)definição curricular remete às questões de poder, isto é, o poder de produzir, impor e inculcar a representação legítima do mundo social é o que está em jogo (BORDIEU, 1997). Não somente de um poder visível e constituído, mas de relações de poder que se embatem, sendo, portanto, um campo de disputas. O grande desafio da educação gaúcha, na visão da ex-secretária de educação e de seu sucessor, centrava-se na superação da ineficiência do modelo de gestão da educação vigente, e a alternativa apontada por eles seria assumir os mecanismos de gestão da esfera privada.

4.3 O primeiro Governador eleito no primeiro turno: a Gestão Tarso Fernando Herz Genro (2011–2014)

GRÁFICO 8 – Eleições 2010 para o Governo do Estado/RS (candidatos mais votados)



FONTE: Dados obtidos junto ao TSE, disponíveis em: < www.tse.gov.br > Acesso em 26/04/2012.

Tarso Fernando Herz Genro (PT)⁴⁷ – Tarso Genro -, foi eleito governador do RS em primeiro turno. Segundo dados do TSE⁴⁸, este obteve 3.416.460 votos, o que equivale a

⁴⁷O Partido internamente é dividido em tendências, vale destacar que o Governador Tarso Genro integra o campo *Mensagem ao Partido*, que faz parte da *Democracia Socialista (DS* – segunda maior tendência dentro do PT) – cujo Programa se dá em torno de três questões centrais: a) A subordinação da luta institucional à

54,35% do total dos votos válidos no Estado, percentual que garantiu sua vitória sobre José Alberto Fogaça de Medeiros (PMDB), com 1.554.836 votos (24,73%), e sobre a naquele momento governadora, Yeda Crusius (PSDB), que recebeu 1.156.386 votos (18,39%). O candidato petista concorreu coligado com o PSB (Partido Socialista Brasileiro), o PCdoB (Partido do Comunista do Brasil) e o PR (Partido da República). Durante a campanha, procurou associar-se ao governo Lula, destacando sua passagem por quatro ministérios e investimentos federais no RS, sobretudo relacionados aos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

Em um processo eleitoral de poucos ou raros ataques entre os principais candidatos, o resultado manteve, de acordo com Schmitz (2007), uma tradição no Estado de nenhum governador ter conseguido, até o momento presente, se reeleger. E foi um fato inédito no perfil político gaúcho um governador se eleger em primeiro turno. Para tanto, faz-se necessário observar que o governo de Tarso não seguiria o mesmo perfil adotado pelo companheiro, ex-governador, Olívio de Dutra – PT (Gestão 1999–2002). Foi publicado em jornal na época, ter Tarso Genro destacado,

desde a campanha, que a sua gestão seria diferente, mais "aberta", inspirada no Governo Lula. Por isso buscou colocar dentro do seu governo setores das oligarquias gaúchas, como o PP, e ainda partidos como o PDT (Partido Democrático Trabalhista) e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), - este último, assim como o PP (Partido Progressista) foi parte da base aliada do Governo Yeda Crusius -. Tais alianças apontam para um determinado programa de governo. [...] Obviamente haverá algumas diferenças do Governo de Tarso Genro para o de Yeda. Uma das primeiras a serem sentidas foi a substituição da perseguição, repressão e criminalização dos movimentos sociais pela sua cooptação como fez o Governo Lula, fonte de inspiração do Governador [...] além da pressão material sobre os dirigentes sociais ainda será criado um espaço de "diálogo" onde estarão presentes todos os setores sociais onde sentarão na mesma mesa trabalhadores e empresários. É o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (denominado de *Conselhão*). Pela experiência nacional sabe-se que a balança pende, em geral, para o segundo grupo (DUARTE, 2011)⁴⁹.

luta de massas – e a necessidade da ruptura através da Revolução Democrática e da superação do Estado capitalista com a implementação do Socialismo Democrático; b) A organização do PT como partido militante, dirigente, de massas e socialista e c) A constituição de um núcleo dirigente capaz de organizar a construção de um programa socialista no interior do PT, inclusive setores da corrente dirigente. <http://www.pt.org.br/downloads> Acesso em 26/04/2012.

⁴⁸Cf. *site* < www.tse.gov.br > Acesso em 26/04/2012.

⁴⁹Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/politica/noticia/2010/12/pt-volta-ao-poder-no-estado-com-discurso-moderado-3161295.html> Acesso em 24/07/2012).

Assim como Lula em relação a FHC, o governador Tarso Genro também apresentava pontos de grande proximidade com a ex-governadora Yeda Crusius. Vale lembrar que, apesar de algumas correntes petistas se colocarem contrárias as privatizantes Parcerias-Público-Privadas (PPPs) de Yeda Crusius, Tarso não as contestou⁵⁰ e seu Secretário da Infraestrutura, que se afastou em 2012, Beto Albuquerque (deputado eleito pelo PSB), defendeu arduamente novas PPPs durante a sua gestão.

4.3.1 O Programa de governo Tarso Genro (2011–2014): a educação em foco

O Plano de Governo 2011-2014, no que tange à Política pública educacional, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e à permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional (PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO⁵¹, 2012, p.3).

O atual secretário Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, José Clovis de Azevedo demonstrou sua preocupação com a necessidade da elaboração de um plano estratégico para o futuro da educação: “precisamos pensar com uma visão estratégica a educação, trabalhar políticas públicas para além do nosso Governo. Em como a educação vai contribuir para o desenvolvimento do Estado a médio e longo prazo”⁵², ponderou o mesmo. O Estado não precisa “retornar” às lutas por demandas já conquistadas, mas dar continuidade e aplicação ao desenvolvimento da educação.

Nessa ótica, a grande meta assumida pelo governo Tarso Genro é a progressiva universalização do acesso e da permanência dos jovens ao Ensino Médio, buscando um significativo aumento das vagas gratuitas do ensino técnico, bem como primando pela recuperação da rede como um todo, quer na sua estrutura física, quer na com a reposição de RH através de concursos públicos, em prol de uma qualidade social. Para tanto, propõe

50Tarso Genro fala sobre infraestrutura e desenvolvimento da região (24/10/2010): <http://www.jornalnh.com.br/eleicoes2010/noticia,cd88618,POLITICA:TARSO+GENRO+FALA+SOBRE+INFRAESTRUTURA+E+DESENVOLVIMENTO+DA+REGIAO.htm> Acesso em 27/04/2012.

⁵¹Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf Acesso em 27/04/2012.

⁵²Cf. *site* http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/artigos_det.jsp?PAG=1&ID=85 Acesso em 19/05/2012.

a implantação de uma *Proposta de Reestruturação do Ensino Médio*, chamado Ensino Médio Politécnico, como alternativa de superação, visando construir nova realidade educacional para o RS.

4.3.1.1 O Ensino Médio e a questão da politecnicidade

A crescente preocupação com o Ensino Médio havia sido destaque na VII PROMEDLAC, realizada em Cochabamba, em março de 2001, onde o compromisso de promover a melhoria da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi assumido pelos diferentes Ministros da Educação latino-americanos. No Brasil, o impacto destas iniciativas tem promovido políticas do MEC para o Ensino Médio. A proposta do Ensino Politécnico já vem se desenvolvendo desde 2005 em diferentes estados⁵³ e, desde 2011, no RS. A UNESCO (2003) destaca “a responsabilidade de todos os países na preparação dos estudantes para que possam atuar com competência ética e responsável em um mundo de rápidas transformações econômicas, sociais e culturais” (p.7). Para tanto, o Ensino Médio deve fomentar os vínculos entre temas profissionais e acadêmicos, destinando-se ao preparo para a vida e, portanto, abarcando um processo contínuo de interação entre o aprendizado ininterrupto e o mundo do trabalho.

Nessa conjuntura, o Ensino Médio, nos últimos anos, vem passando por um processo de reformulação curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) com base na LDBEN. É uma tentativa de adequar o currículo dessa etapa de ensino às novas demandas brasileiras e mundiais. Estas indicam que os novos currículos devem ser orientados pelos seguintes princípios pedagógicos: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização: a identidade de cada instituição de ensino, enquanto locais de educação de jovens; respeito às diversidades do alunado; autonomia das instituições de ensino na organização de seus projetos pedagógicos; interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos com o mundo produtivo e com a prática social.

⁵³Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina (CIAVATTA, 2005, p.99).

Inclusive, essas apontam que as escolas são autônomas para organizarem as suas matrizes curriculares e distribuir as disciplinas pela carga horária respeitando a legislação em vigor. As disciplinas, segundo o MEC, poderiam organizar-se da forma como a instituição escolar melhor as concebesse, nem precisando chamar-se pelas denominações tradicionais. A autonomia das escolas é o ponto mais tocado no documento das diretrizes. Aparentemente, esta autonomia está mais atrelada ao pedagógico, na estruturação da matriz curricular. Conforme o documento:

A mudança deverá ser operacionalizada a partir das propostas pedagógicas dos próprios estabelecimentos de ensino, o que implica que diretores, supervisores, professores, técnicos, enfim, toda a comunidade escolar participe decisivamente dessa elaboração. Só tem sentido falar de autonomia da escola se essa autonomia for vinculada à concepção, ao desenvolvimento e à avaliação de uma proposta pedagógica. (BRASIL/MEC, 2000, p. 9)

A concepção de autonomia presente no documento indica a possibilidade das escolas organizarem propostas pedagógicas próprias. Esta é uma reivindicação antiga dos movimentos de docentes, já fazendo parte do cotidiano das escolas básicas públicas. O que diferencia a realidade anterior da reforma do Ensino Médio que agora se apresenta é a insistência na necessidade de avaliação ao final do processo, o que pode ser identificado como um elemento homogeneizador da “ampla” proposta do MEC. Mas, além da autonomia na elaboração da proposta pedagógica, as DCNs deixam uma brecha para o entendimento de outra faceta da dita autonomia das escolas. No art.7º destas, a questão da autonomia, dentre os aspectos já analisados neste trabalho, pode ser traduzida como a possibilidade da entrada de dinheiro privado nas escolas públicas de Ensino Médio: “Articulações e parcerias entre instituições públicas e privadas, contemplando a preparação geral para o trabalho, admitida a organização integrada dos anos finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio” (BRASIL/MEC, 1999, p.12).

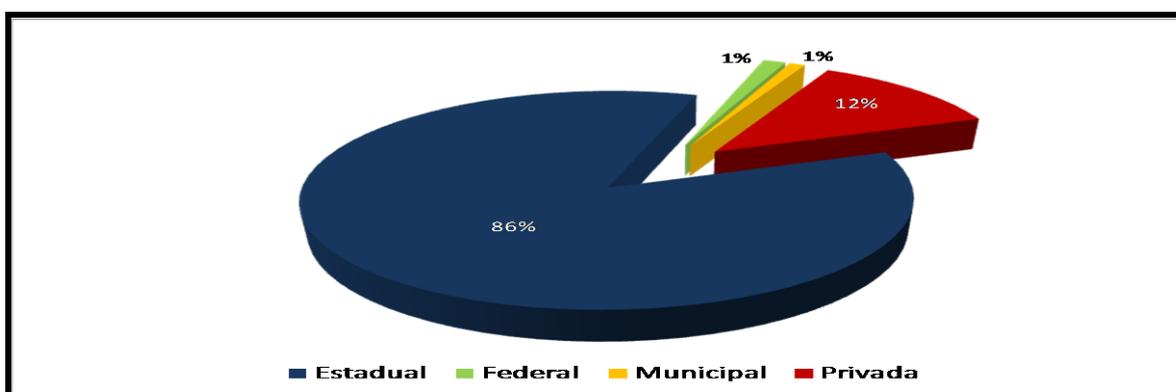
Tanto do ponto de vista pedagógico como da alocação de recursos no setor privado, a autonomia ganha mais significado e oferece melhor compreensão sobre as intenções da reforma do Ensino Médio quando percebemos outro componente do discurso: a responsabilização centrada nos resultados da instituição de ensino. Ainda no art. 7º, a noção de responsabilização localizada fica mais evidente:

Instituirão mecanismos e procedimentos e avaliação de processos e produtos, de divulgação dos resultados e prestação de contas, visando desenvolver a cultura da responsabilidade pelos resultados para orientar ações de compensação de desigualdades que possam resultar no exercício da autonomia. (BRASIL/MEC, 1998, p.13).

A insistência na participação da comunidade e na cobrança dos resultados parece ser a novidade, no que diz respeito à gestão das escolas. Fato este que nos remete a um dos princípios de gestão, não mais gerencialista, mas fortemente defendido dentro da Governança, que é a *accountability* (responsabilização). Isto, somado ao discurso da responsabilidade localizada, sem a contrapartida financeira e sem as melhoras necessárias nas condições de trabalho, tampouco como um elemento que denota a intenção de desobrigar o Estado com o provimento da educação.

Em síntese, muitos são os argumentos do MEC para valorar esta reforma. No entanto, cabe destacar alguns considerados fundamentais: o ensino oferecido é de baixa qualidade, descontextualizado, ou seja, não se apresenta como conhecimento útil, aplicável na prática, além de ser refém dos exames vestibulares e atualmente do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); de fato, o Ensino Médio não estaria preparando o jovem para o ingresso no mundo do trabalho, tão pouco para o exercício da e na cidadania. A elevação da qualidade do Ensino Médio aparece nas publicações como uma responsabilidade da escola, não dos sistemas de ensino, mesmo que não seja anunciada na reforma política de forma clara e explícita.

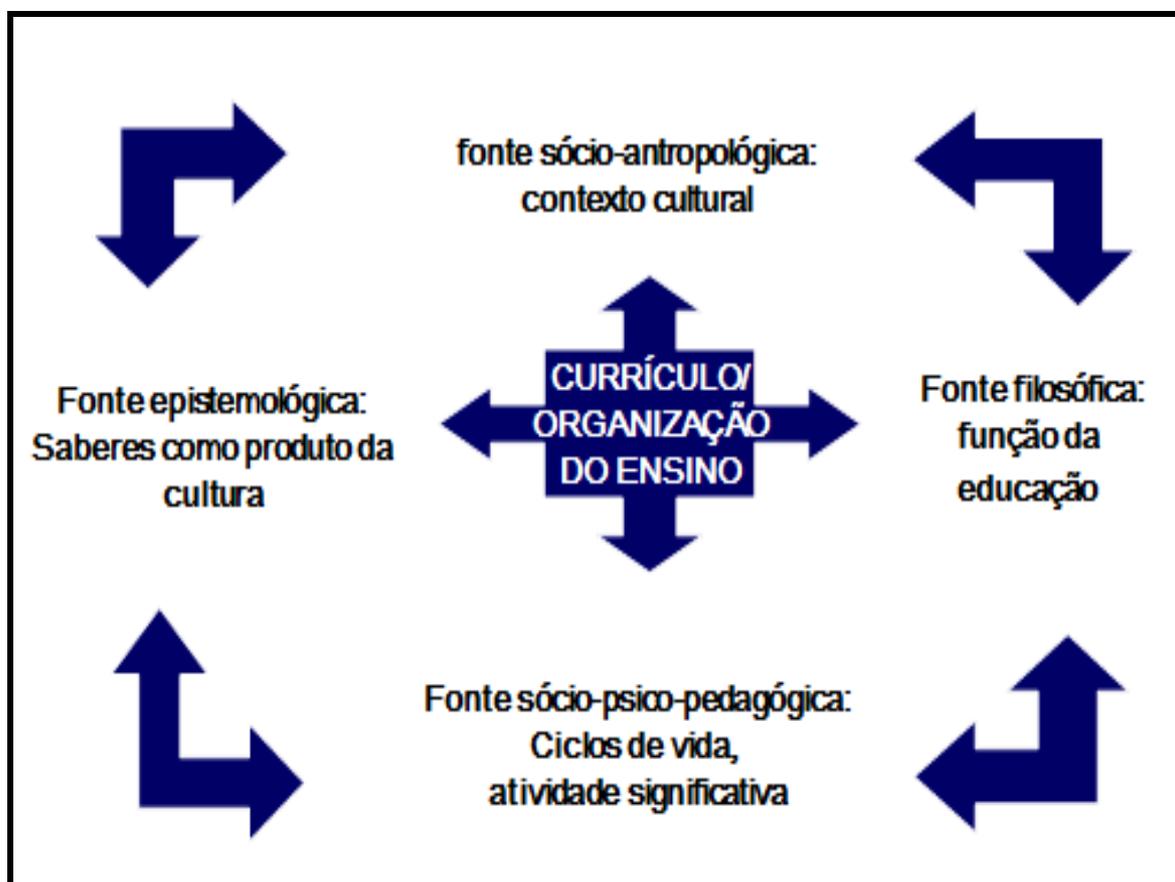
GRÁFICO 9 – Distribuição no Brasil das Matrículas do Ensino Médio Regular por Dependência Administrativa



FONTE: Disponível em: http://andifes.hospedagemdesites.ws/wp-content/files_flutter/Cesar_Callegari_-_panomarama_ensino_medio.pdf Acesso em: 25/07/2013.

Neste contexto, o Ensino Médio no Rio Grande do Sul apresenta índices preocupantes, ao considerar o compromisso com a aprendizagem para todos. Dessa perspectiva, a *Proposta de Reestruturação do Ensino Médio* legitima-se ao considerar a necessidade de possibilidades de mudanças neste quadro. Conforme critérios da UNESCO, estamos longe de alcançar um IDEB que se aproxime do mínimo 6.0, sendo a educação pública a principal responsável pelo fomento da equidade social, de acordo com o Gráfico 9.

FIGURA 7 – Fontes do Currículo



FONTE: Dados compilados pela pesquisadora a partir do material disponibilizado pela 2ªCRE⁵⁴.

A partir da Figura 7 e do contexto exposto, é possível dizer que a proposta da Gestão Tarso Genro para o Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino;

⁵⁴Sic Manteve-se a grafia original na Figura 7.

se constitui por um Ensino Médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. [...] A execução desta proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana (PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO⁵⁵, 2012, p.4).

Sua fundamentação basilar está na dimensão politécnica, entendida por Gramsci (1978) como:

O pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los (p.36).

Constituiu-se no imbricamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, concebendo que a construção do conhecimento se dá entrelaçada à inserção social da e na cidadania. Dessa maneira o currículo é orgânico ao pressupor uma ruptura de paradigma, onde tudo se *tece* no coletivo. Essas reformas, que têm sido elaboradas e implantadas, principalmente a partir das duas últimas décadas do século XX, têm procurado, nem sempre com sucesso, flexibilizar as escolas, definir e integrar conteúdos, desenvolver competências, promover novas formas de gestão, tornar as escolas mais sensíveis ao mundo do trabalho e, simultaneamente, estabelecer mecanismos de controle, tanto das atividades curriculares como de seus resultados.

Pistrak (1982) coloca que “O complexo não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, nem na realidade separada dos indivíduos e sua *práxis*. É na realidade–indivíduo–contexto sociocultural que o complexo pode ser entendido”(p.108). Dessa forma, necessita ter relevância social, de modo que possibilite ao educando a compreensão do movimento do real, *tecendo* assim, uma teia entre a teoria e a prática, através da reflexão–ação--reflexão.

⁵⁵ Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf Acesso em 27/04/2012.

FIGURA 8 – Organização da Proposta⁵⁶



FONTE: Site: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf Acesso em 19/05/2012.

A fim de dar conta da proposta esquematizada na Figura 7, esta gestão optou por organizar um grande movimento denominado *Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional*⁵⁷. Para José Clovis de Azevedo⁵⁸, a presente proposta de reestruturação foi fruto desse diálogo democrático, com base na participação dos diferentes atores envolvidos no processo. Pois,

o Ensino Médio tem o compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral (KUENZER, 2000, p.45).

⁵⁶ Veja ANEXO 1 no CD que está na contracapa.

⁵⁷ Veja ANEXO 2 no CD que está na contracapa.

⁵⁸ Cf. http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/artigos_det.jsp?PAG=1&ID=85 Acesso em 19/05/2012.

Esta Conferência se estruturou da seguinte forma:

1. Etapa Escolar,
2. Etapa Municipal,
3. Etapa Regional,
4. Etapa Inter-regional,
5. Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Em todas as etapas ocorreu a eleição de representantes, denominados delegados, que sistematizaram e aprimoraram os documentos elaborados em todas as etapas do processo. Na Conferência Estadual participaram as representações de universidades, de setores produtivos e de outras organizações governamentais e não-governamentais. A necessidade de justificar esta reforma conduziu o discurso oficial a utilizar o aspecto da utilidade dos conteúdos como carro-chefe, alimentando o negativo senso comum sobre o anacronismo do sistema escolar, sem oferecer uma visão mais ampla dos problemas, que não se restringem às questões pedagógicas.

A SEDUC RS atacou veementemente o ensino tradicional, julgando-o como algo a ser superado, consideramos salutar que repensemos o que estamos fazendo em sala de aula, porém é extremamente delicado utilizarmos generalizações, desconsiderando o excelente trabalho de muitos educadores na rede, que, mesmo em condições precárias de trabalho conseguem fomentar um ensino de qualidade social. Como demonstra o DSC 5 a seguir.

Acho que hoje o grande papel da escola é social. Então eu acho que uma das grandes dificuldades é que o professor ainda acha que a escola é transmissora de conhecimento, e não é mais isso que importa. O que importa é como tu constituis e como tu ajudas a constituir sujeitos, e sujeitos felizes, que possam ser agentes de sua própria história, agentes de modificações sociais, sujeitos críticos, que não baixem a cabeça para tudo que vem pronto, para tudo que está aí instalado. Acho que esse é o grande papel da escola, e não o papel do conteúdo pelo conteúdo. Eu acho que ela tem um papel na construção e na reconstrução dos conhecimentos que estão aí, mas eu acho que o grande papel dela é na formação de sujeitos históricos, donos da sua história, capazes de construir e reconstruir coisas importantes porque eu sonho ainda com uma sociedade diferente, e, se eu não acreditar nesse papel da escola, não sei mais o que me resta (DSC5: Andrômeda, Phoenix e Ursa Maior).

Para tanto, há necessidade de ressaltar que os profissionais da educação precisam ter clareza da proposta e da própria legislação, e, sobretudo se disponham a implementá-la, somente assim a mudança poderá ocorrer, inclusive no tocante à própria gestão.

Eu penso que só pode ter Gestão Democrática em espaços democráticos, com práticas democráticas. E isso é exercício ao longo do tempo. E eu só vejo democracia e gestão democrática se dentro da escola os espaços são democráticos, o espaço de discussão de trazer, de ouvir quem está em lugares diferentes, respeitar esses conhecimentos e esses saberes dessas pessoas... Mas eu ainda acho que as pessoas que estão envolvidas nesse processo estão muito confusas e ainda têm, de modo geral, uma sede de poder muito cristalizada. Isso é muito difícil, de tu abrires esse poder para ser dividido ou multiplicado talvez entre os outros que trabalham contigo (DSC 6:Phoenix).

Gestão Democrática é um repensar a educação, chamar todos a pensar a educação como um trabalho em equipe para planejamentos, acompanhamentos e avaliações. No cotidiano da escola, a Gestão Democrática deveria se materializar nas ações coletivas e no respeito. Vejo como uma utopia na Rede Estadual, como algo não atingido e muito pouco conhecido de fato. Para uma rede tão grande, como é a nossa, é um desafio muito grande.... Como algo muito distante dele,... talvez o “modelo” ideal, mas estamos muito distantes. Vivemos uma gestão sempre direcionada, com documentos, matrizes curriculares prontas, prestação de contas a todo momento, nos moldes que o sistema impõe. Cheia de documentos, burocracias... Gestão democrática sem autonomia? Muito pouca, visto que os professores não são consultados ou pesquisados, nas suas expectativas e/ou necessidades, por nenhum governo (DSC 7: Phoenix e Ursa Maior).

Sendo assim, cabem algumas indagações: é possível entendermos o processo de reforma do Ensino Médio dissociando aspectos de concepção de ensino e currículo, trabalho docente e gestão do sistema e das escolas? Como podemos entender o termo gestão? Qual gestão? Como esta reestruturação foi trazida para dentro do cotidiano escolar?

Os organismos internacionais e o Estado brasileiro oferecem evidências para afirmar a centralidade da gestão da educação no bojo desta reforma. Suas recomendações, bem como as ações brasileiras e as ações do Governo Estadual do RS, quando abordam questões que parecem desconexas, embora não o sejam, indicam a intenção de estabelecer na rede de ensino uma nova cultura no tocante à gestão da educação (nem Gestão Democrática nem Gerencialismo). Aqui, a noção de gestão e o sentido de gerência assemelha-se ao que encontramos no campo da Administração, da gestão do Ensino

Superior, a dita *Boa Governança*, ou como utilizam diferentes autores, a *Governança Democrática*.

A gestão estaria sendo vista como responsável por articular todo o trabalho da escola, desde as questões de concepção de ensino e currículo ao financiamento e burocracia do sistema. Este entendimento favorece a compreensão das atuais políticas públicas educacionais e dá um rumo para as análises que aqui são desenvolvidas. Como veremos no Capítulo V, a Gestão Democrática do ensino público estadual encontra-se, assim, sob a forma de uma roda-viva: ora é tomada como um princípio *suleador* para as políticas implementadas na rede estadual, ora é rechaçada em virtude da busca desenfreada de mecanismos e estratégias que assegurem uma gestão mais eficiente e menos onerosa.

CAPÍTULO V – A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOB AS LENTES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. [...] mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. [...] no entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. [...] para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior sussurra: “Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento” (BROOK, 1995, p.15).

Ao iniciar este Capítulo, recorro a um autor quase ou totalmente desconhecido no campo educacional. Optei por um autor do teatro, que nos remete a uma roda-viva, que ao girar, ora mais rapidamente, ora mais lentamente, lembra uma “brincadeira do *chrónos* com *kairós*⁵⁹”, que esconde/revela as nossas certezas e incertezas. Devido a isso busquei Brook (1995), assumindo todos os riscos de enfrentar o *velho patrulhamento ideológico*, que, neste *girar* aparentemente ingênuo, vez por outra, renasce. Ao admitir ter mais dúvidas do que certezas, me coloco na posição de quem permanentemente aprende, de quem apaixonadamente *mergulha* na busca de novos saberes. Contudo, do pouco que sabemos, não tenho dúvidas de estarmos vivenciando novos e diferentes *caminhos* na reconfiguração da gestão da educação.

Sob este viés, as políticas educacionais no Brasil ainda materializam e reproduzem historicamente um olhar hegemônico de sociedade. Pode-se observar que uma possibilidade de construção democrática, alicerçada nos princípios da equidade social e da sustentabilidade, origina-se ao mesmo tempo em que é perpassado em nível local entrelaçado à compreensão do espaço-tempo como forma de ecoar toda a complexidade dos fenômenos intrínsecos da gestão. A fim de delinear o campo em que se situam as mudanças na gestão da educação gaúcha, recorri à compreensão da lógica das gestões impulsionadas no período de 2007–2012 no campo educacional. Foram analisadas as

⁵⁹Em grego esse tempo é definido como *kairós* e indica a dimensão vivencial do tempo, ou seja, o tempo de visibilidade da ação em constante ajuste com o tempo dos relógios e dos calendários, tido como *chrónos*. O primeiro diz respeito aos valores e à qualidade no uso do tempo subjetivo, enquanto o segundo denota o tempo objetivo, mensurável, quantitativo, que perpassa horários, calendários e cronogramas que inventamos para adaptá-los à nossa existência na sociedade (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p.07).



proposições da Secretaria de Educação do RS, buscando evidenciar as premissas que norteiam as ações implementadas.

Este capítulo traz os percursos da gestão da educação e seus eventuais impactos nas escolas estaduais de Ensino Médio localizadas em São Leopoldo sob a égide da 2ª CRE, bem como seus tensionamentos e limites. Seu eixo *suleador* são os processos de aplicação, entre a teoria vivenciada na prática e a prática que (re)constrói a teoria no âmbito da Instituição pesquisada e, através dela, a discussão e a análise das suas dualidades dialéticas. Busquei a construção teórica do projeto de cada governo e a sua contextualização, ressignificação e reapropriação por parte dos sujeitos, por conseguinte, a condição de entendimento desses sujeitos, destacando os desafios e dilemas que se apresentaram. O fio condutor, assim, foi a análise dos dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas luz do aporte teórico escolhido.

5.1 As falas dos sujeitos: alguns pontos para reflexão

Em um caráter mais conceitual, Jodelet (2005) afirma que a Representação Social designa um fenômeno de produção dinâmica, cotidiana e informal de conhecimento, um saber de senso comum, de caráter eminentemente prático e orientado para a comunicação, a compreensão ou o domínio do ambiente social, material e ideal de um determinado grupo. Nesse sentido, em vez de conceber a representação como o que se dá entre a percepção de algo e a formação de seu conceito, Moscovici (1983) a compreende como um processo que torna cambiável percepção e conceito; ambos se engendrando. Uma Representação Social define tanto o estímulo quanto a resposta que evoca. Para além de um simples guia para o comportamento, ela remodela e reconstitui os elementos do ambiente em que o comportamento se sucederá; dá a este seu significado e o integra a um sistema comportamental e relacional maior.

As Representações Sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos sujeitos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem.

As práticas sociais, assim como as representações, são geradas por um sistema de disposições duráveis construídas em acordo com o meio social dos sujeitos e são predispostas a funcionar como suas estruturas estruturantes. Logo, a estrutura das práticas sociais não é um processo que se faz mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. As práticas sociais apresentam propriedades típicas de posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação. Mas esta subjetividade é estruturada internamente pelas experiências vivenciadas pelos sujeitos em função de sua posição nas estruturas sociais. Estas constituem uma espécie de **matriz de percepções e apreciações, *habitus***, [grifo nosso] cuja função é orientar as ações dos sujeitos nas situações a serem vivenciadas (BORDIEU, 1983, p.60-61; 80).

Dessa forma, podemos dizer que o *habitus* é constituído por um sistema de disposições de caráter geral que necessitam ser adaptadas e readaptadas pelo sujeito a cada contexto específico de ação.

O conceito de *habitus* desempenha o papel de elo articulador entre três dimensões fundamentais de análise: a estruturas das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. E ainda, a posição que cada sujeito ocupa na estrutura das relações objetivas propicia um conjunto de vivências típicas que se consolidaria na forma de *hábitus* adequada a sua posição social. o sujeito agirá na sociedade em função deste *hábitus*, como um membro típico de um grupo social ocupando a posição que lhe compete na estrutura social, colaborando para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e as estruturas na qual foi formado (BORDIEU, 1983, p.83).

Representar, a partir das referências de Jodelet (2005), não quer dizer simplesmente reproduzir; significa mais do que isso: (re)construir, de forma participativa o processo de construção de uma determinada realidade. Na minha leitura, a Teoria das Representações Sociais (TRS) coloca, para os sujeitos envolvidos na pesquisa, a condição de participação e envolvimento na construção e (re)construção do próprio objeto de investigação, sendo esta a base de sustentação da ferramenta utilizada neste trabalho, o DSC. Esses sujeitos são considerados, simultaneamente, produtos e produtores no processo relacional:

As representações sociais são teorias socialmente criadas e operantes, se relacionam com a construção da realidade cotidiana, com as condutas e comunicações que ali se desenvolvem, e também com a vida e a expressão dos grupos no seio dos quais elas são elaboradas. São, portanto, formas de

conhecimentos e saberes socialmente elaborados e partilhados sobre um certo objeto que inter-relaciona o objetivo e o subjetivo, o teórico e o prático e o racional e o sensitivo (JODELET, 2005, p.40).

A utilização do DSC, como estratégia de análise de dados, fez sentido nessa pesquisa, principalmente, porque a TRS tem consonância com os discursos produzidos. Destaco o lugar privilegiado dos sujeitos nas relações com o outro e com o mundo e a preocupação com construção de saberes sociais que envolvam o cognitivo, o afetivo, o social e o simbólico. A noção de campo diz respeito aos espaços de posições sociais nos quais são produzidos, consumidos e classificados determinados bens sociais. (BOURDIEU, 1983, p.89). Cada campo de produção simbólica, para Bourdieu (1983), constitui palco de disputa, entre dominantes e dominados, com relação aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos.

Assim, os dados que emergiram nas entrevistas semiestruturadas foram compreendidos como produções e não somente como representações. Produções singulares e coletivas de conhecimentos, comportamentos e relações com a realidade, num processo interdependente. O pensamento coletivo não desprivilegiou os pensamentos singulares dos sujeitos dessa pesquisa que compuseram essa coletividade. As expressões-chave (ECHs já conceitualizadas no capítulo II), que compuseram os Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs), foram constituídas e identificadas nos discursos individuais.

A utilização do DSC privilegiou os elementos coletivos dos discursos individuais. Como foi dito anteriormente, procurei, na utilização dessa estratégia, não perder a perspectiva das singularidades. Nas falas dos sujeitos da pesquisa sobre as suas trajetórias como gestores, seja como coordenadores da 2ª CRE, seja como pessoa referência quanto às escolas de Ensino Médio situadas no município de São Leopoldo, busquei a consonância com a noção de cidadão e ser humano – de gestão que se (re)constrói nas relações entre o individual e o coletivo, entre o objetivo e o subjetivo.

Na dinâmica neoliberal, as políticas e práticas de gestão da educação são, essencialmente, instrumentos das relações sociais, do poder, do domínio do capital, da lógica do mercado, da esfera econômica sobre as outras esferas da vida. Contudo, e apesar disso, acredito que as pessoas se constituam, individual e coletivamente, em algo além desses interesses. Estas, para mim, se produzem nos processos contraditórios, são instituídas e instituintes e o futuro não está definido *a priori*. Comungo com Freire (2000)

quando ele nos dizia, com muita clareza e simplicidade, que “o ser humano é, naturalmente, um ser de intervenção no mundo, a razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, o ser humano deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (p.119).

As escolas, na sua concretude, são terrenos de trabalho e, portanto, de vida, em que os sujeitos se (des)constroem e se constroem como seres humanos de seu tempo histórico. Logo, nesse espaço e tempo, coexistem, se confrontam e se redefinem diferentes possibilidades e limites de humanização. É uma relação social marcada pela contradição e, assim, reveladora de capacidades múltiplas de respostas e de sinais de seres humanos, que como sujeitos são capazes de criar movimentos para a tessitura de projetos alternativos, visando à formação de cidadãos democráticos e emancipados.

Os sujeitos dessa pesquisa destacaram aspectos positivos e negativos das suas vivências com relação ao período analisado, bem como das suas vivências com relação à Gestão Democrática. Contudo, foi possível evidenciar sinais de que eles têm uma noção crítica de que administrar o espaço escolar numa instituição do porte da 2ª CRE, mais especificamente no tocante às 14 escolas de Ensino Médio no município de São Leopoldo é algo muito complexo e que eles fazem parte de um sistema social marcado historicamente por um determinado projeto de governo. Para tanto, Kosik (1995) nos esclarece;

que compreender e pensar a realidade tomando por base, unicamente, a sua expressão fenomênica, não basta para explicá-la. Isso porque a aparência de um fenômeno é apenas parte dele. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva (p.11).

Assim, me atrevo a afirmar que uma determinada ideia vai se legitimando e, ao fim, alguns aspectos podem, intencionalmente, ser colocados à luz e outros ser deixados à sombra, como pode ser constatados pelos DSCs no decorrer de todo este trabalho . É fato que na realidade coexistem o claro e o escuro, o visível e o invisível. São as intencionalidades de quem olha, de quem analisa e interpreta, que colocam determinados

aspectos em evidência e deixam obscurecidos outros. Dessa forma, utilizei o método dialético – que parte da concreticidade e da historicidade, tendo como origem a realidade humana, a *práxis* humana. Todavia, a realidade não se revela transparente diante de nós:

A dialética trata da coisa em si. Mas a coisa em si não se manifesta diretamente ao homem. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente, e, sobretudo, duas qualidades da *práxis* humana (KOSIK, 1995, p.13).

Se na realidade, a *práxis* humana é a unidade do fenômeno e da essência, num jogo de claro-escuro, o método dialético se apresenta como um caminho do pensamento para a aproximação com o mundo da concreticidade. “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1995, p.20). O mundo “é um claro-escuro de verdade e engano” (KOSIK, 1995, p.15). O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A articulação de momentos de reflexão teórica com os de inserção empírica é essencial na pesquisa, na relação entre teoria e prática, numa visão de adesão da teoria à prática e vice-versa. Para Gramsci (2002), “*práxis* é a unidade, a relação indissolivelmente intrincada entre teoria e prática, é como uma necessária conexão entre ideias e ação” (p.51).

Na relação com a teoria, é preciso ter clareza que ela é carregada de visões particulares sobre a realidade e, ao mesmo tempo é potencializadora do *know-how* de problematizações. A presente pesquisa foi de natureza qualitativa e teve como principal enfoque a interpretação, a compreensão e, por conseguinte o aprofundamento dos conteúdos através do significado atribuído pelos sujeitos desta, elaborado a partir de suas experiências e vivências. No processo de investigação, empreguei estratégias qualitativas e quantitativas para efetivar a coleta e análise dos dados. A análise das perguntas fechadas teve um tratamento estatístico, através do *software Microsoft Excel*. Para a análise das perguntas abertas, como já foi melhor explicitado no Capítulo II, utilizei o Discurso do Sujeito Coletivo considerando a relevância e o significado dos conteúdos dos discursos.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por dados coletados, analisados e interpretados com os mesmos sujeitos de junho de 2012 a fevereiro de 2013, com interações individuais. O universo da pesquisa foi de Coordenadores Regionais de Educação e de responsáveis pedagógicos pelas 14 escolas estaduais de Ensino Médio localizadas no município de São Leopoldo, tendo como recorte temporal 2007–2012. Destaco ainda que todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme modelo que consta no Apêndice 4⁶⁰. Foram utilizados os seguintes critérios a fim de determinar o universo de pesquisa:

- a) São Leopoldo, por ser o município sede da 2ª CRE abrangendo o maior número de escolas de Ensino Médio – totalizando catorze –, e é tido como referência em termos de capacidade de mobilização, resiliência e posicionamento com relação às políticas públicas para a educação.
- b) Os dirigentes da 2ª CRE do período já citado, por serem responsáveis por orientar a implementação das políticas públicas educacionais, além de assumirem a posição estratégica de elo entre a SEE/ RS, posteriormente denominada SEDUC RS, e as escolas.
- c) Os responsáveis pedagógicos na 02CRE pelas escolas de Ensino Médio localizadas em São Leopoldo, que tenham vivenciado todo o período que abrangeu esta pesquisa.

Utilizei, no processo da pesquisa, a dialética do caminhar para si e do caminhar com, que pôde ser testemunhado desde a identificação, a interpretação e compreensão da escolha da temática de pesquisa no movimento autorreflexivo procurando dar significado a determinados registros, tornando algumas vivências em experiências que viessem a dar sentido à análise dos dados coletados.

⁶⁰O Apêndice 4 consta no CD que se encontra na contracapa deste trabalho.

A) Entrevista

A entrevista⁶¹ foi uma das fontes de coleta de dados, neste trabalho, pela possibilidade de, no diálogo, na relação face a face, ser possível uma melhor compreensão, por conseguinte, mais aprofundada e transversal. No dizer de Brandão (2003), “a entrevista é uma conversa e toda a conversa é um desafio ao diálogo aberto com o outro e não apenas um controle sistemático da fala de um outro segundo os usos de meus interesses científicos sobre o outro e através do outro” (p.92). Optei por utilizar essa estratégia com todos os sujeitos, lembrando como exposto no Capítulo II, que somente um optou por não gravar, o que foi acatado.

Nessa perspectiva, privilegiei a narrativa oral no transcorrer das entrevistas sem desconsiderar que, na devolução das transcrições aos sujeitos da pesquisa, eles pudessem rever a escrita e, muitas vezes a alterarem. As entrevistas, depois de transcritas e validadas, foram transpostas para a tabulação dos dados, visando construir um quadro que, elencando as ECH, delineasse os elementos de análise para a composição da IC, visando à elaboração do DSC⁶² propriamente dito.

B) Os sujeitos da pesquisa

Esta dimensão da investigação se constituiu a partir de dois momentos distintos e, ao mesmo tempo, interligados, de coleta e análise de dados. No primeiro momento, utilizei, prioritariamente, as entrevistas individuais, realizadas como uma discussão dialogada direta com os sujeitos da pesquisa. Essas informações foram coletadas durante as entrevistas e se referem às minhas observações, impressões e percepções, durante o tempo de permanência na 2ª CRE, com os sujeitos da pesquisa, registradas de forma eletrônica como uma espécie de diário de campo. Num segundo momento, foram utilizadas também notas de campo.

⁶¹Para melhor compreensão desta organização dos dados obtidos ver Apêndice 7 no CD na contracapa deste.

⁶²Para melhor lembrar veja capítulo II.

Para os registros das notas de campo, orientei-me pela definição de Brandão (2003) que as descreve como “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.98). A observação foi uma técnica importante que possibilitou minha aproximação das pessoas, em seu território de trabalho. Além disso, meu objetivo era perceber como esses sujeitos se localizavam e se movimentavam no cotidiano da 2ª CRE de São Leopoldo.

5.2 Re(construindo) o conceito de gestão da educação: os discursos dos sujeitos da pesquisa em destaque

A presente pesquisa pretendeu responder ao desafio de investigar a constituição ou reconfiguração do conceito de gestão da educação através da vivência e experiência da 2ª CRE, no tocante às escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul localizadas no município de São Leopoldo, no período de 2007 a 2012. O modelo de gestão de uma instituição (ou organização) é uma forma particular de,

planejar, organizar, decidir, coordenar e avaliar suas ações. Ele define os processos de tomada de decisões (com impacto no presente e no futuro) e os fluxos de trabalhos; a estrutura (formas de dividir o trabalho, distribuir autoridade e alocar responsabilidade); os mecanismos de integração e coordenação; e os instrumentos de planejamento (FERREIRA, 2004, p.21).

Dessa maneira, o modelo de gestão está passando por inúmeras, complexas e profundas modificações. As reformas realizadas nos últimos anos na Rede Estadual de Ensino do RS vêm anulando a essência de instituição das escolas para imprimir o caráter de organização. E essa visão organizacional da universidade[*escola*] produziu uma universidade[*escola*] operacional (CHAUÍ, 2003)⁶³. Numa sociedade organizada como a nossa, os conhecimentos científicos estão objetivados nos modos de reprodução e também, de produção da vida material e simbólica. Os referidos modos de produção de

⁶³Paráfrase minha.

conhecimento social interessam aos trabalhadores da educação tanto quanto os processos de gestão da educação, da estrutura curricular e das inovações tecno-didáticas. Para adentrar no campo que abarca questões referentes à gestão escolar hoje, é preciso inseri-las no contexto histórico, ou seja, trazê-las no bojo das políticas públicas educacionais como um todo, vinculadas ao processo de reestruturação do Estado e de mundialização do capital.

Pretende-se situar e analisar a política que tem fomentado temáticas e problemáticas que hoje dizem respeito à escola e, portanto, também à sua gestão. É possível, nessa conjuntura, começarmos com a assertiva de Harvey (2008), de que vivemos um tempo de economia competitiva, a partir desta etapa do capitalismo conhecida como padrão de acumulação flexível. O Brasil aderiu a este processo já no final da década de 1980 e aos poucos foi consolidando o mesmo através de significativas reformas, a fim de conformar-se ao modelo neoliberal. A educação foi singularmente atingida pelas reformas, basta lembrarmos que os anos de 1990 foram considerados a *década da reforma educacional*. Todas estas mudanças fomentaram a acumulação de capital humano, e é por isso que, para Shiroma (2002), o Banco Mundial (BM) focaliza principalmente a Educação Básica.

A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (p.74-75).

A gestão da educação, na visão do BM, deve ser mais descentralizada, na busca de uma maior autonomia para as instituições educacionais. Com isso, estimula-se o modelo de flexibilização para os países da América Latina e Caribe, onde,

deve haver mais privatização (e, assim, mais competição entre as escolas); mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho; mais controle pelos usuários [...]. Dentro das escolas, essas reformas seriam mais exigentes quanto a habilidades de gerenciamento e dariam mais poder aos diretores. [...] tais reformas também colocariam mais pressão sobre os professores (LAUGLO, 1997, p. 24).

É possível evidenciarmos por parte do BM e das Agências Multilaterais uma concepção calcada nas exigências do mercado financeiro internacional e, conseqüentemente, fortemente marcada pela Teoria do Capital Humano⁶⁴, relacionando a boa gestão da educação com a questão da competitividade no mercado de trabalho. Nesse contexto, seguem as Ideias Centrais (ICs) que emergiram nos discursos dos sujeitos pesquisados, a fim de melhor analisar os meandros dessa política pública educacional, bem como seus reflexos e tensionamentos na comunidade escolar.

1ª) IC - A Percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a gestão da educação no RS

A mensagem encaminhada à Assembléia Legislativa do RS, em 2008, pela então governadora Yeda Crusius, indicava que o Estado provedor burocrático já não conseguia dar conta daquilo que é indispensável para a vida em sociedade. Vivemos em um mundo sem fronteiras, com uma crescente demanda por transparência e democratização do Poder Público, em que a evolução tecnológica permite acesso praticamente imediato às informações e aos novos serviços e utilidades. Estamos carentes de um Estado que tenha um *olhar* atento e comprometido com seus cidadãos. Para Yeda Crusius:

O ajuste fiscal não é um fim em si mesmo, mas é condição necessária para o Estado recuperar a sua capacidade de garantir serviços públicos de qualidade. Sem o ajuste fiscal, não há como o Estado investir, aumentando a competitividade de nossa economia, promovendo o desenvolvimento e incentivando a geração de emprego e renda. O ajuste fiscal é, pois, condição de

⁶⁴C. F. *Site*: “Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chigago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. [...] Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas)” Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_%20do_capital_humano.htm Acesso em 26/07/2013.

possibilidade para a construção de um futuro melhor (MENSAGEM À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA – YEDA RORATO CRUSIUS, GOVERNADORA, 2008, p.6 Disponível em: <http://www.scp.rs.gov.br/upload/mensagem20082.pdf> Acesso em 28/04/2012).

Nessa mesma mensagem, apresentou os princípios de gestão pública pela qual o governo iria se empenhar,

que ela (a gestão) otimize o uso dos recursos, garanta transparência e responsabilidade pública (*accountability*), siga os estritos princípios do realismo orçamentário e estabeleça novos arranjos institucionais e soluções tecnológicas em prol da melhoria e ampliação dos serviços ao cidadão (MENSAGEM À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA – YEDA RORATO CRUSIUS, GOVERNADORA, 2008, p. 8 Disponível em: <http://www.scp.rs.gov.br/upload/mensagem20082.pdf> Acesso em 28/04/2012).

A partir da *accountability*⁶⁵ foi possível constatar a materialização de um importante direito de todos os cidadãos partícipes de uma sociedade regida pelo princípio da democracia. Destacamos que o processo avaliativo das políticas públicas deveria ocorrer de forma participativa e transparente, com cidadãos vivendo na e para a cidadania. Para Arretche (2008), a “eficiência de uma política está associada à relação entre o esforço para implementá-la e os resultados alcançados”(p.1), logo cada governo deveria prestar contas e, por conseguinte, permitir e valorizar o controle social sobre suas ações. O que se observa, no entanto, é que de modo geral, a avaliação é utilizada para atender aos mais diversos interesses, criando a crença de que as ações implementadas visam sempre e unicamente atender às demandas de toda a população.

Ao refletir sobre *o novo jeito de governar* e as profundas mudanças no padrão da gestão que foram gradativamente inseridas na educação gaúcha no período de 2007 - 2010, evidencia-se a ênfase em mecanismos que corroboram com uma concepção gerencialista de educação, suprimindo quase totalmente a participação da comunidade escolar na elaboração de políticas públicas educacionais. A opção era por consultorias de entidades

⁶⁵ *Accountability* é um termo da língua inglesa, sem tradução exata para a língua portuguesa que remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de **prestar contas** a instâncias controladoras ou a seus representados. Outro termo usado, numa possível versão portuguesa, é **responsabilização**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Accountability> Acesso em 11/07/2013.

privadas visando aumentar a eficiência e a produtividade, *fazer mais com menos*, através da transferência de modelos de gestão empresarial para o campo educacional.

O referencial curricular foi elaborado por diferentes consultores, as mais diferentes entidades. A governadora Yeda inúmeras vezes ia às nossas reuniões de CREs, que a Secretaria de Educação fazia. Isso facilitava a conversa conosco, porque era uma proximidade muito grande. Então ela dizia que os referenciais curriculares, da forma como vem demonstrando a participação dos mais diferentes consultores, precisávamos, vamos trabalhar para que fossem políticas de estado e não de governo. Os professores foram capacitados. E a capacitação, nesse sentido, começou em Rio Grande, em 2010. Finalzinho de 2009, novembro, dezembro de 2009, para pegar o ano de 2010. E por adesão também. O professor se inscrevia. Tinha internet nessas altura a coordenadoria já estava equipada, as escolas também. Houve uma renovação porque como fazer matrícula pela internet com equipamento sucateado? Tem que ir renovando sempre, é como na casa da gente, tem que fazer manutenção permanente. E, nessas alturas, já estava tudo posto. Tanto é que, voltando à questão da matrícula pela internet, me recordo que, no mês de janeiro, uma diretora não enviava os dados para nós e nós precisávamos finalizar. Eu liguei para ela, que estava na praia, disse “vai numa “lan house” e acessa de lá para nós”. Olha que beleza! (DSC 8: Andrômeda).

Quanto ao Governo Tarso, pode-se constatar a manutenção do modelo de não participação, naturalizada sob a *roupagem* da sensação de participação, como ilustra o DSC que segue;

Os Projetos de Governo falam de gestão participativa e de autonomia escolar. Porém, constatamos que o diretor não consegue solucionar todos os problemas da escola, pois lhe falta maior grau de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão de recursos humanos e financeiros. O Estado ainda concentra supremacia legislativa e normativa sobre o sistema de ensino público. Sinto problemas de diálogo e de interesses entre a categoria educacional e o poder público. Mas, cada governo impõe os seus projetos e as escolas não têm espaço para opinar. Assim, sempre há mudanças quando se troca a gestão... Isso complica. No jornal, na mídia em geral aparece que estamos construindo coletivamente, mas na verdade nos reunimos somente para ratificar o que já foi decidido! (DSC 9: Ursa Maior).

Através deste DSC observa-se que a proposta para a gestão da educação no RS, exemplo de diversos países da América Latina e Caribe, inclusive o Brasil, está pautada em relevantes modificações em todo o sistema. As reformas tiveram como foco, inicialmente, a inserção da ideia da modernização através do binômio *eficiência e eficácia*,

criando mecanismos e estratégias gerencialistas alicerçadas no repasse da responsabilidade dos resultados.

A grande tarefa é de produzir formação em consonância com as novas necessidades produtivas, de equalizar a desigualdade social mediante ações de programas de cunho compensatório, destinados a conter a pobreza das camadas sociais excluídas (CASTELS, 1995, p.36).

Além dos aspectos já mencionados, tratou-se também de ajustar o desenvolvimento econômico à tão desejada equidade social, cabendo aos sistemas educacionais ser os redentores das mazelas mundiais, pois: *“Enfim. Para que a gente obtenha a equidade, não pode pensar no igual. É preciso ‘enxergar’ cada escola como ela é, com necessidades diferentes, em contextos diferentes (DSC 10: Phoenix).*

A equidade é apresentada, na concepção de Rawls (2003), como sendo uma síntese de liberdade e igualdade, de forma que tal equidade deve ser a base de uma sociedade justa, na qual as necessidades de todos os membros sejam levadas em conta. Foi em meio a um contexto de conflitos e condições sub-humanas que surgiu a forte busca pela sociedade justa, de forma que, em qualquer nação e independentemente das formas de regimes governamentais instituídos, todo ser humano tivesse acesso aos chamados *bens primários* (denominação utilizada pelo autor para designar os bens básicos e necessários a uma vida digna). Justiça e igualdade, à moda liberal, andam juntos no conceito proposto pela teoria de Rawls (2002), representando efetivamente, sem assumir, uma postura de defesa do Neoliberalismo.

O princípio de equidade surge associado aos direitos das minorias e introduz a diferença no espaço público da cidadania, espaço que deveria ser por excelência da igualdade na diversidade. Pois, “a noção de igualdade só se completa se compartilhada à noção de equidade. Não basta um padrão universal se este não comportar o direito à diferença. Não se trata mais de um padrão homogêneo, mas de um padrão equânime” (SPOSATI, 1999, p.128). Cabe observar os impactos dessa recente concepção de gestão focada nos processos de descentralização no campo da educação. Esse é um fato que ocorre principalmente nas ações diretas do Estado em relação às instituições escolares. Os eventuais efeitos dessa orientação política são observáveis principalmente no tocante à gestão dos sistemas educacionais e das escolas, como mostra o excerto abaixo:

Eu sinto a responsabilidade na minha mão, sem dúvida nenhuma. Tanto é que a gente se sente muito angustiado porque a gente vê que precisa dar conta de diferentes frentes de trabalho a fim de fazer a proposta “andar”. Mas não temos a devida formação para sermos gestores hoje (DSC 11: Ursa Maior).

A política de responsabilização localizada parece ter surtido efeito no contexto estudado. Percebe-se a frustração daqueles que implementam a proposta pela não possibilidade de *pensar* os projetos a serem efetivados, sendo meros executores e, em muitos casos, tratados como *tarefeiros*, como apontam os DSCs abaixo:

Eu acho que ele abre pouco ainda. Eu vejo que as definições das propostas teóricas que vêm, dão espaço para a gente fazer algumas modificações, mas eu vejo que nós, professores, também não estamos mais acostumados a ocupar esse espaço. Então eu observo que há dois lados... A gente não faz a intervenção, e o governo define, a mantenedora define, e a gente aceita. Eu acho que ainda é uma prática de subserviência, que nós tínhamos que intervir mais. Por exemplo, a reestruturação do Ensino Médio. Ela veio com uma proposta. Há uma linha estruturante que não deve ser mexida, mas, na prática, ela tem vários espaços para tu acrescentares aquilo que tu tens como convicção teórica, e eu não estou vendo as escolas pedirem “como tem que ser”. Então eu acho que, culturalmente, nós, professores, estamos acostumados a receber (DSC 12: Phoenix).

O governo precisa estabelecer canais claros de comunicação com as partes interessadas sobre os objetivos e desempenho dos programas. Precisamos entender para podermos implementá-los, saber como funcionam e como e se podemos contribuir para melhorar (DSC 13: Ursa Maior e Phoenix).

A escola não é empresa e, assim sendo, não há necessidade de tê-las como exemplos de modelos de gestão! Ocorre, todavia, que a educação e, mais especificamente, o campo da gestão educacional está sendo tomado por conceitos e teorias originados em diversos campos de conhecimento (como administração, engenharia, psicologia, entre outras), produzindo uma miscelânea de termos que, ao fim e ao cabo, parecem torná-los todos iguais. As posições políticas que os embasam, muitas vezes contraditórias ou diferentes, tendem a ser apresentadas como equivalentes. Assim, termos como *Gestão Participativa*, *Gestão Partilhada*, *Gestão Democrática*, *Boa Governança*, *Governança Democrática* entre outros, são utilizados tanto nas empresas como nas escolas, porém com

sentidos muito diferentes daqueles que adotamos quando falamos em *Gestão Democrática da Escola*, numa perspectiva crítica, emancipatória.

Refletir acerca de um modelo de gestão para a escola, bem como a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a partir da experiência da 2ª CRE junto às escolas estaduais de Ensino Médio no município de São Leopoldo, implica naturalizar e materializar um modelo sob a *roupagem* da Gestão Democrática. Observa-se, então, o entrelaçamento com conceitos da Governança Democrática, ancorada na proposta de descentralização do processo decisório, responsabilização dos sujeitos envolvidos nos resultados obtidos, além de na indispensável transparência (*accountability*).

2ª) IC - A Questão da Participação e da Autonomia

O mundo está sem fronteiras, tudo está em tudo, e a escola não atende mais à sua função social. Precisamos urgentemente reinventá-la! Mas ainda insistimos em acreditar que temos uma gestão voltada para a participação e para a autonomia. Uma ilusão, pois estamos tão focados e ‘amarrados’ na ponta do “iceberg” que não conseguimos ver o todo, o que de fato é importante para entendermos o por que é deste jeito e não de outro! (DSC 14: Ursa Maior e Phoenix).

O grande entrave da gestão hoje é a crença de que há autonomia. Temos uma “falsa” autonomia, e pior: precisamos fazer os outros acreditarem que eles são partícipes. Isso me incomoda e tem me feito pensar, me decepcionar e desacreditar neste modelo de Gestão Democrática (DSC 15:Phoenix).

Porém é necessário que os gestores tenham entendimento e, principalmente, compreensão da dicotomia entre a ação propriamente dita e o discurso que está imbricado sob a denominação de Gestão Democrática, implementada nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de São Leopoldo. Mais do que isso, precisam entender, sobretudo, que

democracia só se efetiva por ações e relações que se dão na realidade concreta, em que a coerência democrática entre o discurso e a prática é um aspecto fundamental. A participação não depende de alguém que “dá” abertura ou “permite” sua manifestação. Democracia não se concede, conquista-se, realiza-se (HORA, 2006, p. 133).

Nessas lacunas de entendimento instaura-se o que muitos autores colocam como Governança Democrática, cuja origem e foco se apresentam no conjunto das relações de uma organização: relações interpessoais e de poder num processo sustentado na comunicação e na descentralização das decisões. A Governança Democrática oferece todas as substanciais condições, de acordo com a sua base teórica, para que as ditas boas práticas de gestão, ancoradas no ideário gerencialista (intimamente ligados a racionalização e a objetividade), imperem como redentoras da ineficiente gestão da educação. Na esfera pública, a Governança Democrática vem se naturalizando por supostamente ser a forma mais adequada de expressar o pleno exercício da democracia.

5.3 Os contornos de um *modelo* de gestão em construção: A Governança Democrática

A globalização não é historicamente um fenômeno novo, contudo é imperativo lembrar que, embora ela não seja algo inédito, o contexto no qual se manifesta atualmente é novo e multifacetado a cada instante. Assim sendo, o *New Public Management*⁶⁶ (*Sociedade do Conhecimento*) desponta no cenário emergente, mais especificamente no decorrer das últimas décadas do século XX e nos primeiros do século XXI, quando esse conjunto de relações que materializa a globalização assume idiosincrasias completamente distintas de épocas anteriores.

A humanidade passa por um novo processo civilizatório, e a centralidade desse ciclo é o *Conhecimento em movimento*. A educação escolar não passa incólume por tudo isso, muito pelo contrário, podemos citar quatro grandes características desta realidade: 1) velocidade, 2) conectividade, 3) intangibilidade e 4) inovação, sendo estes fatores basilares do fomento da Governança, entendida como expresso a seguir.

O conceito de *governance* surge, com maior ênfase, voltado para a gestão pública e pela voz do Banco Mundial. Governança nasce na e para a esfera pública. Ele aparece pela primeira vez em um documento oficial em 1992, em um relatório do Banco Mundial intitulado *Governance and Development*, e

⁶⁶ O *New Public Management* ou *Nova Gestão Pública*, surgiu em meados da década de 1980, especialmente após a crise do petróleo de 1979, ganhando forma e conteúdo nas administrações Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos USA. Disponível em http://www.brasiladmin.com/index.php?option=com_content&view=article&id=155:-new-public-management-voce-conhece&catid=38:fundamentos&Itemid=54 Acesso em 11/07/2013.

define governança como: a maneira com a qual o poder é exercido na gestão dos recursos sociais e econômicos de um país, visando seu desenvolvimento. [...] Governança refere-se a padrões de articulação e cooperação entre atores sociais e políticos e arranjos institucionais que coordenam e regulam transações dentro e através das fronteiras do sistema econômico, incluindo-se aí não apenas os mecanismos tradicionais de agregação e articulação de interesses, tais como os partidos políticos e grupos de pressão, como também redes sociais informais (de fornecedores, famílias, gerentes), hierarquias e associações de diversos tipos (DINIZ, 1995, p.398-399).

Dessa forma, Governança Democrática pode ser compreendida como um sistema pelo qual as organizações são dirigidas e monitoradas envolvendo toda as relações entre as mais diferentes instâncias administrativas com a finalidade de aumentar o valor agregado da organização, facilitando acesso ao capital. Logo, constata-se que Governança (incluindo a Governança Democrática) é um conceito cunhado internacionalmente e busquei aqui identificar suas manifestações na gestão da Educação Básica.

5.3.1 Governança Democrática no contexto brasileiro

O modelo gerencial, de acordo com Silva e Souza (2008), apresenta seus primeiros indícios no Brasil no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961)⁶⁷ quando se constituíram comissões especiais para empreender, dentre outras ações, estudos e discussões sobre reformas administrativas, e ainda sobre como processos administrativos e reformas ministeriais, bem como elaborar projetos visando descentralizar serviços. Contudo, foi com o governo FHC que o gerencialismo se define no Estado brasileiro, como,

resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, que, por sua vez, apontava os problemas associados aos modelos das administrações anteriores. Isso contribuía, enormemente, segundo o entendimento governamental, para justificar que o País necessitava de um

⁶⁷Cabe também elucidar que, na análise de Andrews e Kouzmin (1998), a primeira experiência de uma reforma administrativa no Ocidente ocorreu no governo autoritário brasileiro de 1968, com a instituição do Decreto nº 200, que introduziu o modelo gerencial em vários órgãos governamentais.

novo modelo de gestão, cujo foco estivesse pautado na qualidade dos serviços, na redução de gastos públicos e na cultura do gerenciamento (SILVA e SOUZA, 2008, p.68).

De acordo com Andrews e Kouzmin (1998), o governo FHC corrobora com esse modelo de administração e, conseqüentemente, com o Neoliberalismo, ao criar, em 1995, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), objetivando orientar, instrumentalizar e coordenar a reforma, lhe conferindo maior sistematização e concretude. Na direção do MARE, o economista Luiz Carlos Bresser Pereira (1995-1998) publicizou as propostas para a reforma administrativa materializadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE)⁶⁸ aprovado em setembro de 1995.

Seguindo os mesmos indicativos dos ideólogos neoliberais, o PDRAE ressaltava que a crise era do Estado e não da economia de base capitalista. Perante a imprescindibilidade de acompanhar o desenvolvimento tecnológico e se manter na competição econômica internacional, anunciou outro modelo estatal para dar conta dos novos desafios impostos à sociedade. A globalização foi apresentada como promotora da competição das forças produtivas, requerendo um Estado que, ao mesmo tempo, auxiliasse as indústrias a competirem nos mercados internacionais e protegesse os cidadãos das desigualdades (BRASIL, 1995).

Tendo em vista que, para implementar seus projetos, os neoliberais buscaram persuadir a sociedade, é preciso assinalar algumas das camuflagens dessa ideologia no modelo estatal implementado no PDRAE. A análise realizada por Andrews e Kouzmin (1998) desvela que o ex-ministro Bresser Pereira forjou uma realidade para justificar a reforma, não apresentando a realidade brasileira devidamente contextualizada no período da crise.

Um dos fatos desta realidade que, de acordo com os autores, foi omitido, diz respeito a uma reforma administrativa implementada pelo regime militar em 1968. O modelo gerencial apresentado na década de 1990 como uma possível solução inovadora para retirar da crise a administração pública foi, na realidade, resgatado do período da ditadura não sendo elaborado para atender à realidade histórica vivida naquele momento. Além disso, destacaram que, no final da década de 1960, este modelo fracassou ao ser

⁶⁸Na elaboração do PDRAE, o Brasil contou com o apoio de organismos internacionais, tais como a ONU, o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) e o BID (PERONI, 2003; SILVA; SOUZA, 2008).

expandido para os demais órgãos públicos, o que nos leva a questionar o discurso das autoridades públicas sobre sua “inquestionável” eficácia e eficiência, ao estimular que a lógica do privado adentrasse no sistema público.

Pode-se, então, observar que, frente ao período de democratização vivido pelo Brasil nos anos de 1980, o governo FHC não poderia agir com o mesmo autoritarismo e imposição de antes, pois sofreria represálias. Isto porque a sociedade civil organizada tinha se mobilizado, através de movimentos sociais, de associações, de sindicatos, de partidos políticos, dentre outros, para defender e lutar por seus direitos e, possivelmente, não aceitaria passivamente imposições governamentais. Sendo assim, as autoridades públicas precisavam que a sociedade aceitasse os argumentos favoráveis à administração gerencial sem identificar que, na realidade, se tratavam de propostas neoconservadoras.

Para Harvey (2008);

O neoconservadorismo é compatível com o programa neoliberal de governança pela elite, desconfiança da democracia e manutenção das liberdades de mercado. Mas ele se afasta dos princípios do puro Neoliberalismo, tendo remoldado práticas neoliberais em dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, na preocupação com a ordem como resposta aos caos de interesses individuais e, em segundo, na preocupação com uma moralidade inflexível, como o cimento social necessário à manutenção da segurança do corpo político (p.92).

Outro ponto enfatizado por Andrews e Kouzmin (1998) foi a presença dos pressupostos da Teoria da Escolha Pública⁶⁹ na nova proposta de administração estatal. No entendimento destes, as ações organizacionais e administrativas delineadas pela reforma expressam os pressupostos do racionalismo econômico, uma vez que “os resultados gerenciais são puramente funcionalistas” (p.120). O PDRAE construiu, então, uma retórica para se separar a referida teoria da administração gerencial. Contudo, na realidade, o que se tem é um tipo de “conservadorismo disfarçado”, mecanismo ideológico utilizado pelos neoconservadores para implementar suas ações em regimes democráticos.

Apesar do texto do PDRAE negar o Neoliberalismo, sua influência estava encoberta na promessa de modernização, desenvolvimento e maior igualdade social por

⁶⁹ A *Public Choice* ou Teoria da Escolha Pública teve como seu maior expoente o intelectual James Buchanan. Segundo Toledo (1996), Buchanan em 1957, junto com Warren Nutter, fundou o Centro de Economia Política na Universidade de Virgínia, e a partir disso começou a se desenvolver a *Public Choice*. Ao criticar o *welfare state*, Buchanan defendeu que a política deve ser encarada como uma troca, devendo, portanto, ser analisada como um mercado: o mercado político.

meio da administração gerencial. A intenção era, justamente, criar uma *ambiência cultural* favorável às suas propostas, de maneira que fossem aceitas e incorporadas pela sociedade no seu inconsciente coletivo. Esse convencimento era necessário, uma vez que o gerencialismo não representava um rompimento com a malfadada burocracia, mas apenas lhe agregou um novo *designer*, com base nos princípios da racionalidade empresarial, como a flexibilização da gestão com foco nos resultados, o atendimento dos interesses dos “cidadãos clientes” e a competição.

Dessa maneira, a reforma do Estado empreendida pelo governo FHC através do MARE revelar-se-ia incapaz de realizar a ruptura preconizada por seus idealizadores. Por conseguinte, constatamos o significativo aumento do desemprego estrutural, bem como o substancial empobrecimento da população. No Brasil, a receita neoliberal foi aplicada rigorosamente nos dois governos FHC, de forma velada nos dois governos Lula (2002 – 2006 e 2007 – 2010; prevalecendo no primeiro biênio do governo Dilma (2011 – 2012).

Nestes termos, segundo Carvalho (2005);

As políticas públicas, acompanhando as mudanças ocorridas na gestão empresarial, passam a implementar as reformas administrativas do setor educacional com base nos novos paradigmas e conferem ao administrador escolar uma importância estratégica. A descentralização operacional aumentou as responsabilidades da escola, levando seu gestor a se defrontar com novos desafios e a assumir o novo papel de coordenar a ação dos diferentes componentes do sistema educacional na tomada de decisões conjuntas, a estimular o trabalho em equipe e as dinâmicas de trabalho identificadas por cada escola e resolver seus problemas de forma autônoma, para melhorar as condições da escola, especialmente materiais. Ele torna-se o elemento central e fundamental para o encaminhamento do processo participativo no interior da escola e para sua integração com a comunidade (p.163).

É perceptível que o conceito de Governança ganhou relevância primeiramente no âmbito corporativo, sendo posteriormente transposto do privado para o público, seja no tocante a gestão seja na elaboração de políticas públicas. Na atualidade, observamos que a prevalência dos princípios da Governança está se disseminando rapidamente, tanto no interior das instituições escolares de nível superior quanto de nível fundamental e médio. A Reforma Gerencial é um aspecto basilar para aumentar o processo de *governança* do Estado, bem como para melhorar a governabilidade democrática do sistema político, isto

inclui a gestão da educação e as políticas públicas educacionais como um todo. Lembrando que, no decorrer deste processo a educação aparece como não sendo responsabilidade apenas do Estado, o que promove descentralização e maior autonomia, ao dividir a responsabilidade da educação entre o Estado e a sociedade civil organizada.

3ª) IC - A questão Regulação

Historicamente necessitamos assumir e, sobretudo, evoluir a partir do legado de que na gênese do Estado Brasileiro constatamos um *déficit de accountability*. Fato este que explica nossa imensa dificuldade em elaborar e implementar um sistema de prestação de contas ágil e que prime pela transparência. Encontrei na literatura disponível quatro premissas básicas da Governança:

1. **Transparência** (*disclosure*) – franquia à informação: informações econômicas, financeiras e de outras dimensões; comunicação e clima favorável a confiança nas relações.
2. **Equidade** - tratamento justo e equânime entre os distintos e diferentes atores sociais.
3. **Prestação de Contas** (*accountability*) - obrigatoriedade por parte de todos, quer dos dirigentes, quer dos órgãos de administração, independente de ser na instância pública, ou na privada, de publicizarem suas atuação e por elas responderem na forma da Lei.
4. **Responsabilidade Sócio-Organizacional** – trata-se do primordial zelo pela perenidade das organizações. Isto posto, impera a necessária visão de sustentabilidade a médio e a longo prazo.

O Estado se mune de argumentos para atribuir o compromisso pelos resultados alcançados nas avaliações sistêmicas, diretamente aos atores envolvidos. Por sua vez, as

equipes escolares, ao se compararem com as demais instituições, também iniciam um processo de autorregulação, assumindo a responsabilidade que lhe é imputada e trabalhando para melhorar o desempenho alcançado. Nesse quadro, as avaliações conferem legitimidade para as ações do Estado, que pode alterar uma legislação e exigir mudanças das instituições em prol da melhoria da qualidade do ensino. Frente ao exposto, ações empreendidas pelo “Estado avaliador” buscam fortalecer o seu próprio poder regulador e, para tanto, as avaliações são instrumentos fundamentais.

Ao discorrer sobre os sistemas escolares de maneira geral, Broadfoot (2000) aponta que a filosofia subjacente ao “Estado avaliador” é a de reforçar o controle, mas a partir da falácia de maior autonomia das instituições. Esse modelo estatal, segundo a autora, ao descentralizar funções, delega-as para as instituições escolares, como podemos constatar no DSC 16:

Hoje, o diretor tem que buscar parceria. No curso que nós tivemos de fazer no governo passado, o Progestão, a Secretaria estava botando claramente a responsabilidade em cima dos diretores. Nesta gestão temos formação continuada em serviço para dar conta do que ainda chamam de Gestão Democrática da Educação. Essa política nacional hoje está delegando a responsabilidade aos diretores para que eles deem conta da escola. Isso é impossível, porque quem hoje tem dinheiro para aplicar na escola? O brasileiro não faz isso. (DSC 16: Ursa Maior).

É imposto um grande número de avaliações de resultados e produções de indicadores de desempenho. Diante disso, são gerados dispositivos de *accountability*, os quais funcionam em todos os níveis do sistema educacional, constituindo o principal eixo da gestão da educação. Uma usual característica dos diferentes sistemas educacionais ao longo do tempo é o uso de atividades avaliativas, para controlar o nível de aprendizagem dos alunos, como é perceptível no DSC 17, que segue. Assim, a *accountability* não é uma prática recente, uma vez que muitos estabelecimentos de ensino aplicam avaliações movidos pelo cuidado de ofertar uma educação embasada no interesse da sociedade e dos investimentos recebidos. No entanto, o seu uso contemporâneo tem apresentado de formas distintas, apresentando uma base legal ou burocrática que contém as obrigações que as instituições devem cumprir junto aos seus superiores, ou ainda, reveste-se de um sentido mais moral, de prestar contas aos clientes.

É uma avalanche de provas. Estamos sempre preocupados com o IDEB com o índice de repetência! Preocupados no sentido de nos adequarmos aos conteúdos cobrados nas provas. Se diz que não há um ranking, mas é o que se vê todo o tempo, e nós somos responsabilizados na mídia, na CRE, na SEDUC RS na comunidade... Não que a avaliação não seja boa e necessária, mas não da forma como é feita! (DSC 17: Ursa Maior7).

Essas formas de controle tendem a aumentar quando o Estado descentraliza a gestão da educação. Logo, na grande maioria dos casos, a autonomia concedida às escolas para definirem planos de trabalho e utilização de recursos, na realidade as submete a um forte controle do poder central, que, por meio das avaliações, fazem prevalecer seus interesses, como expressam os DSCs 18 e 19, a seguir.

Com a reforma do Ensino Médio, também temos o PNO⁷⁰ para dar conta. Solicitaram-nos que entregássemos um relatório contendo todas as necessidades de reestruturação física das escolas. Foi bem difícil, sempre nos cobram relatórios com necessidades, mas resolvemos apostar no PNO, até porque essa se tornou a única via para garantirmos reformas tão necessárias nas nossas escolas (DSC 18: Ursa Maior e Phoenix).

Agora temos o SEAP⁷¹; achamos que talvez não seja a melhor ferramenta, mas estamos na tentativa de construir um sistema que permita nos avaliarmos como um todo, como uma rede. Esperamos que estes dados possam, além de mapear, colocar à disposição de todos a real situação das escolas estaduais. Isso seria mais do que um compromisso de governo, mas uma aproximação com toda a comunidade gaúcha. (DSC 19: Phoenix).

Com efeito, é possível visualizar que para atender às novas demandas do “Estado

⁷⁰PNO (Plano de Necessidade de Obras) é um plano com projeção de melhoria, manutenção, conservação e construção dos prédios escolares para os próximos dez anos. O objetivo do PNO é preparar a escola com espaço físico revitalizado, moderno e adequado à sua utilização, contemplando todas as necessidades de reforma, construção, reconstrução, ampliação num único processo e numa única obra.

⁷¹Pretende-se, com o Sistema Estadual de Avaliação Institucional Participativo (SEAP-RS), construir diagnóstico que permita compreender e decifrar aquilo que está além do que o IDEB tem mostrado sobre a realidade do Estado e, com isto, ultrapassar o limite da quantificação da escola pública, por meio de um olhar detalhado do que ocorre no interior da rede estadual de educação considerando suas diferentes instâncias (escola, Coordenadorias Regionais da Educação - CREs e órgão central – SEDUC RR), características e necessidades, os pontos de vista sobre o desempenho obtido e as condições que provocaram um determinado resultado (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.1) Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seap.pdf> Acesso em 28/07/2013.

avaliador brasileiro”, o SAEB⁷² foi reformulado no ano de 2005, dando origem à Prova Brasil, que, ao disseminar informações por unidade escolar, realiza uma prestação de contas da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, o que fomentou a implantação do Programa Lições do Rio Grande – governo Yeda Crusius (2007 – 2010) – e, posteriormente, a reestruturação do Ensino Médio, implementada no primeiro biênio do governo Tarso Genro (2011 – 2012).

FIGURA 9 – A Nova Democracia

AMBITO	ESCOLHA RACIONAL	INSTITUCIONALISMO
Base da democracia	Representação	Representação
Bem comum	Agregado de interesses individuais	Novo serviço público
Cidadania	Consumista	Comunitária
Repensando a democracia	Instituições não-majoritárias	Inclusão social
Repensando a accountability	Accountability de desempenho	Accountability horizontal ou de rede

FONTE: BEVIR, M. *Democratic Governance*. Princeton: Princeton University, 2010, p.36.

Assim, Governança Democrática insere-se de forma direta e plena no âmbito das reformas educacionais, das políticas públicas e da gestão escolar. Os processos de reformas educacionais em diversas partes do mundo têm, como estamos assistindo nas últimas décadas, focado a Governança Democrática na busca (para as mudanças) do modelo de gestão mais adequado.

Estão ocorrendo diferentes transformações na forma de organização das nossas escolas. Primeiro, as Lições do Rio Grande, depois a Reforma do Ensino Médio, ambas perpassam o currículo, que impactua em toda a escola, ou melhor, em

⁷²O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por duas avaliações complementares. A primeira, denominada ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica, abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo. A segunda, denominada ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar é aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do IDEB. As avaliações que compõem o SAEB são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

toda a rede. Estamos, mais uma vez nos conformando com aquilo que o mercado está desejoso. Nos adaptamos para dar conta de alcançarmos metas para elevar nosso IDEB. (DSC 20: Andrômeda, Phoenix e Ursa Maior).

Mas, as resistências são práticas que contrariam alguns aspectos da visão de mundo dominante, conforme DSC 21 que segue.

Sempre tivemos como princípio a formação crítica do cidadão e isso gera uma série de “transtornos”. A escola sempre teve certa resistência a tudo o que é imposto, talvez por isso ainda resistimos em abrir mão, mesmo que Gestão Democrática hoje seja uma lei “morta”, da possibilidade, do sonho de implementá-la. O que vemos é uma mudança muito mais sutil e que para muitos docentes, diretores, está passando despercebida na correria do cotidiano. Muitas vezes me sinto um “Dom Quixote” querendo vencer “os moinhos”!(DSC 21: Ursa Maior).

As políticas públicas em educação, no dizer de Freire (2000), estão no e com o mundo. Uma instituição educacional deve ser percebida como um organismo em constante mudança. Assim, só haverá *gestão da educação inovadora* se o sistema ou a instituição educacional queira e seja capaz de desenvolver uma avaliação crítica de seus próprios fundamentos teóricos/conceituais e operacionais, além de clareza de conceitos: Qual cidadão? Que ser humano estamos formando? Para qual mundo? Qual educação? E para tanto, qual gestão educacional?

Freire (1980) disse que, na verdade, não é a educação que forma a sociedade, mas a sociedade, que se formando, constitui a educação de acordo com seus valores, não como um processo mecânico, mas orgânico, conforme seus interesses e sempre envolvida em uma relação de poder. O objetivo central destas políticas regulatórias seria, em longo prazo, transferir este poder que está nas mãos do Estado para o mercado. Para Sousa Santos (2003; 2005b), esta seria uma das diferentes formas de produzir a privatização do público. Tal orientação dos organismos internacionais⁷³ não ocorrem sem embates e

⁷³De modo geral, a trajetória das políticas educacionais dos organismos internacionais para a América Latina e o Caribe segue a mesma trajetória histórica das diretrizes políticas em nível mundial, em especial aquelas destinadas aos países em desenvolvimento. Suas intervenções na área educacional se iniciam também na região nos anos 1960, voltadas primeiramente para a formação técnico-profissional e, mais tarde, para a expansão da educação elementar. Até os anos iniciais de 1980, elas se dirigem para o desenvolvimento de programas e projetos de educação e saúde, com vistas a aumentar a produtividade do trabalho e a formar atitudes favoráveis ao bloco capitalista nos tempos de Guerra Fria, embora de forma incipiente, também tenham se direcionado ao fomento à expansão da educação superior, com a finalidade de formar os

críticas por parte de uma grande parcela da comunidade acadêmica e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas. Estas se defrontam com a imposição da lógica impessoal e impiedosa do mercado. Não há nenhum compromisso com o ideário democrático do ensino e, sim, com as necessidades do próprio mercado.

Para tanto, há uma reconfiguração da Gestão da Educação, a qual tem, como uma das principais causas, a forte influência desses organismos internacionais. Logo, a Governança dita democrática consiste nas teorias e nas reformas interconectadas, por meio das quais os países se reorganizam mediante a reconfiguração do papel do Estado e da própria gestão da educação. Por tudo que foi exposto e analisado ao longo desse trabalho, acredito que a gestão da educação, além de ser um tema muito discutido recentemente, é uma política estratégica para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, calcada nos direitos humanos, visando, sobretudo, à transformação social. Talvez esta reconfiguração da gestão da educação possa ser uma *possibilidade* de fomento para que a educação pública (re)pense a teoria vivenciada na prática e a prática que reconstrói a teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] dentro do atual modelo, cabem, certamente, diferentes estratégias de desenvolvimento, algumas frontalmente contrárias às políticas implementadas nos últimos dez anos e que as possibilidades de inovação passam pela política, o que torna imperativo implantar novas formas de gestão pública, que permitam a consecução das metas coletivas e viabilizem formas alternativas de administrar a inserção na ordem globalizada. (DINIZ, 2001, p.02).

Assim,

Há possibilidade da articulação das políticas de gestão implementadas no período de 2007 a 2012 no Rio Grande do Sul alavancar uma adequação dos mecanismos da Gestão Democrática; corroborando, conseqüentemente, para a construção de um novo conceito de gestão, a Governança Democrática.

Ao chegar a este momento da escrita, percebo o quão delicado ele é, pois é o momento de encerrar esta narrativa ou melhor dizendo por hora finalizar este diálogo com o leitor que até aqui me acompanhou. A pesquisa é uma *caminhada* que vai se constituindo ao passo que o *caminhante* vai exercitando alguns conceitos simples, mas que trazem em seu bojo enorme complexidade, pois há grande diferença entre *olhar* e *ver*; *ouvir* e *escutar* e, principalmente, é preciso aceitar que não temos o controle absoluto, talvez, de absolutamente nada! Estes fatos que não nos desoneram de fazermos o *possível*, e por vezes o *impossível*, para darmos conta desta *caminhada* que culmina com um texto.

Comungo com Marques (2008) quando diz que “Escrever é preciso!” (p.21). Um texto é algo que vai surgindo, uma tessitura de muitos e diferentes sentidos e significados, o qual porta uma mensagem. No caso do acadêmico vem *encharcado* de escolhas e, como na dialética do viver cotidiano, vem urdido de renúncias também. É um trabalho eminentemente intelectual, é vivo! Nesta pesquisa, ocorreram dois intensos movimentos de forma simultânea: a) o movimento de envolvimento com todo o processo de investigação, inclusive com muitas idas e vindas. É uma espécie de namoro, pois envolve do apaixonar-se pelo tema, passando pelos *sabores* e *dissabores*, até a total repulsa, para novamente se



ver enfronhado com o objeto de estudo, o que no mínimo é estranho. E b) o movimento de escrever, de se expor através deste ato. Ao escrever, ideias se organizam e se reorganizam, além de suscitar outras tantas.

Desde o início deste trabalho, procurei mostrar os *caminhos* percorridos no decorrer desta pesquisa e, por que não dizer, em todo o período de doutoramento. Logo, talvez este capítulo não traga vultosas surpresas para quem até aqui fez a leitura deste trabalho, pois procurei analisar os *achados* da pesquisa desde a primeira epígrafe. O que me proponho agora é retomar algumas questões, *tecer* mais alguns significados. Assim sendo, somos partícipes no movimento da vida, numa dinâmica processual, multifacetada e repleta de vestígios. Dependendo do *olhar* de quem vê, muitas coisas podem ter ficado nas sombras, não por não serem significativas, mas porque não cabem neste contexto.

A apreensão de vestígios implica enfocar um objeto investigando-o, fazendo-lhe perguntas, isto é, problematizando-o. Os sinais são organizados pela reflexão, ou seja, a consciência volta sua atenção para olhar como se divisa o perquirido, como se dá a presença do objeto observado na própria consciência. Uma revisão de literatura conseqüente é o pré-requisito para o êxito da proposta, pois embasará um olhar fundamentado que realiza uma interpretação superadora do senso comum e da visão singela restrita a empiria. O diálogo com diferentes autores amplia o entendimento do pesquisador, permitindo que em determinado momento do processo se consiga enfocar o mesmo objeto de uma outra perspectiva, que encontre pontos analógicos entre as teorias e a *práxis* pedagógica (SCHMITZ, 2007, p.185).

Busquei dialogar com diferentes autores no decorrer desta pesquisa, bem como considerei as percepções dos sujeitos que se dispuseram a participar, na tentativa de melhor entender, compreender e explicitar os meandros existentes na *possibilidade da articulação das políticas de gestão implementadas no período de 2007 a 2012 no Rio Grande do Sul alavancar uma adequação dos mecanismos da Gestão Democrática; corroborando, conseqüentemente, para a construção de um novo conceito de gestão, a Governança Democrática.*

Os conceitos não são fixos e, muito menos, totalmente acabados. Seus conteúdos estão imbricados em um contexto histórico, enquanto alguns adquirem uma maior permanência, outros ainda buscam se firmarem. Os conceitos de Gestão Democrática e de Governança encontram-se na segunda categoria, ambos estão em uma constante metamorfose, de tal forma que se confundem a ponto de estarmos experienciando como

forma de gestão a Governança Democrática, evidenciada a partir da vivência da 2ª CRE no tocante às escolas de Ensino Médio localizadas no município de São Leopoldo.

É fato que dificilmente há continuidade de um projeto de governo de uma gestão para outra, o que fatalmente resulta em interrupções na implementação de políticas públicas e em desperdício de recursos, inclusive no campo da educação. No governo Yeda Crusius (2007 – 2010) houve um investimento vultoso no Projeto Lições do Rio Grande, visando à reestruturação curricular bem como à formação docente. Este era parte integrante do Programa Boa Escola para Todos, sendo posteriormente substituído pelo Projeto de Reestruturação do Ensino Médio e da Educação Profissional, que, por sua vez também vêm exigindo muitos recursos por parte do Estado na tentativa de implantá-lo.

Aparentemente, não houve uma continuidade, mas, no decorrer desta pesquisa, foi possível perceber que ambas as gestões seguem as diretrizes reformistas da década de 1990. Busca-se a superação do *déficit* do binômio eficácia-eficiência através de contínuas reformas, criando, no inconsciente coletivo, a sensação de estarmos superando problemas que resultam de décadas de abandono e descaso para com a formação, através de uma educação com qualidade social, com uma Gestão Democrática de fato e de direito, na forma da Lei. Entretanto, reconheço que o caminho de construção democrática é longo, com progressos, tensões, contradições, letargias e, em diversas ocasiões, com recuos. Um aspecto que se evidencia com relação a democracia é o da incerteza sobre seus rumos.

Independentemente da alocação de recursos financeiros, o que se observa é a gestão destas propostas pedagógicas e, sobretudo como elas objetivaram a reforma do Estado, monitorando as ações a fim de que obtivessem o máximo de eficiência e eficácia em todas as intervenções de cada um dos governos. Estas ações têm fomentado a naturalização da Governança, que, com novos modelos e padrões de gestão, surge como Governança Democrática. Passamos de um modelo de Gestão Gerencial, amplamente apregoado no governo Yeda Crusius, para o de Governança Democrática, reestruturando os tempos e espaços da escola, através de novas formas de gestão dos processos e rotinas administrativas e pedagógicas, além da busca desenfreada por parceria com o setor privado. E esta reconfiguração do conceito de gestão se reconstrói na prática utilizando a denominação de *Gestão Democrática*.

Lutamos tanto por uma Gestão Democrática, mas estamos vivenciando uma gestão diferente e não tem como ser diferente aparentemente. O mundo está

mudando e tudo está interligado. Não temos ainda a real consciência de qual gestão estamos falando, vivendo, pelo menos no nome. (DSC 22: Phoenix e Ursa Maior).

Como é evidenciado no DSC 22 acima, existe a compreensão de que há novas práticas de gestão sendo implantadas, mas ainda encontra-se nas sombras o seu conceito. Os sujeitos desta pesquisa apontam constantemente terem percebido, através da sua *práxis* cotidiana, que há o movimento de naturalização destes novos mecanismos de gestão. Trazem, inclusive, este fato como algo dado, consumado. Mostram ter clareza sobre os pilares da Gestão Democrática abrigarem novos sentidos e significados:

QUADRO 4 – Comparativo Gestão Democrática X Governança Democrática

GESTÃO DEMOCRÁTICA	GOVERNANÇA DEMOCRÁTICA
Participação – criação de estratégias de descentralização do poder de decisão e do debate acerca de aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos.	Participação – vista como elemento central para fins de obtenção de boas práticas de governança, utilizando a forma de representação.
Autonomia – não é a ideia de que cada um faça como melhor lhe convier, é pensar coletivamente as políticas educacionais, fornecer aporte financeiro e jurídico.	Autonomia Burocrática – busca do equilíbrio entre os gestores e os seus subordinados. Desejável a autogestão a fim de otimizar os tempos e espaços no cumprimento de metas.
Controle social - sociedade ajudando a pensar as políticas públicas, através de instâncias colegiadas e articuladas de caráter deliberativo; escolha dos dirigentes escolares.	Prestação de Contas (accountability) - a obrigatoriedade por parte de todos, quer dirigentes, quer dos órgãos de administração, independente de ser na instância pública ou quanto na privada, de publicizarem suas atuações.
Transparência – clareza dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos.	Transparência (disclosure) – para fins de confiabilidade nas relações, é preciso acesso à

	informação: informações econômicas, financeiras e de outras dimensões.
Garantia da descentralização do processo educacional.	Garantia da descentralização do processo educacional – não há tópico correspondente.
Valorização dos profissionais da educação.	Equidade – tratamento justo entre os distintos e diferentes atores sociais. Aqui sugere-se todos e não especificamente os profissionais da educação.
Eficiência no uso dos recursos.	Responsabilidade Sócio-Organizacional - impera a necessária visão de sustentabilidade a médio e a longo prazo.

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora dos marcos teóricos trabalhados.

Nesse contexto, o que o conceito de Governança Democrática propõe é:

a) **pelo aspecto político**, a reformulação do entendimento das relações entre Estado e sociedade civil organizada, tidos em alguns momentos como antagônicos, mas agora tornam-se interdependentes e mutuamente vinculados; e

b) **pelo aspecto administrativo**, o questionamento da forma pela qual o Estado vem conduzindo esta relação com a sociedade, com vistas ao desenvolvimento de políticas públicas e à gestão, aqui mais especificamente no caso da educação, de um sistema capaz de atender às demandas da nossa sociedade na atualidade.

Esse novo padrão de gestão em vigor na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul situa-se no marco da chamada segunda geração das reformas do Estado, as quais se desenvolveram nos anos de 1990, incorporando novas propostas de gestão educacional, como o fortalecimento da capacidade gerencial do Estado, a melhoria da qualidade dos

serviços oferecidos e o fortalecimento da *accountability*, ou seja responsabilização com participação, transparência, ou capacidade permanente do gestor/diretor de prestar contas de seus atos à sociedade. O termo *accountability* encontra-se entre os mais utilizados na atualidade, residindo aí a centralidade da Governança Democrática.

Quando se fala em controle social, pensa-se imediatamente em prestação de contas, em responsabilização do poder público, em responsividade, em transparência e em *accountability*, entre outras coisas. Entretanto, como definir de forma clara e objetiva o que se convencionou chamar de “controle social”? Falar em *accountability* é falar num atributo ou qualidade do Estado, isto é, o poder público deve estar sujeito a estruturas formais e institucionalizadas de constrangimento de suas ações à frente da gestão pública, assim ele se vê obrigado a prestar contas e a tornar transparente sua administração, publicizando suas ações e iniciativas de políticas públicas, bem como seus gastos orçamentários.

Por outro lado, o “controle social” possui uma profundidade deveras maior por ir além da ideia de fiscalização, sendo um elo de participação da sociedade como um todo. A partir desse formato de gestão educacional, onde a descentralização, a participação e a autonomia são exaltadas, emerge uma concepção de ação pública voltada para a defesa de uma Governança Democrática. Nesse sentido são ressaltadas perspectivas que preconizam novos estilos de gestão, revertendo o isolamento e o confinamento burocrático. Esta nova perspectiva implica, na visão de Diniz (2001);

diversificar os espaços de negociação e as táticas de alianças envolvendo diferentes atores, associando o aumento da participação com o reforço das instituições representativas. As duas formas de responsabilização pública, por controle das instituições e pela participação social (p.13).

Mas segundo Silva (2012);

Os trabalhadores são agentes da dinâmica dialética-materialista, sem o saber também experimentam a condição de objetos dessa mesma dinâmica, sendo influenciados em suas formas de pensar e de agir pela mesma realidade objetiva de que se ocupam. A sua ação pode se dar de duas maneiras, implicando na qualidade influência dialética que receberão: na medida em que agem pelo trabalho modificando a natureza; se fazem trabalhadores e, para além disso, ao influenciarem as configurações institucionais de acordo com as suas perspectivas de classe, esses mesmos sujeitos se fazem trabalhadores politizados. Este último

caso se caracteriza pela necessidade imperativa de consciência política, logo, se situa no campo das possibilidades (p.6).

Após a análise das falas dos sujeitos da pesquisa, posso também dizer que os resultados dessa nova forma de gestão estão impactando significativamente, no que se refere ao posicionamento da 2ª CRE quanto ao gerenciamento das escolas de Ensino Médio localizadas no município de São Leopoldo. Nesse processo, se coloca em uma posição de total subordinação à SEDUC RS (anteriormente denominada SEE/RS), o que impossibilita a construção de uma Gestão Democrática além da formalizada em documentos escritos, inviabilizando mudanças quer na organização administrativa, quer na administração pedagógica. Além dessa, pude constatar, com base nos dados analisados, outras lições tiradas dessa pesquisa:

- a) um projeto democrático pode construir relações diferentes daquelas hegemônicas, não-pautadas na dominação e na hierarquização quando os sujeitos têm clareza do contexto no qual estão imersos;

- b) não se pode desprezar o conjunto de condições internas da própria 2ª CRE que facilitaram ou dificultaram o acesso às informações, bem como a sua participação nos processos de gestão (tanto na implementação do Programa Lições do Rio Grande, que foi imposto, quanto no Projeto de Reestruturação do Ensino Médio, que, mesmo oriundo de um governo dito democrático e popular, chegou a 2ª CRE e, conseqüentemente às escolas *pronto*, fechado). Criou-se a sensação de empoderamento⁷⁴ dos diferentes atores envolvidos, mas, na prática, mesmo com a realização de conferências, o documento manteve-se tal qual fora redigido;

⁷⁴Embora a palavra *empowerment* já existisse na Língua Inglesa, significando “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar de permissão de outras pessoas, o conceito de Empoderamento em Paulo Freire segue uma lógica diferente. Para o educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza *por si mesma* as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer. Disponível em: http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf Acesso em 26/10/2013.

c) foi preciso considerar o grau de motivação das pessoas para integrar um processo, debruçar-se sobre os mecanismos utilizados para garantir a Gestão Democrática, e criar possibilidades de cotejar os pilares desta com o vivido no seu cotidiano;

d) mesmo sendo uma reivindicação da comunidade, a adesão a um projeto não acontece imediatamente à sua proposição. É preciso considerar as resistências e as disputas que se estabelecem nos processos mais ou menos democráticos. Ilustra essa situação a contradição percebida entre uma antiga reivindicação do movimento dos trabalhadores em educação que, diante da imposição de diferentes projetos de governo, mostraram desânimo em fazer o anúncio, optando apenas pela denúncia, o que possibilitou emergir um conjunto de impedimentos que contribuíram para o afastamento e/ou acomodação das pessoas, à espera das próximas eleições para governador em 2014, e

e) por se tratar de projetos novos, de ruptura com um determinado tipo de ação, foi preciso definir um conjunto de princípios que estivessem articulados com outras políticas setoriais e com a política mais ampla de cada governo. Vale destacar também a necessidade de considerar um conjunto de forças que se contrapunha a projetos dessa natureza na sociedade, para dificultar ou impedir a sua implementação; e na 2ª CRE havia e há muitos e diferentes posicionamentos políticos explícitos.

Este trabalho teve como pressuposto compreender e entender como a prática reconstrói a teoria, ao passo que a teoria se reconstrói na prática cotidiana, impactando, assim, a reconfiguração do conceito de gestão no Rio Grande do Sul. Mas considero importante destacar que, em uma organização social cujas desigualdades são, normalmente, concebidas como imutáveis e sem solução, tornava-se fundamental levar as pessoas a perceberem que também são responsáveis pelo mundo em que vivem e que as possibilidades de intervenção nessa sociedade se ampliam quando se deixa de ignorar as razões de uma determinada condição de existência.

Fui além de apresentar soluções para a questão da consolidação da Governança Democrática sob a *roupagem* de Gestão Democrática na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, através da experiência da 2ª CRE com as escolas de Ensino Médio de São Leopoldo, na implementação dos Projetos Lições do Rio Grande e Reestruturação do

Ensino Médio (biênio 2011 – 2012). Pretendi trazer elementos que colaborassem para a superação de uma lógica de gestão empresarial, voltada para o produto ou para o mercado, a qual ao invés de objetivar a colaboração e a melhoria da qualidade social da escola pública, consolida estratégias que incentivam a competição entre estas escolas, fazendo com que cada vez mais as diferenças sejam ampliadas. Como salientou Freire (2001), a transformação da cultura política é um processo de disputa de significados e práticas em que o novo carrega em si o velho, em um processo dialético.

Quero registrar ainda que, na assessoria de Gabinete (2011 – agosto de 2013) da 2ª CRE, por muitas vezes me vi imersa na materialização dos discursos e das práticas cotidianas que neste estudo me propus a analisar. Devido a isso, tive a oportunidade de me repensar como docente e, conseqüentemente, como ser humano. Sujeito marcado por determinado pensamento social, fruto de uma dada época, oprimida e opressora pelo lugar em que estava. Acredito que a gestão educacional está sempre em processo, que se articula em diferentes *arenas* historicamente instituintes e instituídas, logo passíveis de mudanças. Não tinha a pretensão de emitir juízo de valor quanto a qual *modelo de gestão* seria a melhor escolha para este momento histórico. Contudo, visava fomentar a reflexão, o debate, para ser possível não apenas superar paradigmas, mas evoluir com a naturalização de uma educação pública de qualidade social. Esta é uma questão que demandaria um maior aprofundamento, talvez um outro estudo, o que neste momento optei por deixar na sombra.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marisa. **Gestão da Educação do RS: desafios e reformas.** Palestra proferida no evento Tá Na Mesa, promovido pela Federasul, 2009. Disponível em: <http://www.federasul.com.br/eventos/taNaMesa.asp> Acesso em: 29/03/2010.

ADRIÃO, Theresa. 1995 – 1998. *Autonomia monitorada como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino público paulista.* SP, **Programa de Pós-Graduação em Educação / USP**, 2001. Tese de Doutorado.

ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera Maria Vidal. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade.** SP: Xamã, 2005.

ADRIÃO, Theresa. CAMARGO, Rubens. B. *A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988.* In OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa. (orgs). **Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDBEN e da Constituição Federal.** 2. ed. SP: Xamã, 2002.

ADB - Asian Development Bank, *Educational Governance, Planning and Administration.* Manila. Disponível em: http://www.adb.org/Documents/Books/Lao_Education_Sector_Dev/chapter2.pdf Acesso em 05/01/2012.

AFONSO, Almerindo. Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado – nação e a emergência da regulação supranacional.** **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.75, ago. 2001.

_____. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação – Para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas.** 4. ed. SP: Cortez, 2009.

AGENDA 2020. **Projeto Educação Básica de Qualidade.** Disponível em: <http://www.agenda2020.org.br/propostas.php?PropostaId=8> Acesso em: 26/04/2012.

ALTMANN, Helena. *Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro.* **Educação e Pesquisa**, SP, v.28, n.1, jan./jun. 2002. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_S1517 Acesso em 29/9/2010.



ALVES, Castro. **Elementos da Lógica Dialética**. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da Prática Escolar**. 14. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANTUNES, Fátima. *Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal*. **Revista Brasileira de Educação**, RJ, n. 29, p.40–51, maio/ago. 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. SP: Boitempo Editorial, 2003.

_____. *A Terceira Via de Tony Blair: a outra face do Neoliberalismo inglês*. **Revista Outubro**, n.03, p.31–52, 2º sem. 2000. Disponível em http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_04.pdf Acesso em: 26/04/2012.

APPLE, Michel. W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**; tradução de Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Romão; SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michel. W. JAMES, Beane. **Escolas Democráticas**. SP: Cortez, 1997.

ARAÚJO, Vinícius. C. **A conceituação de governabilidade e governança, da sua relação entre si e com o conjunto da reforma do Estado e do seu aparelho**. In: ENAP Texto para discussão, 2002. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=259&Itemid=70> Acesso em: 15/05/2011.

ARRETCHE, Marta. **Avaliação de políticas públicas é objeto de pesquisa**. Entrevista. Disponível em www.comciencia.br Acesso em 28/04/2008.

ARROYO, Miguel. G. *Administração da Educação, poder e participação*. *Educação e Sociedade*, SP: Cortez, 1979.

_____. *A Escola e o Movimento Social: relativizando a escola*. **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**, Ano 6, n.12, p.15–20, 1987.

AVRITZER, Leonardo. **Teoria Democrática, Esfera Pública e Participação Local**. **Sociologias**. Porto Alegre, v.1, n.2, p. 18–43, 2000.

AZEVEDO, Janete. M. L. de. *Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, set. 2002.

_____. **Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

AZEVEDO, Janete. M. L. de; AGUIAR, Márcia A. *A produção do conhecimento sobre política pública educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED*. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.77, p.49–70, dez. 2001.

BAGGULEY, P. *Post-fordism and enterprise culture: flexibility, autonomy and changes in economic organization*. In: KEAT, R.; ABERCROMBIE, N. **Enterprise Culture**. London: Routledge, p.151–167, 1991.

BALL, Stephen J. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Locais em Educação*. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p.99–116, jul./dez. 2001.

_____. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, set./dez. 2004.

_____. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. **Cadernos de Pesquisa**, SP, v.35, n.126, set./dez. 2005.

_____. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política pública educacional*. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.0–32, jul/dez, 2006.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **A política das políticas públicas: progresso econômico e social na América Latina**. Relatório 2006. RJ: Elsevier; Washington, DC: BID, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997**. O Estado Num Mundo Em Transformações. Washington: *World Bank*, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETTO, Elba. S. Sá. *A avaliação na Educação Básica: entre dois modelos*. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23^a, 2000, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2000.

BARRETTO, Elba. S. Sá. **PINTO**, Regina. Pahim. **Estado da arte: avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC, INEP, COMPED, 2001.

BARROS-PLATIAU, Ana Flávia. **Novos Atores, Governança Global e o Direito Internacional Ambiental**, mimeo, 2001.

BARROSO, João. **A Administração da Educação: os caminhos da descentralização**. Lisboa: Colibri, 1991.

_____. *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, out., 2005.

_____. **A escola pública**. Porto: ASA, 2006a

_____. **A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2006b.

BARZELAY, Michael. *How to Argue about the New Public Management*. **International Public Management Journal**, 2000, p.83–216.

BENJAMIN, Walter. **Documentos de Cultura. Documentos de Barbárie**. SP: Cultrix, 1986.

_____. *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas v. I*. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. SP: Brasiliense, 1987.

_____. **Passagens**. Tradução e coordenação: Willy Bolle. SP: Imprensa Oficial do Estado/ UFMG, 2006.

BEHRING, Eliane. Rossetti. **Política Social no Capitalismo Tardio**. SP: Cortez, 1998.

_____. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. SP: Cortez, 2003.

BERGER, Peter. L. e LÜCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade- Tratado de sociologia do conhecimento**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BEVIR, M. **Democratic Governance**. Princeton: Princeton University, 2010.

BIANCHETTI, Roberto. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 4.ed. SP: Cortez, 2005, (Coleção Questões da Nossa Época).

BOBBIO, Norberto. **O marxismo e o Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Direita e Esquerda, Razões e Significados de uma Distinção Política**. SP: UNESCO, 1993.

_____. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. RJ: Paz e Terra, 2000.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. RJ: Quartet, 2002.

BONETI, Lindomar. Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes *Gestão da Educação: o município e a escola*. In: FERREIRA, Naura S.C. AGUIAR, Márcia A.S (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. SP: Cortez, 2004.

BORON, Atílio. “Os ‘novos Leviatã’ e a “pólis” democrática: Neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina”. In: **SADER**, Emir. GENTILLI, Pablo. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo**. Que Estado para qual democracia? 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**, RJ: Bertrand Brasil, 1992.
 _____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Löic. **O Imperialismo da Razão Neoliberal**. Disponível em: http://resistir.info/franca/bourdieu_set04.html Acesso em: 07/09/2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a Várias Mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. SP: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.
 _____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, DF, 1995.
 _____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
 _____. **Ministério da Educação**. *Projeto BRA/96/026 - PNUD*. Brasília, DF, 1997.
 _____. **Parecer CNE/CEB nº. 4, de 29 de janeiro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 30 dez. 1998b.
 _____. **Parecer CNE/CEB nº. 15, de 1º de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 26 jun. 1998c.
 _____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
 _____. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Instrumento de Campo**. Brasil, Brasília, DF, 2008.
 _____. **Resultados IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013798.pdf> Acesso e janeiro de 2012.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Da Administração Pública Burocrática à Gerencial*. **Revista do Serviço Público**, v.47, n.1, janeiro–abril, 1996.

_____. *A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de controle.* **Lua Nova - Revista de Cultura Política**. N.45, p.49–95, 1998.

_____. *Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano.* *Otawa: Canadian Centre for Management*, 2001.

_____. *Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina, no entanto.* **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.53, n.1, jan./mar. 2002.

_____. *Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado.* In: **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. RJ: FGV, p.21–38, 2005.

BRIGAGÃO, Clóvis e RODRIGUES, Gilberto. **Globalização a Olho Nu**. O mundo conectado. SP: Ed. Moderna, 1998.

BROOK, Peter. **O Ponto de Mudança**. RJ: Civilização Brasileira, 1995.

BROOKE, Nigel. *O futuro das políticas de responsabilização no Brasil.* **Cadernos de Pesquisa**, SP, v.36, n.128, p.377–401, 2006.

CAMARGO, Aspásia. *Governança para o século 21.* In: TRIGUEIROS, André. (org.). **Meio Ambiente no século 21**. 4.ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

CAMPOS, Anna Maria. *Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português?* **Revista Gestão Pública e Controle Externo**. Salvador. v.1, n.1, p.381–421, 2005.

CANÁRIO, Rui. *A gestão como meio de inovação nas escolas.* In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D.Quixote, 1995.

CARNIELLI, B.L. *A contribuição e os reflexos do sistema de avaliação da Educação Básica na sala de aula: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE.* **Educação em Revista**, BH, v.42 p.135–153. dez. 2005.

CASASSUS, Juan. *A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização.* **Cadernos de Pesquisa**, SP, n.114, nov. 2001.

CASTEL, Robert. *A escolha do Estado social.* Porto Alegre, UFRGS/IFCH/PPGS. **Sociologias**, n3, jan/jun., 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. RJ: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *Administração gerencial: a nova configuração da gestão educacional na América Latina*. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. POA, v. 24, n. 03, p.389–406, set./dez. 2008.

CATANI, Afrânio Mendes. (Org.). **América Latina: impasses e alternativas**. SP: Humanitas, 2000.

CEPAL. **Formulación y evaluación de proyectos sociales**. Chile: Proposal, 1995.

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade*. In FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. SP: Cortez, 2005.

COHN, Amélia. *As Políticas Públicas no Governo FHC*. In: Tempo Social. **Revista Social da USP**, SP, n.11, p.183–197, out./1999.

COMISSÃO SOBRE GOVERNANÇA GLOBAL. **Nossa Comunidade Global**. O Relatório da Comissão sobre Governança Global. RJ: Editora FGV, 1996.

CONTRATO DE EMPRÉSTIMO. **Empréstimo de Sustentabilidade do Rio Grande do Sul para a Política de Desenvolvimento do crescimento** – entre o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e o Estado do Rio Grande do Sul. 1º de Setembro de 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 3. ed. SP, 1983.

COSTA NETO, Pedro Luis Oliveira. OLIVEIRA NETO, Geraldo Cardoso. **VENDRAMETTO**, Oduvaldo. *Gestão do Conhecimento e Governança Corporativa: um estudo de caso*. Bauru (SP): **SIMPEP**, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **GRAMSCI**. Um estudo sobre seu pensamento político. RJ: Ed. Civilização Brasileira. Nova edição ampliada, 1999.

CUNHA, Luís Antonio. *O Desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, (fascículo especial), out. 2007.

CURY, Carlos R. Jamil. *O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática*. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CLÍMACO, M. do C. **Avaliação de Sistemas em Educação**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

DAGNINO, Evelina (org.) **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. SP: Paz e Terra, 2002.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: a redenção da Educação Básica? Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DALE, Roger. *A promoção do mercado educacional e a polarização da educação*. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 2, p. 109–139, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 2. ed. SP: Atlas, 1991a.
_____. **Pesquisa**: princípio científico educativo. 2.ed., SP: Cortez, 1991b.
_____. **Desafios modernos para a educação**. Brasília: IPEA, 1991c.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Educativa**: Produção de Sentidos com Valor de Formação. *Avaliação* (Campinas), v.13, p. 193–207, 2008.

DINIZ, Eli. *Governabilidade, Democracia e Reforma do Estado: Os Desafios da Construção de uma Nova Ordem no Brasil dos Anos 90*”. In: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. RJ, v.38, n.3, p.385–415, 1997.
_____. **Globalização, reforma do estado e teoria democrática contemporânea**. SP: Perspectiva, v.15 n.4 Oct./Dec. 2001.

DRABACH, Neila Pedrotti. **Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos sobre Gestão Escolar**: mudanças e continuidades. 2009, 81f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

DRAIBE, Sonia M. **Brasil**: uma década em transição. RJ: Campus, 1989.

DRAIBE, Sonia M. HENRIQUE, Wilnês. *Welfare State crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, SP, v.3, n.6, p.53–78, fev. 1988.

DUARTE, Leneide. *O PT volta ao poder no Estado com discurso moderado*. **Zero Hora**. POA, publicada em 31/12/2010. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/politica/noticia/2010/12/pt-volta-ao-poder-no-estado-com-discurso-moderado-3161295.html> Acesso em: 24/07/2012.

DU GAY, P. *Enterprise culture and ideology of excellence*. **New Formations**, n. 13, p. 45–61, 1991.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Avaliação: reguladora ou emancipatória?* **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n. 8, p.97–110, jan./abr. 2003.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**. SP: Paz e Terra, 2000.

DRUKER, Peter F. **Introdução à administração**. SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. RJ: DP&A, 2000.

FÉLIX, Maria de Fátima. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** SP: Cortez/Autores Associados, 1984.

FERLIE, Evan; ASHBURNER, Lynn; LOUISE, Fitzgerald; PETTIGREW, Andrew. **A Nova Administração Pública em ação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; ENAP, 1999.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. **Tese de Doutorado**. PPGEduc./FACED/UFRGS. 1999.

FERREIRA, Naura S.C. (Org.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. SP: Cortez, 2004.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; **ARCO-VERDE**, Yvelise Freitas de Souza. *Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola*. Educar; Curitiba, n.17, p.63–78. Editora da UFPR, 2001.

FINKELSTEIN, Lawrence S. **What is Global Governance?**. Associação de Estudos Internacionais, Vancouver, 1991. p.367–372.

FOULQUIÉ, Paul. **A Dialética**. 3. ed. Europa-América, 1978, Coleção Saber.

FONSECA, Marília. *O Banco Mundial e a Gestão da Educação*. In: **OLIVEIRA, D. A.** (Org.) **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 46–63.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. SP: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. RJ: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. SP: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 11.ed., RJ: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. *Qualidade negociada: a avaliação e contra regulação na escola pública* In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26. n. 92, 2005a.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa* In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28., 2005, Caxambu, *Anais*. Caxambu, MG: ANPED, 2005.

_____. *Avaliação e Gestão Democrática na Regulação da Educação Básica Brasileira: uma relação a avaliar*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.99, p. 501–521, maio/ago. 2007.

FREY, Klaus. *Governança comunitária na busca do desenvolvimento sustentável local: reflexões teóricas e a experiência do modelo colaborativo de Curitiba*. In: **Reunião Anual da ANPOCS**, 28, *Anais*. Caxambu, 2004. 1 CD-ROM.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos*. In: **GOMEZ, C. M. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. SP: Cortez: Autores Associados, 1989.

FORTUNATI, José. **Gestão da Educação Pública: caminhos e desafios**. POA: Artmed, 2007.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. RJ: Rocco, 1992.

FULLAN, Michel. HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. *A Autonomia como Estratégia da Qualidade de Ensino e a nova Organização do Trabalho na Escola*. In: AZEVEDO, Janete M. L. (Org.). **Paixão de Aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GENTILI, Pablo. (org). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao Neoliberalismo em educação**, 12. ed. RJ: Vozes, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. SP: UNESP, 1991.

_____. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. RJ: Record, 2001.

_____. **A Terceira Via e seus críticos**. RJ: Record, 2003.

GIDDENS, Anthony; PIERSON, Christopher. **Conversas com Anthony Giddens: o sentido da modernidade**. RJ: Editora FGV, 2000.

GOHN, Maria da Glória. *Os conselhos municipais e a gestão urbana*. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Aldo dos; RIBEIRO, Luiz César Queiroz; AZEVEDO, S. (Orgs). **Governança Democrática e poder local: a experiência dos conselhos municipais no Brasil**. RJ: Revan, Fase, 2004.

_____. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. SP: Cortez, 2001, (Coleção questões da nossa época, v.84).

GRACINDO, Regina V. *Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos-velhos problemas*. **RBP AE**, v.3, n. 2, 1997.

GRACINDO, Regina V.; KENSKI, Vani Moreira. *Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil* In: WITTMANN, Lauro César; GRACINDO, Regina V. **Políticas e Gestão da Educação (1991–1997)**. ANPAE, Brasília: INEP, v.5, p.113–125, 2001, (Série Estado do Conhecimento). Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/serie_estado_conhecimento_5_238.pdf Acesso em 25/7/2013.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 2. ed. RJ: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8. ed. RJ: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **A. Cadernos dos Cárceres**. v. 1(A), 2(b), 3(c), 4(d). RJ: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Escritos Políticos**. V. 2. RJ: Civilização Brasileira, 2004.

GRANTHAM, Marilei. CASEIRA, Ingrid. **Análise do Discurso e Ensino** Um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação. Curitiba: CRV, 2011

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. RJ: Livraria do Globo, 1946.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo história e implicações**. SP: Loyola. 2005.

HEELAS, P. *Reforming the self: enterprise and the characters of that cherism*. In: KEAT, R.; ABERCROMBIE, N. (Eds) . **Enterprise Culture**: Routledge: London, 1991.

HOBSBAWN, Eric. **A Era dos Extremos**. O breve século XX: 1914–1991. SP: Companhia das Letras, 1997.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática da Escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

IBGC INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA. **Uma década de Governança**: história do IBGC, marcos da Governança e lições da experiência. SP: Saraiva, 2006.

_____. **Código das Melhores Práticas de Governança Corporativa**. SP, 3.ed. 2004 – 4. impressão 2007.

IOSCHPE, Gustavo. *Educação de quem? Para quem?* **Revista Veja**, ed. 2043, 16 jan. 2008.

JESSOP, R. *Regulation theories in retrospect and prospect*. **Economy and Society**, v.19, 1990.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos (Org.). **Trabalho e Educação**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

JORDAN, G; WEEDON, C. **Cultural politics**, Oxford, Blackwell. 1995.

KISSLER, L. HEIDEMANN, F. G. *Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade?* **Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro**, FGV, 40(3): p.479–99, maio/jun. 2006.

KONDER, Leandro. **Dialética**. SP: Brasiliense, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 3. ed. RJ: Paz e Terra, 1995.

KRAWCZYK, Nora Rut. VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. SP: Xamã, 2008.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. SP: Cortez, 1997.

_____. **Ensino Médio** Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o Neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia Científica**. 3.ed.SP: Atlas, 1993.

_____. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. SP: Atlas, 2007.

LEFÈVRE, Fernando. LEFÈVRE, Ana Maria. **O Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUSC, 2005.

LESBAUPIN, Ivo. (Org.). **O Desmonte da Nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIMA, Licínio. **A Escola como Organização Educativa**. SP. Cortez, 2002.

LOCATELLI, I. *Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB*. **Estudos em Avaliação Educacional**, SP, n. 25, p. 3-21, jan./dez. 2002.

LÜCK, Heloísa. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar.** RJ: DP&A; Consed; Unicef, 1998.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** 3ª ed. SP: Vozes, 2007.

MAGALHÃES, A. STOER, Stephen. R. (Orgs). **Reconfigurações. Educação, Estado e cultura numa época de globalização.** Porto: Predições, 2006.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é Preciso: O princípio Educativo da Pesquisa.** Petrólis, RJ: Vozes, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.* SP: Abril Cultural, 1974. (**Os Pensadores**).

_____. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução.* **Temas de Ciências Humanas**, SP, 1977.

MARINI, Caio. *O contexto contemporâneo da administração pública na América Latina.* **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.53, n.4, out./dez., 2002.

MEDEIROS, P. H. R.; GUIMARÃES, T. de A. *Contribuições do governo eletrônico para a reforma administrativa e a governança no Brasil.* **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n.4, p. 449–664, out./dez. 2005. Disponível em: <www.enap.gov.br> Acesso em: 03/07/2011.

MELLO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina.** Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2006.

MELO, M. A. *Empowerment e governança no Brasil: questões conceituais e análise de preliminar de experiências selecionadas.* **Relatório de pesquisa.** Brasília: World Bank, Brazilian Office, 2003.

MENDEL, Toby. *Freedom of Information: A Comparative Legal Survey.* 2. ed. Paris: UNESCO, 2008.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas, SP: Ed. LaPPlanE/ FE/ Unicamp, 2000.

_____. *Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil.* **Educação & Sociedade**, n.75, V.22, 2001, p.84–108. Disponível em: [HTTP://dx.doi.org/10.1590/S010173302001000200007](http://dx.doi.org/10.1590/S010173302001000200007) Acesso em 21/10/2012.

- MÉSZÁROS, István. **Marx: A Teoria da Alienação**. Zahar Editores, RJ, 1981.
- _____. **Para Além do Capital**. SP: Boitempo; Campinas: Editora UNICAMP, 2002.
- _____. **O Poder da Ideologia**. SP: Boitempo Editorial, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org) **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 23.ed., 2004. (Coleção Temas Sociais).
- MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil – Direito a outros Tempos e Espaços Educativos**. SP: Penso Editora 2012.
- MONTAÑO, Carlos. **O terceiro setor e a questão social - crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 5. ed. SP: Cortez, 2008.
- MORAES, S. C. *É possível a construção de políticas públicas emancipatórias em educação?* **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: n.17, p.225–246, 2004.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MORRIS, Richard D. *Signalling, agency theory and accounting policy choice*. **Accounting and Business Research**, v.18, n. 69, p.47–69, 1987.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação: um caminhar para o mesmo lugar*. In: LESBAUPIN, Ivo. **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. 3. ed. RJ: Vozes, p.133–152, 1999.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. *Política neoliberal e educação superior*. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. SP: Xamã, 2003.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT’ANA, R. *Introdução: Gramsci, Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia*. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) **Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. SP: Xamã, 2005.
- NISKIER, Arnaldo.S. **Administração Escolar**. RJ: Tabajara, 1969.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual*. In: FARIA, Doris Santos de (Org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília. Editora UNB. 2001.

OCDE. *Governance in Transition: Public Management Reforms In: OCDE Countries*. OCDE Publishing. Paris, 1995.

ORTIZ, Renato (org.). 1983. *Bourdieu – Sociologia*. SP: Ática. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, v. 39.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público**. Brasília: MH Comunicação, SP: Paz e Terra, 1994.

OLIVEIRA, Dalila. A. A. *Qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública*. In: BRUNO, A.; **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. SP: Ed. Atlas, 1996.

_____. *Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes*. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, nº 92, out., 2005.

_____. *Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes*. **Educação em Revista**, UFMG. Faculdade de Educação. BH: FAE/UFMG, n. 44, dez. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão educacional? Um balanço crítico*. Salvador: **Gestão e Ação**, v. 6, n.2, jul./dez., 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. SP: Xamã, 2000.
_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. rev. SP: Xamã, 2003.

PASTORINI Alejandra C. **O Teatro das Políticas Sociais**. Autores, atores e espectadores no cenário neoliberal. Dissertação de Mestrado. RJ, UFRJ, 1997.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. RJ: Paz e Terra, 1992.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

PEREIRA, Jordeana Davi. et. Alii. *Políticas Sociais no Contexto Neoliberal: focalização e desmonte dos direitos*. Paraíba: Ed. UEPB, **Revista Qualitas**, v.5, n.3, 2006, ed. Especial 4280, p.1–14.

PEREIRA, Sueli Menezes. *A educação básica diante do processo de (des)centralização da gestão escolar*. ANAIS VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas - CIAVE, 2008, Curitiba - PR. 2008, Curitiba – PR. **Anais**. Curitiba: PUC Paraná, 2008, p.168–179.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política pública educacional e Papel do Estado dos Anos 1990**. SP: Xamã, 2003.

_____. *Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política pública educacional*. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L.R (Orgs.) *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre público e o privado*. POA: Editora da UFRGS, 2006.

PIERIK, Roland. *Globalization and Global Governance: A Conceptual Analysis*. **Hague Joint Conference**, 2003, p.454–462.

PISTRAK Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. SP: Brasiliense, 1982.

PLANO DE GOVERNO. **Coligação Rio Grande Afirmativo 2006**. Governadora: Yeda Crusius, Vice: Paulo Feijó – PSDB 45. [eleições estaduais 2006].

PLANK, D. N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. POA: Artmed, 2001.

PÓLO RS. *Programas Estruturantes do Governo contemplarão propostas da Agenda 2020*. **Revista Digital da Pólo RS**. Disponível em: http://www.revistadigital.com.br/impressao_conteudo.asp?CodMateria=3964 Acesso em: 12/12/2010.

POPKEWITZ, Thomas S. *História do currículo, regulação social e poder*. In: **SILVA, T. da. O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PROGRAMA DE GOVERNO. Disponível em: <http://www.tarso13.com.br/wpcontent/uploads/2010/07/programa-de-governo.pdf>. Acesso em: 14/07/ 2011.

PROGRAMAS ESTRUTURANTES – GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Gerenciamento Intensivo.** Disponível em: http://www.estruturantes.rs.gov.br/index.php?option=com_gerenciamento_intensivo&Itemid=35> Acesso em: 09/12/2010.

RAMOS, Marise. N. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação.** SP: Cortez Editora, 2001.

_____. *O “Novo Ensino Médio” à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura.* In: **Boletim Técnico do SENAC**, v.9, n. 2. RJ, p. 19–27, maio/agosto 2003.

RIBEIRO, A. M. M.; COUTINHO, G. G. *Modelos de Democracia na Era das Transições. Civitas – Revista de Ciências Sociais*, POA, v.6, n.1. Jan./Jun., 2006.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar.** SP: Saraiva, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do sul, de 04 de outubro de 1989.** POA, 1989.

_____. Secretaria da Educação. *Projeto Melhoria da qualidade de Ensino.* POA, 1993.

_____. **Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995.** Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. POA, 1995.

_____. Secretaria da Educação. *Padrão Referencial de Currículo*, 1ª versão. POA, 1998.

_____. **Lei 11.695, de 10 de dezembro de 2001.** Altera a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. POA, 2000.

_____. Secretaria da Educação. *Relatório de Ações da Secretaria Estadual da Educação.* POA, 2006.

_____. Secretaria da Educação. *Lições do Rio Grande. 2010d.* Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp Acesso em 12/10/2010.

_____. Secretaria da Educação. *Lições do Rio Grande. 2010e.* Disponível em, http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_prof_vol1.pdf Acesso em 12/10/2010.

_____. Secretaria da Educação. *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS – SAERS.* 2010f. Disponível em, <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers> Acesso em 10/01/2011.

RIO GRANDE DO SUL/ SEDUC RS – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011–2014.** Novembro de 2011.

ROSENAU, James N. *Governança, Ordem e Transformação na Política Mundial*. In: ROSENAU, James N. e CZEMPIEL, Ernst-Otto. **Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial**. Brasília: Ed. Unb e SP: Imprensa Oficial do Estado, 2000, p.11–46.

RIZVI, Fazal. **A Gestão Compartilhada na Escola Pública**. SP: Cortez, 1989.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. Washington, INDES/BID, 1997, *mimeo*.

SACRISTÁN, Jimeno. G. **Compreender e Transformar o Ensino**. SP: Cortez, 1995.
_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. POA: Artmed, 2000.

SADER, Emir. **O medo da esquerda**. Folha de São Paulo, 31 de maio de 1998.
_____. **Gramsci – Poder, Política e Partido**. SP: Expressão Popular, 2010.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. SP: Autores Associados, 1995.
_____. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS JUNIOR, Orlando Aldo dos. RIBEIRO, Luiz César Queiroz. AZEVEDO, S. (Orgs). **Governança Democrática e poder local: a experiência dos conselhos municipais no Brasil**. RJ: Revan, Fase, 2004.

SANTOS, Maria Helena de Castro. *Governabilidade, Governança e Democracia: Criação da Capacidade Governativa e Relações Executivo-Legislativo no Brasil Pós-Constituinte*. In: DADOS – **Revista de Ciências Sociais**. RJ, v.40, n 3, p.335–376, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei de Educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Associados, 1996.
_____. **Sobre a Concepção de Politecnia**. RJ: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.
_____. **Escola e Democracia**. SP: Cortez, 2003.
_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 5.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. RJ: Record, 2001.

SERGIOVANNI, T. J. *et alii*. **Educational Governance and Administration**. Allyn &

Bacon - Pearson. Boston, 2008.

SEVERINO, Antonio J.; FAZENDA, Ivani C. A. (Orgs.) **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SCHMITZ, T. *A Constituinte Escolar no Rio Grande do Sul como Política Pública de um Governo Democrático e Popular: um estudo sobre o Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider (São Leopoldo/RS)*. 2007. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política pública educacional**. RJ: DP&A, 2004.

SLAUGHTER, Anne-Marie. *The Real New World Order*. In: **Foreign Affairs**, v.5, n.76, p.183–197, september/october, 1997,

SOUSA SANTOS, B. de. **Caderno Ideação: políticas sociais para um novo mundo necessário e possível**, POA, 2002.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. SP: Cortez, 2004.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. SP: Boitempo, 2007.

SPOSATI, A. *Exclusão social abaixo da linha do Equador*. In: VERÁS, M.P.B. (Ed.) **Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam**. SP: Educ, 1999.

STOER, Stephen; MAGALHÃES, A. **A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SILVA, Maria Abádia da. *Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações*. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v.29, n.78, p.216–226, maio/ago. 2009.

SILVA, F. B. da. JACCOUD, L. BEGHIN, N. **Políticas Sociais no Brasil: participação social, conselhos e parcerias**. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Cap_8-10.pdf> Acesso em: 05/01/2012.

SILVA, Rejane Conceição Silveira da. **Percepções de Professores do Ensino Médio num Contexto de Reforma**. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/985/127>
Acesso em 28/9/2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. SP: Xamã, 2002.

SORDI, Maria Regina Lemes de. *Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo*. In: **VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de. *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil*. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.24, n.84, p.873–895, set. 2003.

TAVARES, J. (Org). **Resiliência e Educação**. SP: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Natureza e Função da Administração Escolar*. In: **Simpósio Internacional de Administração Escolar**, n.1, Salvador, Bahia, 1968.

TEIXEIRA, Marina Codo Andrade. *Administração e trabalho na escola: a questão do controle*. **Revista brasileira de estudos Pedagógicos**. Brasília: n.66, p.432–47. set/dez. 1985.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. *Gestão social: uma perspectiva conceitual*. **Revista de Administração Pública**. RJ: FGV, 32(5): p.7–23, set./out. 1998.

TOMMASI, L: WARDE, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. SP: Cortez, 1996.

TOMASSINI, Luciano. *Governabilidad y Políticas Públicas en América Latina*. In: FLÓREZ, Fernando Carrillo (Editor). **Democracia em déficit**. Governabilidad y desarrollo en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos – A tarefa por fazer**. POA: ARTMED, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia**. SP: Ática, 1974.

UNESCO. *Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo*. Brasília, **Debates ED**, n.1, maio 2011.

_____. *Ensino Médio para o Século XXI: desafios, tendências e prioridades*. **Cadernos UNESCO BRASIL**. Série Educação, v.9, dezembro 2003.

_____. **Declaração de Cochabamba**. Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. Bolívia, março de 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf> Acesso em 23 de fevereiro de 2012.

UNICEF. **Gestão democrática na educação**. Rádio pela Infância – para ler no ar. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/RPINovembro2010.pdf> Acesso em: 02 mai. 2012.

VALLE, Berta. de B. **Múltiplas Leituras da Nova LDBEN**. RJ: Dunya, 1998.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento Participativo na Escola: um desafio ao educador**. SP: EPU, 1986.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. SP: Cortez, 1992. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v.49.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. RJ: Paz e Terra, 1979.

VYGOTSKY, Lev. S. *Interaction between learning and development*. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S; SOUBERMAN, E. (Eds.). **Mind in society: the development of higher psychological functions**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ZEICHNER, Kenneth., In NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1997.

WATSON, Nancy *et alii*, *Educational Governance: a look at the landscape*, In **The Learning Partnership**. Toronto, 2003.

WERLE, Flávia. O. C. (Org.). **Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração**. Ijuí: Unijuí, 2006.

WITTMANN, Lauro C.; GRACINDO, Regina Vinhaes (Orgs.). *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil – 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

WOOD, Ellen. M. **Democracia contra Capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. SP: Boitempo Editorial, 2006.

APÊNDICES

(Encontram-se no CD na contracapa deste trabalho.)

APÊNDICE 1 – Organização de Teses/Dissertações

APÊNDICE 2 – Organização dos Resumos RBP AE *on line*

APÊNDICE 3 – Seleção dos Resumos RBP AE *on line*

APÊNDICE 4 – Instrumento de Análise do Discurso 1 (IAD1)

APÊNDICE 5 – Instrumento de Análise do Discurso 2 (IAD)

APÊNDICE 6 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

APÊNDICE 7 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para os Sujeitos da Pesquisa

ANEXOS

(Encontram-se no CD na contracapa deste trabalho.)

ANEXO 1 – Matriz Curricular do Ensino Médio Politécnico

ANEXO 2 – 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio

APÊNDICE 1 - Organização Teses/Dissertações

A TRAJETÓRIA DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2007-2011)

VERMELHO: 02 – Teses
VIOLETA: 01 - Dissertações

Nº TRABALHO	TÍTULO	RESUMO	AUTOR	
<p>01/02/2007</p> <p>1v. 322p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDA DE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE</p> <p>Orientador(es): JOSÉ GERALDO SILVEIRA BUENO</p> <p>Biblioteca Depositária: PUC/SP</p>	<p>PERFIL DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL</p>	<p>Esta tese tem por objeto a construção de um perfil da gestão escolar no Brasil, procurando cotejar as relações entre as concepções dos autores do campo e a realidade encontrada nas escolas públicas de educação básica. Esse perfil emerge, de um lado, da análise da produção acadêmica no país entre 1930 e 2004, utilizando-se para tanto das bibliografias de referência no campo (até a década de 1980) e dos resumos das teses e dissertações do banco de teses da CAPES. Por outra parte, a tese constrói o perfil do diretor e dos processos de gestão escolar a partir do banco de dados do SAEB 2003, coletado a partir dos instrumentos de medida de contexto (questionários) aplicados em diretores, professores e alunos de escolas públicas que participaram daquela avaliação. Discutindo teoricamente com diversos autores, especialmente com Weber e Bourdieu, a pesquisa avalia a face política da gestão escolar, os elementos da sua democratização, os instrumentos e processos da gestão, o papel do dirigente na condução da política escolar e a natureza da função de diretor e as formas de dominação nas relações de poder que se estabelecem na escola. O cotejamento daqueles perfis, mediado pela análise possibilitada pela base teórica, permite as seguintes conclusões: entre os diretores parece haver uma marca de gênero forte, que faz com que os homens ganhem mais e ascendam à função com menos idade e experiência e destacadamente ocupam proporcionalmente mais as direções das escolas nas quais o poder simbólico parece ser menos explícito; a gestão das escolas públicas caminha para ampliação da democratização da política escolar, mas há ainda forte</p>	<p>ANGELO RICARDO DE SOUZA</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20073433005010001P9</p> <p>ACESSO EM 22/3/10</p> <p>1</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2007)</p>

		<p>presença do patrimonialismo e do controle político institucional sobre as escolas e seus dirigentes; as escolas cujos diretores foram eleitos têm conselhos mais ativos e construíram projetos pedagógicos de forma mais independente e com maior participação coletiva, sugerindo que há uma espécie de educação política mais ampliada nas escolas mais democráticas; os diretores mais experientes na educação tendem a ter mais disposição ao diálogo com os seus pares e com as comunidades do que os mais novos; a política escolar, centrada na figura do diretor, é articulada de maneira a articular o máximo possível os interesses da comunidade e as disposições dos sistemas de ensino, traduzidas pelos posicionamentos das instâncias superiores ao diretor.</p>		
<p>01/08/2007</p> <p>1v. 229p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO</p> <p>Orientador(es) : SPERANZA FRANCA DA MATA</p> <p>Biblioteca Depositária: CFCH</p>	<p>A GESTÃO EM QUESTÃO: DA (DES)CONSTRU ÇÃO À (RE) CONSTRUÇÃO</p>	<p>A gestão "democrática" é o tema deste estudo. O seu objetivo consiste em aplicar a "estratégia da desconstrução", criada pelo filósofo Jacques Derrida. Propõe um caminho metodológico em que se realiza um levantamento do legado, a "leitura" dos arquivos das práticas discursivas e a postura necessária ao porvir. A alternância dos qualificativos "democrático" e "participativo" põe em xeque a intenção de se revestir a gestão dita "participativa" como "democrática". O quadro teórico se alicerça em Derrida e Nogueira, fazendo parte da revisão da literatura a "leitura" do cenário político-econômico-social, a Reforma do Estado e aparato legal.</p>	<p>MARIA C. DA SILVA AMARAL</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007631001017001P4</p> <p>ACESSO EM 22/3/10</p> <p>2</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO TESE (2007)</p>

<p>01/11/2007 1v. 171p. Mestrado. UNIVERSID ADE FEDERAL DO PARANÁ - SOCIOLOGI A Orientador(es) : RICARDO COSTA DE OLIVEIRA Biblioteca Depositaria: Biblioteca Central da UFPR</p>	<p>ELEMENTOS DECISIVOS NA CONSTRUÇÃO DA POSIÇÃO E AÇÃO POLÍTICA DE ROBERTO REQUIÃO DE MELLO E SILVA</p>	<p>Este trabalho analisa, do ponto de vista sociológico e político, os elementos preponderantes na construção da posição e ação política de Roberto Requião de Mello e Silva. Dentre esses traços elementares serão ressaltados alguns traços genealógicos do político em questão na construção do habitus e do acúmulo de capitais simbólicos, principalmente os que versão o campo político do mesmo. Outro fator indispensável que será trabalhado é o contexto histórico de Requião, no qual foi inserido na política paranaense, e ainda a identidade e fidelidade que Roberto Requião mantém com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), consistindo num caso atípico na política, pela longa permanência no partido. Serão trabalhados alguns fragmentos relacionando a imagem que Requião tenta legitimar através de seus discursos e sua conflituosa relação com a mídia. No que versa a sua trajetória política salientaremos o início de sua carreira política, em 1982, como Deputado Estadual, perpassando, na seqüência, pela Prefeitura de Curitiba, Secretaria de Desenvolvimento Urbano do Paraná, Primeiro Governo, Senado Federal, Segundo Governo e finalmente o Terceiro Governo no qual Roberto Requião entra para a história do Paraná como o primeiro governador a exercer três mandatos frente ao Executivo. Serão ressaltados aspectos mais gerais do grupo político que acompanha Requião em seus pleitos formando uma rede social de interdependência. E por último intenta-se esboçar um perfil econômico requianista, baseado na descentralização e na estatização do estado em detrimento do Neoliberalismo, sugerindo traços da social - democracia, ressaltando algumas políticas públicas de cunho social implementadas por Requião em seus mandatos, para constatar um modelo econômico distinto de ação e gestão política.</p>	<p>DAIANE CARNELOS RESENDE</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007640001016032P2 ACESSO EM 30/3/10 BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO DISSERTAÇÕES (2007)</p>
--	--	--	---	--

PARTICIPAÇÃO E GD (2007-2011)

VERMELHO: 05 – Teses
VIOLETA: 04 - Dissertações

Nº TRABALHO	TÍTULO	RESUMO	AUTOR	
<p>01/06/2009</p> <p>Iv. 206p. Doutorado. UNIVERSID ADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO Orientador(es) : ANA LÚCIA ASSUNÇÃO ARAGÃO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE (UFRN)</p>	<p>PARTICIPAÇÃO, DIÁLOGO E CONFIANÇA:CAMINHOS PARA A DEMOCRACIA NA ESCOLA</p>	<p>Universalizar o acesso à educação e, ao mesmo tempo, manter um padrão de qualidade é condição básica para a justiça social. Uma das principais estratégias para enfrentar esse desafio, conforme determina o art. 206, da Constituição Federal, é o princípio da gestão democrática, que aponta como caminho a integração entre pais, alunos, servidores, professores e comunidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao regulamentar o princípio da gestão democrática, estabelece que um dos mecanismos para institucionalizar essa integração é o Conselho Escolar. A realidade, no entanto, revela que ainda há uma significativa distância entre essas determinações legais e a experiência cotidiana da escola. Uma das principais causas dessa distância é o próprio desinteresse da comunidade escolar em participar dos espaços destinados à discussão sobre o bem comum. Se o Conselho Escolar é resultado de uma luta histórica pela ampliação da autonomia da escola e, mesmo assim, constatamos esse desinteresse, é oportuno nos perguntarmos qual o tipo de liberdade que está orientando as nossas escolhas. Segundo Bauman, o abandono do espaço público é decorrente da privatização do indivíduo, que nos transformou em meros consumidores, voltados à satisfação de interesses pessoais e, por isso, impotentes para uma articulação destinada à promoção do bem comum. Essa questão, no entanto, não impede que os Conselhos atuem, em muitos casos, com legitimidade questionável, e até abre espaço para o autoritarismo de alguns conselheiros que, sob o pretexto de defenderem o bem comum, limitam-se à proteção de interesses pessoais ou de grupos. Na</p>	<p>RAIMUNDO SILVIO DANTAS FILHO</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20094333002010119P7</p> <p>ACESSO EM 28/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO TESE (2009)</p>

		<p>maioria das vezes, porém, não percebemos que, como indivíduos privatizados, somos os principais obstáculos à efetividade do princípio da gestão democrática, pela indisponibilidade ou por uma participação autoritária. Mas essa percepção poderá ser alcançada se, conforme sugere David Bohm, conseguirmos compartilhar significados em um diálogo marcado pela suspensão de nossas crenças. Para isso, é fundamental olhar para o outro com quem convivemos como alguém digno de confiança. A existência de uma regra instituindo o princípio da gestão democrática e, especialmente os Conselhos Escolares, é muito importante, mas a efetividade desse princípio poderá ser ampliada se nos envolvermos em um exercício sistemático de participação, diálogo e confiança.</p>		
<p>01/02/2009</p> <p>Iv. 230p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARAR AQUARA - EDUCAÇÃO ESCOLAR</p> <p>Orientador(es) : Maria Teresa Miceli Kerbaui Biblioteca Depositária: UNESP-</p>	<p>GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: UM ESTUDO COMPARADO DE FUNDAÇÕES</p>	<p>A importância de uma gestão participativa, no âmbito do ensino superior, fizeram das fundações educacionais privadas alvo de investigação desta pesquisa. A tese descreve a evolução do ensino superior no Brasil a partir da década de 1980 a 2006, buscando interpretá-la e discutí-la com base no referencial teórico abordado, através de um estudo comparado realizado em duas fundações educacionais de cidades do interior do Estado de São Paulo - Assis e Avaré-, tendo como alvo cinco dimensões de gestão no trabalho acadêmico: de pessoas; participativa; pedagógica; de serviços e recursos físicos e de resultados educacionais. Os objetivos da pesquisa foram: verificar se há ou pode haver gestão participativo-democrática em instituições de ensino superior como as escolhida para análise; entender qual o papel da gestão junto ao plano de desenvolvimento institucional e projeto político-pedagógico da instituição de ensino superior; verificar quais as características de uma gestão participativa que possam levar à inovação em um contexto de instituição educacional superior privada (Fundações) e propor, através de estudos em nível micro, as possíveis contribuições ao desenvolvimento de uma gestão escolar participativa. Para a</p>	<p>ELENIRA APARECIDA CASSOLA</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009233004030079P2</p> <p>ACESSO EM 28/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2009)</p>

<p>FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS DE ARARAQUARA</p>		<p>análise optou-se pela pesquisa qualitativa, através de levantamento bibliográfico e aplicação de questionário diretivo. Verificou-se que não há por parte das instituições analisadas, uma real participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica na efetivação do trabalho como um todo, desde a sua elaboração até sua execução; além do desconhecimento, por grande parte dos docentes, de um planejamento institucional, instrumento fundamental para uma gestão participativa e democrática. Os resultados mostraram-se favoráveis à aplicabilidade de uma gestão participativa num contexto coletivo estabelecido nas instituições privadas de ensino superior analisadas, porém, as dificuldades encontram-se no sentido de que tais estabelecimentos de ensino estão pautados por princípios mercadológicos, concebendo a educação como um produto e, nesse sentido, a instituição vista dentro de um cenário empresarial, o que dificulta uma concepção democrática de gestão.</p>		
<p>01/06/2008 1v. 238p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO Orientador(es): Marisa Bittar Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar</p>	<p>A POLÍTICA EDUCACIONAL EM MATO GROSSO DO SUL (1999-2002): OS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO</p>	<p>Esta tese resultou da análise da gestão da escola pública em Mato Grosso do Sul durante o governo de José Orcírio Miranda dos Santos, 1999-2002. O objetivo foi verificar através do projeto político educacional “Escola Guaicuru, vivendo uma nova lição”, se a política educacional desenvolvida nesse período contribuiu para o avanço da gestão democrática. A Escola Guaicuru trazia os princípios, as diretrizes e metas que deveriam nortear as ações políticas, administrativas, pedagógicas e financeiras das escolas públicas da rede estadual no quadriênio 1999-2002. Tendo em vista que o governo eleito resultou de uma coalizão de esquerda, precisávamos verificar como ele se organizaria no Estado a fim de atingir seus objetivos; que concepção de gestão o governador José Orcírio Miranda dos Santos colocaria em prática, quando definisse sua política educativa. Efetuamos pesquisas sobre o conceito de Estado, sobre o papel da sociedade civil na disputa hegemônica, a formação dos partidos políticos e os princípios que garantem a gestão escolar democrática. Os dados empíricos foram coletados</p>	<p>BARTOLINA RAMALHO CATANANTE</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20086533001014001P0 ACESSO EM 22/3/10 BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2008)</p>

		<p>a partir dos documentos sobre: a organização do PT; os programas de governo de 1998; os cadernos elaborados pela Escola Guaicuru e também através de entrevistas. A conclusão chegada foi de que a Escola Guaicuru se preocupou teoricamente em atingir os fins da educação no seu projeto político educacional, mas efetivamente, ao se tratar da finalidade da escola, que são as condições envolvidas na prática educativa esse resultado ficou comprometido e, isto se deve ao grande movimento de participação instituído naquele momento.</p>		
<p>01/02/2008 1v. 323p. Doutorado. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - EDUCAÇÃO Orientador(es): Berenice Corsetti Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS</p>	<p>A (RE)CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE REFORMA DO ESTADO: UM NOVO HORIZONTE PARA A DESCENTRALIZAÇÃO?</p>	<p>Esta tese analisa o recurso da descentralização de caráter democrático-participativo, reconhecendo-o como instrumento político favorável à democratização da gestão das políticas municipais de educação. Considerando que a adoção desse recurso é uma opção política de governos locais empenhados em implementar projetos educacionais de conteúdo democrático, defende que a afirmação desses projetos gera condições de contraponto em relação a processos que induzem à municipalização, como os que informam a ação do Governo Federal, sob a lógica do processo de reforma do Estado. Embora reconhecendo a complexidade das relações que se estabelecem no cenário local, em face de suas condições sociais, políticas, econômicas e culturais, reafirma o papel e a capacidade do poder local na geração de experiências inovadoras, visando à implementação de uma gestão democrática das políticas municipais de educação. Com base na pesquisa empírica realizada no município catarinense de Concórdia, explora as características de um projeto educacional local de orientação democrática e sua implementação no período de 2001 a 2006, bem como a experiência desse município com o Fundef, mecanismo de indução à municipalização do ensino e que expressou o modelo de descentralização informado pela ação do Governo Federal a partir dos anos de 1990. No entrelaçamento entre o plano teórico, o das políticas educacionais e o do lócus da investigação, desenvolve a análise a partir das categorias “participação” e “controle social”, considerando como pano de</p>	<p>ELTON LUIZ NARDI</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082542007011003P6 ACESSO EM 28/3/10 BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2008)</p>

		<p>fundo a condição do município no cenário do modelo federativo brasileiro, a influência da cultura política brasileira de traços patrimonialistas e as relações de poder que se configuram no contexto do processo de reforma do Estado. Ao destacar a coexistência de duas racionalidades presentes nos atuais movimentos de descentralização na gestão educacional – uma de caráter economicista-instrumental e outra de caráter democrático-participativo –, ressalta as possibilidades de implementação de projetos locais de orientação democrática para a gestão das políticas municipais de educação, na medida em que essa orientação se expressa pela forma participativa como são decididas e implementadas as políticas, apontando para uma nova qualidade relacional entre a sociedade civil e o governo local. Ao afirmar a descentralização democrático-participativa como recurso impulsionador de inovação política na gestão das políticas municipais de educação, conclui que sua desenvoltura, em estabelecer contraponto à municipalização que repassa o encargo e concentra a decisão, se processa na medida em que os sujeitos locais, envolvidos e comprometidos com um projeto local de orientação democrática, aprimoram sua percepção acerca das lógicas que outros modelos de descentralização pretendem inspirar.</p>		
<p>01/04/2008</p> <p>Iv. 200p. Doutorado. UNIVERSIDA DE FEDERAL DO CEARÁ - EDUCAÇÃO Orientador(es): BRENDAN COLEMAN MCDONALD</p>	<p>AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO O DA GESTÃO COLEGIADA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CEARÁ</p>	<p>Uma questão fundamental norteou este trabalho: como as escolas públicas do ensino fundamental e médio da rede pública do Estado do Ceará e que tenham PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, vêm respondendo ao imperativo constitucional que estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público. A inclusão da gestão democrática do ensino público na Constituição Federal de 1988 foi uma inovação, já que nenhuma outra carta anterior o fez. Mesmo a legislação infraconstitucional de natureza federal não consignou o tema como um princípio a ser adotado. Este estudo se circunscreverá a verificar se existe a participação efetiva do colegiado escolar na gestão das escolas públicas estaduais, e qual o nível de</p>	<p>IVAN DE OLIVEIRA</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061222001018001P9</p> <p>ACESSO EM 20/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO TESE (2006)</p>

<p>Biblioteca Depositária: HUMANIDAD ES-UFC</p>		<p>relacionamento dessas escolas com outros órgãos do sistema (Secretaria de Educação do Estado – SEDUC e os Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação CREDE) A pesquisa baseou-se em dois tipos de levantamentos de dados. No primeiro, entrevistas de caráter não estruturado com os membros representativos de Conselhos Escolares de oitenta e duas escolas. No segundo levantamento, foram feitas observações do funcionamento das reuniões desses Conselhos. As interpretações e explicações dos achados foram feitas com base nos princípios estritos da hermenêutica fenomenológica, e, sete categorias distintas, mas intimamente relacionadas foram enunciadas como expressões concretas da gestão democrática – a concepção de participação, a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e local na gestão da escola, o referendado nas reuniões do Conselho, o número de reuniões realizadas pelo Conselho, as dificuldades na participação dos vários segmentos na gestão da escola, os Organismos Escolares presentes na gestão da escola e a relação da escola com o CREDE e a SEDUC. Foi possível constatar que, ao contrário do que se idealiza sobre a convivência entre membros da comunidade escolar e local, os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram bom termo.</p>		
<p>01/05/2007</p> <p>1v. 98p. Mestrado. UNIVERSIDA DE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS - EDUCAÇÃO Orientador(es): Marlene Alves de Oliveira</p>	<p>O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTA L EM PETRÓPOLIS, RJ: GESTÃO DEMOCRÁTIC A, AUTONOMIA E</p>	<p>O presente trabalho tem como objetivo compreender a lógica da construção do projeto político-pedagógico nas escolas, e a importância deste documento para a transformação da realidade escolar, com vistas à democratização da gestão e à melhoria da qualidade do ensino. A primeira parte da dissertação baseou-se no estudo da bibliografia recente sobre o tema projeto político-pedagógico. No quadro de referência da gestão democrática, faz-se uma breve reflexão sobre a participação dos pais e da comunidade na vida escolar, indicando os tipos de participação possíveis e discutem-se o alcance e os limites da autonomia da escola. Dentre os principais autores estudados, destacam-se Veiga; Paro; Gadotti; Libâneo e Padilha. A segunda parte consiste em estudo de caso de uma escola municipal de</p>	<p>CRISTIANE NOEL SOUZA DA CRUZ</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061031019013001P7</p> <p>ACESSO EM 30/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO DISSERTAÇÕES (2006)</p>

<p>Carvalho Biblioteca Depositária: UCP</p>	<p>PARTICIPAÇÃO O DA COMUNIDADE</p>	<p>Petrópolis, intencionalmente escolhida por ter sido uma das primeiras da rede municipal a elaborar seu próprio projeto político-pedagógico, com indícios de participação coletiva. Os dados gerados no campo de pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico. Concluiu-se que nem todas as professoras estão cientes da dimensão global do projeto político-pedagógico da escola, mas em geral o corpo docente manifesta forte coesão grupal em torno de objetivos e valores comuns. Alguns fatores explicam o bom funcionamento da escola e sua reputação positiva junto à comunidade: a liderança democrática da diretora, a estabilidade e a coesão grupal do corpo docente, e abertura à participação consciente da comunidade. Ao implantar uma cultura de participação da comunidade, a escola tem enriquecido seu currículo com projetos educacionais significativos, mas ainda não foi possível engajar a maioria dos pais na tomada de decisões e na elaboração, ou reforma, do projeto político-pedagógico. Por ser uma unidade da rede municipal, a escola em questão goza de autonomia relativa, mas a utiliza na busca constante do aperfeiçoamento da qualidade de ensino.</p>		
<p>01/07/2007 1v. 105p. Mestrado. UNIVERSIDA DE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO Orientador(es): ALBERTO DE MELLO E SOUZA Biblioteca</p>	<p>A PARTICIPAÇÃO O DO CONSELHO ESCOLA - COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR COLEGIADA</p>	<p>O CEC(Conselho Escola Comunidade) foi criado com o objetivo de discutir e analisar criticamente os problemas que envolvem a escola, no tocante ao processo de democratização do espaço escolar. A presente dissertação tem por objetivo analisar os impactos da participação do conselho escola - comunidade na gestão escolar, como núcleo articulador de um projeto democrático de escola. A necessidade de se pesquisar o assunto surgiu a partir da seguinte reflexão: Como órgão coletivo de decisões, quais as influências da participação CEC na promoção de uma escola mais democrática? Considerando a reflexão sobre a participação do CEC na escola, optou-se pelo método hipotético- dedutivo definido por Kaplan(1972, p.12) como aquele em que "...o cientista, através de uma combinação de observação cuidadosa, hábeis antecipações e intuição científica, alcança um conjunto de postulados que governam os</p>	<p>DANIEL DE SOUZA ZARGIDSKY</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200631431001017001P4 ACESSO EM 30/3/10 BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO DISSERTAÇÕES (2006)</p>

Depositária: CFCH UFRJ		fenômenos pelos quais está interessado...refuta os postulados, substituindo-os, quando necessário por outros e assim prossegue."O método foi descrito por Karl Popper no início do século XX. Assim, como resposta ao problema formulado, o processo de decisão ainda está nas mãos dos diretores e professores que usam o CEC para ratificar suas propostas, banalizando a participação dos demais membros do Conselho e, conseqüentemente, inibindo a sua maior participação.		
<p>01/06/2007</p> <p>2v. 105p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDA DE CATÓLICA DO PARANÁ - EDUCAÇÃO</p> <p>Orientador(es): Ana Maria Eyng</p> <p>Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR</p>	<p>POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA</p>	<p>A dissertação investiga a gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico – Projeto Político-Pedagógico, tema abordado de forma cada vez mais intensa pelos pesquisadores desde que a Lei nº 9.394/96 entrou em vigor, trazendo novos desafios e perspectivas para a gestão da escola pública de educação básica. Porém, o que se verifica na prática cotidiana é que esse modelo de gestão educacional, cujo princípio primordial é a participação, nem sempre é seguido. Motivado por essa questão, o presente estudo estabelece como questões de pesquisa: Como ocorre o processo de gestão democrática da escola pública de educação básica por meio do Projeto Político-Pedagógico, segundo a percepção dos profissionais da educação investigados? Quais as possibilidades e limites da efetivação da gestão democrática implícitas na percepção dos profissionais da educação investigados? Para responder ao problema propõe-se como objetivo geral analisar as políticas de gestão das escolas públicas de educação básica por meio do Projeto Político-Pedagógico. Os objetivos específicos são: examinar as concepções e as práticas dos profissionais da educação com relação à gestão democrática e ao Projeto Político-Pedagógico; analisar as estratégias adotadas na gestão do PPP nas escolas públicas de Piraquara; e identificar as formas de participação dos profissionais da educação na gestão do PPP da escola. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa para conhecer de forma mais aprofundada a gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico de cinco escolas públicas de educação básica de Piraquara, PR. O caminho seguido iniciou</p>	<p>ADRIANO RIBEIRO</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20073540003019007P0</p> <p>ACESSO EM 17/4/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO DISSERTAÇÕES (2006)</p>

		<p>com a pesquisa bibliográfica, buscando o referencial teórico sobre políticas educacionais, gestão da educação e gestão do PPP para elucidar as questões pertinentes ao tema investigado. Em seguida, partiu-se para a pesquisa de campo e, num terceiro momento, foi feita a análise dos dados coletados, à luz da teoria. A análise sobre o Projeto Político-Pedagógico se apóia nos estudos de diversos autores, cujas idéias serviram de embasamento para a fundamentação teórica do estudo. A análise da questão das políticas educacionais se referendou em Gadotti (1995), Gandin (1999), Gentili (1995), Gisi (2003), Gomes Neto (1999), Martins (1993), Roman (1999) e Santomé (1998). Os estudos de Abicalil (2002), Arnstein (2002), Azanha (s/d), Dourado (2001), Gadotti e Romão (2001), Gandin (1999), Lück (2001), Neves (2004), Paro (1997) e Veiga (1998) subsidiam a fundamentação acerca da gestão educacional. O Projeto Político-Pedagógico é analisado com referenciais nos textos de André (2001), Azanha (s/d), Eyng (2002; 2003; 2007), Freire (2000), Gisi (2003), Gontijo (2002), Hall (2001), Malheiro (2005), Moraes et al (1998), Resende (1998), Severino (1992), Vasconcelos (2002) e Veiga (1998; 2004). Com base neste referencial a pesquisa de campo procurou desvelar os limites e possibilidades para a efetivação da gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico nas escolas públicas de educação básica.</p>		
<p>01/05/2007</p> <p>1v. 129p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO O PESSOA - EDUCAÇÃO Orientador(es):</p>	<p>POLÍTICAS PÚBLICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: A LUTA PELA AUTONOMIA DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE</p>	<p>Este estudo tem por objetivo analisar o processo da busca da autonomia das escolas públicas estaduais de ensino na Cidade do Crato-Ceará, no período de 1995 a 2005. A partir da promulgação da Lei das Diretrizes e Base da Educação (nº. 9394/96) a conjuntura política educacional existente neste período, no Estado do Ceará, sendo regida por Políticas Públicas neoliberais, constitui-se um marco importante para o desencadeamento de ações educativas que priorizam, entre outras ações, a gestão democrática, as eleições de diretores de escola com participação da comunidade, a destinação de recursos diretamente às escolas e a criação de organismos</p>	<p>CÍCERO MARGERBIO GOMES TORRES</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007424001015001P4</p> <p>ACESSO EM 17/4/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO DISSERTAÇÕES (2006)</p>

<p>Maria Zuleide da Costa Pereira Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB/Biblioteca do Centro de Educação</p>	<p>ENSINO DA CIDADE DO CRATO - CEARÁ DE 1995 A 2005</p>	<p>colegiados. Essas políticas buscaram criar entre as instituições de ensino, as empresas comerciais e industriais e, conseqüentemente, seus líderes, um entrosamento que resultaria em benefícios para o aluno - cidadão e para a própria sociedade. A presente pesquisa expressa o compromisso de analisar e explicar os desdobramentos advindos da legislação em vigor, ressaltando que as leis por si só não mudam a realidade, mas devem ser vistas como ponto de partida para os cidadãos encaminharem as propostas de mudanças educativas, conseqüentemente, provocarem novas condições na legislação em vigor com a intenção de, também, transformá-las. Não basta que a Lei das Diretrizes e Base da Educação - LDB (nº 9304/96) atribua aos estabelecimentos de ensino, apenas a tarefa de elaborar o seu projeto político pedagógico, é preciso que a escola encontre alternativas teóricas e práticas para mostrar aos órgãos superiores e a seus segmentos a importância da autonomia, construída solidariamente e dialogada, pois, a corresponsabilidade de todos fortalece as relações de poder no espaço educacional. A metodologia adotada neste estudo é um estudo de caso de cunho descritivo-analítico, numa abordagem qualitativa, tendo em vista o modelo dialético de análises para identificar as múltiplas facetas das práticas administrativas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. A opção pelo estudo de caso qualitativo deve-se às características que esse tipo de investigação apresenta como adequadas à observação e análise da realidade de forma natural, complexa e atualizada. Ousaremos com isso, explicar os dados obtidos a partir dos parâmetros mais amplos da sociedade capitalista e neoliberal, à luz das políticas públicas existente no período de 1995 a 2005.</p>		
---	--	--	--	--

GESTÃO EMPRESARIAL E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO

VERMELHO: 02 – Teses
VIOLETA: 01 - Dissertações

Nº TRABALHO	TÍTULO	RESUMO	AUTOR	
<p>01/12/2008</p> <p>Iv. 266p. Doutorado. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/SP - ADMINISTR AÇÃO DE EMPRESAS Orientador(es) : Maria Cecilia Coutinho de Arruda Biblioteca Depositária: Karl A. Boedecker</p>	<p>PARCERIAS TRI-SETORIAIS NA ESFERA PÚBLICA: PERSPECTIVAS , IMPASSES E ARMADILHAS PARA A MODERNIZAÇ ÃO DA GESTÃO SOCIAL NO BRASIL</p>	<p>A Tese discute as implicações e desdobramentos da construção de Parcerias Tri-Setoriais na esfera pública, de forma a avançar na compreensão de suas perspectivas, impasses e armadilhas para a modernização da gestão de políticas e projetos sociais e a ampliação da cidadania no cenário brasileiro. São consideradas Parcerias Tri-Setoriais aquelas que envolvem simultaneamente atores governamentais, da sociedade civil e do mercado. Para tanto, são analisadas três experiências de intervenção em projetos sociais apoiadas pela Fundação AVINA no Brasil nas agendas de intervenção de educação, meio ambiente, pobreza e infância e adolescência. A discussão teórica levanta as principais correntes e tradições teóricas que analisam a ação do Estado, das organizações da sociedade civil e das empresas em direção à esfera pública. Em seguida são discutidas e articuladas propostas teóricas de interpretação das interações colaborativas entre atores sociais, de forma construir um quadro analítico capaz de guiar a pesquisa de campo. A investigação se inscreve no âmbito do chamado Estudo de Caso Estendido e recorre à abordagem metodológica qualitativa para coleta, tratamento e análise dos dados. Os resultados indicam que práticas tradicionais de construção de projetos de intervenção social e também de parcerias perduram dentro dos processos de interação das Parcerias Tri-Setoriais, apontando que modelos lineares e gerencialistas de explicação e intervenção na dinâmica desse fenômeno são pouco consistentes em termos de capacidade explicativa da realidade. As interações entre atores da sociedade civil, do Estado e de mercado são marcadas pela</p>	<p>ARMINDO DOS SANTOS DE SOUSA TEODÓSIO</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008733014019001P0</p> <p>ACESSO EM 22/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2008)</p>

		complexidade e pela construção de uma práxis não linear e marcada simultaneamente pela ocorrência de processos de conflito e cooperação, engajamento e distanciamento, e resistência e adesão. Frente a isso, as melhorias na provisão de políticas e projetos sociais advindas das Parcerias Tri-Setoriais nem sempre se fazem acompanhadas de avanços na construção da cidadania e de uma esfera pública mais plural e democrática no cenário brasileiro. Todo esse quadro informa a necessidade de se problematizar as Parcerias Tri-Setoriais a partir de modelos teóricos que incorporem a discussão da esfera pública e dos encontros e desencontros entre atores nessa dimensão, a fim de se melhor compreender as promessas, desdobramentos e armadilhas que tal perspectiva traz para a gestão social.		
01/08/2007 Iv. 206p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - CIÊNCIAS SOCIAIS Orientador(es): EVELINA DAGNINO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO IFCH; BIBLIOTECA CENTRAL	O MARCO DISCURSIVO DA PARTICIPAÇÃO O SOLIDÁRIA E A REDEFINIÇÃO DA QUESTÃO SOCIAL: CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA E LUTAS POLÍTICAS NO BRASIL PÓS 90	Esse trabalho analisa a entrada dos termos capital social, terceiro setor, solidariedade, responsabilidade social empresarial e investimento privado com fins públicos no terreno de formulação e implementação de programas de combate à pobreza. Argumenta que eles re-significam as noções de cidadania e responsabilidade pública e confluem na configuração de um marco discursivo que oferece um novo enquadramento para o debate acerca da questão social. Tomando como objetos empíricos a Comunidade Solidária e o Fome Zero, mostra que a construção desse marco discursivo e sua concretização em programas sociais se deram em meio às lutas políticas que, desde as últimas décadas, vêm marcando a construção da democracia no Brasil e produzindo mudanças significativas em termos de produção e gestão das políticas sociais.	CARLA CECILIA RODRIGUES ALMEIDA	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062233003017039P0 ACESSO EM 20/3/10 BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2006)
01/06/2007	CAMINHOS DA	Investigamos as mudanças experimentadas pela escola pública	ANDREIA PEREIRA DE	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062233003017039P0

<p>1v. 174p. Mestrado. UNIVERSIDA DE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO Orientador(es): Izabel Cristina Novaes Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFES</p>	<p>EDUCAÇÃO MUNICIPAL DA SERRA-ES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ NO PERÍODO DE 2001 A 2004</p>	<p>municipal da Serra após a implantação do programa de gestão escolar Escola Campeã (2001-2004). Utilizando o método estudo de caso, procuramos identificar essas mudanças a partir da perspectiva dos atores sociais envolvidos no Programa. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e pesquisa em documentos relacionados ao programa. Os dados foram interpretados com a adoção da técnica de análise de conteúdo de Bardin, para discussão dos conceitos de gestão democrática, gestão participativa e gestão compartilhada. Na entrevista, os participantes não articularam teoricamente as questões específicas da educação, fato que relacionamos às condições sociais e de trabalho dos profissionais de educação, que lhes dificultam o acesso à leitura e o aperfeiçoamento da formação acadêmica. Dentre as falas mais relevantes, destacamos que os entrevistados declararam não haver entendido o programa por não terem sido devidamente informados de sua proposta. Outros 93% não sabem dizer o tipo de gestão proposto pelo Programa, mas que gostariam de ter participado do seu processo de implantação. Verificamos que 57% dos entrevistados não acreditam na possibilidade de mudar a gestão escolar com a adoção de programas vindos de outra realidade, que deveriam ser flexibilizados para aceitar avaliação, crítica e modificação dos atores sociais envolvidos. Apenas 43% do total dos entrevistados informaram que sua prática profissional mudou em função do programa, todavia 50% destes profissionais informaram que as mudanças não foram positivas. Entretanto, a Secretaria de Educação apontou diversas mudanças realizadas no ambiente escolar. Verificamos que as modificações ocorrem com mais intensidade nesse ambiente, por isso são mais facilmente percebidas nesse nível de atuação. As transformações que se operam no nível onde os professores atuam são menos tangíveis. Concluímos ter havido falhas na implantação do Programa Escola Campeã na Serra, uma vez que os profissionais da Educação declararam não sentir que seus esforços convergiram para a melhoria do sistema educacional nem os sentiram aliados àqueles empreendidos pela Secretaria</p>	<p>ALMEIDA</p>	<p>o.html?idtese=20061030001013001P1 ACESSO EM 30/3/10 BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO DISSERTAÇÕES (2006)</p>
---	--	---	-----------------------	---

Municipal de Educação. Propomos revisão dos procedimentos para implantação de Programas dessa natureza, além da criação de uma rede (interna/externa) de colaboração para que os diversos profissionais da educação possam socializar experiências, atualizar seus dados sobre a educação e buscar alternativas de ação em conjunto.

QUALIDADE, POLÍTICAS DE CONTROLE E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

VERMELHO: 03 – Teses
VIOLETA: 00 - Dissertações

Nº TRABALHO	TÍTULO	RESUMO	AUTOR	
<p>01/11/2009</p> <p>Iv. 293p. Doutorado. UNIVERSIDA DE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO Orientador(es): VERA MARIA VIDAL PERONI Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação</p>	<p>A GESTÃO EDUCACIONAL E A RELAÇÃO ENTRE ENTES FEDERADOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO PDE/PLANO DE METAS COMPROMISSO O TODOS PELA EDUCAÇÃO</p>	<p>Esta tese tem por objetivo analisar a política educacional do Plano de Desenvolvimento da Educação, apresentado pelo Ministério da Educação do Brasil, em abril de 2007, tendo como eixo articulador de descentralização da política o Plano de Metas Compromisso e sua execução através do Plano de Ações Articuladas nos estados e municípios. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, tendo como focos principais a relação do MEC com os entes federados e a gestão educacional. A coleta de dados e informações, a revisão bibliográfica, análise documental e a realização de entrevistas ocorreram simultaneamente à elaboração dos relatórios. Inicialmente, o Plano reunia ações e programas novos anunciados, outros já em andamento (em torno de 40), e muitos outros se somaram a esses no período de implantação. Evidenciou-se a elaboração de um plano sem debate com as entidades científicas e sindicais do campo educacional. A integração dos entes federados ao Plano se efetivou através da assinatura de termo de adesão, traduzido “em compromisso” na adoção das vinte e oito diretrizes (Decreto nº 60.094/2007) na gestão de suas redes e escolas, como garantia de acesso à assistência técnica e financeira do</p>	<p>LUCIA CAMINI</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200910842001013001P5</p> <p>ACESSO EM 28/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO TESE (2009)</p>

		<p>MEC. As diretrizes têm como foco central a aprendizagem do aluno. Essa forma de integração pode ser entendida ao mesmo tempo como ingerência do poder central com permissão de permeabilidade das instâncias inferiores; redução da autonomia dos entes federados; homogeneização da gestão, ignorando a diversidade regional e como trabalho colaborativo, com maior apoio da União aos municípios e estados. A construção da política educacional no Plano caracteriza-se pela centralização e descentralização, mantendo-se a histórica relação entre os entes federados, marcada por avanços e recuos, definida também como gestão compartilhada, descentralização convergente. Ficou demonstrado que o equilíbrio na relação intergovernamental só pode ser alcançado através do debate, de acordos pactuados com base em relações horizontais, preservando-se a autonomia. A manutenção de sistema avaliatório em larga escala, orientado para busca de resultados e focado na aprendizagem dos alunos, e a instituição de mecanismos de indução para cumprimento de metas do IDEB aproximam-se da lógica gerencialista. Contudo, a tese da redução da intervenção do Estado (via privatização, transferência direta de responsabilidades) não se confirma nesse processo, também não ocorreu a definição de adoção direta de uma lógica administrativa pautada nos pressupostos mercadológicos. Formas variáveis de gestão foram adotadas na implantação do Plano e coexistem, portanto, concepções opostas de gestão pública, um misto de gestão gerencial e democrática, caracterizando-se como gestão híbrida. Assim, o Estudo revela a permanência da disputa existente na sociedade brasileira entre a concepção de gestão democrática e a condução da gestão gerencialista mantida pelas elites. A pesquisa aponta para necessidade de ampliação dos investimentos na educação de 7% para 10 % do PIB e de ultrapassar a visão mercadológica presente em alguns programas do PDE/Plano de Metas Compromisso, dando supremacia às visões referenciadas na gestão democrática historicamente reivindicada.</p>		
--	--	--	--	--

<p>01/02/2008</p> <p>1v. 375p. Doutorado. UNIVERSIDA DE EST.PAULIST A JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARAR AQUARA - EDUCAÇÃO ESCOLAR</p> <p>Orientador(es): João Augusto Gentilini</p> <p>Biblioteca Depositária: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara</p>	<p>GESTÃO MUNICIPAL, QUALIDADE DE ENSINO E A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR EM UM MUNICÍPIO DE SÃO PAULO</p>	<p>Esta tese tem como objetivo o Sistema de Avaliação de um Município de São Paulo. A análise leva em conta o contexto histórico latino-americano no cenário do mundo globalizado. Para tanto, realiza a análise da trajetória das reformas educacionais dos países da América Latina nos últimos dez anos, o desempenho que os organismos internacionais, como o Banco Mundial têm neste contexto. Tento identificar os instrumentos de avaliação externa de ensino e sua contribuição para a avaliação de sistemas na América Latina, Brasil, São Paulo e, em particular, no município de Cosmorama. Apresenta e analisa o processo de descentralização, municipalização e gestão democrática como eixos norteadores da pesquisa. Apóia-se em dados quantitativos para a análise de um corpus constituído de dados estatísticos compilados que se referem aos resultados de testes do SARESP-Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; Prova Brasil; resultados do Projeto Gestão para o Sucesso Escolar e em especial do SAREM- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal de Cosmorama. Nas considerações finais constata a relevância metodológica, pedagógica e social para o município da implementação de um sistema de avaliação na melhoria da qualidade de ensino.</p>	<p>DIONE MARIBEL LISSONE FIGUEIREDO</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008133004030079P2</p> <p>ACESSO EM 22/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO TESE (2008)</p>
<p>MUNICIPALIZAÇÃO, CME E FINANCIAMENTO</p>				

VERMELHO: 03 – Teses
VIOLETA: 00 - Dissertações

Nº TRABALHO	TÍTULO	RESUMO	AUTOR	
<p>01/06/2009</p> <p>Orientador(es): MARIA BEATRIZ MOREIRA LUCE</p> <p>Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Educação</p> <p>de</p>	<p>A FORMAÇÃO DE CONSELHEIRO S MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTIC A DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO: UMA POLÍTICA PÚBLICA EM AÇÃO</p>	<p>O presente trabalho tem por finalidade analisar o processo de construção da política nacional de formação de conselheiros municipais de educação. Estapolítica pretende, em cumprimento ao dispositivo constitucional que afirma o princípio de gestão democrática do ensino público, induzir a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino a partir da qualificação de conselheiros. Com base nesta meta, já prevista no Plano de Educação do Governo Lula, no ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC), a partir de uma combinação específica de leis, de atribuições de crédito, de administrações e de pessoal voltados para a realização de um conjunto de objetivos – constrói o programa de ação governamental; o Pró-conselho. Argumento que na atualidade existem dois obstáculos estruturais para a concretização da gestão democrática do ensino público. Trata-se de dar ênfase em primeiro lugar, ao aspecto genético da constituição da esfera pública no Brasil cuja matriz está fundada na gestão patrimonialista. Este modelo de gestão pública, conhecido pela não diferenciação entre o bem público e o bem privado, tem sido constantemente reativado nas práticas do gestor público colocando-se como entrave para a gestão democrática com base centrada na gestão compartilhada do Estado e que exige a separação entre o que é bem público e o que é bem privado. Já o outro aspecto a ser salientado diz respeito ao novo modelo de gestão pública conhecido como “novo gerencialismo público”, que insere na gestão do setor público as práticas de gestão do setor privado. Este modelo de gestão pública adquire visibilidade no Brasil a partir da reforma do Estado ocorrida no 1º governo de FHC, em 1995, refletindo as recomendações de organismos internacionais de cunho</p>	<p>NEUSA CHAVES BATISTA</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20096842001013001P5</p> <p>ACESSO EM 28/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICADA EDUCAÇÃO TESE (2009)</p>

		<p>financeiro para as agendas dos Estados nacionais. Na análise da política nacional de formação de conselheiros municipais de educação, ambos modelos são tomados como elementos presentes na sociedade brasileira atual mas que a nova política governamental pretende minimizar. Tendo como unidade de análise o programa Pró-conselho, se dá foco à sua gestão. No estudo da formulação e da implementação do Programa, mapeiam-se os atores que participam direta ou indiretamente na construção da política, bem como as estratégias de implementação. O estudo da implementação “in loco” é realizado no estado do Rio Grande do Sul. O referencial teórico, analítico e metodológico compreende desde uma reflexão sobre a relação entre o Estado, a sociedade civil e a democracia até uma concepção analítico-metodológica para a compreensão de uma política pública. No primeiro caso, se procede a uma reflexão e discussão sobre a democracia e daí da gestão pública, cuja interpretação perpassa o modelo de democracia formal como regime de governo. Nesta perspectiva, a participação é considerada de forma indissociável dos direitos e princípios de cidadania. Considerando, porém, que tal relação não se presta a simplificações, é um processo articulado com as transformações da própria esfera pública. Trata-se, pois, de considerar o Estado como uma instituição que traz em sua gênese o papel histórico de construtor da cidadania; mas que também se constitui em uma instituição que regula e direciona podendo limitar os espaços de cidadania. Infiro que o equilíbrio das funções do Estado só pode ser alcançada quando a sociedade civil ocupa a sua “função estatal” exercendo controle sobre os serviços públicos e participando ativamente na elaboração e fiscalização das políticas de Estado. Já no segundo caso, trato de constituir uma matriz analítica para a ação pública que vai além dos modelos de análise que tomam o processo de construção da política pública (sua formulação e implementação) como momentos estanques e lineares. O foco de análise centra-se na proposição de que as políticas públicas expressam o sistema de representações do real dos atores envolvidos na ação pública.</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Numa abordagem normativa e cognitiva da política pública, coloco em evidência os vínculos existentes entre as configurações de atores e as matrizes paradigmáticas que gravitam ao redor da problemática da gestão democrática da educação. Para analisar o processo de construção da política nacional de formação de conselheiros municipais de educação, utilizo o recurso metodológico do estudo dos contextos cuja base acenta-se na premissa do “ciclo de políticas”. Sob esta premissa as políticas educacionais são constituídas por contextos inter-relacionados, apresentando arenas, lugares e grupos de interesse, cada um deles envolvendo disputas e embates. Os resultados do estudo indicam que a política nacional de formação de conselheiros municipais de educação, apresenta avanços e recuos no que diz respeito à intenção de constituir uma ação pública indutora da gestão democrática dos sistemas municipais de ensino. Estes avanços e recuos estão diretamente relacionados com as estratégias de gestão da política; isto é, com a tomada de decisão dos gestores oficiais da política que incorpora as circunstâncias dos contextos sociopolíticos e do poder relativo dos atores que participam diretamente na gestão da mesma. No contexto da influência e da produção do texto da política, observa-se a participação ativa de associações da sociedade civil na produção de sentidos para a gestão democrática da educação e daí, para a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino. No entanto, a argumentação dos atores está, ainda, fortemente marcada pelo discurso jurídico e centrada especialmente na legislação sobre a organização dos sistemas de ensino. De modo geral, há um reconhecimento dos conselhos de educação como instrumentos de participação da sociedade civil na gestão da educação; todavia, sua existência (e atuação) está bastante condicionada ao (con)texto normativo legal e menos a uma prática social. Já no contexto da prática, há momentos, na trajetória da implementação da política, em que há um equilíbrio de forças entre os gestores oficiais (MEC) e os atores que participam diretamente na sua gestão (UNCME e UNDIME). No contexto local, o Rio Grande do Sul, a política</p>		
--	--	--	--	--

		<p>nacional de formação de conselheiros municipais de educação apresenta resultados efetivos em relação aos seus objetivos. Contudo, não se pode afirmar que se constitui em uma política que induz (no sentido de ser elemento central do processo) à gestão democrática dos sistemas municipais de ensino, pois, no Rio Grande do Sul, este é um processo que possui história própria. Neste estado, a maior contribuição da política nacional de formação de conselheiros foi, até 2008, além da assistência técnica aos CME, a de fortalecer, a colaboração, especialmente, entre o Conseme/Undime-RS e o Fecme/Uncme-RS, atores sociais de fundamental importância para que a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino torne-se uma realidade concreta no Rio Grande do Sul.</p>		
<p>01/08/2007</p> <p>Iv. 246p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO</p> <p>Orientador(es): Lisete Regina Gomes Arelaro</p> <p>Biblioteca Depositária: FEUSP</p>	<p>FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO ACERCA DO CONSELHO DO FUNDEF, NO ÂMBITO DA UNIÃO</p>	<p>As políticas educacionais, no Brasil, vêm buscando alternativas para solucionar questões elementares, como o acesso, para todos, a um ensino de qualidade nas escolas públicas. Uma medida de grande impacto, neste sentido, foi a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual vigorou, em todo o país, entre os anos de 1998 e 2006. Esta tese focalizou sua atenção nos trabalhos do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, no âmbito da União, sendo este um órgão colegiado com a participação de membros do Poder Público e de entidades representativas do setor educacional. Este Conselho foi tomado como uma estrutura de intermediação das relações entre o Estado e a sociedade civil, num contexto em que as formas de participação proporcionadas pela Democracia Representativa, através das eleições, não contemplariam mais todas as expectativas dos cidadãos. Assim, estes buscariam alternativas no sentido de reforçar o seu poder de vigilância sobre as ações dos governantes. Com base nestes pressupostos, e tendo como referências a legislação e a produção científica sobre o assunto, foram analisadas as atas de todas as reuniões realizadas pelo referido Conselho, por serem estes os documentos oficiais</p>	<p>JUCA PIRAMA CAMARGO GIL</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200712033002010001P6</p> <p>ACESSO EM 22/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO TESE (2007)</p>

		<p>disponíveis acerca dos trabalhos do órgão. Pretendeu-se verificar desde questões organizacionais, como a periodicidade das reuniões e a presença dos conselheiros a estas, até aspectos relativos aos conteúdos dos trabalhos empreendidos. Entre estes figurariam o intercâmbio de informações, os debates, suas ações e omissões. Examinaram-se as atribuições do Conselho do FUNDEF, em âmbito da União, tanto através dos aspectos legais quanto por intermédio das atividades desenvolvidas pelo órgão. A este respeito, foram discutidas as lacunas quanto à interpretação, teórica e prática, do que viriam a constituir as funções de acompanhamento, controle social e fiscalização. E, no intuito de melhor se compreender as intervenções deste colegiado, mostrou-se importante considerar também os trabalhos de alguns dos demais atores institucionais com atribuições complementares ou concorrentes. Para isso, investigaram-se as ações de duas estruturas do organograma do Ministério da Educação que atuaram em diversas questões tangentes ao FUNDEF: a chamada “Equipe do FUNDEF” e a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.</p>		
<p>01/06/2007 1v. 242p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO Orientador(es) : Vitor Henrique Paro Biblioteca Depositária: FEUSP</p>	<p>DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CASO E SEUS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS.</p>	<p>O trabalho teve como objetivo analisar as medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Carlos para democratizar a gestão escolar, no âmbito da educação infantil, buscando elucidar como isso ocorreu e como os sujeitos escolares interpretaram tais medidas e com elas interagiram. Além disso, buscou-se analisar de que maneira as medidas adotadas influenciaram na qualidade da gestão e do processo educativo desenvolvido na escola. Tomou-se as ações da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos como campo mais amplo de investigação e uma escola municipal de educação infantil (Emei) da cidade como foco específico de análise. Para a realização da pesquisa empírica, optou-se pela abordagem qualitativa. Com base nessa abordagem, utilizamos tanto técnicas de pesquisa de cunho etnográfico, com base em Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986), quanto aquelas relativas</p>	<p>BIANCA CRISTINA CORREA</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062833002010001P6</p> <p>ACESSO EM 20/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2006)</p>

aos estudos de caso, conforme Robert Stake (1983). A partir das observações e entrevistas, tanto no âmbito da Secretaria, quanto no da escola, foi possível inferir que, em que pese as contradições, um governo mais sensível ao problema da qualidade na educação pode em muito contribuir para a sua melhoria. Assim, o que se constatou no âmbito da escola é que a conduta da diretora, afetada pelas orientações recebidas da SME, influenciava positivamente a prática dos professores e, nesse sentido, a qualidade do trabalho que se realizava com as crianças, bem como o tratamento dispensado a suas famílias. Por outro lado, ficou evidenciado que a direção não pode ser um cargo de confiança do Poder Executivo e que entre a direção e os professores não deve haver significativa diferenciação salarial, uma vez que isto reforça o caráter hierárquico no interior da escola, prejudicando o estabelecimento de relações mais democráticas. Além disso, o estudo demonstra a disposição, por parte da população usuária, para participar da vida escolar de seus filhos. Uma maior participação, direta ou indiretamente, por sua vez, interfere sobremaneira sobre a qualidade da educação oferecida na escola. Nesse sentido, o estudo demonstra que a gestão da escola, enquanto mediação, possui uma centralidade inquestionável com vistas à melhoria da qualidade na educação infantil. Essa mediação, por sua vez, deve se basear necessariamente em princípios democráticos, expressos, sobretudo, pela ampla participação na vida da escola por parte de todos os segmentos que a compõem e, especialmente, por parte daqueles que são os maiores interessados no processo, ou seja, as famílias das crianças que freqüentam as instituições públicas de educação infantil.

VIOLETA: 00 - Dissertações

Nº TRABALHO	TÍTULO	RESUMO	AUTOR	
<p>01/05/2008</p> <p>1v. 198p. Doutorado. UNIVERSIDA DE FEDERAL FLUMINENSE - EDUCAÇÃO Orientador(es): Giovanni Semeraro Biblioteca Depositária: BCG</p>	<p>AÇÕES COLETIVAS DE PROFESSORAS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA A UMA VIVÊNCIA MICRO- POLÍTICA CLANDESTINA</p>	<p>Esta tese tem origem no doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Nosso objetivo foi pesquisar as ações coletivas docentes em uma escola pública em São Gonçalo/RJ. Acreditávamos que a despeito do chamado refluxo dos movimentos sociais havia uma outra forma, não clássica, de “manifestação” e “organização” que estava acontecendo no cotidiano dessa escola. No decorrer do processo de pesquisa vivenciamos a existência de uma rede clandestina que se realizava no dia-a-dia das atividades pedagógicas das professoras e esta, por caminhos não colegiados ou instituídos formalmente, influenciava a gestão da escola ao exercer efetivamente a democracia. Metodologicamente dialogamos com a pesquisa intervenção na qual nos ajudou a compreender as dinâmicas que se dão entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado. Em termos teóricos nos apropriamos dos conceitos de biopoder e resistência em Foucault; de micro-política, lutas subjetivas e transversalidade em Guattari e Deleuze e democracia e biopolítica em Negri. A pesquisa tem como “resultado” uma afirmação não conclusiva sobre as formas de manifestação e organização das professoras, na qual compreende que os caminhos não institucionalizados (ou clandestinos) da ação coletiva são efetivados numa maior ou menor intensidade em virtude do autoritarismo presente na gestão escolar e, conseqüentemente, em face à inexistência de legítimos canais de deliberação. Mas, sobretudo, porque são imanentes ao cotidiano da comunidade escolar. Ou seja, numa gestão plural ou mesmo autoritária as práticas intimistas (clandestinas ou não) estão presentes e animam o fazer efetivamente democrático da escola. No contexto específico de nossa pesquisa ao confrontarem e negarem as formas autoritárias existentes no sistema educacional e na gestão</p>	<p>ANDRÉ ANTUNES MARTINS</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081931003010001P0</p> <p>ACESSO EM 22/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2008)</p>

escolar (re)inventaram e/ou confirmaram concepções e práticas.

CONTROLE SOCIAL

VERMELHO: 04 – Teses
VIOLETA: 01 - Dissertações

Nº TRABALHO	TÍTULO	RESUMO	AUTOR	
01/06/2010 245 f. DOUTORAD O Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE SÃO PAULO Bibliote ca Depositária: PUC SP	Política de gestão escolar na sociedade de controle	Uma das características de nossa época é a exigência de escola para cada um, por um tempo cada vez maior e que seja democrática. Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle analisa a emergência das práticas discursivas sobre gestão democrática e a formação do gestor na escola, na última metade do século XX, tomando como referência as pistas de Michel Foucault e Gilles Deleuze em pensar o presente a partir das noções de governamentalidade e sociedade de controle. Problematiza as práticas discursivas na escola as quais põem em funcionamento práticas para governar mais e melhor a si e aos outros. O estudo de autores que sistematizam a GD, o programa de formação Progestão, e entrevistas com os diretores de escola da rede pública estadual em Blumenau compõem as procedências desta pesquisa sobre o dispositivo de gestão escolar. Em função de governar a si e aos outros dentro da norma, com democracia e com segurança, a escola convoca à participação e ensina como ser gestor democrático. Programas de formação amplificam dispositivos, produz modos de subjetivação, com ênfase em ser gestor, empresa de si, flexível, dinâmico, polivalente, participativo, acoplado a exigida qualificação das disciplinas a certificações próprias da sociedade de controle. Os deslocamentos do diretor para o administrador e deste para os gestores, com GD, alterna vigilância centralizada e	GISELE MARIA CERVI	http://capesdw.capes.gov.br/ ACESSO EM 28/3/10 BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO TESE (2010)

		controles descentralizados. Nas inúmeras possibilidades da democracia, a GD é sempre inacabada e produz possibilidades de construir coletivos participativos que abdiquem das práticas de resistências.		
01/04/2010 122 f. Mestrado Acadêmico em educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDAD E FEDERAL DA BAHIA Biblioteca Depositária: Anísio Teixeira	O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS COMO SUPORTE A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL	Este trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar a gestão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), em Teodoro Sampaio-BA, no que diz respeito ao planejamento, acompanhamento e execução das ações pedagógicas em escolas de sua rede de ensino, tendo como base o Plano de Ações Articuladas (PAR). Foram definidos como objetivos específicos: Identificar de que forma a construção do Plano de Ações Articuladas (PAR), documento elaborado para dar suporte à educação municipal, contempla orientações para subsidiar a dimensão pedagógica da gestão educacional; Analisar como o órgão gestor da educação municipal vem acompanhando e subsidiando, através do PAR, o trabalho pedagógico nas escolas da sua rede; e Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelo município e seu órgão gestor da educação, no sentido de executar ações que dêem apoio à dimensão pedagógica da gestão educacional. Trata-se de um Estudo de Caso de caráter qualitativo. Para a realização do trabalho de campo, foram realizadas entrevistas e grupo focal, além da análise documental, tendo o Modelo do PAR-MEC e o PAR elaborado em Teodoro Sampaio-BA como foco das análises. O eixo central de discussão foi a gestão das ações pedagógicas definida para essa pesquisa como as atividades diretamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos. As discussões sobre a dimensão pedagógica da gestão educacional municipal fizeram parte de todo o estudo. Tal dimensão foi definida, para efeito dessa pesquisa, por meio da elaboração das seguintes categorias de análise: gestão do currículo, Formação e institucionalização da carreira do magistério e os Recursos didáticos, no que se refere à sua aquisição e utilização. Tais categorias formaram	DAELCIO FERREIRA CAMPOS MENDONÇA	http://capesdw.capes.gov.br/ ACESSO EM 28/3/10 BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2010)

		<p>subdivididas em indicadores que formaram o eixo central da nossa análise. Conforme observado na justificativa e nos fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, a política de planificação promove a re-centralização na gestão da educação, imprimindo ao município responsabilidades, sem que sejam observadas as reais condições para o seu cumprimento. Reproduz-se, assim, um modelo de gestão nacional de educação baseado na racionalidade técnica, científica e gerencial. A gestão das ações pedagógicas, diretamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos, ficam em segundo plano, já que a SMEC e as escolas, envolvidas por essa política, ocupam maior parte do tempo com atividades burocráticas. Porém, alguns avanços são percebidos, pois o PAR apresenta possibilidade de organizar a gestão, refletir sobre as ações necessárias, mas não apresenta auxílio real na materialização de uma gestão focada no pedagógico. Assim, a elaboração do PAR no município não tem a garantia de uma mudança na gestão da educação municipal no sentido de auxiliar na sua função maior: garantir a aprendizagem dos alunos. Trata-se de um fenômeno novo no cenário nacional que está a merecer a atenção dos pesquisadores do campo das políticas públicas e da gestão da educação. Os achados desta pesquisa podem somar aos esforços de outros estudiosos no prosseguimento dessas investigações.</p>		
<p>01/05/2009</p> <p>Iv. 207p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - DIREITO Orientador(es) : REGIS</p>	<p>CONTROLE SOCIAL EFETIVO DE POLÍTICAS PÚBLICAS</p>	<p>São numerosos a produção de textos e os debates centrados na arrecadação de tributos, mas é extremamente pequeno o interesse demonstrado pela nossa doutrina pela forma como é empregada a altíssima carga tributária exigida dos contribuintes. A questão torna-se incompreensível em razão da extrema miséria em que vive 1/5 da população brasileira e do fato de que os órgãos controladores só exercitam a sua competência saneadora depois do dano consumado. Controle prévio, no entanto, não é só aquela participação formal de concordância em relação a certos atos do Poder Público, é o</p>	<p>OVIDIO RIZZO JUNIOR</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20094333002010119P7</p> <p>ACESSO EM 28/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA</p>

<p>FERNANDES DE OLIVEIRA Biblioteca Depositária: FDUSP</p>		<p>momento em que ocorre a fiscalização do Tribunal, não a obrigatoriedade mecânica exigida para a eficácia do ato. Esses desacertos ocorrem em razão dos inadequados paradigmas do Direito Administrativo e do Direito Constitucional, que insistem em sobreviver em um Estado moderno, democrático e republicano. O Direito (material e formal) deveria promover uma ininterrupta interatividade entre o Estado e a sociedade e a formação de uma consciência cívica capaz de impedir a exclusão do cidadão na gestão pública. O controle social proposto encontra seu fundamento último nas imperfeições do sistema democrático representativo e na insegurança jurídica que a judicialização de políticas públicas e uma mais ampla atuação do Tribunal de Contas, capaz de chegar até o trâmite dos tipos orçamentários, poderiam provocar. Assim, o jogo democrático não seria exercido somente na aparência, porquanto democracia e contestabilidade são prismas de uma mesma materialidade. Em síntese, o estado de exceção permanente em que vivemos, produto de um extremo desequilíbrio entre fato, valor e norma, exige uma imediata mudança no inoperante sistema de checks and balances. O alargamento dos meios de controle, entretanto, só serão seguros se o sistema permitir uma efetiva participação popular no amplo debate que deve ser travado entre todos os atores representativos de uma democracia verdadeiramente deliberativa. O controle social não é a panacéia de todos os males, mas é a única forma de tornar eficaz o complexo conjunto de opções empregadas para o controle interno e externo eficaz de políticas públicas. Como adverte Bobbio, citado na conclusão do trabalho, “já estamos demasiadamente atrasados (...) Não temos muito tempo a perder”.</p>		<p>EDUCAÇÃO TESE (2009)</p>
<p>01/11/2008 1v. 224p.</p>	<p>GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO</p>	<p>O objeto deste estudo focalizou a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), no período compreendido entre 2007 e 2008, fundamentados nos ideais</p>	<p>CARMEM DE BRITTO BAHIA</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20085628001010001P9</p>

<p>Doutorado. UNIVERSIDA DE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO</p> <p>Orientador(es): CELMA BORGES GOMES</p> <p>Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ANISIO TEIXEIRA - FACED</p>	<p>INTEGRAL: UM ESTUDO DE EXPERIÊNCIA ATUAL DO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO - SALVADOR - BAHIA – BRASIL</p>	<p>de Anísio Teixeira para a gestão democrática escolar e a educação pública integral. O problema de pesquisa consiste em responder: Como é desenvolvida atualmente a gestão escolar e a educação integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e qual a relação com os fundamentos teóricos de Anísio Teixeira. O objetivo geral visa analisar a gestão escolar e a concepção de educação integral no CECR a partir dos fundamentos teóricos de Anísio Teixeira. Especificamente discorreu-se, em um breve contexto histórico, a trajetória de Anísio Teixeira a partir de sua concepção da educação integral, defendendo a teoria de John Dewey, com a premissa de entender o significado de uma escola democrática; analisou-se a gestão escolar, no espaço temporal desde o período instituído por Anísio Teixeira à atualidade, à luz da práxis pedagógica anisiana, na busca da efetivação dos princípios pedagógicos; bem como analisou a gestão escolar e a experiência no CECR, no que concerne à prática pedagógica e a concepção de Anísio Teixeira para a educação integral. Partindo desse pressuposto, os referenciais que nortearam esse estudo estiveram relacionados à Etnopesquisa Crítica, situada na abordagem de pesquisa qualitativa a partir de inspirações filosóficas da fenomenologia, por conceber a complexidade da realidade empírica, considerando sua dinamicidade, historicidade e contradições, onde as ações dos sujeitos têm significado e representatividade social. Compreendeu-se que o estudo sobre a gestão escolar envolve aspectos objetivos e subjetivos, evidenciados pelos fazeres e saberes dos atores sociais envolvidos, expressos pelas intenções, valores, tomada de decisões e posturas que assumem no cotidiano da escola. O universo desse estudo foi caracterizado a partir da comunidade escolar do CECR, composta pelo Conselho Diretor, pelos Coordenadores Pedagógicos e por uma amostra do corpo docente e discente, considerando a representatividade dos sujeitos pesquisados, por se apresentarem como fonte adequada de informações sobre o</p>		<p>ACESSO EM 22/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCAÇÃO TESE (2008)</p>
---	---	--	--	---

		objeto de estudo em questão. Os dados coletados a partir das técnicas de pesquisa aplicadas, como entrevista em profundidade e observação sistêmica, a essa população, permitiram concluir que os gestores estão pautados na concepção de educação integral preconizada por Anísio Teixeira, mas, estão cientes do papel que devem desempenhar considerando os novos desafios da atualidade, tendo em vista ser a educação um processo contínuo que orienta e conduz o indivíduo a novas descobertas a fim de tomar suas próprias decisões, dentro de suas capacidades, para um futuro melhor, que deve ser incluído, necessariamente, o educador, o educando, o conhecimento, a escola, o a sociedade e a vida da qual somos partes integrantes.		
01/02/2007 1v. 198p. Doutorado. UNIVERSIDA DE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - SERVIÇO SOCIAL Orientador(es): MARIA DAS DORES CAMPOS MACHADO	DEMOCRATIZAÇÃ O E GESTÃO PUBLICA NA AMAZÔNIA: DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO AO CONGRESSO DA CIDADE NO MUNICIPIO DE BELÉM-PA (1997- 2004)	A democratização das relações entre estado e sociedade é o tema condutor desta investigação. Nela evidenciam-se aspectos relativos a dois períodos governamentais que vão de 1997 a 2004, na cidade de Belém do Pará, lócus da execução da experiência em questão. A pesquisa buscou analisar o processo de implantação de um modelo de gestão pública municipal pautado nos princípios da democracia participativa no qual se evidenciava uma proposta de democratização do estado, a inversão de prioridades e a ampliação da participação popular na gestão municipal. No Orçamento Participativo e no Congresso da Cidade recaíram os focos da investigação por se tratar de dois instrumentos caracterizados pelo Partido dos Trabalhadores - PT como os meios mais adequados para se instituir o processo participativo na cidade de Belém. Optou-se por uma abordagem qualitativa por se considerar o método mais adequado para a análise de questões relativas a processos sociais. Foi através da coleta de documentação secundária e entrevistas com atores envolvidos no processo da gestão administrativa que se efetivou a análise empírica do objeto.	OLINDA RODRIGUES MALATO	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200625231001017066P9 ACESSO EM 22/3/10 BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2006)

		<p>Procurou-se um quadro referencial teórico abrangente por considerar que a gestão dos recursos públicos é condicionada não só por princípios e valores, mas também por opções de ordem técnica e operativa. Assim, privilegiou-se o processo de racionalização ocidental que demarcou princípios e valores da democracia representativa e participativa e de alguns temas correlatos que subsidiam as tomadas de decisões no âmbito governamental. Um resgate histórico foi realizado a fim de apresentar a cidade de Belém no contexto amazônico de forma a evidenciar as seqüelas produzidas, especialmente nos momentos em que a Amazônia fora alvo da intervenção planejada pelo governo brasileiro. Com base na teoria democrática foi possível concluir que nos dois períodos consecutivos de governo, o PT conseguiu desenvolver o que podemos caracterizar como um ensaio de democracia participativa que necessita ser aprimorado para tornar-se de fato um modelo de gestão pública democrática. Nesse sentido, observou-se que, embora a proposta tenha seguido a racionalidade dos sujeitos políticos, a implementação do OP e, posteriormente, do Congresso da Cidade, ficou muito aquém das elaborações iniciais sistematizadas no plano de governo.</p>		
--	--	--	--	--

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA GD

VIOLETA: 01 - Dissertações

Nº TRABALHO	TÍTULO	RESUMO	AUTOR	
<p>01/12/2009</p> <p>1v. 234p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA - EDUCAÇÃO</p> <p>Orientador(es): NEUSAMARIA DALRI</p> <p>Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências</p>	<p>GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIVERSIDADE TECNOLOGICA FEDERAL DO PARANÁ</p>	<p>O estudo tem como objetivo analisar o processo de construção da gestão democrática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Partimos do pressuposto de que para ser efetivamente democrática a gestão deve ser compartilhada, possibilitando a todos os segmentos da universidade a participação nas tomadas de decisão, de modo a delegar-lhes autoridade. Na análise do fenômeno estudado utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Ainda, objetivando entender a dinâmica e o funcionamento da gestão na UTFPR, foram coletados dados nos seis campi da instituição, o corpus é formado, então, por entrevistas semi-estruturadas realizadas com representantes dos diversos segmentos da comunidade universitária. Procuramos, inicialmente, a compreensão do conceito de democracia verificando seu desenvolvimento desde o surgimento na Grécia antiga até os dias atuais considerando ainda sua trajetória no Brasil. Buscamos também, um entendimento sobre o funcionamento da democracia e da gestão democrática no interior das instituições de ensino superior no Brasil, bem como a relação estabelecida entre autonomia e gestão democrática. Neste estudo, também fomos averiguar as influências dos organismos multilaterais na elaboração de políticas públicas para o ensino superior brasileiro, principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva que se mostraram mais próximos ao ideário neoliberal. Investigamos, ainda se a forma como é elaborado o orçamento e também como foi organizado o processo de elaboração do novo Estatuto da UTFPR permitiu a participação efetiva da comunidade desta universidade. Finalizando, analisamos se os possíveis elementos de democratização existentes na universidade como as eleições para a escolha dos diretores de campi, recentemente</p>	<p>OSNEY MARCOS CARDOSO</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20096133004110040P5</p> <p>ACESSO EM 28/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2009)</p>

		<p>introduzidas, e a estruturação e o funcionamento dos conselhos colegiados com poderes deliberativos desta instituição tem contribuído para democratizar a forma de gestão da UTFPR. O estudo considerou que na UTFPR a autonomia prevista legalmente tem sido utilizada para democratizar a sua forma de gestão estritamente nos limites da democracia liberal representativa. O processo eletivo para a escolha das direções dos Campi e a estrutura e funcionamento dos órgãos colegiados com poderes deliberativos, bem como o novo Estatuto, constituem-se em elementos que contribuem para uma relativa democratização da forma de gestão da UTFPR. Porém, o processo de democratização ainda encontra-se em curso e apresenta diversas contradições. Dentre elas encontram-se os problemas inerentes a uma democracia representativa e as dificuldades encontradas para o funcionamento democrático dos conselhos gestores.</p>		
<p>01/04/2009 152 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDAD E TUIUTI DO PARANÁ Biblioteca Depositária: Campus Prof. Sydney Lima Santos (Barigüi) <u>Detalhes</u></p>	<p>A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS FHC E LULA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA '</p>	<p>Esta dissertação trata da formação para a cidadania examinando-a em cotejo com a reforma da educação superior promovida no país nos anos de 1995 a 2007. Seu objetivo geral é analisar as políticas públicas educacionais relativas à educação superior existentes no Brasil no período de 1995-2007, no que concerne ao desenvolvimento da cidadania e da justiça social, e possui como objetivos específicos: 1) analisar o desenvolvimento do conceito de cidadania e sua relação com a educação; 2) examinar a concepção de cidadania presente nas políticas públicas educacionais de educação superior efetivadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e no governo de Luiz Inácio Lula Silva (2003 a 2007), em confronto com o ordenamento constitucional; 3) realizar análise documental da produção existente no período de 1995-2007 referente às políticas públicas de educação superior; 4) fornecer subsídios para novas políticas comprometidas com a formação para a cidadania. Foram escolhidas como categorias de análise: cidadania, política, formação e democracia, e como referencial teórico foi sedimentada principalmente na produção científica</p>	<p>JANETE ILIBRANTE</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20096133004110040P5</p> <p>ACESSO EM 28/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2009)</p>

		<p>de Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Karel Kosik, Esther Buffa e Naura Syria Carapeto Ferreira, entre outros intelectuais da educação, que permitiram o desenvolvimento da reflexão necessária à produção do trabalho. A metodologia apóia-se na concepção dialética da história não dicotomizando o pólo teórico do pólo empírico. Foram utilizados os recursos técnicos de análise do discurso e análise documental. Realizou-se análise da Constituição da República Federativa do Brasil e exame percuciente dos principais documentos produzidos nos dois governos, relacionados à educação superior, o que permitiu identificar que a ideologia neoliberal esteve presente nas reformas da educação superior brasileira. Constatou-se, ao final, que a cidadania promovida nos discursos governamentais está assentada na idéia de mercado, tratando-se de uma cidadania “ liberal” que se apóia na coisificação humana.</p>		
<p>01/04/2007</p> <p>1v. 222p. Doutorado. UNIVERSIDA DE EST.PAULIST A JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARIL IA - EDUCAÇÃO Orientador(es): PASCHOAL QUAGLIO Biblioteca Depositaria: UNESP - MARÍLIA</p>	<p>GESTÃO DEMOCRÁTIC A ESCOLAR EM CUIABÁ: ESTUDO DE CASO</p>	<p>Esta é uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, na qual a coleta de dados se deu, principalmente, através de entrevistas semi-estruturadas e, complementarmente, mediante observações em campo e análise de documentos. Uma vez preparados, os dados foram tratados através da análise léxica e análise de conteúdo – em procedimento seqüencial, recorrente e complementar – a fim de investigar, com lastro em aspectos da teoria geral do estado, a gestão democrática da escola municipal cuiabana, de 1993 a 2004, com contextualização, por meio de consulta bibliográfica, com o período de 1986 a 1988, no qual a rede municipal passou por uma experiência, convenientemente, denominada de protodemocracia. No segundo período, constituído como foco da pesquisa, examina-se a primeira e a segunda leis municipais de gestão democrática e, ainda, as práticas supostamente democráticas, na escola pesquisada, tendo como referência a gramática da democracia e os próprios estatutos legais. Adicionalmente, procura-se avaliar se a gestão democrática, supostamente já estabelecida, é, também, democratizante na perspectiva de fazer emergir o cidadão</p>	<p>DELARIM MARTINS GOMES</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063133004110040P5</p> <p>ACESSO EM 20/3/10</p> <p>BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICADA EDUCAÇÃO TESE (2007)</p>

		<p>educado. Conclui-se que, embora o ponto de partida haja sido a democracia inexistente, passando pela protodemocracia e, há já um decênio, pela gestão democrática, o estágio a que se chegou é, predominantemente, o da democracia formal e não o da democracia substancial; trata-se, portanto, de uma gestão democrática insuficiente, quer porque os dispositivos legais não se efetivaram com consistência, quer porque a educação de qualidade é, ainda, uma promessa. No entanto, propõe-se que tal como a democracia não foi feita para eleger os melhores governantes, mas para impedir que os piores se perpetuem no poder, assim, a gestão democrática, possivelmente não tenha por objeto a construção da melhor escola, mas a resistência ao descaso político que perpetua a escola ruim.</p>		
<p>01/07/2007 217 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDAD E FEDERAL DE GOIÁS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFG</p>	<p>ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO TOCANTINS: entre a conservação de redes e o processo de institucionalização efetiva de sistemas</p>	<p>Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da FE/UFG. Sua temática interliga questões das áreas da organização, gestão, política e legislação da educação básica, mais precisamente, no âmbito municipal. Busca conhecer, compreender, analisar e problematizar a opção que municípios do estado do Tocantins vêm fazendo para a organização e gestão de suas atribuições no campo da educação, destacando o processo de institucionalização efetiva de sistemas municipais de educação. Os procedimentos de investigação incluíram ampla revisão da literatura da área, uma pesquisa documental em órgãos do estado do Tocantins e do governo federal e, ainda, a aplicação de questionários e realização de entrevistas semi-estruturadas em diferentes municípios e entidades que integram o setor educacional no estado. Em um primeiro momento, aborda-se a atuação do município na educação brasileira na ocasião em que a ele são conferidas as atribuições de um sistema de educação. Nessa direção, retoma-se a discussão e a complexidade concernentes à idéia de sistema no âmbito da educação municipal, enfocando os sentidos da ênfase à atuação institucionalizada dos municípios, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Levantam-se,</p>	<p>ROSILENE LAGARE</p>	<p>http://capesdw.capes.gov.br/ ACESSO EM 25/10/2012 BANCO DE TESES DA CAPES – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO TESE (2007)</p>

		<p>ainda, as necessidades político-administrativas para o processo de institucionalização efetiva desses sistemas municipais. Em um segundo momento, o estudo identifica, pelo menos, três situações específicas no Tocantins relativas à organização da educação municipal: há municípios que conservam a posição de redes de ensino integradas ao Sistema Estadual de Ensino; há outros que, mesmo não tendo feito formalmente a opção pelo processo de institucionalização efetiva de seus sistemas de educação, se encontram organizados institucionalmente como redes de ensino; e, em um processo lento, há um reduzido número de municípios que fizeram a opção pelo processo de institucionalização efetiva dos seus sistemas municipais de educação. O estudo mostra o esforço dos municípios para o cumprimento de suas atribuições no campo da educação, evidenciando a complexidade da temática, bem como as idéias e práticas prevalecentes e, também, os avanços e retrocessos. Evidencia-se que a educação organizada em municípios no estado do Tocantins se caracteriza mais pela conservação de redes de ensino do que pelos sistemas municipais de educação, tendo em vista que apenas um número reduzido de municípios do estado fez a opção por organizar sistemas próprios de educação. Apesar da existência de várias normas, orientações oficiais, programas, projetos e ações do governo federal, orientações de instituições diretamente relacionadas à educação municipal e pesquisas acadêmicas, a grande maioria dos municípios não se sente preparada e/ou seduzida para conquistar a propalada autonomia em termos, sobretudo, da organização e gestão da educação infantil e ensino fundamental. Por fim, a pesquisa destaca que o processo de institucionalização efetiva de sistemas municipais de educação está eivado de incertezas e de desafios que interferem significativamente na oferta de uma educação de qualidade para todos no âmbito municipal.</p>		
--	--	--	--	--

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora no ano de 2011.

APÊNDICE 2 – Organização dos Resumos RBPAAE *on line*

TOTAL: 126 ARTIGOS

v. 23, n. 1 (2007)

Artigos

Teoria de Administração Escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos [PDF](#)

Djeissom Silva Ribeiro, Lourdes Marcelino Machado

O financiamento da educação brasileira: uma revisão da literatura [PDF](#)

Candido Alberto Gomes, Beatrice Laura Carnielli, Welligton Ferreira de Jesus, Helder Bueno Leal

Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples [PDF](#)

Sofia Lerche Vieira

El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social [PDF](#)

Juan Casassus

Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro [PDF](#)

Patrícia Souza Marchand

A constituição do sistema de ensino paulista: das diretorias regionais e serviços de inspeção [PDF](#)

Raquel Pereira Chainho Gandini, Sandra Aparecida Riscal

Significado do Congresso Internacional de Planejamento e Gestão do Desenvolvimento da Educação (México, 1990) [PDF](#)

Fabiana

Silva

Fernandes

v. 23, n. 2 (2007)

Artigos

Formação docente e projetos de sociedade

[PDF](#)

Silke Weber

A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais

[PDF](#)

Magali de Castro

Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte

[PDF](#)

Iria Brzezinski

Curso de Pedagogia ou Normal Superior?

[PDF](#)

Acácia Zeneida Kuenzer, Marli de Fátima Rodrigues

Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada

[PDF](#)

Leda Scheibe

A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais

[PDF](#)

Graziela Zambão Abdian Maia, Lourdes Marcelino Machado

A noção de competência no ensino superior: o curso de Pedagogia da UFPB

[PDF](#)

Fabiana Sena da Silva

v. 23, n. 3 (2007)

Artigos

[A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção](#) [PDF](#)

Benno Sander

[Quatro faces das organizações educacionais](#) [PDF](#)

Per-Erik Ellström

[Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa](#) [PDF](#)

Inés Aguerrondo

[A gestão democrática na escola e o direito à educação](#) [PDF](#)

Carlos Roberto Jamil Cury

[Modelos e práticas de gestão na educação superior: uma análise do processo de implantação da UFT](#) [PDF](#)

Raquel Aparecida Souza, Marcelo Soares Pereira da Silva

[Políticas públicas para a educação superior no Brasil no contexto sul-americano: convergências e transformações na passagem do século](#) [PDF](#)

Martha Abraão Saad Lucchesi

[Gestão da escola pública e informática na educação: análise de um programa](#) [PDF](#)

Angela Maria Martins

v. 24, n. 1 (2008)

Produção do Conhecimento em Gestão e Política da Educação

A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação

[PDF](#)

Jefferson Mainardes

As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil

Graziela Zambão Abdian Maia

A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil

[PDF](#)

Ângelo Ricardo de Souza

Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação

[PDF](#)

Álvaro Moreira Hypólito

O Sistema Municipal de Ensino e suas implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação

[PDF](#)

Flávia Obino Corrêa Werle, Adriane Brill Thum, Alenis Cleusa de Andrade

O contributo dos Conselhos Municipais de Educação para a construção de políticas locais: um caso português

[PDF](#)

António João Francisco Baixinho

Novas Estruturas, Novos Espaços da Escola e da Universidade

A estrutura didática e a administrativa da escola e a qualidade do Ensino Fundamental

[PDF](#)

Vitor Henrique Paro

Aspectos organizacionais e dinâmicos na gestão de escolas: dilemas e conflitos

[PDF](#)

Angela Maria Martins

A expansão do ensino superior público na UNIFESP: a turma inaugural de Pedagogia

[PDF](#)

Luiz Carlos Novaes, Daniela Auad

v. 24, n. 2 (2008)

Artigos

Características patrimonialistas do Estado brasileiro: anotações para estudos de política educacional [PDF](#)

Raquel Gandini

Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação [PDF](#)

Luís António Groppo, Marcos Francisco Martins

O papel do poder legislativo na formulação das políticas sobre financiamento da educação [PDF](#)

Rosimar de Fátima Oliveira

A gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (1985-2001) [PDF](#)

Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral

Municipalização do ensino e proximidade local: o outro lado da valorização docente no FUNDEF [PDF](#)

Géssica Priscila Ramos

Atos autorizativos das instituições de ensino superior: procedimentos administrativos [PDF](#)

Magno Federici Gomes

v. 24, n. 3 (2008)

Fundamentos da Administração da Educação em Questão

Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina

[PDF](#)

Alda Maria Duarte Araújo Castro

La política y la administración educativa en nuevos tiempos

[PDF](#)

Mariana Alonso Brás

Financiamento e Gestão da Educação Básica em Redes Públicas

Financiamento da educação e o município na federação brasileira

[PDF](#)

Andréa Barbosa Gouveia

Condições de oferta e financiamento do ensino público municipal de Getúlio Vargas/RS

[PDF](#)

Calinca Jordânia Pergher

Conselhos municipais de educação e qualificação da educação básica

[PDF](#)

Dirce Nei Teixeira de Freitas, Flávia Roberta Corrêa de Carvalho

Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990

[PDF](#)

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Direito à Educação

A exigibilidade do direito à educação básica pelo Sistema de Justiça: uma análise da produção brasileira do conhecimento

[PDF](#)

Adriana Dragone da Silveira

Do direito à educação à noção do quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira

[PDF](#)

Adriana Bauer

v. 25, n. 1 (2009)

Desafios do Planejamento da Educação

Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo

[PDF](#)

Carlos Roberto Jamil Cury

Educação Superior em Debate

O ensino superior da Europa e sua relação com a América Latina: a cooperação entre Portugal e Brasil

[PDF](#)

Ana Isabel Madeira

Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas

[PDF](#)

Armando Terribili Filho, Ana Clara Bortoleto Nery

A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio

[PDF](#)

Maria Creusa de Araújo Borges

Mudança institucional na educação superior: estudo de caso de um centro universitário

[PDF](#)

Adriana Rivoire Menelli de Oliveira

Participação na Gestão de Sistemas e Escolas

Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal

[PDF](#)

Marisa Schneckenberg

Gestão da educação e dialogicidade problematizadora

[PDF](#)

Paschoal Quaglio

Artigos

Formação de professores à luz de Meirieu: interação reflexiva sobre a prática educativa [PDF](#)

Sônia Cruz, Edson Inforsato, Maria Stefanini

Continuidade e Mudanças nas Políticas e Práticas de Gestão Educacional
As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências [PDF](#)

Dalila Andrade Oliveira

Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças [PDF](#)

Janete Maria Lins de Azevedo

A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras [PDF](#)

Marília Fonseca, João Ferreira de Oliveira

Políticas de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação
O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes? [PDF](#)

Márcia Angela da Silva Aguiar

Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar [PDF](#)

Alfredo Macedo Gomes, Ana Lúcia Félix dos Santos, Darci Barbosa Lira de Melo

Novos Padrões para as Políticas de Avaliação da Educação Básica?
Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado [PDF](#)

Vera Maria Vidal Peroni

“Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais [PDF](#)

Artur Gomes de Moraes, Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia Albuquerque

Rupturas e Continuidade nas Políticas de Financiamento e Planejamento da Educação Básica
O financiamento da educação no governo Lula [PDF](#)

José Marcelino de Rezende Pinto

Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial [PDF](#)

Rubens Barbosa de Camargo, Andréa Barbosa Gouveia, Juca Gil, Maria Angélica Pedra Minhoto

A Conferência Nacional de Educação, o Plano Nacional e a construção do Sistema Nacional de Educação [PDF](#)

Luiz Fernandes Dourado

Novos dispositivos e arenas na democratização da educação [PDF](#)
Maria Beatriz Luce, Nalú Farenzena

Professores em Forma(ação)

Formação superior de professores da escola básica no Brasil e na França: uma aproximação possível? [PDF](#)

Magali de Castro

A valorização dos docentes de educação básica no Uruguai no quadro das políticas nacionais de educação [PDF](#)

Elsa Gatti

Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico na sala de aula [PDF](#)

Liliana Soares Ferreira

Desafios da Democratização da Gestão Escolar

Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão [PDF](#)

Maria João de Carvalho

Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores [PDF](#)

Miguel Henrique Russo

Estado, educação e controle social: introduzindo o tema [PDF](#)

Antônio Bosco de Lima

Objetos de Estudo em Administração da Educação no Brasil

Temáticas privilegiadas em periódicos nacionais: uma análise das publicações na área de administração de educação (1982-2000) [PDF](#)

Marta Luz Sisson de Castro, Flávia Obino Corrêa Werle

A escola como objeto de estudo da ciência da educação no Brasil (1990-2005) [PDF](#)

Daniele Aparecida Russo, Graziela Zambão Abdian Maia

Direito à Educação

Educação infantil e a família: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação [PDF](#)

Luiz Antonio Miguel Ferreira, Gilza Maria Zauhy Garms

Bandeiras de política e gestão da educação em perspectiva [PDF](#)
Benno Sander, Maria Beatriz Luce, Nalú Farenzena

Artigos

Gestão, autonomia, accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia [PDF](#)

Almerindo Janela Afonso

Democracia, Estado e educação: uma contraposição entre tendências [PDF](#)

Sidney Reinaldo Silva

Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais [PDF](#)

Rose Meri Trojan

Justiciabilidade no campo da educação [PDF](#)

Carlos Roberto Jamil Cury, Luiz Antonio Miguel Ferreira

O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil [PDF](#)

Áurea de Carvalho Costa

Os direitos culturais e a política educacional brasileira na contemporaneidade [PDF](#)

Rodrigo Manoel Dias da Silva

O modelo sistêmico no campo da educação municipal: o discurso e as práticas cotidianas na gestão educacional do Recife [PDF](#)

Edson Francisco de Andrade

Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica [PDF](#)

Célia Maria Haas

Avaliação da educação e a formação continuada docente: horizontes e contradições nas políticas públicas [PDF](#)

Adriana Richit

Responsabilização na educação: um novo componente na agenda de políticas públicas [PDF](#)

Maria Beatriz Luce, Nalú Farenzena

Panoramas de Controles Públicos e Sociais no Setor da Educação

Descentralização do sistema educacional: desafios do ponto de vista da transparência e da accountability [PDF](#)

Jacques Hallak, Muriel Poisson

Controle institucional em políticas federais de educação básica no Brasil [PDF](#)

Nalú Farenzena

A contabilização da receita e despesa em educação pelo TCU: omissões, inconsistências e equívocos [PDF](#)

Nicholas Davies

Estilos de gestão de educação municipal: implicações para a gestão democrática e o controle social [PDF](#)

Marcos Edgar Bassi, Rubens Barbosa de Carmargo

Perspectivas da Gestão da Educação e da Escola

Gestão da Educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal: análise da produção acadêmica entre 1986-2006 [PDF](#)

Donaldo Bello de Souza, Silvia Alícia Martinez

Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação [PDF](#)

Maria de Fátima Cossio, Álvaro Moreira Hypolito, Maria Cecilia Lorea Leite, Maria Antonieta Dall Igna

Cenários de Políticas Educacionais

Dívida social com a educação de pessoas jovens e adultas: estimativa de recursos necessários [PDF](#)

Graciela Riquelme, Natália Herger

A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina [PDF](#)

Maria Creusa de Araújo Borges

Flávia Obino Correa Werle, Adriane Brill Thum, Alenis Cleusa de Andrade

Bons ventos <i>Maria Beatriz Luce, Nalú Farenzena</i>	PDF
<u>Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008)</u> <i>Angela Maria Martins, Vandré Gomes da Silva</i>	PDF
<u>Anais dos eventos da Anped e da Anpae (2000-2008) e o estado da temática gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados</u> <i>Donaldo Bello de Souza</i>	PDF
<u>Autonomia, gestão escolar e órgãos colegiados: a produção de artigos em periódicos científicos (2000-2008)</u> <i>Cleiton de Oliveira, Valéria Virgínia Lopes</i>	PDF
<u>O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005)</u> <i>Graziela Zambão Abdian Maia, Aline Manfio</i>	PDF
Giros em Políticas Públicas de Educação Básica	
<u>O financiamento da educação básica como política pública</u> <i>Paulo de Sena Martins</i>	PDF
<u>Política nacional de formação de conselheiros municipais de educação: uma experiência de rede em gestão democrática?</u> <i>Neusa Chaves Batista</i>	PDF
<u>A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação</u> <i>Lucia Camini</i>	PDF
<u>O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação</u> <i>Elton Luiz Nardi, Marilda Pasqual Shneider, Zenilde Durli</i>	PDF
<u>Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense</u> <i>Dinair Leal da Hora</i>	PDF
Mais Temas	
<u>Descentralização educacional: características e perspectivas</u> <i>Ivan Luiz Novaes, Nádia Hage Fialho</i>	PDF
<u>La evaluación de la educación superior en el contexto de América Latina: un estudio comparativo entre UNIVILLE y UDA</u> <i>Jordelina Beatriz Anacleto Voos, Nelson Byron Sills Aguirre</i>	PDF

Anpae, 50 anos de construção do conhecimento na gestão da educação <i>Benno Sander, Maria Beatriz Luce, Nalú Farenzena</i>	PDF
Artigos	
<u>A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos</u> <i>Aida Maria Monteiro Silva, Celma Tavares</i>	PDF
<u>A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente</u> <i>Dalila Andrade de Oliveira</i>	PDF
<u>Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional</u> <i>Elba Siqueira de Sá Barreto</i>	PDF
<u>Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle</u> <i>Luiz Fernandes Dourado</i>	PDF
<u>Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas</u> <i>Márcia Angela da Silva Aguiar</i>	PDF
<u>Políticas educacionais, igualdade e diferenças</u> <i>Miguel Arroyo</i>	PDF
<u>O vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional</u> <i>Nelson Cardoso Amaral</i>	PDF
<u>Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas</u> <i>Nilma Lino Gomes</i>	PDF
<u>Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões</u> <i>Sofia Lerche Vieira</i>	PDF
<u>A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES, Brasil</u> <i>Vania Carvalho de Araujo</i>	PDF

Educação: uma janela aberta para o mundo <i>Nalú Farenzena</i>	PDF
Educação Infantil	
<u>A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil</u> <i>Lenilda Cordeiro de Macedo, Adelaide Alves Dias</i>	PDF
<u>A parceria entre o poder público municipal e as Creches Comunitárias: A Educação Infantil em Porto Alegre</u> <i>Vera Maria Vidal Peroni, Maria Otília Kroeff Susin</i>	PDF
Educação Superior	
<u>Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado</u> <i>Sueli Mazzilli</i>	PDF
<u>Modelos de alocação de vagas docentes em uma instituição federal de ensino</u> <i>Cisne Zélia Teixeira Reis, Áurea Maria Resende de Freitas, Adriel Rodrigues de Oliveira</i>	PDF
Mais Temas	
<u>Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil: una comparación de políticas subnacionales</u> <i>Jorge M. Gorostiaga</i>	PDF
<u>Estilo de liderança e stress : uma pesquisa em escolas estaduais de ensino fundamental</u> <i>Edward Goulart Junior, Marilda Emmanuel Novaes Lipp</i>	PDF
<u>Índice de exclusão social: um estudo sobre aspectos socioeconômicos e educacionais da região de Mococa, São Paulo</u> <i>Darlan Marcelo Delgado, Maria Betânia Darcie Pessoa</i>	PDF
<u>O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais</u> <i>Maria Helena Augusto, Dalila Andrade de Oliveira</i>	PDF
<u>Administração da educação no Brasil: um diálogo comparativo com as tendências temáticas da Revista Ibero-Americana de Educação</u> <i>Adolfo Ignacio Calderón, António Gomes Ferreira</i>	PDF

APÊNDICE 3 – Seleção dos Resumos RBP AE *on line*

RBP AE <i>ON LINE</i>		
EIXO GESTÃO DA EDUCAÇÃO		
TÍTULO	RESUMOS	AUTOR
<p>1)TEORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM QUERINO RIBEIRO E LOURENÇO FILHO: RAÍZES E PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DE MODELOS TEÓRICOS</p>	<p>O artigo identifica traços das teorias de Administração Escolar produzidas por Querino Ribeiro e Lourenço Filho, mediante análise de seus respectivos livros, Ensaio de uma teoria da administração escolar e Organização e administração escolar. A bibliografia, citada pelos dois autores, permitiu identificar raízes e processos de constituição de modelos teóricos, como o racional-burocrático, o de sistema social e o sócio-intervencionista. O conceito de funcionamento díplico e a perspectiva sociológica das escolas embasaram a investigação das condições e processos de produção de teorias. A análise de conteúdo possibilitou um panorama da evolução do conhecimento sobre Administração Escolar no Brasil durante o período de 1930-1963.</p>	<p>DJEISSOM SILVA RIBEIRO, LOURDES MARCELINO MACHADO</p> <p style="text-align: center;">V. 23, Nº1 – 2007</p> <p style="text-align: center;">http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19011</p>
<p>2)POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISITANDO CONCEITOS SIMPLES</p>	<p>O artigo focaliza as articulações entre teoria e prática, enfatizando aspectos como a política de educação, políticas educacionais, gestão pública, gestão educacional, gestão escolar, gestão democrática e educação básica. Como campos de concepção e implementação da iniciativa pública, políticas e gestão se concretizam nas diversas esferas da ação estatal, incluindo a escola, como espaço de reconstrução e reinvenção das políticas públicas de educação. Tal entendimento é particularmente relevante no contexto da reflexão sobre uma agenda de educação básica de qualidade para todos.</p>	<p>SOFIA LERCHE VIEIRA</p> <p style="text-align: center;">V. 23, Nº1 – 2007</p> <p style="text-align: center;">http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19011</p>
<p>3)AS PUBLICAÇÕES DA ANPAE E A TRAJETÓRIA DO CONHECIMENTO EM ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO</p>	<p>O texto trata da trajetória da produção teórica em administração da educação veiculada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Examina os quatro primeiros textos dos <i>Cadernos de Administração Escolar</i>; publicados entre 1961 e 1968, e números selecionados da <i>Revista Brasileira de Política e Administração da Educação</i>, editados entre 1983-2000, cujos temas são organizados em categorias, e</p>	<p>GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN MAIA</p> <p style="text-align: center;">V. 24, Nº1 – 2008</p> <p style="text-align: center;">http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/19011</p>

BRASIL	<p>analisa as de administração e gestão. Apesar de limitações conceituais, a autora reconhece que as publicações oferecem contribuições relevantes para o desenvolvimento teórico em administração da educação no Brasil.</p>	<p>w/1313/showToc</p>
<p>4)A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E O ENSINO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL</p>	<p>O artigo discute conhecimentos no campo da gestão educacional, apresentando pontos de vista sobre a (in)existência de um corpo teórico próprio no campo. As primeiras conclusões mostram que a teoria no campo não se articula de maneira apropriada com as razões práticas dos sujeitos que atuam na gestão educacional. O trabalho ainda apresenta uma breve avaliação sobre a produção científica brasileira no campo, cotejando-a com o processo de ensino e da formação de professores e dirigentes escolares/educacionais. O estudo aponta a importância da pesquisa científica nos processos de formação inicial e continuada de professores e dirigentes escolares.</p>	<p>ÂNGELO RICARDO DE SOUZA</p> <p>V. 24, Nº1 – 2008</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1313/showToc</p>
<p>5)ESTADO GERENCIAL, REESTRUTURAÇÃO EDUCATIVA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO</p>	<p>Este artigo discute a reorganização do Estado e suas implicações para o sistema educacional. Inicialmente, apresenta idéias a respeito do Estado gerencial como tendência hegemônica e conservadora para, em seguida, demonstrar como esta noção tem sido construída no campo educacional. No caso brasileiro, o artigo toma como exemplo o programa <i>ProQualidade</i> desenvolvido em Minas Gerais há alguns anos atrás. Por fim, debate alguns efeitos e indica a abrangência dessas tendências para a educação, discutindo sua pretensa eficácia na solução de problemas da escola básica.</p>	<p><i>Álvaro Moreira Hypólito</i></p> <p>V. 24, Nº1 – 2008</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1313/showToc</p>
<p>6)ASPECTOS ORGANIZACIONAIS E DINÂMICOS NA GESTÃO DE ESCOLAS: DILEMAS E CONFLITOS</p>	<p>O texto analisa a gestão de escolas técnicas, observando dois movimentos: (a) aspectos organizacionais (fluxo de informações; organização de reuniões pedagógicas e de alunos; manutenção do espaço físico e infra-estrutura); e (b) aspectos dinâmicos (dilemas e tensões da docência; interação entre equipes de gestão, professores e alunos; conflitos; consensos, colaborações e parcerias). Discute fatores que influenciam a dinâmica dos conflitos gerados em situações de grupo e a forma como os gestores das escolas se posicionam diante desse movimento, com base em pesquisa realizada em escolas técnicas da rede estadual paulista.</p>	<p><i>Angela Maria Martins</i></p> <p>V. 24, Nº1 – 2008</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1313/showToc</p>
<p>7)CARACTERÍSTICAS PATRIMINIALISTAS</p>	<p>Este artigo tem por objetivo discutir algumas</p>	<p><i>Raquel Gandini</i></p>

<p>DO ESTADO BRASILEIRO: ANOTAÇÕES PARA ESTUDOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL</p>	<p>categorias ou construções teóricas de Max Weber aplicadas ao estudo do Estado. O conceito de Estado é entendido como um instrumento de pesquisa da realidade empírica na qual ele existe e se desenvolve pela atividade de indivíduos e grupos. O Estado moderno caracteriza-se como estrutura de dominação legal e organização política da sociedade. Os estudos revisados revelam que no moderno Estado Democrático de Direito no Brasil, que supõem a predominância da vontade da maioria, a obediência à lei e a separação entre público e o privado, persistem ainda manifestações de patrimonialismo e clientelismo que têm raízes na origem e evolução histórica do país.</p>	<p>V. 24, Nº2 – 2008</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1314/showToc</p>
<p>8)TERCEIRA VIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM NOVO MANTRA PARA A EDUCAÇÃO</p>	<p>A partir da revisão da literatura especializada, o artigo objetiva relacionar a sociologia de Giddens com a doutrina da Terceira Via. Entre as propostas se destacam novas atribuições da sociedade civil e do Estado, sobretudo em matéria de políticas sociais e educacionais. Algumas continuidades entre a sociologia de Giddens e a Terceira Via são demonstradas, como a flexibilidade, os resultados não-esperados das ações individuais e a imponderabilidade do capitalismo global, referendando concepções como a incapacidade humana para determinar sua história e a importância da formação do indivíduo reflexivo, através da educação, para enfrentar os desafios da contemporaneidade.</p>	<p><i>Luís Antônio Groppo, Marcos Francisco Martins</i></p> <p>V. 24, Nº2 – 2008</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1314/showToc</p>
<p>9)DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO E ATUAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA MUNICIPAL</p>	<p>O artigo discute a atuação do diretor de escola pública à luz de sua indicação política para o cargo e a democratização da gestão escolar. O texto se baseia nos resultados de pesquisa qualitativa conduzida em escolas municipais de Irati, no Paraná. Os dados coletados revelam que a indicação política inibe a autonomia na escola, mas confirmam que as indicações se baseiam em certos critérios de formação e competência. O texto conclui reconhecendo que o diferencial na atuação do diretor de escola encontra-se mais na sua prática cotidiana em escolas que adotam procedimentos democráticos e estão comprometidas com a implementação de seu projeto pedagógico.</p>	<p><i>Marisa Schneckenberg</i></p> <p>V. 25, Nº1 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1320/showToc</p>
<p>10)AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO</p>	<p>O artigo discute as políticas educacionais no governo do presidente Lula, especialmente as de</p>	<p><i>Dalila Andrade Oliveira</i></p>

<p>GOVERNO LULA: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS</p>	<p>educação básica. Argumenta que o modelo de gestão das políticas públicas deste governo está enraizado, se bem que com rupturas, no contexto da reforma do Estado da década anterior. A política educacional apresenta variações do primeiro para o segundo mandato do governo Lula; neste último, há certo grau de ambivalência, que se revela no PDE, um conjunto de programas que marca a ação do Ministério da Educação.</p>	<p>V. 25, Nº2 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1329/showToc</p>
<p>11)PROGRAMAS FEDERAIS PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTINUIDADE E MUDANÇAS</p>	<p>O artigo aborda referenciais de programas federais de gestão da educação. Focaliza ações de colaboração entre a União e os municípios expressas no Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e no Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. Compara referenciais de gestão nas políticas de educação dos governos Cardoso e Lula e discute limites e avanços de ações de democratização da educação nos espaços locais.</p>	<p><i>Janete Maria Lins de Azevedo</i></p> <p>V. 25, Nº2 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1329/showToc</p>
<p>12)A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS RECENTES REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS</p>	<p>Com base na pesquisa interinstitucional, o artigo trata de repercussões de dois programas brasileiros de gestão escolar desenvolvidos com financiamento internacional: o Fundescola e o Pró-Qualidade. A pesquisa apontou o fortalecimento de uma visão gerencial estratégica e a convivência de duas concepções opostas de gestão da educação pública: ora privilegiando práticas gerenciais (Plano de Desenvolvimento da Escola); ora sinalizando para as aspirações da comunidade por uma escola mais autônoma e de qualidade (Projeto Político Pedagógico).</p>	<p><i>Marília Fonseca, João Ferreira de Oliveira</i></p> <p>V. 25, Nº2 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1329/showToc</p>
<p>13)ESCOLA DE GESTORES: POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR</p>	<p>O artigo analisa o programa nacional Escola de Gestores da Educação Básica, particularmente o Curso de Especialização em Gestão Escolar e seu papel no processo de formação de gestores de escolas públicas. Argumenta-se que a política formulada e coordenada pelo Ministério da Educação objetiva contrapor o paradigma de gestão democrática à concepção neotaylorista e gerencial de administração escolar. A análise se fundamenta em documentos oficiais e em dados coletados durante a realização do curso no Estado de Pernambuco.</p>	<p><i>Alfredo Macedo Gomes, Ana Lúcia Félix dos Santos, Darci Barbosa Lira de Melo</i></p> <p>V. 25, Nº2 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1329/showToc</p>

<p>14) PROGRAMAS FEDERAIS PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTINUIDADE E MUDANÇAS</p>	<p>O artigo aborda referenciais de programas federais de gestão da educação. Focaliza ações de colaboração entre a União e os municípios expressas no Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e no Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. Compara referenciais de gestão nas políticas de educação dos governos Cardoso e Lula e discute limites e avanços de ações de democratização da educação nos espaços locais.</p>	<p><i>Janete Lins de Azevedo</i></p> <p>V. 25, Nº2 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1329/showToc</p>
<p>15) PROVINHA BRASIL: MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM E FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS</p>	<p>O artigo explora possíveis contribuições do Provinha Brasil para a formulação de políticas de reorientação do ensino de alfabetização. Discute a atual ausência de consenso entre os estudiosos da área quanto ao modo de conceber a alfabetização e quanto às práticas alfabetizadoras adotadas. Examina os instrumentos e materiais que constituíram a primeira versão do Provinha Brasil e analisa o caso de uma rede pública municipal de ensino que, no ano de 2008, utilizou o Provinha para redefinir suas prioridades na formação continuada de alfabetizadores.</p>	<p><i>Artur Gomes de Morais, Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia Albuquerque</i></p> <p>V. 25, Nº2 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1329/showToc</p>
<p>16) O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO LULA</p>	<p>O artigo analisa o financiamento da educação, de 2000 a 2007, com ênfase no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Os dados apontam que, muito embora o governo Lula tenha lançado um conjunto significativo de novos programas, as despesas do governo federal somente apresentaram um crescimento em relação ao PIB no final do período analisado. A análise sobre a contribuição dos entes federados revela que a contribuição do governo federal para o financiamento da educação é menor que a dos estados e municípios, embora fique com a maior parte dos recursos tributários.</p>	<p><i>José Marcelino de Rezende Pinto</i></p> <p>V. 25, Nº2 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1329/showToc</p>
<p>17) A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, O PLANO NACIONAL E A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO</p>	<p>O artigo busca situar o movimento atual em prol da realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), priorizando, ao longo do processo, a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), bem como as bases para a avaliação e estabelecimento de diretrizes para um novo Plano Nacional de Educação (PNE). Entende-se, nesse contexto, que as políticas de educação e gestão devem ser concebidas como políticas de Estado que possibilitem a efetiva participação da sociedade brasileira.</p>	<p><i>Luiz Fernandes Dourado</i></p> <p>V. 25, Nº2 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1329/showToc</p>
<p>18) Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da</p>	<p>A “educação bancária” é a mais expressiva crítica que Freire dirige à escola burocrática e sua racionalidade instrumental, argumentando que a exclusão dos atores educativos da esfera decisória é repressiva e alienante. A autora argumenta que a</p>	<p><i>Maria João de Carvalho</i></p> <p>V. 25, Nº3 – 2009</p>

<p>decisão</p>	<p>escola, para se estabelecer como uma organização verdadeiramente democrática, deve promover a prática da participação indagadora e refletida e da liberdade enquanto testemunho da racionalidade emancipatória que se afirma na capacidade de homens e mulheres deliberarem sobre as condições da sua própria existência.</p>	<p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1347/showToc</p>
<p>19) Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores</p>	<p>Neste artigo se discutem os problemas de maior incidência no espaço cotidiano escolar, segundo apontam gestores da rede estadual de ensino de São Paulo. Os dados analisados foram extraídos de relatórios elaborados por 57 equipes de gestores que realizaram exercícios de aplicação em curso de especialização oferecido pela UNICAMP, em convênio com a Secretaria Estadual de Educação. A maioria dos problemas concentra-se na administração corrente da escola, dimensão que está a exigir estudos empíricos para SUS compreensão e apropriação, com vistas à elaboração de planos de ação para sua superação.</p>	<p><i>Miguel Henrique Russo.</i></p> <p>25, Nº3 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1347/showToc</p>
<p>20) ESTADO, EDUCAÇÃO E CONTROLE SOCIAL: INTRODUZINDO O TEMA</p>	<p>Nas últimas duas décadas, o Brasil passou por uma ampla reforma educacional. A reforma abrange o sistema curricular e a avaliação, sem, entretanto, articulá-la com um sistema de financiamento, que, no conjunto, poderia redundar em um sistema nacional de educação. A reforma educacional buscou desconcentrar as tarefas educacionais e impingiu um controle sobre o fluxo escolar, destacando-se a universalização do ensino fundamental. Entretanto, não vimos ser ampliados instrumentos de controle social que configurassem um modelo de educação realmente pública sob controle da sociedade.</p>	<p><i>Antônio Bosco de Lima.</i> 25, Nº3 – 2009</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1347/showToc</p>
<p>21) GESTÃO, AUTONOMIA, ACCOUNTABILITY NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA: BREVE DIACRONIA</p>	<p>Num primeiro momento, para situar o leitor menos familiarizado com a temática, o artigo faz uma breve apresentação da evolução dos modelos de direcção e gestão que se foram sucedendo, nas últimas décadas, no que diz respeito à escola pública em Portugal. Em seguida, apresentam-se algumas dimensões dos modelos de direcção e gestão, mais recentemente adoptados, bem como algumas dimensões do programa de avaliação externa das escolas, os quais sugerem uma presença crescente, mas ainda muito tênue, da problemática da <i>accountability</i>.</p>	<p><i>Almerindo Janela Afonso</i></p> <p>26, Nº1 – 2010</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1349/showToc</p>

<p>22) DEMOCRACIA, ESTADO E EDUCAÇÃO: UMA CONTRAPOSIÇÃO ENTRE TENDÊNCIAS</p>	<p>Este texto contrapõe concepções de democracia para investigar a gestão da educação, discutindo o potencial heurístico das mesmas perante questões ligadas à forma como as políticas públicas são concebidas e implementadas no campo da educação e às exigências da administração democrática da escola pública, destacando o tema da des/centralidade do estado. São analisadas três perspectivas para pensar a democracia: a contratualista ou liberal; a comunitarista ou participativa; e a concepção não-consensual ou democrática associada à “política da amizade”. Muitas vezes tais concepções de democracia se sobrepõem na prática, podendo ser enquadradas numa mesma família ético-política.</p>	<p><i>Sidney Reinaldo Silva</i></p> <p>26, N°1 – 2010</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1349/showToc</p>
<p>23) FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL NOS ANOS 2000: POLÍTICAS E PRÁTICAS</p>	<p>O texto aborda a política de formação de gestores da educação básica, no Brasil, focalizando o curso de especialização em gestão escolar oferecido pelas universidades federais, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores, promovido pelo governo federal em articulação com as secretarias estaduais de educação. Destaca a ação dos atores envolvidos no programa e problematiza as condições de oferta do curso nas Ifes e as repercussões na prática destes profissionais.</p>	<p><i>Márcia Angela da Silva Aguiar</i></p> <p>27, N°1 – 2011</p> <p>http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1349/showToc</p>

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora no ano de 2011. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1272/showToc>

APÊNDICE 4 – Instrumento de Análise do Discurso 1 (IAD1)

IAD 1

*CONSTRUÇÃO DO GESTOR (A) NA DOCÊNCIA	
ECH	IC
1. Conta-me como te tornaste gestor (a)? O que diferencia um docente de um gestor (a)? Como te sentes, hoje, no exercício do magistério?	
<p>Suj.1 - Bom, eu acho que, eu não sei se é em geral, mas na educação a gente se constitui gestor. E eu também me constitui a partir da docência. Eu passei por várias instâncias, eu comecei na sala de aula como professora alfabetizadora, depois dali eu passei para a supervisão, depois eu exerci o cargo de vice-direção, depois eu fui para a direção. Porque eu não acredito que tu possa fazer gestão da educação se tu não conhece o processo da educação dentro da sala de aula. Né, o que é esse processo de ensino e de aprendizagem que se constrói isso aí que também tem uma gestão própria. Eu acho que dali tu começa a te constituir um gestor maior, mas tu precisa conhecer o que é ter isso lá dentro da sala de aula. No chão da sala de aula. Porque lá tu precisa dos mesmos elementos que tu precisa para fazer uma gestão no campo maior, que é conhecer a realidade, elaborar um diagnóstico, que é estabelecer prioridades e fazer o planejamento.</p>	<p>1ª ideia – a gente se constitui gestor. E eu também me constitui a partir da docência. Porque eu não acredito que tu possa fazer gestão da educação se tu não conhece o processo da educação dentro da sala de aula. Conhecer a realidade, elaborar um diagnóstico, que é estabelecer prioridades e fazer o planejamento.</p>
Suj. 2 – Não respondeu. (Está aposentada).	
<p>Suj.3 - E fui. E aí enquanto secretária é que eu fiz a de pró-gestão. Não tinha necessidade até então. Veja bem, nós não tínhamos Fundep, não havia nada. Então, essa... A minha formação enquanto gestora foi de saber, de vivenciar, as imensas dificuldades em sala de aula. Eu trabalhei no município, eu trabalhei na particular, tinha imensas dificuldades e não tinha Fundep e não tinha Fundeb. Então eram os alunos, os pais, e algumas promoções, duas... Porque eu nunca aceitei que a escola tem que ser festeira para se manter. Se alia o útil ao agradável, São João... Enfim, que até hoje é feito pela questão cultural. Mas, sabedora de todas essas dificuldades, um desejo imenso dos professores, dos alunos, me emociona. Os alunos queriam, tinham bons professores, até hoje tem alguns bons professores e eu me indignava com aquilo. Então, por conta dessas dificuldades, dessa vivência, fui. Embora empiricamente, não há apenas a importância do pedagógico, como gestora, o administrativo, o financeiro</p>	<p>1ª ideia - A minha formação enquanto gestora foi de saber, de vivenciar, as imensas dificuldades em sala de aula. Universo era amplo. E eu fui buscar isso depois na pró-gestão.</p> <p>2ª ideia - tinha imensas dificuldades e não tinha Fundep e não tinha Fundeb ... nunca aceitei que a escola tem que ser festeira para se manter.</p> <p>3ª ideia - como gestora, o administrativo, o financeiro voltado ao pedagógico. O que os professores desejavam, o que os alunos desejavam, o que a comunidade escolar desejava, o que as empresas desejavam.</p> <p>4ª ideia - Os alunos queriam, tinham bons professores, até hoje tem alguns bons professores e eu me indignava com aquilo.</p>

<p>voltado ao pedagógico. O que os professores desejavam, o que os alunos desejavam, o que a comunidade escolar desejava, o que as empresas desejavam, porque era uma escola técnica. Então o universo era amplo. E eu fui buscar isso depois na gestão.</p> <p>[...]</p> <p>... oito anos como secretária de educação eu tive mais três, ainda lá em Campo Bom... Foi bem na década de 90... Bom, a década de 90 foi uma década muito rica por conta da constituinte em 88, onde criamos todos os conselhos hoje existentes, são da época, desde o conselho da educação, o conselho da alimentação, enfim... O que a gente tem hoje. E também, posteriormente, eu coordenei a educação infantil em Campo Bom, bem no período em que se passou a denominar educação infantil. Então eu ia muito a todos os encontros, aos seminários que o MEC promovia. O Rio Grande do Sul tinha o polo de Carazinho nos capacitando para educação infantil nesse viés.</p>	<p>5ª ideia - oito anos como secretária de educação eu tive mais três, ainda lá em Campo Bom... Foi bem na década de 90... Bom, a década de 90 foi uma década muito rica por conta da constituinte em 88, onde criamos todos os conselhos hoje existentes, são da época, desde o conselho da educação, o conselho da alimentação, enfim... O que a gente tem hoje. E também, posteriormente, eu coordenei a educação infantil em Campo Bom, bem no período em que se passou a denominar educação infantil. Então eu ia muito a todos os encontros, aos seminários que o MEC promovia. O Rio Grande do Sul tinha o polo de Carazinho nos capacitando para educação infantil nesse viés.</p>
<p>ECH</p>	<p>IC</p>
<p>2. Como construístes/[constrói] a tua forma de ser gestor (a)? Que influências mais marcaram a tua formação?</p>	
<p>Suj.1 - O que a Maria Luísa acredita como gestora, eu acho que é um pouco daquilo que eu sou como pessoa. É que, quando tu trabalha com pessoas tu tem que ter uma condição muito grande de dialogar com essas pessoas e de reconhecer que cada um deles tem condições sim. Que não é só tu que tem condições de fazer o trabalho. Então, nesse diálogo é respeitar os sujeitos que estão junto contigo nessa caminhada e, não só respeitar, é acreditar que eles são capazes de colaborar nessa caminhada. Então eu vejo assim, na minha vida é tudo assim, sempre foi. Em família se discutia junto, se definia junto, se planejava junto. Se faz isso até hoje, em menor proporção, porque hoje já são menos atores lá em casa. Mas eu fazia isso com as minhas filhas quando estava todo mundo em casa. E eu acho que aqui não é diferente dos outros espaços em que eu passei e para mim a palavra-chave da gestão é respeito. É saber respeitar as pessoas que trabalham contigo e olhar que, por trás de cada profissional que está aí tem um homem e tem uma mulher com fragilidades, com grandiosidades, e que elas precisam ser olhadas por cada um, o que não é muito fácil.</p>	<p>1ª ideia – eu acho que é um pouco daquilo que eu sou como pessoa. É que, quando tu trabalha com pessoas tu tem que ter uma condição muito grande de dialogar com essas pessoas e de reconhecer que cada um deles tem condições sim. Que não é só tu que tem condições de fazer o trabalho. Então, nesse diálogo é respeitar os sujeitos que estão junto contigo nessa caminhada e, não só respeitar, é acreditar que eles são capazes de colaborar nessa caminhada. para mim a palavra-chave da gestão é respeito. É saber respeitar as pessoas que trabalham contigo e olhar que, por trás de cada profissional que está aí tem um homem e tem uma mulher com fragilidades, com grandiosidades, e que elas precisam ser olhadas por cada um, o que não é muito fácil.</p>
<p>Suj.2 - O magistério é uma categoria que precisa muito ser ouvida. Então eu acho que é uma função do coordenador justamente isso. Não é só gerenciamento administrativo, mas é um trabalho pedagógico. Fazer a escuta, fazer a viência, valorizar o trabalho das comunidades escolares porque a imprensa, diariamente... Isso pra mim foi... Eu tinha esse conhecimento, mas isso pra mim foi muito marcante, que a imprensa ela... coloca lá na mídia o que é interessante para</p>	<p>1ª ideia – O magistério é uma categoria que precisa muito ser ouvida. Então eu acho que é uma função do coordenador justamente isso. Não é só gerenciamento administrativo, mas é um trabalho pedagógico. Fazer a escuta, fazer a viência, valorizar o trabalho das comunidades escolares porque a imprensa, diariamente... Isso pra mim foi... Eu tinha esse conhecimento, mas isso pra mim foi muito marcante, que a imprensa ela... coloca lá na mídia o que é interessante para eles.</p>

<p>eles. Então o que é interessante hoje, o que vende no jornal? O que dá uma notícia no rádio? É uma escola que está necessitando de obra, é a falta de professores. E as coisas positivas ficam esquecidas. Então isso é necessário fazer. É mostrar que a rede pública estadual tem um trabalho muito bom, ela tem as suas competências, ela tem qualidade... E são alunos que merecem ter seu destaque, assim como os alunos, os professores e as equipes diretivas. Esse tem que ser o nosso grande objetivo enquanto CRE, valorizar as pautas positivas, o trabalho positivo da rede estadual, porque tem muita coisa boa, muita qualidade sim.</p>	<p>Então o que é interessante hoje, o que vende no jornal? O que dá uma notícia no rádio? É uma escola que está necessitando de obra, é a falta de professores. E as coisas positivas ficam esquecidas.</p> <p>2ª ideia – É mostrar que a rede pública estadual tem um trabalho muito bom, ela tem as suas competências, ela tem qualidade... E são alunos que merecem ter seu destaque, assim como os alunos, os professores e as equipes diretivas. Esse tem que ser o nosso grande objetivo enquanto CRE, valorizar as pautas positivas, o trabalho positivo da rede estadual, porque tem muita coisa boa, muita qualidade sim.</p>
<p>Suj.3 - É muito diferente. Docente dentro da sala de aula tu envolve, tu interage com a proposta pedagógica da escola, ponto. Enquanto... Ou o secretário de educação. Mas, colocando a segunda coordenadoria como gestora, ou enfim, que seja uma secretaria do município, tu tens que ter muito claramente o universo administrativo, financeiro, com vistas ao _____. E o que que... Muito tempo como gestão... Possa se fazer com que essas metas aconteçam e que tenham resultados que sejam medidos. Eu sempre trabalhei em grupo, em equipe, essa fundamentação teórica. Eu não sou pedagoga, mas de leituras, em equipe. Porque a escola é feita de pessoas que ali convivem, pessoas que estão em grupos e não tem como _____. A escola, se ela não é um todo, uma visão até holística da questão, ela simplesmente anda. Por que caminho é detalhe, o rumo então nem conhece. Ninguém sabe onde vai chegar, enfim, vai. É o <i>laissez faire</i>. Eu fui extremamente organizada e exigente e sempre contei com equipes. Eu acho que é sintomático isso. Eu tive toda a liberdade para escolha de equipe, o convite para a chefia administrativa, pedagógica e administrativa, nunca houve interferência. Até houve algumas interferências fora da coordenadoria, não por parte dos _____, mas por uma questão política e eu não aguentei. Não aguentei.</p> <p>Com o PSDB. E admirava o Mário Covas. Eu, sim, eu não estava madura para isso. Veja bem, o prefeito do PMDB e ele nunca... Quando ele me convidou sabia que eu não tinha filiação nenhuma. Nunca me tencionou para nada. Então, por isso... O que é uma coisa rara. Por isso eu fui parar no PSDB, por opção pessoal. Pelo ideário do PSDB, pelo estado mínimo, por gestão, por resultados, por uma aproximação muito grande com a iniciativa privada naquilo que o estado como um todo não tem competência. Não tem competência e não vai atrás de soluções? Não dá mais. Tanto que agora a gente está vendo o que está acontecendo. Eles estão indo. Depois de décadas. Bom, mais enfim, foi aí que iniciou... Mas, agora assim, eu gostaria de fazer um outro parêntese, enquanto secretária de educação, na última reunião que eu tive, ao final dos meus oito anos, e daí teve outra eleição e venceu outro partido e evidentemente que eu não coadunava em absolutamente nada porque não basta tu querer se não tem a vontade política. E eu</p>	<p>1ª ideia – Eu sempre trabalhei em grupo, em equipe, essa fundamentação teórica. Eu não sou pedagoga, mas de leituras, em equipe. Porque a escola é feita de pessoas que ali convivem, pessoas que estão em grupos e não tem como _____. A escola, se ela não é um todo, uma visão até holística da questão, ela simplesmente anda. Eu fui extremamente organizada e exigente e sempre contei com equipes. Eu acho que é sintomático isso.</p> <p>2ª ideia – Eu tive toda a liberdade para escolha de equipe, o convite para a chefia administrativa, pedagógica e administrativa, nunca houve interferência. Até houve algumas interferências fora da coordenadoria, não por parte dos _____, mas por uma questão política. Por isso eu fui parar no PSDB, por opção pessoal. Pelo ideário do PSDB, pelo estado mínimo, por gestão, por resultados, por uma aproximação muito grande com a iniciativa privada naquilo que o estado como um todo não tem competência. Não tem competência e não vai atrás de soluções.</p>

<p>sempre digo muito... Eu te diria, lamentavelmente, eu tenho que te dizer assim “sorte”, porque deveria ser sempre assim os prefeitos. Os prefeitos, foram dois, porque não tinha reeleição. Quando o Giovani foi eleito não tinha reeleição. Prefeitos que analisavam a educação. O que era apresentado pela equipe, pelos diretores, evidentemente muito bem planejado, organizado, enfim, o que hoje se faz e deve se fazer. Se fazia na época e, em nenhum momento, eu tive um não. Claro que, “pode ser, mais adiante”, evidentemente. Mas também sempre muito nesse sentido, senão não tem razão de ser. E, na última reunião que eu tive com as diretoras elas não sabiam que eu fazia parte, que eu era filiada ao PSDB. Até pensavam que eu era do PMDB pelo partido do prefeito, porque eu nunca _____. Enquanto coordenadoria, da mesma forma. Claro que ali todos sabiam, cargo de confiança. Lá também, mas é um pouco diferente, aqui também.</p>	
ECH	IC
<p>3. Quais são/[foram] tuas dificuldades e frustrações como Coordenador(a) de Educação da 02 CRE de São Leopoldo?</p>	
<p>Suj.1 - Bom, em primeiro lugar eu acho que ela é uma coordenadoria muito ampla. A abrangência dela é muito grande. São 38 municípios muito diferentes. Tem municípios de grande porte, com 200 mil habitantes, assim como tem municípios de 20 e poucos mil habitantes. Então, poder fazer esse olhar diferenciado... Eu me sinto ainda carente, embora não seja a primeira vez que estou aqui dentro, eu acho que tenho uma visão boa da região, mas eu não tenho uma visão profunda como eu gostaria de ter. De saber, em cada município o que tem, que número habitantes são esses, quantos são mulheres, quantos são homens. Quando eles saem da escola, têm trabalho, não têm? Esse tipo de coisa, um estudo mais profundo de cada município eu não consegui e eu acho que isso é muito importante para gente saber. Porque senão tu faz a gestão educacional meio descolada disso aí. Então eu acho que aí está um dos grandes problemas. De tu realmente conhecer, conhecer professores locais. Conhecer a gente conhece, a gente até sabe, mas tu não tem a profundidade necessária até para fazer a leitura das informações que os diretores te trazem. Acho que isso é um grande problema.</p>	<p>1ª ideia – Bom, em primeiro lugar eu acho que ela é uma coordenadoria muito ampla. A abrangência dela é muito grande. São 38 municípios muito diferentes. Tem municípios de grande porte, com 200 mil habitantes, assim como tem municípios de 20 e poucos mil habitantes. Então, poder fazer esse olhar diferenciado... Eu me sinto ainda carente, embora não seja a primeira vez que estou aqui dentro, eu acho que tenho uma visão boa da região, mas eu não tenho uma visão profunda como eu gostaria de ter. um estudo mais profundo de cada município eu não consegui e eu acho que isso é muito importante para gente saber. Acho que isso é um grande problema.</p>
<p>Suj.2 - Bom, primeiro a nível de CRE. É um desafio porque o tempo é pouco, mas temos que fazer isso porque é uma meta e a gente tem que alcançar porque isso vai refletir no trabalho de qualidade da coordenadoria, da secretaria de educação e do projeto que a gente tem, o projeto de governo. Na CRE eu já percebo muita mudança neste sentido. Tem um grupo que está trabalhando nesse sentido, tentando fazer essa reestruturação, buscando esse foco, a casa está aceitando bem isso, isso é muito positivo. A relação que eu acho que é uma marca, que é</p>	<p>1ª ideia – Bom, primeiro a nível de CRE. É um desafio porque o tempo é pouco, mas temos que fazer isso porque é uma meta e a gente tem que alcançar porque isso vai refletir no trabalho de qualidade da coordenadoria, da secretaria de educação e do projeto que a gente tem, o projeto de governo. Na CRE eu já percebo muita mudança neste sentido. Tem um grupo que está trabalhando nesse sentido, tentando fazer essa reestruturação, buscando esse foco, a casa está aceitando bem isso, isso é muito positivo.</p>

<p>uma prioridade, que faz a diferença é a relação direta com a escola, com as equipes diretivas. Então eu tenho priorizado fazer visitas nas escolas, conversar com professores, com alunos, com a equipe diretiva, porque faz uma grande diferença eu ser a coordenadora das 171 escolas no gabinete e ser a coordenadora das 171 escolas lá, dentro da escola. Conversando, conhecendo, dialogando com as comunidades. É claro que um ano é pouco, mas, até agora, eu já visitei 30 e poucas escolas, e tem uma meta, a gente fez um cronograma e eu tenho como meta se não todas, pelo menos grande parte delas, fazer essa visita. Isso faz um diferencial muito grande. A gente já percebe quanto as equipes diretivas, os professores, gostam dessa possibilidade. Eu não preciso ter todas as respostas e chego dizendo isso, que eu sou tão professora quanto eles, que os desafios da escola são os mesmos da coordenação, mas a gente está ali para colaborar, para trocar ideias, para trocar experiência, e, principalmente, para ouvi-los. Foram mais de 30 anos em que não se investiu em estrutura, não se construiu, não se fez grandes obras... Bom, agora é lógico, a cobrança veio toda de uma vez. E nós vamos atender isso, aos poucos. Mas é preciso dizer que a escola estadual tem o seu valor, tem a sua qualidade, tá aí os números do IDEB para mostrar. Tem muito que avançar, sim, temos problemas, temos, falta de professores também, questões salariais... Mas isso é um conjunto, que está dentro desse desafio.</p>	<p>2ª ideia – A relação que eu acho que é uma marca, que é uma prioridade, que faz a diferença é a relação direta com a escola, com as equipes diretivas. Então eu tenho priorizado fazer visitas nas escolas, conversar com professores, com alunos, com a equipe diretiva, porque faz uma grande diferença eu ser a coordenadora das 171 escolas no gabinete e ser a coordenadora das 171 escolas lá, dentro da escola. Conversando, conhecendo, dialogando com as comunidades. É claro que um ano é pouco, mas, até agora, eu já visitei 30 e poucas escolas, e tem uma meta, a gente fez um cronograma e eu tenho como meta se não todas, pelo menos grande parte delas, fazer essa visita. Isso faz um diferencial muito grande. A gente já percebe quanto as equipes diretivas, os professores, gostam dessa possibilidade. Eu não preciso ter todas as respostas e chego dizendo isso, que eu sou tão professora quanto eles, que os desafios da escola são os mesmos da coordenação, mas a gente está ali para colaborar, para trocar ideias, para trocar experiência, e, principalmente, para ouvi-los. Foram mais de 30 anos em que não se investiu em estrutura, não se construiu, não se fez grandes obras... Bom, agora é lógico, a cobrança veio toda de uma vez. E nós vamos atender isso, aos poucos. Mas é preciso dizer que a escola estadual tem o seu valor, tem a sua qualidade, tá aí os números do IDEB para mostrar. Tem muito que avançar, sim, temos problemas, temos, falta de professores também, questões salariais... Mas isso é um conjunto, que está dentro desse desafio.</p>
<p>Suj.3 - Antes disso eu gostaria de te colocar o primeiro grande momento de dificuldade. A dificuldade foi reduzindo na medida em que passou o tempo, mas foi a abrangência. 36 municípios...</p> <p>Cerca de 5 mil professores, 106 mil alunos, 100 a 106 mil alunos, considerando inclusive a Fundação Liberato. 5 mil professores, 12,8 mil funcionários. E sempre na crença de que todo mundo precisa conhecer para que as tratativas sejam melhor conduzidas e que se atinja metas estabelecidas. Então eu trabalhei... Não só eu, entenda-se trabalhamos, diuturnamente, de domingo a domingo, da manhã à madrugada.</p> <p>(E) Para dar conta desse universo?</p> <p>(T) Veja bem, era novamente aquele compromisso, eu estava tendo uma oportunidade, na minha rede de ensino, ímpar. Em que eu poderia contribuir para que houvesse uma melhora na qualidade do ensino. E, novamente eu chamo atenção de uma governadora, a governadora Yeda Crusius, com a secretária Marisa Abreu de gestora, quer dizer, governadora é gestora, secretária é gestora. As duas deveriam também _____.</p> <p>Houve uma sintonia perfeita no que se refere à segunda</p>	<p>1ª ideia - Antes disso eu gostaria de te colocar o primeiro grande momento de dificuldade. A dificuldade foi reduzindo na medida em que passou o tempo, mas foi a abrangência.</p> <p>2ª ideia - Houve uma sintonia perfeita no que se refere à segunda coordenação como elo de ligação da secretaria de educação com as escolas.</p>

<p>coordenadoria como elo de ligação da secretaria de educação com as escolas. Inicialmente, além... A abrangência é a primeira dificuldade, a segunda é o entendimento por parte das gestões das escolas do trabalho de gestão.</p>	
ECH	IC
<p>4. Como avalia tua <i>performance</i> frente a 02CRE? O que destacarias como o ponto mais da tua gestão? O que gostarias de ter realizado e não conseguiste?</p>	
<p>Suj.1 - Bom, eu acho que, como mais positivo é ter chegado a esse final do ano com todas as batalhas, porque, como eu disse eu já tive aqui mas são momentos bem diferentes. Hoje com as novas tecnologias, com tudo assim, é um desafio tu estar à frente com um trabalho que, sei lá eu, há quase dez anos tu fazias quase que manualmente. Então quando tu faz manualmente é uma exaustão física, mas tu estás ali, mexendo naquilo ali. E hoje não, tu tem que acreditar que cada equipe que está aqui dentro faz e está dando conta. Então, esse olhar assim não tão de apropriação de algumas coisas, eu volto a dizer, é saber respeitar quem está trabalhando contigo e acreditar. Então para mim foi... Eu tive que superar algumas coisas... O que eu tinha na mão, de posse... Hoje não, eu tenho que fazer a gestão acreditando que os outros estão...</p> <p>(E) Controle?</p> <p>(M) É. Não sei se eu tinha... Eu acho que controle era impossível ter aqui dentro. Mas eu tinha mais conhecimento das coisas, porque elas tinham que passar manualmente por mim. Mas eu acho que isso foi uma coisa que eu tive que me superar, enfrentar as novas tecnologias, entender esse novo momento. Então, ter chegado até o fim desse ano minimamente atendendo o básico de cada coisa foi muito boa. E os grandes desafio são as mudanças pedagógicas que não são definidas por agente, claro que tem um gestor maior e tu tem que executar na medida que tu te apropria, então eu acho que esse está sendo o grande desafio. Eu me apropriar e entender e acreditar que aquilo é válido, é bom e que vai melhorar. Eu acho que é isso que está mexendo comigo.</p>	<p>1ª ideia – Bom, eu acho que, como mais positivo é ter chegado a esse final do ano com todas as batalhas, porque, como eu disse eu já tive aqui mas são momentos bem diferentes. Hoje com as novas tecnologias, com tudo assim, é um desafio tu estar à frente com um trabalho que, sei lá eu, há quase dez anos tu fazias quase que manualmente. Eu acho que controle era impossível ter aqui dentro. Mas eu tinha mais conhecimento das coisas, porque elas tinham que passar manualmente por mim. Mas eu acho que isso foi uma coisa que eu tive que me superar, enfrentar as novas tecnologias, entender esse novo momento. Então, ter chegado até o fim desse ano minimamente atendendo o básico de cada coisa foi muito boa. E os grandes desafio são as mudanças pedagógicas que não são definidas por agente, claro que tem um gestor maior e tu tem que executar na medida que tu te apropria, então eu acho que esse está sendo o grande desafio. Eu me apropriar e entender e acreditar que aquilo é válido, é bom e que vai melhorar. Eu acho que é isso que está mexendo comigo.</p>
<p>Suj.2 – Negativamente, então, foi essa... Duas coisas. O lado negativo, o que mais chocou assim... Foi essa divisão, essa separação dos setores da casa. Literalmente separados, cada um em um andar... O setor pedagógico caminhando sozinho. Dentro do próprio setor pedagógico as pessoas trabalhando de uma forma quase que isoladamente, né. E isso de andar por andar... Então é aquela coisa assim, muito engavetada, muito cada um no seu quadrado, como se diz. E aí eu não consigo trabalhar isso não. Não é do meu perfil, eu preciso que a gente</p>	<p>1ª ideia – Negativamente, então, foi essa... Duas coisas. O lado negativo, o que mais chocou assim... Foi essa divisão, essa separação dos setores da casa. Literalmente separados, cada um em um andar... O setor pedagógico caminhando sozinho. Dentro do próprio setor pedagógico as pessoas trabalhando de uma forma quase que isoladamente, né. E isso de andar por andar... Então é aquela coisa assim, muito engavetada, muito cada um no seu quadrado, como se diz. E aí eu não consigo trabalhar isso não. Não é do meu perfil, eu preciso que a gente converse, que a gente dialogue, eu preciso escutar as pessoas, NE.</p>

<p>converse, que a gente dialogue, eu preciso escutar as pessoas, né. Isso foi o lado assim, digamos, não tão negativo, mas que é onde eu... Não tão bom... E o positivo, o lado positivo é o grupo de trabalho. O grupo de trabalho tem um comprometimento muito bom, pessoas altamente responsáveis, comprometidas, profissionais de qualidade. Tem alguns casos, assim, que a gente teve que... Porque as pessoas também têm que se sentir à vontade, têm que estar comprometidas. Nós representamos um projeto de governo, um projeto para a educação. Quando as pessoas não estão sintonizadas nisso, e apresentam dificuldade para caminhar dentro dessas metas, as pessoas têm que estar à vontade, também, de procurar outro espaço. Mas fora isso me surpreendeu e me deixou muito contente... Isso tem me deixado diariamente muito satisfeita, é esse empenho das pessoas, o compromisso, o comprometimento, o profissionalismo. As pessoas não se preocupam se têm um horário a mais ou a menos, o trabalho é para ser feito. E a confiança que eu posso colocar na equipe. Isso é incrível. É muito bom. Porque eu não consigo dar conta de tudo, não sei trabalhar sozinha, tenho que dividir e isso está... Existe essa receptividade, essa confiança que eu posso ter na nossa equipe. Muito bem acolhida. Fui muito bem acolhida, até porque 34 anos na mesma cidade, né, eu já era conhecida da CRE. Então eu fui muito bem acolhida, com muito carinho, com muito respeito. Enfim, muito bom. O que não era fácil, era um grande desafio, porque a Maria Luísa estava saindo, então, eu sempre dizia... "Eu não estou substituindo qualquer Maria, mas a Maria Luísa". Grande amiga, grande parceira, um exemplo. E daí isso, realmente, mas a gente passou por isso e foi muito bom, muito tranquilo. Eu conheço muitas pessoas daqui já há mais de 30 anos e sei que passaram por todas as gestões, né, mas é isso, são pessoas que têm em primeiro plano o profissional, são pessoas de competência profissional. E essas pessoas não é porque toca governo que a gente tem que desfazer todo o trabalho, né. Então não há problema, eu acho isso positivo. Em alguns pontos, em alguns setores mais próximos do gabinete, é lógico que tem que haver mais essa identificação com o projeto de governo, aí tem que haver uma troca, né. Mas isso não é uma regra, e não tem sido, realmente não tem sido aqui na coordenadoria. E isso mostra como as pessoas que estão aqui na casa são comprometidas com o trabalho.</p>	<p>2ª ideia – o lado positivo é o grupo de trabalho. O grupo de trabalho tem um comprometimento muito bom, pessoas altamente responsáveis, comprometidas, profissionais de qualidade. Tem alguns casos, assim, que a gente teve que... Porque as pessoas também têm que se sentir à vontade, têm que estar comprometidas. Nós representamos um projeto de governo, um projeto para a educação. Quando as pessoas não estão sintonizadas nisso, e apresentam dificuldade para caminhar dentro dessas metas, as pessoas têm que estar à vontade, também, de procurar outro espaço. Mas fora isso me surpreendeu e me deixou muito contente... Isso tem me deixado diariamente muito satisfeita, é esse empenho das pessoas, o compromisso, o comprometimento, o profissionalismo. As pessoas não se preocupam se têm um horário a mais ou a menos, o trabalho é para ser feito. E a confiança que eu posso colocar na equipe. Isso é incrível. É muito bom. Porque eu não consigo dar conta de tudo, não sei trabalhar sozinha, tenho que dividir e isso está... Existe essa receptividade, essa confiança que eu posso ter na nossa equipe. Muito bem acolhida. Fui muito bem acolhida, até porque 34 anos na mesma cidade, né, eu já era conhecida da CRE. Então eu fui muito bem acolhida, com muito carinho, com muito respeito. Enfim, muito bom. O que não era fácil, era um grande desafio, porque a Maria Luísa estava saindo, então, eu sempre dizia... "Eu não estou substituindo qualquer Maria, mas a Maria Luísa". Grande amiga, grande parceira, um exemplo. E daí isso, realmente, mas a gente passou por isso e foi muito bom, muito tranquilo. Eu conheço muitas pessoas daqui já há mais de 30 anos e sei que passaram por todas as gestões, né, mas é isso, são pessoas que têm em primeiro plano o profissional, são pessoas de competência profissional. E essas pessoas não é porque toca governo que a gente tem que desfazer todo o trabalho, né. Então não há problema, eu acho isso positivo. Em alguns pontos, em alguns setores mais próximos do gabinete, é lógico que tem que haver mais essa identificação com o projeto de governo, aí tem que haver uma troca, né. Mas isso não é uma regra, e não tem sido, realmente não tem sido aqui na coordenadoria. E isso mostra como as pessoas que estão aqui na casa são comprometidas com o trabalho.</p>
<p>Suj.3 - Isso foi... Foram 4 anos muito ricos, muito trabalho. Mas a frustração vem hoje, em 2011, 2012, não vou entrar no mérito, mas eu digo que está posto, comprovado, em algumas partes do país, o todos pela educação, que tu precisa sim ter um referencial curricular. Tu precisa ter. Junto disso precisa ter avaliação. O Saers foi uma grande mudança, uma meta fantástica que os diretores... Também foi gradativo, normal,</p>	<p>1ª ideia – Isso foi... Foram 4 anos muito ricos, muito trabalho. precisa sim ter um referencial curricular. Tu precisa ter. Junto disso precisa ter avaliação. O Saers foi uma grande mudança, uma meta fantástica que os diretores... Também foi gradativo, normal, mas avançamos bastante nesse sentido porque a escola tinha o seu retrato. Ele sabia quais as competências que os seus alunos atingiram, pelos percentuais né, para chegar lá no</p>

mas avançamos bastante nesse sentido porque a escola tinha o seu retrato. Ele sabia quais as competências que os seus alunos atingiram, pelos percentuais né, para chegar lá no avançado. Então a escola tinha segurança. Estou generalizando, mas uma grande maioria, percebeu o quanto era melhor e o quanto facilitava para o pedagógico. E aí a escola, como um todo, ela sabia o que ela precisava melhorar.

[...]

Essa é uma outra frustração que eu tenho hoje. Que foi a única coordenadoria que implementou. Eu colocava a nossa responsabilidade até 31 de dezembro de 2010. E os diretores aceitaram implementar e muitos outros criaram várias audiências públicas para... Mas eu estou te dizendo, são audiências públicas, é o primeiro passo que vai ter. Porque tu tem que conversar, a escola, precisa conversar e fazer tratativas com aquelas forças da sua comunidade, sejam elas empresariais, não importa, né, sociais, políticas. Fizemos várias audiências públicas, depois não sei o encaminhamento depois de 2010. Então essa uma frustração. No momento em que o país está _____, não vou entrar nem nesta fala, porque todos nós já sabemos, e não é só fala, é uma triste realidade. Mas a cada _____. Tu levantaste antes a questão do _____. No Rio Grande do Sul não é só parece, é uma verdade. A gente recém está começando a discutir em termos de rumo, de ter um rumo, uma qualificação. Literalmente nós não somos o último estado geográfico, nós estamos caindo no mapa já. Nós caímos.

avançado. Então a escola tinha segurança. Estou generalizando, mas uma grande maioria, percebeu o quanto era melhor e o quanto facilitava para o pedagógico. E aí a escola, como um todo, ela sabia o que ela precisava melhorar.

1ª ideia – frustração vem hoje, em 2011, 2012, não vou entrar no mérito, mas eu digo que está posto, comprovado, em algumas partes do país, o todos pela educação, que tu precisa sim ter um referencial curricular. As classes descentralizadas, foi a única coordenadoria que implementou. Eu colocava a nossa responsabilidade até 31 de dezembro de 2010. Porque tu tem que conversar, a escola, precisa conversar e fazer tratativas com aquelas forças da sua comunidade, sejam elas empresariais, não importa, né, sociais, políticas. não houve tempo, 4 anos é muito pouco, não houve tempo para que nós pudéssemos consolidar os referenciais pedagógicos. Voltando ao RH que também sempre foi um problema, depois _____, pela agilidade com que se tratou isso. E uma das questões importantes além das tecnológicas, das tecnologias em si, mas houve uma mudança na lei. Porque, antes, o professor que se inscrevia em contrato emergencial, ele era chamado, ele fazia os seus exames admissionais e depois assumia. Aí a Yeda inverteu a ordem, primeiro ele assume, já vai trabalhando, faz os seus exames e, se ele for considerado inapto, o estado paga aquele tempo que chamam de _____. Isso _____ imensamente. Porque às vezes eram três meses sem professor entre a saída de um e o outro assumir e não por falta do professor, mas por quê? A lei, cerca de um mês para fazer tananana... Bom, resumindo, levava cerca de três meses. No final de ano estava em três dias, no final de 2010, três a cinco dias era a média. Tinha o professor que se inscrevia pela internet, não tinha mais fila. Quando eu cheguei lá tinha. Era quilométrica. Nós fazíamos lá na Brigada Militar. São as otimizações de tempo e de espaço.

*02CRE E SEU PROJETO

ECH

IC

5. Na tua opinião, qual é o papel da escola na sociedade? O que, para ti, seria uma escola ideal? Na prática, os documentos legais emanados na tua gestão se aproximam/[rão] dessa perspectiva? Em que dimensões? Em que deveria avançar ou faltou para alcançá-la?

Suj.1 - Eu acho que sim, acho que ela é uma das instituições que se mantêm necessárias na sociedade de hoje. Talvez não com aquela função da escola de transmissora de conhecimento, porque eu acho que ela tem esse papel, até de destacar o que tem de bom, o que está acumulado de outras gerações... Mas eu acho que hoje o grande papel da escola é social. Então eu acho que é uma das grandes dificuldades é que o professor ainda acha que a escola é transmissora de conhecimento e não é mais isso que importa. O que importa é como tu constitui e como tu ajuda a constituir sujeitos e sujeitos felizes, que possam ser agentes de sua própria história, agentes de modificações sociais, sujeitos críticos, que não baixem a cabeça para tudo que vem pronto, para tudo que está aí instalado. Acho que esse é o grande papel da escola e não o papel do conteúdo pelo conteúdo. Eu acho que ela tem um papel na construção e na reconstrução dos conhecimentos que estão aí, mas eu acho que o grande papel dela é na formação de sujeitos históricos, donos da sua história, capazes de construir e reconstruir coisas importantes porque eu sonho ainda com uma sociedade diferente, e, se eu não acreditar que esse papel da escola, não sei mais o que me resta.

1ª ideia – acho que hoje o grande papel da escola é social. Então eu acho que é uma das grandes dificuldades é que o professor ainda acha que a escola é transmissora de conhecimento e não é mais isso que importa. O que importa é como tu constitui e como tu ajuda a constituir sujeitos e sujeitos felizes, que possam ser agentes de sua própria história, agentes de modificações sociais, sujeitos críticos, que não baixem a cabeça para tudo que vem pronto, para tudo que está aí instalado. Acho que esse é o grande papel da escola e não o papel do conteúdo pelo conteúdo. Eu acho que ela tem um papel na construção e na reconstrução dos conhecimentos que estão aí, mas eu acho que o grande papel dela é na formação de sujeitos históricos, donos da sua história, capazes de construir e reconstruir coisas importantes porque eu sonho ainda com uma sociedade diferente, e, se eu não acreditar que esse papel da escola, não sei mais o que me resta.

Suj.2 - Bom, primeiro um desafio por ter que dar continuidade ao trabalho da Maria Luiza Cebres que era a coordenadora e que fazia um trabalho que tinha as mesmas linhas e os mesmos objetivos do que foi feito até agora. Mas, também, houve um outro grande desafio de fazer uma reestruturação, principalmente no setor pedagógico, para que a gente qualificasse mais a relação com as escolas, com direções de escola e com a própria secretaria de educação. Então o grande desafio foi essa reestruturação começando pelo setor pedagógico. O setor pedagógico não pode estar desvinculado, separado, do restante da casa. Então, todos os setores de uma mesma coordenadoria, eles têm que funcionar da mesma forma do que dentro de uma escola, tem que haver um diálogo e uma meta, um rumo, com clareza para todos os trabalhadores da casa para que isso também se reflita na rede, das escolas. Então, na verdade, uma CRE é uma direção de escola, só não de uma, mas, no caso, aqui, 171 escolas. E a gente tem que dar um norte, tem que dar um rumo, tem que dar um apoio, tem que dar as respostas, né. E os setores da casa têm que estar

1ª ideia – Bom, primeiro um desafio por ter que dar continuidade ao trabalho da Maria Luiza Cebres que era a coordenadora e que fazia um trabalho que tinha as mesmas linhas e os mesmos objetivos do que foi feito até agora. Mas, também, houve um outro grande desafio de fazer uma reestruturação, principalmente no setor pedagógico, para que a gente qualificasse mais a relação com as escolas, com direções de escola e com a própria secretaria de educação. Então o grande desafio foi essa reestruturação começando pelo setor pedagógico. O setor pedagógico não pode estar desvinculado, separado, do restante da casa. Então, todos os setores de uma mesma coordenadoria, eles têm que funcionar da mesma forma do que dentro de uma escola, tem que haver um diálogo e uma meta, um rumo, com clareza para todos os trabalhadores da casa para que isso também se reflita na rede, das escolas.

2ª ideia – Então, na verdade, uma CRE é uma direção de escola, só não de uma, mas, no caso, aqui, 171 escolas. E a gente tem que dar um norte, tem que dar um rumo, tem que dar um apoio, tem que dar as respostas, né. E os setores da casa têm

plenamente conectados, falando a mesma linguagem, dialogando, interagindo, e aí com o mesmo foco...	que estar plenamente conectados, falando a mesma linguagem, dialogando, interagindo, e aí com o mesmo foco...
<p>Suj.3 - O Rio Grande do Sul, naquele momento teve rumo nos referenciais curriculares. No primeiro ano alfabetização. Alfabetização, não é no segundo e no terceiro ano, né. Foi apresentado a todos os professores nesses anos, pedagógicos, programas...</p>	<p>1ª ideia - O Rio Grande do Sul, naquele momento teve rumo nos referenciais curriculares.</p>
ECH	IC
<p>6. O Projeto de Governo no tocante a gestão das escolas é/[foi] do conhecimento de todos os que com ela interagem[iam]? Como está se dando/[deu] o seu processo de construção? Qual é/[foi] sua linha pedagógica (princípios pedagógicos que segue/[iam])? Interfere/[iu] nas decisões cotidianas da escola no tocante a gestão? Como?</p>	
<p>Suj.1 - Não. Não. Eu acredito que não. Acredito que não até pelo que a gente vê com as 172 escolas que a gente tem aqui. Alguns equívocos bem fortes. Eu vejo o gestor hoje muito mais burocrata, acumulado de funções financeiras e administrativas e não se enxergando como um gestor da educação, do processo educativo dentro daquela escola. Claro, isso não é norma geral, mas que acho que são raras as exceções. Eu gostaria que o gestor se enxergasse mais como um professor, um pedagogo ali dentro daquele processo.</p>	<p>1ª ideia – Eu acredito que não. Acredito que não até pelo que a gente vê com as 172 escolas que a gente tem aqui. Alguns equívocos bem fortes. Eu vejo o gestor hoje muito mais burocrata, acumulado de funções financeiras e administrativas e não se enxergando como um gestor da educação, do processo educativo dentro daquela escola. Eu gostaria que o gestor se enxergasse mais como um professor, um pedagogo ali dentro daquele processo.</p>
<p>Suj.2 - Bom, a relação com a SEDUC tem sido positiva, boa, tranquila. Mas também é claro que a gente faz os mesmos debates que se faz... Eu digo, as instâncias são diferentes, mas o diálogo ocorre na mesma proporção, né. A escola lá dentro, os professores com seu diretor, a equipe diretiva com a coordenação e as coordenações com o secretário de educação. E isso é saudável, é assim que as relações têm que acontecer. É nesse debate, nesse diálogo, pra justamente a gente alcançar os objetivos. No momento que não se dialoga, que não se coloca as ideias, não se avança. Então eu não vejo isso como negativo e como dificuldade, e nem a secretaria vê assim também. Então são espaços onde a gente dialoga, nós levamos as dificuldades das redes e se faz a discussão. E tem sido tranquilo, claro. Nós temos alguns desafios, alguns problemas, que não são pontuais dessa gestão, mas são problemas históricos do magistério. Falta de professor é um exemplo disso né. E agora com mais um agravante na área técnica que existe a falta do professor, é a falta de alguém profissional na área técnica que está disposto a ser contratado ou até nomeado. Então são</p>	<p>1ª ideia – Nós temos alguns desafios, alguns problemas, que não são pontuais dessa gestão, mas são problemas históricos do magistério. Falta de professor é um exemplo disso né. E agora com mais um agravante na área técnica que existe a falta do profissional, não é a falta do professor, é a falta de alguém profissional na área técnica que está disposto a ser contratado ou até nomeado. Então são desafios que estão postos, dificuldades postas, mas não dessa gestão, mas históricas, né, a questão salarial, da mesma forma.</p> <p>2ª ideia – a relação com a SEDUC tem sido positiva, boa, tranquila. Mas também é claro que a gente faz os mesmos debates que se faz... Eu digo, as instâncias são diferentes, mas o diálogo ocorre na mesma proporção, né. A escola lá dentro, os professores com seu diretor, a equipe diretiva com a coordenação e as coordenações com o secretário de educação. E isso é saudável, é assim que as relações têm que acontecer. É nesse debate, nesse diálogo, pra justamente a gente alcançar os objetivos. No momento que não se dialoga, que não se coloca as ideias, não se avança. Então eu não vejo isso como negativo e como dificuldade, e nem a secretaria vê assim também. Então são espaços onde a gente dialoga, nós levamos</p>

<p>desafios que estão postos, dificuldades postas, mas não dessa gestão, mas históricas, né, a questão salarial, da mesma forma. E bom, essa é a relação. É no diálogo né. Muito diálogo, muita conversa, porque também a SEDUC tem sido nosso ponto de apoio. A troca de dificuldades, a troca de... de buscar soluções. Então assim como as escolas nos veem como apoio, nós também enxergamos a secretaria de educação como apoio.</p>	<p>as dificuldades das redes e se faz a discussão.</p>
<p>Suj.3 - O estruturante foi o escola para todos, foram sempre ações. Acho que eu diria não isoladas.</p> <p>(E) Foram ações interligadas, conectadas, sequenciais?</p> <p>(T) Não necessariamente sequenciais. Por exemplo tinha... A escola, eu vou dar um exemplo, a escola, eu me lembro da administração, a escola precisa estar organizada e ter os reparos necessários, obras. Mas ela precisava, a partir da coordenadoria, vou te dar um exemplo... Porque tinha duas professoras lá que eram um deus nos acuda, para _____ era um horror. Toda aquela rede, tudo era cheio de salinhas isoladas. Foi tudo bem organizada e a escola também organizada para _____ melhor. O professor, a sala... Renovaram 100% de todo o mobiliário. Isso é o mais importante? Não. Mas tem que ter.</p> <p>(E) A infraestrutura?</p> <p>(T) A infraestrutura necessária e da melhor qualidade. O outro... Na questão pedagógica. A escola organizada, tudo com vistas ao pedagógico, todas as ações, todas elas. Elas não aconteciam isoladamente. Lá, no primeiro ano, ficou claro o seguinte, e se estendeu claro aos demais até o ensino médio e técnico, que o professor tem o direito de escolha da forma de ensinar, mas não o que ensinar. O Rio Grande do Sul, pela primeira vez, já tinha tido umas tratativas mais adiante, mas nada parecido... O Rio Grande do Sul teve seus referenciais pedagógicos. Seus livros _____. Referenciais curriculares. Se tu não tem eu tenho _____.</p>	<p>1ª ideia - O estruturante foi o escola para todos, foram sempre ações. Acho que eu diria não isoladas. Não necessariamente sequenciais. Elas não aconteciam isoladamente. Lá, no primeiro ano, ficou claro o seguinte, e se estendeu claro aos demais até o ensino médio e técnico, que o professor tem o direito de escolha da forma de ensinar, mas não o que ensinar. O Rio Grande do Sul, pela primeira vez, já tinha tido umas tratativas mais adiante, mas nada parecido... O Rio Grande do Sul teve seus referenciais pedagógicos.</p>

***GESTOR, DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

ECH

IC

7. Como é que tu vê esse processo de construção da linha teórica, dos documentos legais que são emanados? Esses documentos são apropriados de forma coletiva? São reestruturados? Ou são diretivos e era isso, o que tinha que ser implantado? Esse projeto de governo ele cabe essa discussão, ele abre para essa discussão?

Suj.1 - Eu acho que ele abre pouco ainda. E aí eu tenho as minhas dúvidas... Porque tu sabe que se a gente não ocupa o espaço da gente, alguém ocupa. Claro que, eu vejo, principalmente neste governo eu tenho ouvido muito, que ele é um governo eleito, e eleito para dar a linha, porque tem uma linha, tem uma proposta dentro desse governo e tem que dar definições. Eu vejo que as definições das propostas teóricas que vêm, têm espaço para a gente fazer algumas modificações, mas eu vejo que nós professores também não estamos mais acostumados a ocupar esse espaço. Então eu vejo que dos dois lados tem... A gente não faz a intervenção e o governo define, a mantenedora define, e a gente aceita. Eu acho que ainda é uma prática de subserviência. Eu acho que nós tínhamos que intervir mais. Por exemplo, a reestruturação do médio. Ela veio com uma proposta, ela disse que tem algumas coisas que têm uma linha estruturante que não deve ser mexida, mas, na prática, ela tem vários espaços para tu acrescentar aquilo que tu tem como convicção teórica, e eu não estou vendo acrescentar. Eu não estou vendo as escolas acrescentarem, eu estou vendo as escolas pedirem “como tem que ser”. Então eu acho que, culturalmente, nós professores estamos acostumados a receber.

1ª ideia – Eu acho que ele abre pouco ainda. Eu vejo que as definições das propostas teóricas que vêm, têm espaço para a gente fazer algumas modificações, mas eu vejo que nós professores também não estamos mais acostumados a ocupar esse espaço. Então eu vejo que dos dois lados tem... A gente não faz a intervenção e o governo define, a mantenedora define, e a gente aceita. Eu acho que ainda é uma prática de subserviência. Eu acho que nós tínhamos que intervir mais. Por exemplo, a reestruturação do médio. Ela veio com uma proposta, ela disse que tem algumas coisas que têm uma linha estruturante que não deve ser mexida, mas, na prática, ela tem vários espaços para tu acrescentar aquilo que tu tem como convicção teórica, e eu não estou vendo acrescentar. Eu não estou vendo as escolas acrescentarem, eu estou vendo as escolas pedirem “como tem que ser”. Então eu acho que, culturalmente, nós professores estamos acostumados a receber.

Suj.2 - Eu sempre acreditei que a escola é o centro, que a escola é referência... A escola é... Se há maneiras de mudar, de transformar, é na escola, é pela escola é através dela. E, nesses meses aqui na CRE, mais que nunca, estou convencida disso. Porque quanto mais no interior, a gente percebe o quanto a escola é importante, o quanto a escola é referência para a família e para a cidade inteira. Com certeza, em grandes centros, mais urbanos, de uma população maior, isso não se perceba tanto. Mas aí é que se tem a certeza que a escola é referência sim, continua sendo, o professor é referência para o aluno... Por isso nós temos que ter sempre o cuidado, eu sempre tive cuidado mesmo, com o perfil do professor, com o papel dele, para que o professor não se perca no meio disso tudo e para que ele não esqueça que ele é referência. No momento em que a escola não se enxergar como referência, como elemento transformador de sociedade, que o professor também perder essa referência, aí as coisas vão realmente ficar muito difíceis.

1ª ideia – Eu sempre acreditei que a escola é o centro, que a escola é referência... A escola é... Se há maneiras de mudar, de transformar, é na escola, é pela escola é através dela. E, nesses meses aqui na CRE, mais que nunca, estou convencida disso. Porque quanto mais no interior, a gente percebe o quanto a escola é importante, o quanto a escola é referência para a família e para a cidade inteira. Com certeza, em grandes centros, mais urbanos, de uma população maior, isso não se perceba tanto. Mas aí é que se tem a certeza que a escola é referência sim, continua sendo, o professor é referência para o aluno... No momento em que a escola não se enxergar como referência, como elemento transformador de sociedade, que o professor também perder essa referência, aí as coisas vão realmente ficar muito difíceis.

<p>Suj.3 - Diferentes universidades. Diferentes consultores. Assim como o referencial curricular foi diferentes consultores, as mais diferentes entidades. Não havia... A governadora Yeda inúmeras vezes ia nas nossas reuniões de coordenadoria, que a secretaria de educação fazia ... A Miriam e ela estavam naquela área respondendo lá, em uma sala ao lado, praticamente, porque eles estavam restaurando o Palácio, ela ficou quase dois anos lá. Então facilitava a conversa conosco, porque era uma proximidade muito grande. Então ela dizia que os referenciais curriculares, da forma como vêm demonstrando a participação dos mais diferentes consultores, nós precisamos, vamos trabalhar para que sejam políticas de estado e não de governo. E aqui vai uma frustração. É que <u>não houve tempo, 4 anos é muito pouco, não houve tempo para que nós pudéssemos consolidar os referenciais pedagógicos.</u> Eu sei que hoje muitas escolas, sempre tive um bom relacionamento com as escolas, eles continuam usando esse material toda. É uns cadernos muito bons, de uma riqueza... E foram capacitados. E a capacitação aconteceu, nesse sentido, começou em Rio Grande, em 2010.</p> <p>Finalzinho de 2009, novembro, dezembro de 2009 para pegar o ano de 2010.</p> <p>E por adesão também. O professor se inscrevia. Tinha internet nessas alturas, a coordenadoria já estava equipada, as escolas também. Houve uma renovação porque como é que ia fazer matrícula pela internet se estava sucateado? Tem que ir renovando sempre, é como na casa da gente, tem que fazer a manutenção permanente. E, nessas alturas, já estava tudo posto. Tanto é que, voltando à questão da matrícula pela internet, me recordo que, no mês de janeiro, uma diretora não enviava os dados para nós e nós precisávamos finalizar, eu liguei para ela, ela estava na praia e eu disse “vai numa <i>lan house</i> e acessa de lá para nós”. Olha que beleza!</p>	<p>1ª ideia – Referencial curricular foi diferentes consultores, as mais diferentes entidades. A governadora Yeda inúmeras vezes ia nas nossas reuniões de coordenadoria, que a secretaria de educação fazia. Então facilitava a conversa conosco, porque era uma proximidade muito grande. Então ela dizia que os referenciais curriculares, da forma como vêm demonstrando a participação dos mais diferentes consultores, nós precisamos, vamos trabalhar para que sejam políticas de estado e não de governo. Foram capacitados. E a capacitação aconteceu, nesse sentido, começou em Rio Grande, em 2010. Finalzinho de 2009, novembro, dezembro de 2009 para pegar o ano de 2010. E por adesão também. O professor se inscrevia. Tinha internet nessas alturas, a coordenadoria já estava equipada, as escolas também. Houve uma renovação porque como é que ia fazer matrícula pela internet se estava sucateado? Tem que ir renovando sempre, é como na casa da gente, tem que fazer a manutenção permanente. E, nessas alturas, já estava tudo posto. Tanto é que, voltando à questão da matrícula pela internet, me recordo que, no mês de janeiro, uma diretora não enviava os dados para nós e nós precisávamos finalizar, eu liguei para ela, ela estava na praia e eu disse “vai numa <i>lan house</i> e acessa de lá para nós”. Olha que beleza!</p>
ECH	IC
<p>8. Quais são/[foram] as propostas de políticas educacionais para gestão da educação, principalmente lembrando do arcabouço legal que implementa a Gestão Democrática, materializadas na tua gestão? De que forma?</p>	
<p>Suj.1 - De novo, eu te digo que a gente tem oferecido alguns espaços para discussão. Mas eu também não vejo o professor se aprofundar nessa discussão. Foi na reestruturação do MEC, foi na implantação dos anos iniciais com a progressão continuada... Eu não sei, eu vejo o professor ainda muito... Ele olha superficialmente, se apropria de algumas coisas, sabe que vai ter que cumprir porque já está ali, ele acha que não tem espaço para intervir, e eu não vejo ele acreditar ou dizer “eu não acredito”. Porque no meu tempo... No meu tempo... Tem um pouquinho de saudosismo aí. Mas quando vinham as inovações da própria alfabetização ou tu te aprofundava naquilo ali, que nem quando aparecia psicogênese, “isso tem tudo a ver com a minha prática”, né, ou tu via colegas que</p>	<p>1ª ideia - A gente tem oferecido alguns espaços para discussão. Mas eu também não vejo o professor se aprofundar nessa discussão. Foi na reestruturação do MEC, foi na implantação dos anos iniciais com a progressão continuada... Eu não sei, eu vejo o professor ainda muito... Ele olha superficialmente, se apropria de algumas coisas, sabe que vai ter que cumprir porque já está ali, ele acha que não tem espaço para intervir, e eu não vejo ele acreditar ou dizer “eu não acredito”. Porque no meu tempo... No meu tempo... Tem um pouquinho de saudosismo aí. Tu bate naquilo, mas tu não te apropria para fazer uma argumentação teórica, “eu acredito e vou me adaptar a isso, vou adaptar minha prática a isso aí, vou tentar fundamentar minha prática nisso aí”. Não... Fica no faz de</p>

<p>diziam: “não acredito, não sei, vou seguir tradicionalmente porque é nisso que eu me garanto. Eu não vejo essa posição clara, sabe. Tu bate naquilo, mas tu não te apropria para fazer uma argumentação teórica, “eu acredito e vou me adaptar a isso, vou adaptar minha prática a isso aí, vou tentar fundamentar minha prática nisso aí”. Não... Fica no faz de conta e isso me assusta muito. Porque a gente já teve várias legislações que quem não se apropriou seguiu batendo. Até hoje tu ouve gente criticando a 93/94. Bom, há quantos anos ela está aí? E tudo que ela já emanou, de pareceres, de resoluções. Então, as pessoas não sabem. A própria reestruturação do médio ela não é nenhuma novidade. Aí parece que surgiu agora da cartola da secretaria de educação e aí tu mesmo dá um atestado de incompetência. Porque se tu não vai seguir porque tu não acredita, argumenta, “eu não acredito, eu tenho outra linha teórica que me sustenta”. Agora, tu nem outra e tu não quer isso. Isso me assusta um pouco.</p>	<p>conta e isso me assusta muito. Porque a gente já teve várias legislações que quem não se apropriou seguiu batendo. Até hoje tu ouve gente criticando a 93/94. Bom, há quantos anos ela está aí? E tudo que ela já emanou, de pareceres, de resoluções. Então, as pessoas não sabem. A própria reestruturação do médio ela não é nenhuma novidade. Aí parece que surgiu agora da cartola da secretaria de educação e aí tu mesmo dá um atestado de incompetência. Porque se tu não vai seguir porque tu não acredita, argumenta, “eu não acredito, eu tenho outra linha teórica que me sustenta”. Agora, tu nem outra e tu não quer isso. Isso me assusta um pouco.</p>
<p>Suj.2 - Eu não acompanhei os dois primeiros anos de implantação do politécnico. Mas eu entendo, muito claramente, que foi uma opção política. E, ou tu preparas o caminho primeiro para depois trilhá-lo, ou tu vai preparando o caminho e caminhando. Eu acho que essa segunda foi a opção que a secretaria de educação e o governo do estado tiveram. Então, não há tempo para a educação, não há tempo para esperar. Há muitos anos se discute qualidade, se discute que temos que er mudanças, que a escola tem que mudar, que a escola tem que se transformar, que o currículo não atende mais o interesse do aluno... Enfim. Então a gente tem que mudar algumas lógicas, alguns paradigmas, e a educação não tem tempo para esperar. Então essa foi uma opção de governo, né, que não se esperasse primeiro preparar para depois implantar. Se optou por fazer o caminho caminhando. E isso impacta. Foi impacante para a escola, foi impactante para a coordenadoria, para toda a sociedade. Realmente, é uma mudança profunda de paradigma, de educação, de currículo. Mas é... E é tão voa essa mudança que ela está servindo de modelo até para as mudanças em nível federal que vem... Então não é que as coisas vieram prontas de cima para baixo, mas a gente foi fazendo e discutindo. E mesmo que tivesse tido um tempo, creio eu, dois anos, por exemplo, de preparação, as dificuldades também aconteceriam, tudo que é novo é um desafio, tudo que é novo desequilibra, traz um questionamento, e a gente vai descobrindo a solução para o problema quando ele aparece. A gente vai buscar. Tu não sabe o que tem naquela porta que tu está abrindo e que tu não conhece o caminho, do lado de lá. Então é bem isso, eu acho que foi uma opção de gestão de construir o caminho caminhando. Nós precisávamos urgentemente de mudanças, de quebras de paradigmas, da lógica da reprovação, da lógica da escola conteudista, sem conexão com a realidade dos alunos... O abandono na escola...</p>	<p>1ª ideia - Eu não acompanhei os dois primeiros anos de implantação do politécnico. Mas eu entendo, muito claramente, que foi uma opção política. E, ou tu preparas o caminho primeiro para depois trilhá-lo, ou tu vai preparando o caminho e caminhando. Eu acho que essa segunda foi a opção que a secretaria de educação e o governo do estado tiveram. Então, não há tempo para a educação, não há tempo para esperar. Há muitos anos se discute qualidade, se discute que temos que er mudanças, que a escola tem que mudar, que a escola tem que se transformar, que o currículo não atende mais o interesse do aluno... Enfim. Então a gente tem que mudar algumas lógicas, alguns paradigmas, e a educação não tem tempo para esperar. Então essa foi uma opção de governo, né, que não se esperasse primeiro preparar para depois implantar. Se optou por fazer o caminho caminhando. E isso impacta. Foi impacante para a escola, foi impactante para a coordenadoria, para toda a sociedade. Realmente, é uma mudança profunda de paradigma, de educação, de currículo. Mas é... E é tão voa essa mudança que ela está servindo de modelo até para as mudanças em nível federal que vem... Então não é que as coisas vieram prontas de cima para baixo, mas a gente foi fazendo e discutindo. E mesmo que tivesse tido um tempo, creio eu, dois anos, por exemplo, de preparação, as dificuldades também aconteceriam, tudo que é novo é um desafio, tudo que é novo desequilibra, traz um questionamento, e a gente vai descobrindo a solução para o problema quando ele aparece. A gente vai buscar. Tu não sabe o que tem naquela porta que tu está abrindo e que tu não conhece o caminho, do lado de lá. Então é bem isso, eu acho que foi uma opção de gestão de construir o caminho caminhando. Nós precisávamos urgentemente de mudanças, de quebras de paradigmas, da lógica da reprovação, da lógica da escola conteudista, sem conexão com a realidade dos alunos... O abandono na escola... Então é isso, é complicado, é, mas é</p>

Então é isso, é complicado, é, mas é inovador. É inovador.	inovador. É inovador.
<p>Suj.3 - Gestão democrática. Gestão democrática. Veja bem, tem que abrir um parêntese aqui. Se o Saers, que foi uma das primeiras _____ para ver como é que nós estávamos. (inaudível). À medida que foi acontecendo, que foram arregimentando escolas, a segunda coordenadoria não tem _____, mas outra... Porto Alegre, que não fizeram ... Não tiveram nenhuma, porque não era compulsório. Posteriormente perceberam o quanto eles iriam prejudicar a escola, aqueles que _____ esse movimento. Porque redundou também na questão financeira, porque foi aplicado junto aquele questionário que depois mudou. E isso nós dizíamos, nada era feito. Os referenciais curriculares, a proposta do primeiro ano...</p>	1ª ideia – Gestão democrática.
ECH	IC
<p>9. Lembrando um pouquinho a questão da gestão democrática. Ela tem todo um arcabouço legal que mantém, está garantida em termos de constituição, ela parece de novo na LDB... Mas essa gestão democrática, como que tu pensa que o teu grupo, não só em termos de docentes da segunda coordenadoria, mas em termos de pessoal que trabalha dentro da coordenadoria, como esses profissionais veem essa questão? Tu consegue enxergar isso se materializando nas escolas?</p>	
<p>Suj.1 - Eu penso que só pode ter gestão democrática em espaços democráticos, com práticas democráticas. E isso é exercício ao longo do tempo. Não sei se está ainda bem entendido. Porque, para tu ter uma gestão democrática tu vai ter que ter coletivos democráticos para sustentar isso aí. Mas democrático mesmo, de discussão, de respeito, de diálogo, de representação exata dos segmentos que estão ali constituídos nos próprios conselhos e outros instrumentos que dão a sustentação, porque a eleição por si só não garante nada. E eu só vejo democracia e gestão democrática se lá dentro da escola os espaços são democráticos, o espaço de discussão de trazer, de ouvir quem está em lugares diferentes, respeitar esses conhecimentos e esses saberes dessas pessoas... Mas eu ainda acho que as pessoas que estão envolvidas nesse processo estão muito confusos e ainda têm, de modo geral, uma sede de poder muito cristalizada. Isso aí é muito difícil de tu abrir esse poder para ser dividido ou multiplicar talvez entre os outros que trabalham contigo.</p>	<p>1ª ideia - Eu penso que só pode ter gestão democrática em espaços democráticos, com práticas democráticas. E isso é exercício ao longo do tempo. E eu só vejo democracia e gestão democrática se lá dentro da escola os espaços são democráticos, o espaço de discussão de trazer, de ouvir quem está em lugares diferentes, respeitar esses conhecimentos e esses saberes dessas pessoas... Mas eu ainda acho que as pessoas que estão envolvidas nesse processo estão muito confusos e ainda têm, de modo geral, uma sede de poder muito cristalizada. Isso aí é muito difícil de tu abrir esse poder para ser dividido ou multiplicar talvez entre os outros que trabalham contigo.</p>
<p>Suj.2 - Pois é, outro grande desafio. Acho que as universidades, as licenciaturas, estão fazendo essa leitura também, estão avaliando esse sentido. O que se percebe é que a universidade, os cursos de licenciatura, ainda não preparam o professor para as realidades das escolas públicas, para essas realidades que estão se transformando. Então o professor está chegando muito despreparado... Não despreparados, mas inseguros, Ingênuo. Tem exemplo que a gente escuta de professor que sai da sua universidade, sai até do seu mestrado,</p>	<p>1ª ideia - outro grande desafio. Acho que as universidades, as licenciaturas, estão fazendo essa leitura também, estão avaliando esse sentido. O que se percebe é que a universidade, os cursos de licenciatura, ainda não preparam o professor para as realidades das escolas públicas, para essas realidades que estão se transformando. Então o professor está chegando muito despreparado... Não despreparados, mas inseguros, Ingênuo. Tem exemplo que a gente escuta de professor que sai da sua universidade, sai até do seu mestrado, seu doutorado... Quer dizer, conhecimento tem de sobra para dividir com os alunos. Mas, chega dentro da sala de aula e ele sofre um impacto tão</p>

<p>seu doutorado... Quer dizer, conhecimento tem de sobra para dividir com os alunos. Mas, chega dentro da sala de aula e ele sofre um impacto tão grande que às vezes a reação é desistir, "não quero ser professor". Porque eu acho que é esse prepara que está faltando, esse caminho entre universidade e escola tem que se aproximar mais. As vivências têm que se acostumar mais. E a universidade também tem que apontar, tem que estar dentro do currículo das universidades, das licenciaturas, essas transformações que estão chegando das redes, da mudança de currículo, da lógica da reprovação, que ainda é uma lógica também da universidade, que não mudou. Então não dá para ficar fazendo discurso de escola transformadora e ensinar lá nos cursos de pedagogia e de licenciatura que a escola é transformadora quando não se tem essa transformação dentro da própria universidade e fora dela.</p>	<p>grande que às vezes a reação é desistir, "não quero ser professor". Porque eu acho que é esse prepara que está faltando, esse caminho entre universidade e escola tem que se aproximar mais.</p>
<p>Suj.3 - Porque os professores vinham, eles queriam saber como foi, quais as qualidades e competências que não foram atingidas. É muito mais fácil quando tu conhece, quando tu sabe. E deixaram para trás aquela coisa "ah, eu, professor, coitadinho, sou culpado". Não! E, em paralelo a isso, eles eram capacitados. A capacitação continuada. A escola com mais dinheiro na sua autonomia financeira, porque também fizemos uma pesquisa, e foi muito importante isso, e por isso não havia ações isoladas, elas viam acontecendo... Interligadas. Era necessário. A escola tinha mais dinheiro, sua autonomia financeira, porque foi feita uma pesquisa qualitativa nas escolas porque foi feita uma pesquisa em 2008 que era um questionário. E ali houve a classificação da escola, que precisava ter, digamos, 100%... Não me recordo bem. Tinha uma tabelinha, x% para a escola que precisava, mais a outra, menos a outra... Enfim. Para que a gente obtenha a equidade tu não pode pensar no igual. Veja bem quanto a gente chegou na importância disso. Tu precisa, naquele momento. Dar mais para quem precisa mais. Então, no nosso contexto da segunda coordenadoria aqui, teve escolas... A grande maioria das nossas escolas ficaram na média. Então aí alterou também. Tu tens que trazer aqueles que estão, seja na parte de infraestrutura e pedagógica – reflete no pedagógico, não adianta – tu tens que trazer esses que estão aqui, na base, no mínimo para o meio. Então, naquele momento eles precisam mais. É uma outra concepção. Aí tu pode falar em equidade. Agora se tu der o mesmo percentual, aquelas que já tem, e consequentemente, em geral, estão melhores qualificadas, sempre vão ter mais e esses daqui não. Então, independente do tamanho, da escola, do nível do ensino da escola, não importava. Os que quiseram, levaram a sério... Algumas escolas não porque não era compulsório. Só que isso vai demandar, a gente colocava, a gente sabia de tudo sempre, lá na coordenadoria também. Podia acontecer alguma coisa, mas a meta era que todos soubessem de tudo. Não importa o trabalho no administrativo. Eu lamentava que aquilo era 3 andares e continua sendo. Mas tudo bem, a gente tem que se adequar dentro daquilo ali, para que valorize a qualidade nesse</p>	<p>1ª ideia – Porque os professores vinham, eles queriam saber como foi, quais as qualidades e competências que não foram atingidas. É muito mais fácil quando tu conhece, quando tu sabe. E deixaram para trás aquela coisa "ah, eu, professor, coitadinho, sou culpado". Não! E, em paralelo a isso, eles eram capacitados. A capacitação continuada. A escola com mais dinheiro na sua autonomia financeira, porque também fizemos uma pesquisa, e foi muito importante isso, e por isso não havia ações isoladas, elas viam acontecendo... Interligadas. Era necessário. Enfim. Para que a gente obtenha a equidade tu não pode pensar no igual. Os que quiseram, levaram a sério... Algumas escolas não porque não era compulsório.</p>

sentido, que se estabeleça as coisas por competência. (inaudível) Todas essas ações contribuíram para _____, inclusive, voltando a questão do RH, é uma grande dificuldade que se tem para situar (inaudível – sons sobrepostos) especialmente pelo seu tamanho, pela sua abrangência e pelas demais redes que existem nesses municípios, tem redes com muitas escolas particulares, privadas, enfim. É uma segunda coordenadoria, como diziam alguns dos meus colegas coordenadores, muito rica. (inaudível) Enfim, ela é muito densa, muito rica, e isso, ela busca o melhor dos professores. E é uma dificuldade. E eles têm muita dificuldade. Os municípios têm dificuldade. Novo Hamburgo, há pouco tempo a gente não falava em contrato emergencial na rede municipal. Hoje tem. É uma necessidade, tem que ver esse percentual, mas a lei deixa clara essas questões. Voltando ao RH que também sempre foi um problema, depois _____, pela agilidade com que se tratou isso. E uma das questões importantes além das tecnológicas, das tecnologias em si, mas houve uma mudança na lei. Porque, antes, o professor que se inscrevia em contrato emergencial, ele era chamado, ele fazia os seus exames admissionais e depois assumia. Aí a Yeda inverteu a ordem, primeiro ele assume, já vai trabalhando, faz os seus exames e, se ele for considerado inapto, o estado paga aquele tempo que chamam de _____ . Isso _____ imensamente. Porque às vezes eram três meses sem professor entre a saída de um e o outro assumir e não por falta do professor, mas por quê? A lei, cerca de um mês para fazer tananana... Bom, resumindo, levava cerca de três meses. No final de ano estava em três dias, no final de 2010, três a cinco dias era a média. Tinha o professor que se inscrevia pela internet, não tinha mais fila. Quando eu cheguei lá tinha. Era quilométrica. Nós fazíamos lá na Brigada Militar porque nós não tínhamos nem condições. Mínimamente tem que ter uma condição humana. Então a Brigada Militar cedia o espaço que é próximo ali para ao menos não precisar estar no sol e na chuva e etc. Um absurdo. Claro, _____, tu tens que aliar a gestão. Então as ações...

(E) São as otimizações de tempo e de espaço.

(T) Exatamente, então, ali, enquanto coordenadoria também utilizamos os espaços, foi modernizado. Imagino que estão, a cada momento, colocando novos equipamentos...

ECH

IC

10. Como é que tu vê a segunda coordenadoria? Porque ela é tida como diferente, comparando com todas as suas peculiaridades, mas ela é bem atípica dentro do padrão de coordenadorias que nós temos no Rio Grande do Sul. Tanto que, na segunda coordenadoria, troca-se o partido, troca-se as chefias, mas o grupo permanece. E isso não é uma prática recorrente nas demais coordenadorias. Tu enxerga isso como algo positivo? Como isso é visto dentro de um projeto maior?

<p>Suj.1 - Eu acho que é positivo sim, a permanência da equipe da 02 CRE. Claro que tu precisa ter pessoas que acreditem na proposta que cada governo e cada governante traz. Mas eu vejo que tem uma história que precisa ser respeitada. Porque tu não pode partir do nada, tu não pode derrubar tudo que já aconteceu. E essas pessoas que permanecem têm um pouco dessa história para enriquecer o trabalho. Então eu acho que é positivo. Eu acho que tem que ter a possibilidade de renovar algumas pessoas, pessoas que possam estar trazendo essa nova proposta, que possam convencer do que ela traz de bom. Mas eu acho que manter profissionais que estão há algum tempo aqui é importante. Porque eles conhecem profundamente cada escola dessa região, cada professor, cada localidade, a história de cada localidade. Eu acho que isso é muito importante no todo. Se tu acredita em construção coletiva eu acho que também. E esses que já vêm na caminhada há mais tempo que tu _____.</p>	<p>1ª ideia – Eu acho que é positivo sim, a permanência da equipe da 02 CRE. Claro que tu precisa ter pessoas que acreditem na proposta que cada governo e cada governante traz. Mas eu vejo que tem uma história que precisa ser respeitada. Porque tu não pode partir do nada, tu não pode derrubar tudo que já aconteceu. E essas pessoas que permanecem têm um pouco dessa história para enriquecer o trabalho. Então eu acho que é positivo. Eu acho que tem que ter a possibilidade de renovar algumas pessoas, pessoas que possam estar trazendo essa nova proposta, que possam convencer do que ela traz de bom. Mas eu acho que manter profissionais que estão há algum tempo aqui é importante. Porque eles conhecem profundamente cada escola dessa região, cada professor, cada localidade, a história de cada localidade. Eu acho que isso é muito importante no todo.</p>
<p>Suj.2 - Gestão é um trabalho de equipe, em equipe, que passa pelo diálogo, pela escuta, pela construção e, principalmente, pelo planejamento, pela determinação de uma meta, de objetivos claros e a construção... Visando a construção de um projeto, no final. Então passa pelo planejamento, por equipe, pelo trabalho de equipe... E gestão. Gestão é importante também. Seguindo a própria linha política do governador, Tarso, que o governo do estado fica acima dessas correntes, né. E é claro, essas correntes políticas elas são próprias do partido, do PT, elas são... Elas justamente oxigenam as relações dentro do partido, das diferentes ideias que num todo são as mesmas, mas, dentro do próprio partido existem diferenças de concepções, de estratégias, de método. E, isso, dentro da coordenadoria, não interfere. Porque eu sou de uma corrente e adjunta é de outra corrente. Secretária é de outra corrente, que não é a minha também. Mas a gente tem um objetivo maior que esse que é fazer dar certo a educação no estado do Rio Grande do Sul, fazer dar certo a educação na segunda CRE. Então isso está acima. E, os debates de corrente, desses métodos, a gente faz em outros espaços, que não é dentro da coordenadoria, mas lá na sede do partido, é lá que se faz as discussões, no sindicato, enfim... Na própria sede do partido. Mas, na coordenadoria, o objetivo maior é a educação, não é a corrente partidária.</p>	<p>1ª ideia – Gestão é importante também. Seguindo a própria linha política do governador, Tarso, que o governo do estado fica acima dessas correntes, né. E é claro, essas correntes políticas elas são próprias do partido, do PT, elas são... Elas justamente oxigenam as relações dentro do partido, das diferentes ideias que num todo são as mesmas, mas, dentro do próprio partido existem diferenças de concepções, de estratégias, de método. E, isso, dentro da coordenadoria, não interfere. Porque eu sou de uma corrente e adjunta é de outra corrente. Secretária é de outra corrente, que não é a minha também. Mas a gente tem um objetivo maior que esse que é fazer dar certo a educação no estado do Rio Grande do Sul, fazer dar certo a educação na segunda CRE. [...] na coordenadoria, o objetivo maior é a educação, não é a corrente partidária.</p>
<p>Suj.3 - Eu também gostaria de deixar bem... Deu muito trabalho, mas sabendo por onde fazer, conseguimos chegar a um trabalho cujo resultado, embora as frustrações durante e após, principalmente agora pela não consolidação dos referenciais curriculares e da avaliação do Saers, que são políticas deles lá... Eu estou muito feliz por ter tido essa oportunidade. De estar naquele...</p> <p>(T) De estar na segunda coordenadoria. E não haveria uma sintonia, uma afinação. Como diria um diretor, nós temos que nos afinar. Nós precisamos. Todas as nossas reuniões tinham</p>	<p>1ª ideia – O Rio Grande do Sul, naquele momento teve rumo nos referenciais curriculares. Eu estou muito feliz por ter tido essa oportunidade. De estar naquele... na segunda coordenadoria. Deu muito trabalho, mas sabendo por onde fazer, conseguimos chegar a um trabalho cujo resultado, embora as frustrações durante e após, principalmente agora pela não consolidação dos referenciais curriculares e da avaliação do Saers. Então eu me considero uma pessoa realizada por ter tido contato com a equipe que foi com um planejamento estratégico foi se conhecendo cada vez mais, as que chegaram... E formando uma equipe, com as suas</p>

que ser da melhor qualidade, desde receber o diretor e o professor com dignidade. Nesses municípios todos sempre abriram as portas para nós. Então eu me considero uma pessoa realizada por ter tido contato com a equipe que foi com um planejamento estratégico foi se conhecendo cada vez mais, as que chegaram.. E formando uma equipe, com as suas diferenças sim, mas, com relação ao trabalho, tinham a clareza das coisas, e eram capacitadas para as coisas. Ou ali, ou direto na sede. Qualquer dúvida era só agendar que os meninos e as meninas iam diretamente lá e lá eram capacitados. Todos os setores, todos eles. Então foi um momento muito rico para mim enquanto profissional, enquanto pessoa. E muito feliz, muito, muito feliz.

Eu entendo que é muito bom. Essa permanenciada equipe da 02 CRE é muito boa, porque eles detêm o conhecimento. Eles detêm, eles trazem toda a história, todo o conhecimento. Alguém pode dizer “há vícios”. Mas aí é a questão de gestão. Foi o que, por exemplo, eu vivenciei na segunda coordenadoria. E, chegando lá, nos tínhamos cerca de 120 pessoas. Eram salas isoladas no geral, nesses três andares. Eu quase não enxergava ninguém. O protocolo era uma tábua no fundo com tijolos em cima e aquelas caixas. A questão do ambiente também, né... Não sendo só uma fala. E evidentemente que ali terminou que nós mesmos, que uma grande amiga, minha em particular e da educação, fez todo o projeto, ela é decoradora, arquiteta e decoradora, fez todo o projeto, o pessoal participando, dando opinião. Alguns não gostam? Evidentemente. Não gostaram? Evidentemente. Mas sempre era conversado, toda a semana tínhamos reuniões ali, no mini auditório que tem na coordenadoria, que não tinha cadeiras, porque tinha quebrado. Mas enfim, está posto, vamos mudar. Isso tudo era elencado, era colocado. Eu não sou ingênua de achar que todos tinham _____. E isso mexeu muito, estou generalizando, com a equipe, no sentido assim de “essa cadeira é minha”, tinha cadeira com nome, cadeira de sentar. “Esta mesinha é minha, essa cadeira aqui tem nome”. Nós tivemos que trabalhar isso aí, do lado profissional, de competência, de _____. Porque a segunda coordenadoria, considerando a sua abrangência e considerando o número de alunos é a maior do Rio Grande do Sul. Se eu não me engano, é a de Bagé que tem um ou dois municípios a mais, mas o número de alunos é bem menor.

diferenças sim, mas, com relação ao trabalho, tinham a clareza das coisas, e eram capacitadas para as coisas. Ou ali, ou direto na sede. Qualquer dúvida era só agendar que os meninos e as meninas iam diretamente lá e lá eram capacitados. Todos os setores, todos eles. Então foi um momento muito rico para mim enquanto profissional, enquanto pessoa. E muito feliz, muito, muito feliz. É muito bom. Essa permanência da equipe da 02 CRE é muito boa, porque eles detêm o conhecimento. Eles detêm, eles trazem toda a história, todo o conhecimento. Alguém pode dizer “há vícios”. Mas aí é a questão de gestão.

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das falas dos sujeitos da pesquisa.

APÊNDICE 5 – Instrumento de Análise do Discurso 2 (IAD2)

IAD 2

*CONSTRUÇÃO DO GESTOR (A) NA DOCÊNCIA	
ECH	DSC
1ª ideia – CONSTITUIÇÃO COMO GESTOR.	
<p><u>Suj.1 - a gente se constitui gestor. E eu também me constitui a partir da docência. Porque eu não acredito que tu possa fazer gestão da educação se tu não conhece o processo da educação dentro da sala de aula. Conhecer a realidade, elaborar um diagnóstico, que é estabelecer prioridades e fazer o planejamento.</u></p> <p><u>Suj.3 - A minha formação enquanto gestora foi de saber, de vivenciar, as imensas dificuldades em sala de aula. Universo era amplo. E eu fui buscar isso depois na pró-gestão.</u></p>	<p><i>A gente se constitui gestor. E eu também me constitui a partir da docência. A minha formação enquanto gestora foi de saber, de vivenciar, as imensas dificuldades em sala de aula. Universo era amplo. Porque eu não acredito que tu possa fazer gestão da educação se tu não conhece o processo da educação dentro da sala de aula. Conhecer a realidade, elaborar um diagnóstico, que é estabelecer prioridades e fazer o planejamento. A minha formação enquanto gestora foi de saber, de vivenciar, as imensas dificuldades em sala de aula. Universo era amplo.</i></p> <p style="text-align: right;">Sujeitos 1 e 3.</p>
1ª ideia – CONCEPÇÃO DE GESTÃO	
<p><u>Suj.1 - eu acho que é um pouco daquilo que eu sou como pessoa. É que, quando tu trabalha com pessoas tu tem que ter uma condição muito grande de dialogar com essas pessoas e de reconhecer que cada um deles tem condições sim. Que não é só tu que tem condições de fazer o trabalho. Então, nesse diálogo é respeitar os sujeitos que estão junto contigo nessa caminhada e, não só respeitar, é acreditar que eles são capazes de colaborar nessa caminhada. para mim a palavra-chave da gestão é respeito. É saber respeitar as pessoas que trabalham contigo e olhar que, por trás de cada profissional que está aí tem um homem e tem uma mulher com fragilidades, com grandiosidades, e que elas precisam ser olhadas por cada um, o que não é muito fácil.</u></p> <p><u>Suj.2 – O magistério é uma categoria que precisa muito ser ouvida. Então eu acho que é uma função do coordenador justamente isso. Não é só gerenciamento administrativo, mas é um trabalho pedagógico. Fazer a escuta, fazer a viência, valorizar o trabalho das comunidades escolares porque a imprensa, diariamente... Isso pra mim foi... Eu tinha esse conhecimento, mas isso pra mim foi muito marcante, que a imprensa ela... coloca lá na mídia o que é interessante para eles. Então o que é interessante hoje, o que vende no jornal? O que dá uma notícia no rádio? É uma escola que está necessitando de obra, é a falta de professores. E as coisas</u></p>	<p><i>Acho que é um pouco daquilo que eu sou como pessoa. É que, quando tu trabalha com pessoas tu tem que ter uma condição muito grande de dialogar com essas pessoas e de reconhecer que cada um deles tem condições sim. Que não é só tu que tem condições de fazer o trabalho. Então, nesse diálogo é respeitar os sujeitos que estão junto contigo nessa caminhada e, não só respeitar, é acreditar que eles são capazes de colaborar nessa caminhada. para mim a palavra-chave da gestão é respeito. Eu sempre trabalhei em grupo, em equipe, essa fundamentação teórica. Eu não sou pedagoga, mas de leituras, em equipe. Porque a escola é feita de pessoas que ali convivem, pessoas que estão em grupos.</i></p> <p style="text-align: right;">Sujeitos 1 e 3.</p> <p><i>O magistério é uma categoria que precisa muito ser ouvida. Então eu acho que é uma função do coordenador justamente isso. Não é só gerenciamento administrativo, mas é um trabalho pedagógico. Fazer a escuta, fazer a viência, valorizar o trabalho das comunidades escolares porque a imprensa, diariamente... Isso pra mim foi... Eu tinha esse conhecimento, mas isso pra mim foi muito marcante, que a imprensa ela... coloca lá na mídia o que é interessante para eles. Então o que é interessante hoje, o que vende no jornal? O que dá uma</i></p>

positivas ficam esquecidas.

A relação que eu acho que é uma marca, que é uma prioridade, que faz a diferença é a relação direta com a escola, com as equipes diretivas. Então eu tenho priorizado fazer visitas nas escolas, conversar com professores, com alunos, com a equipe diretiva, porque faz uma grande diferença eu ser a coordenadora das 171 escolas no gabinete e ser a coordenadora das 171 escolas lá, dentro da escola. Conversando, conhecendo, dialogando com as comunidades. É claro que um ano é pouco, mas, até agora, eu já visitei 30 e poucas escolas, e tem uma meta, a gente fez um cronograma e eu tenho como meta se não todas, pelo menos grande parte delas, fazer essa visita. Isso faz um diferencial muito grande. A gente já percebe quanto as equipes diretivas, os professores, gostam dessa possibilidade. Eu não preciso ter todas as respostas e chego dizendo isso, que eu sou tão professora quanto eles, que os desafios da escola são os mesmos da coordenação, mas a gente está ali para colaborar, para trocar ideias, para trocar experiência, e, principalmente, para ouvi-los. Foram mais de 30 anos em que não se investiu em estrutura, não se construiu, não se fez grandes obras... Bom, agora é lógico, a cobrança veio toda de uma vez. E nós vamos atender isso, aos poucos. Mas é preciso dizer que a escola estadual tem o seu valor, tem a sua qualidade, tá aí os números do IDEB para mostrar. Tem muito que avançar, sim, temos problemas, temos, falta de professores também, questões salariais... Mas isso é um conjunto, que está dentro desse desafio.

Suj.3 - Eu sempre trabalhei em grupo, em equipe, essa fundamentação teórica. Eu não sou pedagoga, mas de leituras, em equipe. Porque a escola é feita de pessoas que ali convivem, pessoas que estão em grupos e não tem como _____ . A escola, se ela não é um todo, uma visão até holística da questão, ela simplesmente anda. Eu fui extremamente organizada e exigente e sempre contei com equipes. Eu acho que é sintomático isso.

notícia no rádio? É uma escola que está necessitando de obra, é a falta de professores. E as coisas positivas ficam esquecidas.

Sujeitos 2.

A relação que eu acho que é uma marca, que é uma prioridade, que faz a diferença é a relação direta com a escola, com as equipes diretivas. Então eu tenho priorizado fazer visitas nas escolas, conversar com professores, com alunos, com a equipe diretiva, porque faz uma grande diferença eu ser a coordenadora das 171 escolas no gabinete e ser a coordenadora das 171 escolas lá, dentro da escola. Conversando, conhecendo, dialogando com as comunidades. É claro que um ano é pouco, mas, até agora, eu já visitei 30 e poucas escolas, e tem uma meta, a gente fez um cronograma e eu tenho como meta se não todas, pelo menos grande parte delas, fazer essa visita. Isso faz um diferencial muito grande. A gente já percebe quanto as equipes diretivas, os professores, gostam dessa possibilidade. Eu não preciso ter todas as respostas e chego dizendo isso, que eu sou tão professora quanto eles, que os desafios da escola são os mesmos da coordenação, mas a gente está ali para colaborar, para trocar ideias, para trocar experiência, e, principalmente, para ouvi-los. Foram mais de 30 anos em que não se investiu em estrutura, não se construiu, não se fez grandes obras... Bom, agora é lógico, a cobrança veio toda de uma vez. E nós vamos atender isso, aos poucos. Mas é preciso dizer que a escola estadual tem o seu valor, tem a sua qualidade, tá aí os números do IDEB para mostrar. Tem muito que avançar, sim, temos problemas, temos, falta de professores também, questões salariais... Mas isso é um conjunto, que está dentro desse desafio.

Sujeitos 2.

*02CRE E SEU PROJETO

ECH

DSC

1ª ideia – DIFICULDADES E FRUSTRAÇÕES...

Suj.1 - Bom, em primeiro lugar eu acho que ela é uma coordenadoria muito ampla. A abrangência dela é muito grande. São 38 municípios muito diferentes. Tem municípios de grande porte, com 200 mil habitantes, assim como tem municípios de 20 e poucos mil habitantes. Então, poder fazer esse olhar diferenciado... Eu me sinto ainda carente, embora não seja a primeira vez que estou aqui dentro, eu acho que tenho uma visão boa da região, mas eu não tenho uma visão profunda como eu gostaria de ter. um estudo mais profundo de cada município eu não consegui e eu acho que isso é muito importante para gente saber. Acho que isso é um grande problema.

Suj.2 - Bom, primeiro a nível de CRE. É um desafio porque o tempo é pouco, mas temos que fazer isso porque é uma meta e a gente tem que alcançar porque isso vai refletir no trabalho de qualidade da coordenadoria, da secretaria de educação e do projeto que a gente tem, o projeto de governo. Na CRE eu já percebo muita mudança neste sentido. Tem um grupo que está trabalhando nesse sentido, tentando fazer essa reestruturação, buscando esse foco, a casa está aceitando bem isso, isso é muito positivo.

Suj.3 - Antes disso eu gostaria de te colocar o primeiro grande momento de dificuldade. A dificuldade foi reduzindo na medida em que passou o tempo, mas foi a abrangência, frustração vem hoje, em 2011, 2012, não vou entrar no mérito, mas eu digo que está posto, comprovado, em algumas partes do país, o todos pela educação, que tu precisa sim ter um referencial curricular. As classes descentralizadas, foi a única coordenadoria que implementou. Eu colocava a nossa responsabilidade até 31 de dezembro de 2010. Porque tu tem que conversar, a escola, precisa conversar e fazer tratativas com aquelas forças da sua comunidade, sejam elas empresariais, não importa, né, sociais, políticas. Não houve tempo, 4 anos é muito pouco, não houve tempo para que nós pudéssemos consolidar os referenciais pedagógicos.

Voltando ao RH que também sempre foi um problema, depois _____, pela agilidade com que se tratou isso. E uma das questões importantes além das tecnológicas, das tecnologias em si, mas houve uma mudança na lei. Porque, antes, o professor que se inscrevia em contrato emergencial, ele era chamado, ele fazia os seus exames admissionais e depois assumia. Aí a Yeda inverteu a ordem, primeiro ele assume, já vai trabalhando, faz os seus exames e, se ele for considerado inapto, o estado paga aquele tempo que chamam de _____. Isso _____ imensamente. Porque às vezes eram três meses

Bom, primeiro a nível de CRE. eu acho que ela é uma coordenadoria muito ampla. A abrangência dela é muito grande. São 38 municípios muito diferentes. Tem municípios de grande porte, com 200 mil habitantes, assim como tem municípios de 20 e poucos mil habitantes. Então, poder fazer esse olhar diferenciado... Eu me sinto ainda carente, embora não seja a primeira vez que estou aqui dentro, eu acho que tenho uma visão boa da região, mas eu não tenho uma visão profunda como eu gostaria de ter. um estudo mais profundo de cada município eu não consegui e eu acho que isso é muito importante para gente saber. Acho que isso é um grande problema. É um desafio porque o tempo é pouco, mas temos que fazer isso porque é uma meta e a gente tem que alcançar porque isso vai refletir no trabalho de qualidade da coordenadoria, da secretaria de educação e do projeto que a gente tem, o projeto de governo. Na CRE eu já percebo muita mudança neste sentido. Tem um grupo que está trabalhando nesse sentido, tentando fazer essa reestruturação, buscando esse foco, a casa está aceitando bem isso, isso é muito positivo.

Sujeitos 1 e 2.

A dificuldade foi reduzindo na medida em que passou o tempo, mas foi a abrangência. frustração vem hoje, em 2011, 2012, não vou entrar no mérito, mas eu digo que está posto, comprovado, em algumas partes do país, o todos pela educação, que tu precisa sim ter um referencial curricular. As classes descentralizadas, foi a única coordenadoria que implementou. Eu colocava a nossa responsabilidade até 31 de dezembro de 2010. Porque tu tem que conversar, a escola, precisa conversar e fazer tratativas com aquelas forças da sua comunidade, sejam elas empresariais, não importa, né, sociais, políticas. Não houve tempo, 4 anos é muito pouco, não houve tempo para que nós pudéssemos consolidar os referenciais pedagógicos. Tinha imensas dificuldades e não tinha Fundef e não tinha Fundeb ... nunca aceitei que a escola tem que ser festeira para se manter.

Sujeito 3.

<p>sem professor entre a saída de um e o outro assumir e não por falta do professor, mas por quê? A lei, cerca de um mês para fazer tananana... Bom, resumindo, levava cerca de três meses. No final de ano estava em três dias, no final de 2010, três a cinco dias era a média. Tinha o professor que se inscrevia pela internet, não tinha mais fila. Quando eu cheguei lá tinha. Era quilométrica. Nós fazíamos lá na Brigada Militar. São as otimizações de tempo e de espaço.</p> <p>tinha imensas dificuldades e não tinha Fundep e não tinha Fundeb ... nunca aceitei que a escola tem que ser festeira para se manter.</p>	
<p>2ª ideia – INTEFERÊNCIAS PARTIDÁRIAS.</p>	
<p>Suj.2 – <u>Houve uma sintonia perfeita no que se refere à segunda coordenadoria como elo de ligação da secretaria de educação com as escolas.</u></p> <p>Suj.3 - <u>Eu tive toda a liberdade para escolha de equipe, o convite para a chefia administrativa, pedagógica e administrativa, nunca houve interferência. Até houve algumas interferências fora da coordenadoria, não por parte dos _____, mas por uma questão política. Por isso eu fui parar no PSDB, por opção pessoal. Pelo ideário do PSDB, pelo estado mínimo, por gestão, por resultados, por uma aproximação muito grande com a iniciativa privada naquilo que o estado como um todo não tem competência. Não tem competência e não vai atrás de soluções.</u></p>	<p><i>Eu tive toda a liberdade para escolha de equipe, o convite para a chefia administrativa, pedagógica e administrativa, nunca houve interferência. Houve uma sintonia perfeita no que se refere à segunda coordenadoria como elo de ligação da secretaria de educação com as escolas.</i></p> <p style="text-align: right;">Sujeitos 2 e 3.</p>
<p>ECH</p>	<p>DSC</p>
<p>1ª ideia – FORMAÇÃO DOCENTE E A ESCOLA</p>	
<p>Suj.1 - <u>acho que hoje o grande papel da escola é social. Então eu acho que é uma das grandes dificuldades é que o professor ainda acha que a escola é transmissora de conhecimento e não é mais isso que importa. O que importa é como tu constitui e como tu ajuda a constituir sujeitos e sujeitos felizes, que possam ser agentes de sua própria história, agentes de modificações sociais, sujeitos críticos, que não baixem a cabeça para tudo que vem pronto, para tudo que está aí instalado. Acho que esse é o grande papel da escola e não o papel do conteúdo pelo conteúdo. Eu acho que ela tem um papel na construção e na reconstrução dos conhecimentos que estão aí, mas eu acho que o grande papel dela é na formação de sujeitos históricos, donos da sua história, capazes de construir e reconstruir coisas importantes porque eu sonho ainda com uma sociedade diferente, e, se eu não acreditar que esse papel da escola, não sei mais o que me resta.</u></p>	<p><i>Acho que hoje o grande papel da escola é social. Então eu acho que é uma das grandes dificuldades é que o professor ainda acha que a escola é transmissora de conhecimento e não é mais isso que importa. O que importa é como tu constitui e como tu ajuda a constituir sujeitos e sujeitos felizes, que possam ser agentes de sua própria história, agentes de modificações sociais, sujeitos críticos, que não baixem a cabeça para tudo que vem pronto, para tudo que está aí instalado. Acho que esse é o grande papel da escola e não o papel do conteúdo pelo conteúdo. Eu acho que ela tem um papel na construção e na reconstrução dos conhecimentos que estão aí, mas eu acho que o grande papel dela é na formação de sujeitos históricos, donos da sua história, capazes de construir e reconstruir coisas importantes porque eu sonho ainda com uma sociedade diferente, e, se eu não acreditar que esse papel da escola, não sei mais o que me resta</i></p>

Suj.2 – Bom, primeiro um desafio por ter que dar continuidade ao trabalho da Maria Luiza Cebres que era a coordenadora e que fazia um trabalho que tinha as mesmas linhas e os mesmos objetivos do que foi feito até agora. Mas, também, houve um outro grande desafio de fazer uma reestruturação, principalmente no setor pedagógico, para que a gente qualificasse mais a relação com as escolas, com direções de escola e com a própria secretaria de educação. Então o grande desafio foi essa reestruturação começando pelo setor pedagógico. O setor pedagógico não pode estar desvinculado, separado, do restante da casa. Então, todos os setores de uma mesma coordenadoria, eles têm que funcionar da mesma forma do que dentro de uma escola, tem que haver um diálogo e uma meta, um rumo, com clareza para todos os trabalhadores da casa para que isso também se reflita na rede, das escolas.

Eu sempre acreditei que a escola é o centro, que a escola é referência... A escola é... Se há maneiras de mudar, de transformar, é na escola, é pela escola é através dela. E, nesses meses aqui na CRE, mais que nunca, estou convencida disso. Porque quanto mais no interior, a gente percebe o quanto a escola é importante, o quanto a escola é referência para a família e para a cidade inteira. Com certeza, em grandes centros, mais urbanos, de uma população maior, isso não se perceba tanto. Mas aí é que se tem a certeza que a escola é referência sim, continua sendo, o professor é referência para o aluno... No momento em que a escola não se enxerga como referência, como elemento transformador de sociedade, que o professor também perder essa referência, aí as coisas vão realmente ficar muito difíceis.

Suj.3 - O Rio Grande do Sul, naquele momento teve rumo nos referenciais curriculares.

Suj. 1.

Bom, primeiro um desafio por ter que dar continuidade ao trabalho da Maria Luiza Cebres que era a coordenadora e que fazia um trabalho que tinha as mesmas linhas e os mesmos objetivos do que foi feito até agora. Mas, também, houve um outro grande desafio de fazer uma reestruturação, principalmente no setor pedagógico, para que a gente qualificasse mais a relação com as escolas, com direções de escola e com a própria secretaria de educação. Então o grande desafio foi essa reestruturação começando pelo setor pedagógico. O setor pedagógico não pode estar desvinculado, separado, do restante da casa. Então, todos os setores de uma mesma coordenadoria, eles têm que funcionar da mesma forma do que dentro de uma escola, tem que haver um diálogo e uma meta, um rumo, com clareza para todos os trabalhadores da casa para que isso também se reflita na rede, das escolas. Eu sempre acreditei que a escola é o centro, que a escola é referência... A escola é... Se há maneiras de mudar, de transformar, é na escola, é pela escola é através dela. E, nesses meses aqui na CRE, mais que nunca, estou convencida disso. Porque quanto mais no interior, a gente percebe o quanto a escola é importante, o quanto a escola é referência para a família e para a cidade inteira. Com certeza, em grandes centros, mais urbanos, de uma população maior, isso não se perceba tanto. Mas aí é que se tem a certeza que a escola é referência sim, continua sendo, o professor é referência para o aluno... No momento em que a escola não se enxerga como referência, como elemento transformador de sociedade, que o professor também perder essa referência, aí as coisas vão realmente ficar muito difíceis.

Suj. 2.

O Rio Grande do Sul, naquele momento teve rumo nos referenciais curriculares.

Suj. 3.

ECH	DSC
1ª ideia – AVALIAÇÃO DA PERFORMANCE.	
<p>Suj.1 - Bom, eu acho que, como mais positivo é ter chegado a esse final do ano com todas as batalhas, porque, como eu disse eu já tive aqui mas são momentos bem diferentes. <u>Hoje com as novas tecnologias, com tudo assim, é um desafio tu estar à frente com um trabalho que, sei lá eu, há quase dez anos tu fazias quase que manualmente. Eu acho que controle era impossível ter aqui dentro. Mas eu tinha mais conhecimento das coisas, porque elas tinham que passar manualmente por mim. Mas eu acho que isso foi uma coisa que eu tive que me superar, enfrentar as novas tecnologias, entender esse novo momento. Então, ter chegado até o fim desse ano minimamente atendendo o básico de cada coisa foi muito boa. E os grandes desafio são as mudanças pedagógicas que não são definidas por agente, claro que tem um gestor maior e tu tem que executar na medida que tu te apropria, então eu acho que esse está sendo o grande desafio. Eu me apropriar e entender e acreditar que aquilo é válido, é bom e que vai melhorar. Eu acho que é isso que está mexendo comigo.</u></p> <p>Suj.2 – <u>O lado negativo, o que mais chocou assim... Foi essa divisão, essa separação dos setores da casa. Literalmente separados, cada um em um andar... O setor pedagógico caminhando sozinho. Dentro do próprio setor pedagógico as pessoas trabalhando de uma forma quase que isoladamente, né. E isso de andar por andar... Então é aquela coisa assim, muito engavetada, muito cada um no seu quadrado, como se diz. E aí eu não consigo trabalhar isso não. Não é do meu perfil, eu preciso que a gente converse, que a gente dialogue, eu preciso escutar as pessoas, NE.</u></p> <p><u>O lado positivo é o grupo de trabalho. O grupo de trabalho tem um comprometimento muito bom, pessoas altamente responsáveis, comprometidas, profissionais de qualidade. Tem alguns casos, assim, que a gente teve que... Porque as pessoas também têm que se sentir à vontade, têm que estar comprometidas. Nós representamos um projeto de governo, um projeto para a educação. Quando as pessoas não estão sintonizadas nisso, e apresentam dificuldade para caminhar dentro dessas metas, as pessoas têm que estar à vontade, também, de procurar outro espaço. Mas fora isso me surpreendeu e me deixou muito contente... Isso tem me deixado diariamente muito satisfeita, é esse empenho das pessoas, o compromisso, o comprometimento, o profissionalismo. As pessoas não se preocupam se têm um horário a mais ou a menos, o trabalho é para ser feito. E a confiança que eu posso colocar na equipe. Isso é incrível. É muito bom. Porque eu não consigo dar conta de tudo, não sei trabalhar sozinha, tenho que dividir e isso está... Existe essa receptividade, essa confiança que eu posso ter na nossa equipe. Muito bem acolhida. Fui muito bem acolhida, até porque 34</u></p>	<p><i>Hoje com as novas tecnologias, com tudo assim, é um desafio tu estar à frente com um trabalho que, sei lá eu, há quase dez anos tu fazias quase que manualmente. Eu acho que controle era impossível ter aqui dentro. Mas eu tinha mais conhecimento das coisas, porque elas tinham que passar manualmente por mim. Mas eu acho que isso foi uma coisa que eu tive que me superar, enfrentar as novas tecnologias, entender esse novo momento. Então, ter chegado até o fim desse ano minimamente atendendo o básico de cada coisa foi muito boa. E os grandes desafio são as mudanças pedagógicas que não são definidas por agente, claro que tem um gestor maior e tu tem que executar na medida que tu te apropria, então eu acho que esse está sendo o grande desafio. Eu me apropriar e entender e acreditar que aquilo é válido, é bom e que vai melhorar. Eu acho que é isso que está mexendo comigo. O grupo de trabalho tem um comprometimento muito bom, pessoas altamente responsáveis, comprometidas, profissionais de qualidade. Tem alguns casos, assim, que a gente teve que... Porque as pessoas também têm que se sentir à vontade, têm que estar comprometidas. Nós representamos um projeto de governo, um projeto para a educação. Quando as pessoas não estão sintonizadas nisso, e apresentam dificuldade para caminhar dentro dessas metas, as pessoas têm que estar à vontade, também, de procurar outro espaço. Mas fora isso me surpreendeu e me deixou muito contente... Isso tem me deixado diariamente muito satisfeita, é esse empenho das pessoas, o compromisso, o comprometimento, o profissionalismo. As pessoas não se preocupam se têm um horário a mais ou a menos, o trabalho é para ser feito. E a confiança que eu posso colocar na equipe. Isso é incrível. É muito bom. Porque eu não consigo dar conta de tudo, não sei trabalhar sozinha, tenho que dividir e isso está... Existe essa receptividade, essa confiança que eu posso ter na nossa equipe. Muito bem acolhida.</i></p> <p style="text-align: right;">Sujeitos 1 e 2.</p> <p><i>O lado negativo, o que mais chocou assim... Foi essa divisão, essa separação dos setores da casa. Literalmente separados, cada um em um andar... O setor pedagógico caminhando sozinho. Dentro do próprio setor pedagógico as pessoas trabalhando de uma forma quase que isoladamente, né. E isso de andar por andar... Então é aquela coisa assim, muito engavetada, muito cada um no seu quadrado, como se diz. E aí eu não consigo trabalhar isso não. Não é do meu perfil, eu preciso que a gente converse, que a gente dialogue, eu preciso escutar as pessoas, NE.</i></p> <p style="text-align: right;">Sujeito 2.</p>

anos na mesma cidade, né, eu já era conhecida da CRE. Então eu fui muito bem acolhida, com muito carinho, com muito respeito. Enfim, muito bom. O que não era fácil, era um grande desafio, porque a Maria Luísa estava saindo, então, eu sempre dizia... "Eu não estou substituindo qualquer Maria, mas a Maria Luísa". Grande amiga, grande parceira, um exemplo. E daí isso, realmente, mas a gente passou por isso e foi muito bom, muito tranquilo. Eu conheço muitas pessoas daqui já há mais de 30 anos e sei que passaram por todas as gestões, né, mas é isso, são pessoas que têm em primeiro plano o profissional, são pessoas de competência profissional. E essas pessoas não é porque toca governo que a gente tem que desfazer todo o trabalho, né. Então não há problema, eu acho isso positivo. Em alguns pontos, em alguns setores mais próximos do gabinete, é lógico que tem que haver mais essa identificação com o projeto de governo, aí tem que haver uma troca, né. Mas isso não é uma regra, e não tem sido, realmente não tem sido aqui na coordenadoria. E isso mostra como as pessoas que estão aqui na casa são comprometidas com o trabalho.

Suj.3 - Isso foi... Foram 4 anos muito ricos, muito trabalho. precisa sim ter um referencial curricular. Tu precisa ter. Junto disso precisa ter avaliação. O Saers foi uma grande mudança, uma meta fantástica que os diretores... Também foi gradativo, normal, mas avançamos bastante nesse sentido porque a escola tinha o seu retrato. Ele sabia quais as competências que os seus alunos atingiram, pelos percentuais né, para chegar lá no avançado. Então a escola tinha segurança. Estou generalizando, mas uma grande maioria, percebeu o quanto era melhor e o quanto facilitava para o pedagógico. E aí a escola, como um todo, ela sabia o que ela precisava melhorar.

Foram 4 anos muito ricos, muito trabalho. precisa sim ter um referencial curricular. Tu precisa ter. Junto disso precisa ter avaliação. O Saers foi uma grande mudança, uma meta fantástica que os diretores... Também foi gradativo, normal, mas avançamos bastante nesse sentido porque a escola tinha o seu retrato. Ele sabia quais as competências que os seus alunos atingiram, pelos percentuais né, para chegar lá no avançado. Então a escola tinha segurança. Estou generalizando, mas uma grande maioria, percebeu o quanto era melhor e o quanto facilitava para o pedagógico. E aí a escola, como um todo, ela sabia o que ela precisava melhorar.

Sujeito 3.

2ª ideia – A 02 CRE POR SEUS COORDENADORES...

Suj.1 - Eu acho que é positivo sim, a permanência da equipe da 02 CRE. Claro que tu precisa ter pessoas que acreditem na proposta que cada governo e cada governante traz. Mas eu vejo que tem uma história que precisa ser respeitada. Porque tu não pode partir do nada, tu não pode derrubar tudo que já aconteceu. E essas pessoas que permanecem têm um pouco dessa história para enriquecer o trabalho. Então eu acho que é positivo. Eu acho que tem que ter a possibilidade de renovar algumas pessoas, pessoas que possam estar trazendo essa nova proposta, que possam convencer do que ela traz de bom. Mas eu acho que manter profissionais que estão há algum tempo aqui é importante. Porque eles conhecem profundamente cada escola dessa região, cada professor, cada localidade, a história de cada localidade. Eu acho que isso é muito importante no todo.

Eu acho que é positivo sim, a permanência da equipe da 02 CRE. Claro que tu precisa ter pessoas que acreditem na proposta que cada governo e cada governante traz. Mas eu vejo que tem uma história que precisa ser respeitada. Porque tu não pode partir do nada, tu não pode derrubar tudo que já aconteceu. E essas pessoas que permanecem têm um pouco dessa história para enriquecer o trabalho. Então eu acho que é positivo. Eu acho que tem que ter a possibilidade de renovar algumas pessoas, pessoas que possam estar trazendo essa nova proposta, que possam convencer do que ela traz de bom. Mas eu acho que manter profissionais que estão há algum tempo aqui é importante. Porque eles conhecem profundamente cada escola dessa região, cada professor, cada localidade, a história de cada localidade. Eu acho que isso é muito importante no todo.

Suj.2 – a relação com a SEDUC tem sido positiva, boa, tranquila. Mas também é claro que a gente faz os mesmos debates que se faz... Eu digo, as instâncias são diferentes, mas o diálogo ocorre na mesma proporção, né. A escola lá dentro, os professores com seu diretor, a equipe diretiva com a coordenadoria e as coordenadorias com o secretário de educação. E isso é saudável, é assim que as relações têm que acontecer. É nesse debate, nesse diálogo, pra justamente a gente alcançar os objetivos. No momento que não se dialoga, que não se coloca as ideias, não se avança. Então eu não vejo isso como negativo e como dificuldade, e nem a secretaria vê assim também. Então são espaços onde a gente dialoga, nós levamos as dificuldades das redes e se faz a discussão

Suj.3 – O Rio Grande do Sul, naquele momento teve rumo nos referenciais curriculares. Eu estou muito feliz por ter tido essa oportunidade. De estar naquele... na segunda coordenadoria. Deu muito trabalho, mas sabendo por onde fazer, conseguimos chegar a um trabalho cujo resultado, embora as frustrações durante e após, principalmente agora pela não consolidação dos referenciais curriculares e da avaliação do Saers. Então eu me considero uma pessoa realizada por ter tido contato com a equipe que foi com um planejamento estratégico foi se conhecendo cada vez mais, as que chegaram... E formando uma equipe, com as suas diferenças sim, mas, com relação ao trabalho, tinham a clareza das coisas, e eram capacitadas para as coisas. Ou ali, ou direto na sede. Qualquer dúvida era só agendar que os meninos e as meninas iam diretamente lá e lá eram capacitados. Todos os setores, todos eles. Então foi um momento muito rico para mim enquanto profissional, enquanto pessoa. E muito feliz, muito, muito feliz. É muito bom. Essa permanência da equipe da 02 CRE é muito boa, porque eles detêm o conhecimento. Eles detêm, eles trazem toda a história, todo o conhecimento. Alguém pode dizer “há vícios”. Mas aí é a questão de gestão.

Sujeito 1.

A relação com a SEDUC tem sido positiva, boa, tranquila. Mas também é claro que a gente faz os mesmos debates que se faz... Eu digo, as instâncias são diferentes, mas o diálogo ocorre na mesma proporção, né. A escola lá dentro, os professores com seu diretor, a equipe diretiva com a coordenadoria e as coordenadorias com o secretário de educação. E isso é saudável, é assim que as relações têm que acontecer. É nesse debate, nesse diálogo, pra justamente a gente alcançar os objetivos. No momento que não se dialoga, que não se coloca as ideias, não se avança. Então eu não vejo isso como negativo e como dificuldade, e nem a secretaria vê assim também. Então são espaços onde a gente dialoga, nós levamos as dificuldades das redes e se faz a discussão

Sujeito 2.

O Rio Grande do Sul, naquele momento teve rumo nos referenciais curriculares. Eu estou muito feliz por ter tido essa oportunidade. De estar naquele... na segunda coordenadoria. Deu muito trabalho, mas sabendo por onde fazer, conseguimos chegar a um trabalho cujo resultado, embora as frustrações durante e após, principalmente agora pela não consolidação dos referenciais curriculares e da avaliação do Saers. Então eu me considero uma pessoa realizada por ter tido contato com a equipe que foi com um planejamento estratégico foi se conhecendo cada vez mais, as que chegaram... E formando uma equipe, com as suas diferenças sim, mas, com relação ao trabalho, tinham a clareza das coisas, e eram capacitadas para as coisas. Ou ali, ou direto na sede. Qualquer dúvida era só agendar que os meninos e as meninas iam diretamente lá e lá eram capacitados. Todos os setores, todos eles. Então foi um momento muito rico para mim enquanto profissional, enquanto pessoa. E muito feliz, muito, muito feliz. É muito bom. Essa permanência da equipe da 02 CRE é muito boa, porque eles detêm o conhecimento. Eles detêm, eles trazem toda a história, todo o conhecimento. Alguém pode dizer “há vícios”. Mas aí é a questão de gestão.

Sujeito 3.

*GESTOR, DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ECH

DSC

1ª ideia – A PROPOSTA DE GOVERNO E A SUA IMPLANTAÇÃO

Suj.1 - Eu acredito que não. Acredito que não até pelo que a gente vê com as 172 escolas que a gente tem aqui. Alguns equívocos bem fortes. Eu vejo o gestor hoje muito mais burocrata, acumulado de funções financeiras e administrativas e não se enxergando como um gestor da educação, do processo educativo dentro daquela escola. Eu gostaria que o gestor se enxergasse mais como um professor, um pedagogo ali dentro daquele processo. Eu acho que ele abre pouco ainda. Eu vejo que as definições das propostas teóricas que vêm, têm espaço para a gente fazer algumas modificações, mas eu vejo que nós professores também não estamos mais acostumados a ocupar esse espaço. Então eu vejo que dos dois lados tem... A gente não faz a intervenção e o governo define, a mantenedora define, e a gente aceita. Eu acho que ainda é uma prática de subserviência. Eu acho que nós tínhamos que intervir mais. Por exemplo, a reestruturação do médio. Ela veio com uma proposta, ela disse que tem algumas coisas que têm uma linha estruturante que não deve ser mexida, mas, na prática, ela tem vários espaços para tu acrescentar aquilo que tu tem como convicção teórica, e eu não estou vendo acrescentar. Eu não estou vendo as escolas acrescentarem, eu estou vendo as escolas pedirem “como tem que ser”. Então eu acho que, culturalmente, nós professores estamos acostumados a receber.

A gente tem oferecido alguns espaços para discussão. Mas eu também não vejo o professor se aprofundar nessa discussão. Foi na reestruturação do MEC, foi na implantação dos anos iniciais com a progressão continuada... Eu não sei, eu vejo o professor ainda muito... Ele olha superficialmente, se apropria de algumas coisas, sabe que vai ter que cumprir porque já está ali, ele acha que não tem espaço para intervir, e eu não vejo ele acreditar ou dizer “eu não acredito”. Porque no meu tempo... No meu tempo... Tem um pouquinho de saudosismo aí. Tu bate naquilo, mas tu não te apropria para fazer uma argumentação teórica, “eu acredito e vou me adaptar a isso, vou adaptar minha prática a isso aí, vou tentar fundamentar minha prática nisso aí”. Não... Fica no faz de conta e isso me assusta muito. Porque a gente já teve várias legislações que quem não se apropriou seguiu batendo. Até hoje tu ouve gente criticando a 93/94. Bom, há quantos anos ela está aí? E tudo que ela já emanou, de pareceres, de resoluções. Então, as pessoas não sabem. A própria reestruturação do médio ela não é nenhuma novidade. Aí parece que surgiu agora da cartola da secretaria de educação e aí tu mesmo dá um atestado de incompetência. Porque se tu não vai seguir porque tu não acredita, argumenta, “eu não acredito, eu tenho outra linha teórica que me sustenta”. Agora, tu nem outra e tu não quer isso. Isso me assusta um pouco.

Eu acredito que não. Acredito que não até pelo que a gente vê com as 172 escolas que a gente tem aqui. Alguns equívocos bem fortes. Eu vejo o gestor hoje muito mais burocrata, acumulado de funções financeiras e administrativas e não se enxergando como um gestor da educação, do processo educativo dentro daquela escola. Eu gostaria que o gestor se enxergasse mais como um professor, um pedagogo ali dentro daquele processo. Eu acho que ele abre pouco ainda. Eu vejo que as definições das propostas teóricas que vêm, têm espaço para a gente fazer algumas modificações, mas eu vejo que nós professores também não estamos mais acostumados a ocupar esse espaço. Então eu vejo que dos dois lados tem... A gente não faz a intervenção e o governo define, a mantenedora define, e a gente aceita. Eu acho que ainda é uma prática de subserviência. Eu acho que nós tínhamos que intervir mais. Por exemplo, a reestruturação do médio. Ela veio com uma proposta, ela disse que tem algumas coisas que têm uma linha estruturante que não deve ser mexida, mas, na prática, ela tem vários espaços para tu acrescentar aquilo que tu tem como convicção teórica, e eu não estou vendo acrescentar. Eu não estou vendo as escolas acrescentarem, eu estou vendo as escolas pedirem “como tem que ser”. Então eu acho que, culturalmente, nós professores estamos acostumados a receber.

Sujeito 1.

A gente tem oferecido alguns espaços para discussão. Mas eu também não vejo o professor se aprofundar nessa discussão. Foi na reestruturação do MEC, foi na implantação dos anos iniciais com a progressão continuada... Eu não sei, eu vejo o professor ainda muito... Ele olha superficialmente, se apropria de algumas coisas, sabe que vai ter que cumprir porque já está ali, ele acha que não tem espaço para intervir, e eu não vejo ele acreditar ou dizer “eu não acredito”. Porque no meu tempo... No meu tempo... Tem um pouquinho de saudosismo aí. Tu bate naquilo, mas tu não te apropria para fazer uma argumentação teórica, “eu acredito e vou me adaptar a isso, vou adaptar minha prática a isso aí, vou tentar fundamentar minha prática nisso aí”. Não... Fica no faz de conta e isso me assusta muito. Porque a gente já teve várias legislações que quem não se apropriou seguiu batendo. Até hoje tu ouve gente criticando a 93/94. Bom, há quantos anos ela está aí? E tudo que ela já emanou, de pareceres, de resoluções. Então, as pessoas não sabem. A própria reestruturação do médio ela não é nenhuma novidade. Aí parece que surgiu agora da cartola da secretaria de educação e aí tu mesmo dá um atestado de incompetência. Porque se tu não vai seguir porque tu não

Suj.2 – Eu não acompanhei os dois primeiros anos de implantação do politécnico. Mas eu entendo, muito claramente, que foi uma opção política. E, ou tu preparas o caminho primeiro para depois trilhá-lo, ou tu vai preparando o caminho e caminhando. Eu acho que essa segunda foi a opção que a secretaria de educação e o governo do estado tiveram. Então, não há tempo para a educação, não há tempo para esperar. Há muitos anos se discute qualidade, se discute que temos que er mudanças, que a escola tem que mudar, que a escola tem que se transformar, que o currículo não atende mais o interesse do aluno... Enfim. Então a gente tem que mudar algumas lógicas, alguns paradigmas, e a educação não tem tempo para esperar. Então essa foi uma opção de governo, né, que não se esperasse primeiro preparar para depois implantar. Se optou por fazer o caminho caminhando. E isso impacta. Foi impactante para a escola, foi impactante para a coordenadoria, para toda a sociedade. Realmente, é uma mudança profunda de paradigma, de educação, de currículo. Mas é... E é tão voa essa mudança que ela está servindo de modelo até para as mudanças em nível federal que vem... Então não é que as coisas vieram prontas de cima para baixo, mas a gente foi fazendo e discutindo. E mesmo que tivesse tido um tempo, creio eu, dois anos, por exemplo, de preparação, as dificuldades também aconteceriam, tudo que é novo é um desafio, tudo que é novo desequilibra, traz um questionamento, e a gente vai descobrindo a solução para o problema quando ele aparece. A gente vai buscar. Tu não sabe o que tem naquela porta que tu está abrindo e que tu não conhece o caminho, do lado de lá. Então é bem isso, eu acho que foi uma opção de gestão de construir o caminho caminhando. Nós precisávamos urgentemente de mudanças, de quebras de paradigmas, da lógica da reprovação, da lógica da escola conteudista, sem conexão com a realidade dos alunos... O abandono na escola... Então é isso, é complicado, é, mas é inovador. É inovador.

Suj.3 – O estruturante foi o escola para todos, foram sempre ações. Acho que eu diria não isoladas. Não necessariamente sequenciais. Elas não aconteciam isoladamente. Lá, no primeiro ano, ficou claro o seguinte, e se estendeu claro aos demais até o ensino médio e técnico, que o professor tem o direito de escolha da forma de ensinar, mas não o que ensinar. O Rio Grande do Sul, pela primeira vez, já tinha tido umas tratativas mais adiante, mas nada parecido... O Rio Grande do Sul teve seus referenciais pedagógicos. Referencial curricular foi diferentes consultores, as mais diferentes entidades. A governadora Yeda inúmeras vezes ia nas nossas reuniões de coordenadoria, que a secretaria de educação fazia. Então facilitava a conversa conosco, porque era uma proximidade

acredita, argumenta, “eu não acredito, eu tenho outra linha teórica que me sustenta”. Agora, tu nem outra e tu não quer isso. Isso me assusta um pouco.

Sujeito 1.

Eu não acompanhei os dois primeiros anos de implantação do politécnico. Mas eu entendo, muito claramente, que foi uma opção política. E, ou tu preparas o caminho primeiro para depois trilhá-lo, ou tu vai preparando o caminho e caminhando. Eu acho que essa segunda foi a opção que a secretaria de educação e o governo do estado tiveram. Então, não há tempo para a educação, não há tempo para esperar. Há muitos anos se discute qualidade, se discute que temos que er mudanças, que a escola tem que mudar, que a escola tem que se transformar, que o currículo não atende mais o interesse do aluno... Enfim. Então a gente tem que mudar algumas lógicas, alguns paradigmas, e a educação não tem tempo para esperar. Então essa foi uma opção de governo, né, que não se esperasse primeiro preparar para depois implantar. Se optou por fazer o caminho caminhando. E isso impacta. Foi impacante para a escola, foi impactante para a coordenadoria, para toda a sociedade. Realmente, é uma mudança profunda de paradigma, de educação, de currículo. Mas é... E é tão voa essa mudança que ela está servindo de modelo até para as mudanças em nível federal que vem... Então não é que as coisas vieram prontas de cima para baixo, mas a gente foi fazendo e discutindo. E mesmo que tivesse tido um tempo, creio eu, dois anos, por exemplo, de preparação, as dificuldades também aconteceriam, tudo que é novo é um desafio, tudo que é novo desequilibra, traz um questionamento, e a gente vai descobrindo a solução para o problema quando ele aparece. A gente vai buscar. Tu não sabe o que tem naquela porta que tu está abrindo e que tu não conhece o caminho, do lado de lá. Então é bem isso, eu acho que foi uma opção de gestão de construir o caminho caminhando. Nós precisávamos urgentemente de mudanças, de quebras de paradigmas, da lógica da reprovação, da lógica da escola conteudista, sem conexão com a realidade dos alunos... O abandono na escola... Então é isso, é complicado, é, mas é inovador. É inovador.

Sujeito 2.

O estruturante foi o escola para todos, foram sempre ações. Acho que eu diria não isoladas. Não necessariamente sequenciais. Elas não aconteciam isoladamente. Lá, no primeiro ano, ficou claro o seguinte, e se estendeu claro aos demais até o ensino médio e técnico, que o professor tem o direito de escolha da forma de ensinar, mas não o que ensinar. O Rio Grande do Sul, pela primeira vez, já tinha tido umas tratativas mais adiante, mas nada parecido... O Rio Grande do Sul teve seus referenciais pedagógicos. Referencial curricular

<p><u>muito grande. Então ela dizia que os referenciais curriculares, da forma como vêm demonstrando a participação dos mais diferentes consultores, nós precisamos, vamos trabalhar para que sejam políticas de estado e não de governo. Foram capacitados. E a capacitação aconteceu, nesse sentido, começou em Rio Grande, em 2010. Finalzinho de 2009, novembro, dezembro de 2009 para pegar o ano de 2010. E por adesão também. O professor se inscrevia. Tinha internet nessas alturas, a coordenadoria já estava equipada, as escolas também. Houve uma renovação porque como é que ia fazer matrícula pela internet se estava sucateado? Tem que ir renovando sempre, é como na casa da gente, tem que fazer a manutenção permanente. E, nessas alturas, já estava tudo posto. Tanto é que, voltando à questão da matrícula pela internet, me recordo que, no mês de janeiro, uma diretora não enviava os dados para nós e nós precisávamos finalizar, eu liguei para ela, ela estava na praia e eu disse “vai numa lan house e acessa de lá para nós”. Olha que beleza!</u></p>	<p><i>foi diferentes consultores, as mais diferentes entidades. A governadora Yeda inúmeras vezes ia nas nossas reuniões de coordenadoria, que a secretaria de educação fazia. Então facilitava a conversa conosco, porque era uma proximidade muito grande. Então ela dizia que os referenciais curriculares, da forma como vêm demonstrando a participação dos mais diferentes consultores, nós precisamos, vamos trabalhar para que sejam políticas de estado e não de governo. Foram capacitados. E a capacitação aconteceu, nesse sentido, começou em Rio Grande, em 2010. Finalzinho de 2009, novembro, dezembro de 2009 para pegar o ano de 2010. E por adesão também. O professor se inscrevia. Tinha internet nessas alturas, a coordenadoria já estava equipada, as escolas também. Houve uma renovação porque como é que ia fazer matrícula pela internet se estava sucateado? Tem que ir renovando sempre, é como na casa da gente, tem que fazer a manutenção permanente. E, nessas alturas, já estava tudo posto. Tanto é que, voltando à questão da matrícula pela internet, me recordo que, no mês de janeiro, uma diretora não enviava os dados para nós e nós precisávamos finalizar, eu liguei para ela, ela estava na praia e eu disse “vai numa lan house e acessa de lá para nós”. Olha que beleza!</i></p> <p style="text-align: right;">Sujeito 3.</p>
ECH	DSC
1ª ideia – GESTÃO DEMOCRÁTICA	
<p><u>Suj.1 - Eu penso que só pode ter gestão democrática em espaços democráticos, com práticas democráticas. E isso é exercício ao longo do tempo. E eu só vejo democracia e gestão democrática se lá dentro da escola os espaços são democráticos, o espaço de discussão de trazer, de ouvir quem está em lugares diferentes, respeitar esses conhecimentos e esses saberes dessas pessoas... Mas eu ainda acho que as pessoas que estão envolvidas nesse processo estão muito confusos e ainda têm, de modo geral, uma sede de poder muito cristalizada. Isso aí é muito difícil de tu abrir esse poder para ser dividido ou multiplicar talvez entre os outros que trabalham contigo.</u></p> <p><u>Suj.2 – Gestão é importante também. Outro grande desafio. Acho que as universidades, as licenciaturas, estão fazendo essa leitura também, estão avaliando esse sentido. O que se percebe é que a universidade, os cursos de licenciatura, ainda não preparam o professor para as realidades das escolas públicas, para essas realidades que estão se transformando. Então o professor está chegando muito despreparado... Não despreparados, mas inseguros, Ingênuo. Tem exemplo que a gente escuta de professor que sai da sua universidade, sai até do seu mestrado, seu doutorado... Quer dizer, conhecimento</u></p>	<p><i>Eu penso que só pode ter gestão democrática em espaços democráticos, com práticas democráticas. E isso é exercício ao longo do tempo. E eu só vejo democracia e gestão democrática se lá dentro da escola os espaços são democráticos, o espaço de discussão de trazer, de ouvir quem está em lugares diferentes, respeitar esses conhecimentos e esses saberes dessas pessoas... Mas eu ainda acho que as pessoas que estão envolvidas nesse processo estão muito confusas e ainda têm, de modo geral, uma sede de poder muito cristalizada. Isso aí é muito difícil de tu abrir esse poder para ser dividido ou multiplicar talvez entre os outros que trabalham contigo.</i></p> <p style="text-align: right;">Sujeito 1.</p> <p><i>Gestão é importante também. Outro grande desafio. Acho que as universidades, as licenciaturas, estão fazendo essa leitura também, estão avaliando esse sentido. O que se percebe é que a universidade, os cursos de licenciatura, ainda não preparam o professor para as realidades das escolas públicas, para essas realidades que estão se transformando. Então o professor está chegando muito despreparado... Não despreparados, mas inseguros, Ingênuo. Tem exemplo que a</i></p>

tem de sobra para dividir com os alunos. Mas, chega dentro da sala de aula e ele sofre um impacto tão grande que às vezes a reação é desistir, "não quero ser professor". Porque eu acho que é esse prepara que está faltando, esse caminho entre universidade e escola tem que se aproximar mais.

Suj.3 - Gestão democrática. Porque os professores vinham, eles queriam saber como foi, quais as qualidades e competências que não foram atingidas. É muito mais fácil quando tu conhece, quando tu sabe. E deixaram para trás aquela coisa "ah, eu, professor, coitadinho, sou culpado". Não! E, em paralelo a isso, eles eram capacitados. A capacitação continuada. A escola com mais dinheiro na sua autonomia financeira, porque também fizemos uma pesquisa, e foi muito importante isso, e por isso não havia ações isoladas, elas viam acontecendo... Interligadas. Era necessário. Enfim. Para que a gente obtenha a equidade tu não pode pensar no igual. Os que quiseram, levaram a sério... Algumas escolas não porque não era compulsório.

gente escuta de professor que sai da sua universidade, sai até do seu mestrado, seu doutorado... Quer dizer, conhecimento tem de sobra para dividir com os alunos. Mas, chega dentro da sala de aula e ele sofre um impacto tão grande que às vezes a reação é desistir, "não quero ser professor". Porque eu acho que é esse prepara que está faltando, esse caminho entre universidade e escola tem que se aproximar mais.

Sujeito 2.

Gestão democrática. Porque os professores vinham, eles queriam saber como foi, quais as qualidades e competências que não foram atingidas. É muito mais fácil quando tu conhece, quando tu sabe. E deixaram para trás aquela coisa "ah, eu, professor, coitadinho, sou culpado". Não! E, em paralelo a isso, eles eram capacitados. A capacitação continuada. A escola com mais dinheiro na sua autonomia financeira, porque também fizemos uma pesquisa, e foi muito importante isso, e por isso não havia ações isoladas, elas viam acontecendo... Interligadas. Era necessário. Enfim. Para que a gente obtenha a equidade tu não pode pensar no igual. Os que quiseram, levaram a sério... Algumas escolas não porque não era compulsório.

Sujeito 3.

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das falas dos sujeitos da pesquisa.

APÊNDICE 6 –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL -
PUCRS**

Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado Em Educação

Doutoranda Taís Schmitz
Orientadora Dr.^aCleoni Maria Barboza Fernandes

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a contribuir com um estudo sobre **A RECONFIGURAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO: NATURALIZAÇÃO DO DISCURSO DA GOVERNANÇA DEMOCRÁTICA? – UM ESTUDO DE CASO NA SEGUNDA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LEOPOLDO/RS**

Nesse sentido, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, sua contribuição.

Procedimentos

Autorizar a doutoranda Taís Schmitz a utilizar os dados de sua entrevista ou questionário em sua tese. Todas as informações contidas em sua ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO confiadas à guarda da doutoranda preservarão a identidade dos sujeitos colaboradores e ficarão protegidas de utilização não autorizada.

A recusa em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de análise das informações, a qualquer momento, se assim você desejar. Tendo lido as informações acima e tendo sido esclarecido(a), concordo em contribuir livremente com o estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

E-mail: _____

Contatos: taischmitz@gmail.com

Telefone: (51) 98228002

APÊNDICE 7 – ROTEIROS DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A))EX)COORDENADOR

*CARACTERIZAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A):

Idade:

Formação:

Tempo de magistério:

Tempo na gestão:

Local de trabalho:

Município:

Regime de trabalho: Concursado () Contratado () Celetista ()

Carga horária de trabalho:

Trabalha em quais redes de ensino?

Filiado a algum partido político?

*CONSTRUÇÃO DO GESTOR (A) NA DOCÊNCIA:

1) Conta-me como te tornaste gestor (a)? O que diferencia um docente de um gestor (a)? Como te sentes, hoje, no exercício do magistério? O que te dá mais satisfação na profissão? Quais são tuas dificuldades e frustrações como Coordenador(a) de Educação da 02 CRE de São Leopoldo?

2) Como construístes/[constrói] a tua forma de ser gestor (a)? Que influências mais marcaram a tua formação?

3) Como avalias atua *performance* frente a 02CRE? O que destacarias como o ponto mais da tua gestão? O que gostarias de ter realizado e não conseguiste?

*02CRE E SEU PROJETO:

4) Na tua opinião, qual é o papel da escola na sociedade? O que, para ti, seria uma escola ideal? Na prática, os documentos legais emanados na tua gestão se aproximam dessa perspectiva? Em que dimensões? Em que deveria avançar ou faltou para alcançá-la?

5) O Projeto de Governo no tocante a gestão das escolas é do conhecimento de todos os que com ela interagem? Como está se dando o seu processo de construção? Qual é sua linha pedagógica (princípios pedagógicos que segue? Interfere nas decisões cotidianas da escola no tocante a gestão? Como?

***GESTOR, DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS:**

6) Crês que o docente pode interferir nas políticas educacionais? Na tua gestão costuma ou costumava haver espaço para discuti-las?

7) Como as políticas de avaliação sistêmicas repercutem no trabalho cotidiano da escola? E na tua gestão enquanto Coordenador da 02CRE?

8) Quais são as propostas de políticas educacionais para gestão da educação, principalmente lembrando do arcabouço legal que implementa a Gestão Democrática, materializadas na tua gestão? De que forma?

A) RESPONSÁVEL PELA REDE 2 – PEDAGÓGICO 2ª CRE

***CARACTERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA:**

Idade:

Formação:

Tempo de magistério:

Tempo na gestão:

Tempo na 02 CRE:

Local de trabalho:

Município:

Regime de trabalho: Concursado () Contratado () Celetista ()

Carga horária de trabalho:

Trabalha em quais redes de ensino?

Filiada a algum partido político:

***CONSTRUÇÃO DO GESTOR (A) NA DOCÊNCIA:**

1) Conta-me como vieste trabalhar na 02 CRE? O que diferencia um docente de um gestor (a) que atua na 02 CRE? Como te sentes, hoje, no exercício das tuas funções e atribuições? O que te dá mais satisfação na profissão? Quais são ou foram tuas dificuldades e frustrações neste espaço de trabalho?

2) Como construístes/constrói a tua forma de conduzir o teu trabalho na 02 CRE? Que influências mais marcaram a tua formação?

3) Como avalias a tua *performance* na 02CRE? O que gostarias de ter realizado e não conseguiste?

***02 CRE E SEU PROJETO:**

4) Na tua opinião, qual é o papel da escola na sociedade? O que, para ti, seria uma escola ideal? Na prática, os documentos legais emanados nas gestões 2007-2010 e

2011-2014 (até o momento presente) se aproxima dessa perspectiva? Em que dimensões? Em que deveria avançar ou faltou para alcançá-la?

5) O Projeto de Governo no tocante a gestão das escolas é do conhecimento de todos os que com ela interagem? Como está se dando ou se deu o seu processo de construção? É construído coletivamente ou foi construído de forma coletiva? Faça uma breve análise das duas gestões que perpassam 2007-2014 (até agora) no tocante a implantação Programa Lições do Rio Grande e Reestruturação do Ensino Médio Politécnico.

***GESTOR, DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS:**

6) Defina o que você entende por Gestão Democrática da Educação e o que você está percebendo ou percebeu neste período na 02 CRE.

ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

FORMAÇÃO GERAL	1º ano	2º ano	3º ano
	CH/SEM	CH/SEM	CH/SEM
ÁREAS DE CONHECIMENTO	24	18	13
<u>LINGUAGENS:</u> Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física	8	6	5
<u>MATEMÁTICA</u>	4	2	1
<u>CIÊNCIAS DA NATUREZA:</u> Física, Química, Biologia	6	6	3
<u>CIÊNCIAS HUMANAS:</u> Geografia, História, Filosofia, Sociologia.	6	4	4
PARTE DIVERSIFICADA	6	12	17
Língua Estrangeira Moderna Espanhol/ a definir Ensino Religioso	4	5	6
Linguagens-Tecnologias Aplicadas Matemática - Tecnologias Aplicadas Ciências da Natureza - Tecnologias Aplicadas Ciências Humanas - Tecnologias Aplicadas SEMINÁRIOS INTEGRADOS E PROJETOS	2	7	11
TOTAL	30h/sem	30h/sem	30h/sem

CURSO COM 3.000h

FONTE: Site: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf Acesso em 19/05/2012.

ANEXO 2 – 1ª CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO

Departamento Pedagógico 1ª CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO RESUMO DO PROCESSO DA CONFERÊNCIA

ETAPAS	PERIODO	DESCRIÇÃO	LOCAL
<p>1ª - ETAPA ESCOLAR</p> <p>DEBATE, APROFUNDAMENTO E AMPLIAÇÃO DA PROPOSTA COMO REFERENCIA O TEXTO BASE DA SEDUC</p>	<p>Final de Setembro e Outubro de 2011 – Primeira quinzena</p>	<p>Encontro de formação nas escolas para debate o Texto Base da SEDUC e escolher os delegados das escolas que participarão na Etapa Municipal. Essas reuniões deverão contemplar os quatro segmentos da comunidade escolar: Professores, Funcionários, Alunos e Pais/mães e/ou a comunidade em geral.</p> <p>O Nº de delegados que a escola terá direito dependerá do nº de participantes no encontro. É necessário que sejam escolhidos delegados que representem cada um dos segmentos participantes.</p>	<p>Em todas as escolas de Ensino Médio</p> <p>Coordenados pela Equipe Diretiva da escola e acompanhado pelas CRES.</p>
<p>2ª – ETAPA MUNICIPAL</p> <p>DEBATE, APROFUNDAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO CONJUNTO DAS ESCOLAS SITUADAS NO MUNICÍPIO TENDO COMO REFERENCIA O DEBATE REALIZADO NAS ESCOLAS E O TEXTO BASE DA SEDUC</p>	<p>Outubro de 2011 – Segunda quinzena</p> <p>(usar um dos dias previstos para o seminário de outubro)</p>	<p>Nos municípios em que existem mais de uma escola Estadual ocorrerá um Encontro Municipal reunindo os delegados escolhidos nas escolas, representativos do conjunto dos segmentos da escola, que têm a responsabilidade de representar e apresentar as sistematizados realizadas em suas escolas de origem.</p> <p>Nessa etapa serão escolhidos, dentre os participantes, os delegados por município contemplando sempre os diferentes segmentos da comunidade escolar.</p> <p>Quando no município existir somente uma escola de Ensino Médio, a etapa escolar será considerada também como sendo essa 2ª etapa.</p> <p>Nesse caso os delegados escolhidos nas escolas serão automaticamente os delegados municipais.</p>	<p>Em cada município, em local a ser definido.</p> <p>Coordenado pela CRE.</p> <p>Nesse caso em cada escola coordenado pela Equipe Diretiva e pela CRE.</p>

<p><u>3ª ETAPA REGIONAL</u></p> <p>DEBATE, APROFUNDAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO CONJUNTO DOS MUNICIPIOS DE UMA MESMA CRE TENDO COMO REFERENCIA O DEBATE REALIZADO NOS MUNICIPIOS E O TEXTO BASE DA SEDUC</p>	<p>Novembro de 2011 – Primeira quinzena</p>	<p>Conferência, por Região de abrangência de cada CRE, com a participação dos delegados escolhidos na etapa municipal.</p> <p>Dessa etapa deverá ser elaborado um texto contendo a sistematização do debate.</p> <p>Escolha dos delegados Regionais para próxima etapa da Conferência, de acordo com o número de participantes com presença registrada em Ata.</p>	<p>Em cada CRE em local a ser definido e coordenado pela CRE.</p>
<p><u>4ª ETAPA INTER-REGIONAL</u></p> <p>DEBATE, APROFUNDAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DE UM CONJUNTO DE CRES TENDO COMO REFERENCIA O DEBATE REALIZADO NAS REGIÕES E O TEXTO BASE DA SEDUC</p>	<p>Novembro de 2011 – Segunda quinzena</p>	<p>Conferência, reunido CRES do seguinte modo:</p> <p>Encontro Inter regional: Rio Grande (5ª), Bagé (13ª) e Pelotas (5ª).</p> <p>Encontro Inter regional: Cruz Alta (9ª), Santo Ângelo (14ª), Santa Rosa (17ª), Três Passos (21ª), São Luiz Gonzaga (32ª), Ijuí (36ª).</p> <p>Encontro Inter regional: Estrela (3ª), Santa Cruz do Sul (6ª), Santa Maria (8ª), Cachoeira do Sul (24ª).</p> <p>Encontro Inter regional: São Borja, (35ª), Uruguaiana (10ª), Santana do Livramento (19ª).</p> <p>Encontro Inter regional: Canoas (27ª), São Leopoldo (2ª) Gravataí (28ª).</p> <p>Encontro Inter regional: Palmeira das Missões(20ª), Passo Fundo (7ª), Erechim (15ª), Soledade (25ª), Carazinho (39ª).</p> <p>Encontro Inter regional: Bento Gonçalves (16ª), Caxias do Sul (4ª), Vacaria (23ª).</p> <p>Encontro Inter regional: Osório (11ª), Guaíba (12ª) – Rever essa situação.</p> <p>Encontro Inter regional: Porto Alegre (1ª). Rever essa situação.</p>	<p>Inter regional: Em Rio Grande</p> <p>Inter regional: Em Ijuí</p> <p>Inter regional: Em Estrela</p> <p>Inter regional: _____</p> <p>Coordenados pela SEDUC-órgão central com a participação das CRES envolvidas em cada encontro.</p>

<u>5ª ETAPA</u> <u>CONFERÊNCIA</u> <u>ESTADUAL</u>	Dezembro de 2011 Dia	Conferência Estadual com a participação dos delegados escolhidos na etapa inter regional.	Em Porto Alegre, em local a ser confirmado
		Podem participar convidados Representantes de outras instituições, Organizações, Entidades e Segmentos Sociais de representantes dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, dos Sistemas de Ensino, de Empresários, de Órgãos Públicos, de Entidades e Organizações de Pais e Estudantes, da Sociedade Civil, dos Movimentos de Afirmação da Diversidade, do Conselho Municipal de Educação e de Organismos Internacionais. Esses deverão ser credenciados em separado.	Coordenado pela SEDUC/orgão central
<u>6ª ETAPA DE</u> <u>ELABORAÇÃO DO</u> <u>DOCUMENTO FINAL</u>	Janeiro 2012	Organização do documento final e do Regimento contendo a reestruturação curricular do Ensino Médio que servirão para a formulação das ações subsequentes e para implementação gradativa a partir de 2012, começando pelo primeiro ano.	No Departamento Pedagógico/SEDUC

ORIENTAÇÕES GERAIS:

1º) Entre agosto e setembro ocorrerão reuniões com os Coordenadores Pedagógicos e os representantes do Ensino Médio das CRES para preparar o conjunto das etapas da Conferência.

2º) Da primeira à quinta etapa o debate dar-se-á a partir dos seguintes Eixos de discussão e aprofundamento:

Eixo 1: Ensino Médio e desafios do panorama atual: Novos contextos e novas legislações.
Eixo 2: Conceitos e Referenciais Orientadores da oferta e da organização do Ensino Médio.
Eixo 3: Organização Curricular do Ensino Médio: Áreas do Conhecimento, Componentes Curriculares Obrigatórios, distribuição dos tempos e duração do curso.
Eixo 4: Organização Curricular do Ensino Médio: Metodologia de Trabalho Pedagógico, dinâmica do Trabalho como Princípio Educativo e Vocações com vistas ao Desenvolvimento Regional.
Eixo 5: Organização Curricular do Ensino Médio: Sistema de Avaliação, Diagnóstico, Acompanhamento dos alunos ao longo do curso e reorganização da prática docente.

3º) As contribuições e aprofundamentos oriundas dos participantes, em cada etapa, deverão dialogar com o documento base da Seduc e estar em consonância com a nova Legislação do Ensino Médio.

4º) Em relação a participação da comunidade escolar será observado o seguinte:

- a) Serão considerados segmentos da comunidade escolar: Professores, Funcionários, Alunos, Pais e/ou responsáveis.
- b) A Coordenação Pedagógica, supervisor (es), orientador (es) e vice-diretor (a) da escola serão identificados e computados como membros do segmento professores.
- c) Os participantes deverão registrar a sua presença em lista adequada para este fim, e organizada por segmento, nas diferentes etapas da Conferência.

5º) Em relação a escolha de delegados, da 1ª à 4ª etapa da Conferência, será observado o seguinte:

- a) Os delegados serão escolhidos, dentre os participantes do Encontro previsto em cada etapa.
- b) A escolha de delegados deverá estar de acordo com a seguinte proporcionalidade por segmento:

Professores = 75%
Funcionários = 5%
Alunos = 15%
Pais e/ou responsáveis = 5%

- c) Caso o número de candidatos a delegado seja igual ou inferior ao percentual estipulado, todos serão considerados delegados (as). Em havendo mais candidatos do que o número de vagas por segmento, os segmentos nessa condição reunir-se-ão, durante o Encontro, para definição da nominata dos delegados.
- d) Serão escolhidos, também, suplentes, por segmento, em cada etapa, que substituirão os delegados eleitos no caso de impedimento de sua participação nas etapas subsequentes que passa então a assumir a titularidade.
- e) Os/as Diretores das escolas são delegados/as natos nas etapas: municipal (2ª) e regional (3ª), porém nos Encontros Regionais deverão ser escolhidos delegados que representarão as direções nas etapas: inter regional (4ª) e Estadual (5ª) também na mesma proporção constante no item "b" dentre os que estiverem presentes nesta 4ª etapa.

FONTE: Site: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf Acesso em 19/05/2012.