UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GESTÃO COMPARTILHADA (APMs) NO PARANÁ: A HISTÓRIA DA DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO JAIME LERNER (1995-2002)

MARTA BEATRIZ DOS SANTOS DALL'IGNA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento

Junho/2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GESTÃO COMPARTILHADA (APMs) NO PARANÁ: A HISTÓRIA DA DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO JAIME LERNER (1995-2002)

Autora: Marta Beatriz Dos Santos Dall'Igna
Orientadora: Profª. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por MARTA BEATRIZ DOS SANTOS DALL'IGNA e aprovada pela Comissão Julgadora.
Em 19/06/2007

_____
Orientador:Maria Isabel Moura Nascimento
Comissão Julgadora:

_____
Wilson Sandano (UNISO)

_____
Ivo José Boht (UEPG)

_____
Esméria de Lourdes Saveli (UEPG)

PONTA GROSSA-PR-2007

RESUMO

Desde a década de 1990 um discurso educacional liderado pelo Banco Mundial (MB) foi impingido à América Latina fomentando palavras de ordem como cidadania, eqüidade, parceria e Gestão Compartilhada (GC), com alterações significativas no papel do Estado Nacional e convalidando-se no interior das escolas públicas. Este trabalho dedica-se a explicitar a transição da passagem do ideal da escola cidadã para o ideal de escola de excelência, mudanças que sinalizaram a passagem da Gestão Democrática (1991-1994) na gestão do governo do Estado do Paraná, Roberto Requião e da Gestão Compartilhada (1995-2002), no Governo de Jaime Lerner a fim de elucidar uma dúvida sobre esse modelo implementado no Paraná quanto aos seus verdadeiros objetivos: mobilização da Associação de Pais e Mestres (APMs) para participação dos pais/comunidade ou descentralização de responsabilidades? A pesquisa investiga como se deu o processo de reconfiguração do sistema de ensino público no Estado do Paraná com a aplicação de treinamentos de GC para as AMPs realizados na Universidade do Professor (UP) no período de 1995 a 2002? Objetivamente, compreende o processo de reconfiguração do sistema de ensino público no Brasil, em específico no Estado do Paraná no período delimitado, que abordam os Programas de Desenvolvimento Institucional pelo Projeto de Qualidade Total (PQE) financiado pelo BM em treinamentos realizados na UP para APMs em Faxinal do Céu a partir da Proposta da GC, interpreta a que exigências do capitalismo atende a educação pelo Estado, acompanha como estavam sendo redefinidos os conceitos disseminados no campo da educação nos treinamentos realizados com as APMs na UP, e, analisa como se implementaram as diretrizes dos programas educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e a natureza dos mecanismos administrativos e pedagógicos, criados ou alterados no sentido de concretizá-los. A pesquisa se deu em estudos bibliográficos, análise dos documentos da SEED, observação (*in loco*) dos trabalhos desenvolvidos pela Assessoria de Mobilização Educacional (AME), análise dos relatórios dos avaliadores dos Seminários de GC realizados durante o período delimitado pela pesquisa e a comparação dessas ações do Estado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de duas escolas: o Colégio Estadual La Salle e o Colégio São João Bosco, localizados no município de Pato Branco. Os questionários com questões abertas e fechadas foram dirigidos a 98 pessoas, presidentes das APMs, professores, pais, voluntários e aos gestores das duas escolas. Foi realizada entrevista com os organizadores dos seminários de GC, a equipe da AME e o coordenador da revista Gestão em Rede, incluindo gravações, filmagem e fotografias nos locais, UP e SEED. Os resultados confirmaram um modelo de gestão da educação que primou pela descentralização de responsabilidades do Estado e pela convocação da sociedade civil para o que se denominou GC. Concluiu-se que o processo de reconfiguração do sistema de ensino público no Estado do Paraná no período de 1995 a 2002 pode ser reconhecido pelos resultados obtidos nas pesquisas confirmando que a GC na Educação do Paraná foi um artifício governamental para descentralizar as responsabilidades do Estado, compreendido e aqui registrado, esse período histórico.

Palavras-chave: Gestão Compartilhada Paraná, APMs; Escola Pública: Governo Jaime Lerner; História da Educação.

ABSTRACT

Since the decade of 1990 an education speech led by the World Bank (MB) it was impinged Latin America fomenting order words as citizenship, justness, partnership and Shared Administration (GC), with significant alterations in the paper of the National State and being authenticated inside of the public schools. This work is devoted the clarification of the transition of the passage of the school citizen's ideal for the ideal of excellence school, changes that they signaled the passage of the Democratic Administration (1991-1994) in the government's of the State of Paraná administration, Roberto Requião and of the Shared Administration (1995-2002), in Jaime Lerner Government in order to elucidate a doubt on that model implemented in Paraná as for their true objectives: mobilization of the Association of Parents and Masters (APMs) for participation of the parents or decentralization of responsibilities? Does the research investigate as he/she felt the process of reconfiguration of the public education system in the State of Paraná with the application of trainings of GC for AMPs accomplished in the University of the Teacher (UP) in the period from 1995 to 2002? Objectively, he understands the process of reconfiguration of the public education system in Brazil, in specific in the State of Paraná in the delimited period, that they approach the Programs of Institutional Development for the Project of Total Quality (PQE) financed by BM in trainings accomplished in UP for APMs in Faxinal do Céu starting from the Proposal of GC, he interprets what demands of the capitalism assist the education for the State, it accompanies how redefined were being the concepts disseminated in the field of the education in the trainings accomplished with APMs in UP, and, it analyzes as the guidelines of the education programs of the General office of State of the Education of Paraná were implemented (SEED) and the nature of the administrative and pedagogic mechanisms, servants or altered in the sense of rendering them. The research felt in bibliographical studies, analysis of the documents of SEED, observation (in loco) of the works developed by the Consultant ship of Education Mobilization (he AME), analysis of the appraisers' of the Seminars of GC reports accomplished during the period delimited by the research and the comparison of those actions of the State to the Pedagogic Political Project (PPP) of two schools: the State School La Salle and the São João Bosco school, located in the municipal district of Pato Branco. The questionnaires with open and closed subjects were driven 98 people, presidents of APMs, teachers, parents, volunteers and to the managers of the two schools. Interview was accomplished with the organizers of the seminars of GC, the team of the he AME and the coordinator of the magazine Administration in Net, including recordings, filming and pictures in the places, UP and SEED. The results confirmed a model of administration of the education that excelled for the decentralization of responsibilities of the State and for the summons of the civil society for what was called GC. It was ended that the process of reconfiguration of the public education system in the State of Paraná in the period from 1995 to 2002 can be recognized by the results obtained in the researches confirming that GC in the Education of Paraná went a government artifice to decentralize the responsibilities of the State, understood and here registered, that historical period.

Key-word: Shared Management Paraná, APMs; Public School: Jaime Lerner government; History Education.

AGRADECIMENTOS

Toda a caminhada se torna mais leve, se em boa companhia. Aliás, é só pela existência desta que se caminha. Nada mais justo que este espaço sirva para prestar homenagens àqueles que tornaram esta jornada possível.

A Prof. Dra. Maria Isabel Moura do Nascimento pela orientação competente, desafiadora e pela paciência nos momentos de dificuldades, procurando no crescimento profissional e no desenvolvimento desse trabalho. A Maria Isabel, minha eterna gratidão.

Aos professores Ivo José Boht (UEPG), Esméria de Lourdes Saveli (UEPG) e Wilson Sandano (UNISO) integrantes da banca do Exame de Qualificação, pel-as leituras caprichosas e pela indicação do norte a seguir.

Aos professores das disciplinas e atividades programadas: Ademir José Rosso; Antônio Marques do Vale; Ivo José Both; Dra. Esméria de Lourdes Saveli; Maria José Subti e a Priscila Larocca

A todos os colegas da turma pela troca de conhecimento de uma educação presencial imprescindível.

Ao grupo de estudo HISTEDBR da UEPG, espaço físico que muitas vezes foi itinerante... mas nunca se desfez; pelo contrário, ali se proporcionaram as grandes discussões. Formávamos um gueto, cada um podia tirar suas máscaras e outras pintar... onde cada um sentiu-se à vontade para mostrar o quanto sabia e não ter a vergonha e a humildade de mostrar o que não sabia ainda.

Aos interlocutores da pesquisa, que prontamente dispuseram-se a responder e colaborar nas entrevistas, por sua valiosa contribuição.

Ao professor Pedro Elói Rech, amigo virtual, pela presteza, com o qual me identifico na linguagem em defesa da categoria do Sindicato dos Professores, embora o atual desmantelamento que vivemos que se iniciou no registro dessa dissertação.

A simplicidade e sabedoria da pesquisadora Profa. Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira (UNIOESTE) na presteza e divisão do seu saber aos Seminários de Dissertações realizado na UEPG, revelado ato de doação pela causa da Escola Pública.

A toda a Coordenação de Pós-Graduação do curso de Mestrado da Instituição.

Aos auxiliares dos serviços gerais da UEPG, aqueles que mantiveram o ambiente acolhedor e no rosto ou no gesto ou uma expressão de presteza, o que aliviava a distância e a fadiga das viagens.

A ales:

A **Leoci Rottava** e **Dino,** amigos escudeiros, ela filósofa e muito sábia;

A **Lurdes de Lima,** amiga, dos momentos triste e alegre... Sempre presente;

A **Edelita Januário,** enviada para o meu mundo, não requer explicação, apenas viver...

Ao **Vinicius**, meu filho, outro ato de coragem, gerá-lo; hoje, minha família;

A **Juceleia Cristina**, secretária, negra de alma de luz, muito ética e discípula;

A **dona Salete**, minha empregada, que me colocou sempre primeiro lugar;

A **Ale,** filha que vagava pelo mundo, que o destino me disse: adote;

Ao **Fábio**, discípulo da arte e da filosofia, o verdadeiro amigo. *Pó Xig* (Pedra dura) nomeado pela língua dos índios *Kaingan*g. Não requer lapidá-lo... Apenas amá-lo;

Aos **seus pais**, que se importaram com a minha causa;

A **minha mãe e irmão Gilbert**, sempre prontos....As palavras de conforto... e as de direção;

A **minha irmã Lóri,** centrada, nunca me faltou;

Ao **Edson**, que a convivência se tornará impossível, que se recorde só as coisas boas... O perdão... Sempre foi e ainda está sendo a palavra e atitude de ordem.

LISTA DE SIGLAS

ACS AMANA-KEY	Programa de atualização e capacitação sistêmica em gestão para a média administração
ACT	Administração Científica do Trabalho
AFAMPB	Associação das Famílias Apemeanas do Núcleo Regional de Pato Branco
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AME	Assessoria de Mobilização Educacional
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ANP	Agência Nacional de Petróleo
APG	Programa de Gestão Avançada
APMs	Associação de Pais e Mestres
ARANT	Associação Regional de Presidentes de APM do Núcleo de Toledo
AREPEEM	Associação Regional de Presidentes de APMs, das Escolas Estaduais Municipais de Foz do Iguaçu
ARPAMEL	Associação Regional.das APMs do Núcleo de laranjeiras do Sul
ARPPA	Associação Regional de Pais Presidentes de APM e APPF de Curitiba e Região Metropolitana
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BM	Banco Mundial
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CCFC	Centro de Educação de Faxinal do Céu
CCFC	Centro de Educação de Faxinal do Céu
CCFC	Centro de Capacitação Faxinal do Céu
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Moderna

OCDE	Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe
OTAN	Organização para o Tratado do Atlântico Norte
PAEVE	Participação em Eventos Nacionais e Regionais Locais
PARANATEC	Paraná Tecnologia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa do Dinheiro Direto nas Escolas
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQE	Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RENAGESTE	Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio as Micros Empresas
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SERP	*School Effectiveness Research Paradigm*
Telebrás	Sistema Brasileiro de Telecomunicações
UF	Unidades da Federação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISEED	Unidades da SEED
UP	Universidade do Professor
URALIT	União regional das APMs da região das E. Estadual. do Litoral do Paraná
URAPAM	União Regional das APM e Pais e Alunos de Estabelecimentos de Ensino Estadual e Particulares

CEM	Colégio Estadual Emílio de Menezes
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe da UNESCO
CETEPAR	Centro de Tecnologia Educacional do Paraná
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRDE	Conselho regional de Desenvolvimento Educacional
DESG	Departamento de Ensino de Segundo Grau
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos Americanos
FARAPAMEL	Federação Regional das APM de Londrina
FERACAM	Fundação das APMs da Região Centro Oeste do Estado
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEPAR	Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná
GAB/AME	Gabinete da Secretaria (AME - Assessoria de mobilização)
GQT	Gestão da Qualidade Total
HC	Hospital do Câncer
IBQP	Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IIDAC	Instituto Internacional para o Desenvolvimento Humano da Cidadania
IRP	Instituto Rubens Portugal
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação de Pato Branco/PR

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Participação dos membros da APM da Escola La Salle no Dia Nacional da Família na Escola em 2001/2002 90

GRÁFICO 2 Atividades Desenvolvidas pela Escola São João Bosco no dia Nacional da Família na Escola em 2001/2002 91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Demonstrativo das atividades do Projeto Amigos da Escola em 2001/2002 na Escola São João Bosco 126

QUADRO 2 Ações/Atividades do Projeto Amigos da Escola São João Bosco 127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1
I - A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: REGISTROS HISTÓRICOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM CURSO 13
1.1 A SUJEIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA AOS MODELOS VIGENTES DA ÉPOCA 17
1.2 A DESIGNAÇÃO DO TERMO ESCOLA PÚBLICA..... 20
1.3 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO COMO SETOR PÚBLICO NÃO-ESTATAL E A TRANSIÇÃO PARA O ESTADO FISCAL NO BRASIL..... 24
1.4 GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE.. 29
II - A REFORMA DO ESTADO NACIONAL NORTEADO PELA PRIVATIZAÇÃO E PELA HEGEMONIA POLÍTICA E SOCIAL: ASPECTOS DO ESTADO DEMOCRÁTICO..... 35
2.1 DA GESTÃO DEMOCRÁTICA À GESTÃO COMPARTILHADA DA ESCOLA PÚBLICA..... 50
2.1.1 OS CONSELHOS ESCOLARES, O FORTALECIMENTO DO DIRETOR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO..... 57
2.1.2 GESTÃO LERNER (1995-2002): OS CONSELHOS ESCOLARES, AS APMS, O FORTALECIMENTO DO DIRETOR, OS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E OS PROJETOS DE QUALIDADE TOTAL A PARTIR DA PROPOSTA DA GESTÃO COMPARTILHADA 60
2.2 A CENTRALIDADE DO ASPECTO INSTITUCIONAL E A DESCENTRALIZAÇÃO PARA AS ESCOLAS..... 65
2.3 A PSEUDO-PARTICIPAÇÃO COMO PRESSUPOSTO DAS CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS 68
2.3.1 O LEMA: "EDUCAÇÃO PARA TODOS" A OFERTA DA DESIGUALDADE SOCIAL NO NEOLIBERALISMO 76
III - O USO DOS MECANISMOS DE COMUNICAÇÃO PELO ESTADO JUNTO AS APMS PARA VEICULAR O IDEAL DE GESTÃO COMPARTILHADA..... 81
3.1. JORNAIS E MATÉRIAS DE "EXCELÊNCIA"..... 86

3.2. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DOS SEMINÁRIOS DE GESTÃO COMPARTILHADA PELA EQUIPE DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA SEED 111
3.3 CAPACITAÇÃO DAS APMS EM FAXINAL DO CÉU: OS SUB-PROGRAMAS DA SEED..... 112
3.4 REGISTROS HISTÓRICOS DOS SEMINÁRIOS DE CAPACITAÇÃO DE GESTÃO COMPARTILHADA (2001-2002) NA UNIVERSIDADE DO PROFESSOR 115
3.4.1 ENTREVISTAS COM O ASSESSOR TÉCNICO DE MOBILIZAÇÃO EDUCACIONAL, COM O PRESIDENTE DO IRP E COM O INSTRUTOR DE OFICINA 133
CONSIDERAÇÕES FINAIS 146
REFERÊNCIAS 150
ANEXOS 161

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta como tema a Gestão Compartilhada (APMs, pais e voluntários) no Paraná analisada pelos processos de modernização das Diretrizes da SEED durante a segunda gestão do governo Jaime Lerner, de 1995 a 2002.

A definição por este tema insere-se no conjunto de estudos que tem sido desenvolvido na segunda metade do século XX com a preocupação de apreender o processo de reforma da educação em um contexto sócio-econômico, político do país.

A América Latina vive conseqüências de um processo de reformas cuja legitimidade começa a evidenciar sintomas de esgotamento. Esses sintomas, que aparecem apregoados nos discursos educacionais com algumas palavras de ordem como: "cidadania, eqüidade, parceria, gestão compartilhada", não seriam o limite de um discurso simbólico como redenção da escola pública de qualidade? Tal discurso tem alcançado vastíssimo terreno e convalidação no interior das escolas públicas, pelos olhos daqueles aos quais a própria educação lhes é negada na sua totalidade.

A ampliação do fenômeno da globalização, com o desenvolvimento de novas tecnologias da concorrência intercapitalista e a hegemonia do capital financeiro, têm provocado alterações no papel do Estado Nacional[1]. Opera-se uma redução do controle do papel do Estado sobre os movimentos do capital e um processo de subjugação deste pelas empresas transnacionais[2], pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Por meio de empréstimos são implantadas Reformas de Estado, partindo do pressuposto de que a causa da crise, pela qual passa os Estados, é atribuída à ineficiência do setor público, enquanto o setor privado e as relações de mercado são indicadores de eficiência e qualidade.

A educação tem sido um dos alvos das medidas necessárias à inserção competitiva dos países em desenvolvimento e, isso não apenas visa a intensificação das forças de mercado, como a regulação dos sistemas de ensino, orientadas pelo Banco Mundial (BM), como

---

[1] Estado Nacional. Empregado aqui por Lúcia Bruno, esclarece que nos anos 70, o discurso auto-intitulado liberalizante passa atacar o Estado Nacional com virulência [...] considera o caráter totalitário e totalizante do capitalismo, como uma noção de Estado que vai muito além da forma em geral aceita de todas as formas organizadas e, portanto institucionalizadas do poder das classes capitalistas (BRUNO, 1999, p. 15).

[2] A predominância da lógica das empresas transnacionais na ordenação das atividades econômicas conduzirá quase necessariamente a tensões inter-regionais, à exacerbação de rivalidades corporativas e à formação de bolsões de miséria, tudo apontando para a inviabilização do país como projeto nacional. A advertência é grave. O ajuste estrutural e as reformas orientadas para o mercado que se impuseram a todos os países altamente endividados e vítimas de crise fiscal implicaram invariavelmente em concentração de renda (BRESSER PEREIRA, 1997).

também, pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe da UNESCO (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que, estabelecendo estratégias para melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas de ensino, com prioridade ao Ensino Fundamental, à descentralização e adoção de medidas que alterem o aspecto institucional das escolas e do sistema de ensino.

São vários pesquisadores[3] que têm contribuído para apontar os limites e as possibilidades, quanto à democratização das propostas de reestruturação dos sistemas de ensino na maioria dos países ricos e pobres.

Foram visíveis as mudanças nas políticas públicas em educação no Brasil, e no Estado do Paraná, através do Governo Jaime Lerner (1995 a 2002), tornou-se fiel propagador das propostas liberalizantes de configuração do Estado e dos serviços públicos, contando com financiamentos externos do Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Dessa forma, acionou inúmeros mecanismos para implantação e implementação das políticas para a educação. A gestão do sistema e das escolas ganhou centralidade nos discursos e nas práticas dos burocratas da educação (SILVA, 2003).

A extinta Universidade do Professor (UP), em Faxinal do Céu, foi o espaço de excelência onde se realizou nesse período os cursos, cuja as temáticas mais recorrentes referiram-se aos processos de gestão em todos os níveis e dimensões, incluindo aí a dimensão pessoal dos professores e dos funcionários técnicos que tiveram muitas palestras sobre “A Gestão da Pessoa”; “Gestão da Carreira”; “Autogestão pedagógica”, entre outros. (Idem, 2003, p. 194).

Nesse sentido, o debate em torno do papel do Estado, tanto na defesa, quanto na crítica das tendências vigentes atuais, possuía um segmento comum. Neste segmento, a reforma em curso teve como predominante o processo de descentralização, conseqüência do enxugamento das ações do Estado na execução das políticas públicas. Como discurso hegemônico a esse enxugamento do Estado, alguns preceitos foram implementados; a esses deram-se os nomes de “eficácia”, “qualidade” e “eqüidade”, enquanto para os setores críticos, ele desencadeou um processo de “privatização”. Esses preceitos foram os pontos norteadores da pesquisa, os quais delimitaram o período que compreendeu 1995 a 2002.

Na educação, essa forma de compreender o que seria público, acabou por fortalecer a versão privatista na maioria dos níveis de ensino, mas, sobretudo no ensino superior e profissionalizante.

---

[3] Tais como: Gentili (1995), Frigotto (1995), Silva (2003), entre outros.

O foco liberalizante dessa proposta potencializa o indivíduo e as unidades escolares como os únicos responsáveis pelo fracasso ou sucesso no jogo duro da competição social.

O financiamento, ou melhor, o não financiamento de todas as necessidades de todas as escolas da rede, torna-se o principal mecanismo de implementação das propostas liberalizantes no Estado do Paraná. Deixar as escolas à mercê das suas próprias condições é um ato político que demonstra o grande empenho para reforma da educação pública. O empenho na dinamização da gestão democrática/compartilhada ocorreu para que as escolas consolidassem essa perspectiva liberal no seu sentido mais darwinista e sectário de "[...] seleção natural". Que sobrevivam os mais fortes!" (Idem, 2003, p. 205).

A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil é recorrente, pois a terminologia consagrada refere-se à educação pública como sinônimo de educação estatal. Essa referência, portanto, confere à educação pública a compreensão de ser ela a educação oferecida pela escola pública e esta, por sua vez, recebe a defesa da escola estatal (SANFELICE, 2005).

Mas, se a escola estatal não é a escola pública, a não ser quando o público da designação se relaciona ao governo do país ou do estado, configurando o poder público, não pode ser compreendida como pública, pertencendo essa qualificação a um povo, a uma coletividade que é aberta e pertence a todos, comum, claro e transparente (Idem, 2005).

Para garantir ainda mais economia de custos com as escolas públicas, as propostas dessa gestão, diminuíram a carga horária de aulas, foram inúmeras reformas curriculares, fechamento de cursos profissionalizantes como forma de aumentar o número de alunos nas salas de aula do ensino regular, tal prática automaticamente diminui o número de professores e de funcionários.

Diante de tal constatação, desenvolveu-se o problema de estudo, que buscou compreender as políticas de Estado Mínimo implantadas no Paraná que registrou o período de 1995 a 2002 da Gestão Compartilhada com a criação e implementação das Associações de Pais e Mestres (APMs) e da mobilização dos pais (sociedade civil) durante os treinamentos oferecidos na Universidade do Professor (UP) em Faxinal do Céu.

No mesmo período em que transcorrem tais encontros na UP, também foram criadas as Associações Regionais das APMs, que somaram nove as associações[4] oficializadas no Paraná, naquele período.

---

[4] ARPAMEL - Associação Regional.das APMs do Núcleo de laranjeiras do Sul, ARANT - Associação Regional de Presidentes de APM do Núcleo de Toledo, AREPEEM - Associação Regional de Presidentes de APMs, das Escolas Estaduais Municipais de Foz do Iguaçu, ARPPA - Associação Regional de Pais Presidentes de APM e APPF de Curitiba e Região Metropolitana, FARAPAMEL - Federação Regional das APM de Londrina, URAPAM - União Regional das APM e

Entende-se que a criação dessas associações não deixou de ser compreendida e aceita pela comunidade, mas também não se pode ocultar a estratégia usada pela Assessoria de Mobilização Educacional (AME), para redimensionar o papel das APMs pólos, como um veículo que pudesse assegurar as metas do Plano de Ação da Gestão Compartilhada ministradas nos seminários na UP.

A compreensão a essas questões, que cercam o problema, foi apurada em fontes de pesquisa por meio de estudos bibliográficos como também da análise dos documentos da SEED (cartilhas, relatórios, decretos, portarias), observação (*in loco*) dos trabalhos desenvolvidos pela AME, análise dos relatórios dos avaliadores dos Seminários de Gestão Compartilhada realizados na UP durante o período delimitado pela pesquisa e a comparação dessas ações do Estado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de duas escolas públicas: o Colégio Estadual La Salle e o Colégio São João Bosco, localizadas no município de Pato Branco, Paraná, pelo acompanhamento durante as reuniões das APMs, afim de analisar os programas da SEED, e como essas ações propostas se efetivaram nas escolas.

Nesse período, de 1995 a 2002, as políticas educacionais estiveram pautadas nas teorias de administração moderna das empresas privadas do campo da produção, sobretudo dos programas denominados de qualidade total.

O ideal de igualdade social foi travestido, foi marcado pelo ideal de eqüidade social ou igualdade de oportunidades num contexto competitivo de busca da excelência pelos indivíduos e pelas instituições de partida, não são as mesmas; mudanças na forma de gerir e como princípio o estímulo à competição e à privatização dos serviços, em que cada escola deveria buscar formas de auto-sustentar-se; e finalmente, privatização do ensino profissionalizante com financiamento externo (BID e BIRD) (SILVA, 2003).

O Estado do Paraná foi uma das unidades federativas que demonstrou maior agilidade na implementação dessas propostas, fechando os cursos profissionalizantes, antes da promulgação da LDB em 1996, criando mecanismos de terceirização dos serviços educacionais (PARANAEDUCAÇÃO, PARANATEC, etc) e acelerando a municipalização do ensino fundamental de 1ª a 4ª série e reformulação dos currículos, entre outras medidas.

Essas medidas foram sendo tomadas juntamente com a disseminação de novos conceitos de educação (Idem, 2003). A “boa nova” dessas reformas foi anunciada aos professores e funcionários, sobretudo nos Cursos de Imersão e de Sensibilização em Faxinal

---

Pais e Alunos de Estabelecimentos de Ensino Estadual e Particulares. URALIT - União regional das APMs da região das E. Estadual do Litoral do Paraná, FERACAM - Fundação das APMs da Região Centro Oeste do Estado, AFAMPB - Associação das Famílias Apemeanas do Núcleo Regional de Pato Branco. As demais Associações, ver denominação da sigla e local de fundação em anexo.

do Céu, cursos que promoveram uma mudança radical na concepção do que é professor e do que é ensinar (RECH, 2001).

Palavras de ordem tais como: globalização, flexibilidade, modernização, qualidade total, gestão compartilhada, excelência, competitividade, entre outras, estiveram presente nos documentos oficias, nos textos e nas palestras dos cursos de Faxinal do Céu, nas cartilhas de como gerenciar e até nos currículos e nos conteúdos propostos pela SEED-PR (SILVA, 2003).

Esse "novo" mundo educativo tentou extinguir os professores e formar gestores, amigos (da escola) e voluntários. Os conteúdos não são mais os tradicionais; agora são "novos", tratam de empreendedorismo, competitividade, cidadania, consumidor, qualidade total, gestão, etc. Os alunos são clientes e produtos ao mesmo tempo; os pais dos alunos são agora os clientes ou a comunidade, que deve ser responsabilizada pela escola. Nesta nova postura pode cobrar seus resultados, mas antes deve fazer por merecer, ajudando a manter a escola. Enfim, tudo foi "modernizado" e justificado (Idem, 2003, p. 32).

Explicitar essa transição tão complexa da passagem do ideal da escola cidadã para o ideal de escola de excelência, mudanças que sinalizaram a passagem da Gestão Democrática (1991-1994) na gestão do governo do Estado do Paraná, Roberto Requião, a Gestão Compartilhada (1995-2002), na Gestão Lerner, da igualdade social, para a igualdade de oportunidades; da educação para a cidadania à educação para a competitividade (empregabilidade, empreendedorismo), significa responder a um enunciado, qual seja: como se deu o processo de reconfiguração do sistema de ensino público no Estado do Paraná com a aplicação de treinamentos de Gestão Compartilhada para as AMPs realizados na Universidade do Professor no período de 1995 a 2002.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de reconfiguração do sistema de ensino público no Brasil, em específico no Estado do Paraná no período compreendido entre 1995 a 2002, que abordou os Programas de Desenvolvimento Institucional pelo Projeto de Qualidade Total (PQE) financiado pelo Banco Mundial em treinamentos realizados na Universidade do Professor em APMs Faxinal do Céu a partir da Proposta da Gestão Compartilhada.

Como objetivos específicos a pesquisa foi norteada para identificar:

1. Compreender a que exigências do capitalismo atende a educação pelo Estado;
2. Acompanhar como estavam sendo redefinidos os conceitos disseminados no campo da educação nos treinamentos realizados com as APMs na UP;

3. Analisar como se implementaram as diretrizes dos programas educacionais da SEED e a natureza dos mecanismos administrativos e pedagógicos, criados ou alterados no sentido de concretizá-los.

A metodologia apresentada fica assegurada pelos registros feitos pela pesquisadora que esteve *in loco* durante a existência da Universidade do Professor em Faxinal do Céu - PR. Houve preocupação maior em registrar as ações das Diretrizes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e do Núcleo Regional de Educação (NRE) no fornecimento de informações impressa (documentos oficiais) e orais desse período.

Por essas razões, as verificações *in loco* nas duas escolas[5] selecionadas buscam preservar a concepção de gestão que orienta o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada realidade, bem como a concepção da direção da escola, dos professores, do presidente das APM, Membros do Conselho Escolar, dos pais e voluntários, ligados à escola.

A escolha dessas escolas não foi aleatória. A decisão levou em conta as condições de infra-estrutura e de dimensões físicas, corpo docente e discente, localização e aspectos sociais inerentes ao contexto individual de cada uma. Buscou-se o estabelecimento da relação parte/totalidade quando se busca compreender de que forma a concepção escolar colocada nos textos e jornais da SEED está presente nas falas dos entrevistados. Também a interação dessa análise deve-se fazer presente ao se tentar estabelecer a relação da proposta de reforma educacional no Paraná com a reforma promovida pelo governo federal denominada "Reforma Gerencial" (BRESSER PEREIRA, 2000) e as diretrizes dos organismos multilaterais financiadores de empréstimos a países "em desenvolvimento".

Os instrumentos da pesquisa incluíram questionários com questões abertas e fechadas aplicados aos presidentes das APMs, professores, pais, pessoas voluntárias e aos gestores das duas escolas.

Paralelo a pesquisa de campo nas escolas, também foi necessário estender o roteiro das entrevistas aos organizadores dos seminários de Gestão Compartilhada, a equipe de Assessoria de Mobilização Educacional[6] e o coordenador da revista Gestão em Rede,

---

[5] Uma das escolas selecionadas tem a APM com instalações fixadas dentro da própria escola, com profissionais exercendo as funções previstas no Estatuto, cumprindo horário de expediente, remuneração paga com recursos oriundos da própria APM. A outra escola selecionada para este estudo localiza-se na região periférica da cidade, cujo bairro é formado por um grande conjunto habitacional, anteriormente ligada ao Centro de Atendimento Integral à Criança – CAIC que, atualmente, não recebe mais os benefícios deste Projeto Encontra-se com a sua APM constituída, embora sem condições estruturais e grandes dificuldades para implementar as políticas da SEED.

CAIC: A Escola Estadual São João Bosco foi construída no Bairro Planalto em 1983, pela FUNDEPAR, a pedido da Prefeitura Municipal de Pato Branco – PR, para atender ao elevado número de alunos que fixaram residência neste Núcleo Habitacional. Em 1993, o Ministro da Saúde Alceni Guerra determinou que uma unidade do CAIC deveria ser construída no Bairro. No ano de 1996, tendo como gerente do CAIC o Professor Pedro Plá, iniciaram-se as atividades.

[6] A AME objetiva estimular e desenvolver a cooperação, o comportamento e a integração entre membros da APM e comunidade escolar. Como conteúdo básico, apresentam a valorização da família; Mediação e resolução de conflitos;

incluindo gravações, filmagem e fotografias nos locais, UP e SEED, entendendo que os mecanismos de comunicação exercem grande influência e poder de fortalecer as ideologias repassadas à educação de qualidade.

Parte dos relatórios de acompanhamento[7] dos seminários foi realizada no período de junho de 2001 a dezembro de 2002, coordenados pelo Gabinete da Secretaria de Assessoria de Mobilização (GAB/AME), com finalidade específica para as APMs: mobilização de pais e diretores para a qualidade de ensino, onde a meta a ser atingida era envolver ao máximo os participantes num processo de mudança[8] de visão e comportamento *da* e *na* escola pública.

O conteúdo deste estudo apoiou-se em literatura como também nas entrevistas com Membros das APMs, Professores, Pais/voluntários e Gestores de duas escolas públicas citadas, compreendendo o conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos das pessoas entrevistadas, permitindo a aquiescência e a contraposição em relação ao tema de estudo.

Os sujeitos das entrevistas foram classificados em quatro grupos: Grupo I - Membros das APMs, Grupo II - Professores, Grupo III - Pais/voluntários, Grupo IV - Gestores, formando a seguinte composição: Grupo I, composto por 9 Membros da APM da Escola São João Bosco e 11 Membros da APM da Escola La Salle; Grupo II, composto por 33 Professores da Escola São João Bosco e 42 Professores da Escola La Salle; Grupo III, composto por 5 Membros Voluntários da Escola São João Bosco e 6 Voluntários Escola La Salle; Grupo IV, composto por 2 Gestores das escolas pesquisadas.

Teve-se o cuidado, durante a análise das entrevistas, de avaliar em que se diferenciavam, ou não, as ações priorizadas pelas escolas tendo em vista as diferentes concepções de gestão em seus PPPs e os diferentes contextos socioeconômicos em que se inserem a comunidade e escola. Para esta dissertação são apresentadas partes das entrevistas realizadas.

Protagonismo; Relações interpessoais; Desenvolvimento em equipes; Estratégias de trabalho compartilhado e Mobilização Social.

[7]A pesquisa de campo sobre os Seminários de Gestão Compartilhada no período de 2001 a 2002 em Faxinal do Céu encontra-se gravado em fita de vídeo, os quais contém entrevistas com os instrutores das oficinas, Chefe de Mobilização Educacional da SEED, Presidente do Instituto Rubens Portugal – IRP.

[8] A Secretária de Educação Alcyone Saliba, em documento expedido no encerramento dos seminários para representantes regionais das associações APMs pólos e os Conselhos Deliberativos, no dia 19 de dezembro de 2001, na SEED em Curitiba Pr, confirma em suas palavras: "[...] *incentivar a implantação dessas associações regionais e buscar a colaboração e o apoio do setor empresarial e instituições não governamentais*. Neste documento, é mencionado que a SEED e o Clube Atlético Paranaense assinam o convênio "Vista a Camisa da Educação", que destinou recursos para as associações regionais de pais mestres do PR. O atlético doou 300 kits da Umbro composto de camisa oficial do clube, calção, meião, mochilas e bonés, que seriam leiloados via Internet, por meio de leilões sociais. O primeiro lance foi dado pela secretária Alcyone Saliba na solenidade de assinatura do convênio.

A pesquisa investigou, também, o Estado do Conhecimento buscando-se teses e dissertações defendidos no país sobre a Gestão Compartilhada.

A busca identificou quatro teses e sete dissertações, total de 11 produções em nível de pós-graduação *stricto-sensu* no período entre (1992-2007). O levantamento dos dados e suas análises foram identificados, principalmente, em catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa, CNPq e IBICIT que possibilitaram rastreamento como segue a seguir:

2004, PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Tese de Doutorado defendida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Programa de Pós-Graduação Engenharia de Produção, Intitulada: **O conhecimento sensível e os processos de gestão no contexto da educação**. O trabalho verificou se a equipe gestora da Reitoria de uma Universidade da Região de Joinville, Joinville – SC desenvolve o conhecimento sensível nos processos de gestão e quais as contribuições desse nas suas ações educacionais, administrativas e humanas. Utilizou a investigação fenomenológica, fundamentando-se em filósofos clássicos, teóricos da arte e da gestão e na análise dos dados de pesquisa, a partir de estudo bibliográfico e a entrevista semi-estruturada. Os resultados mostram que os gestores que desenvolvem mais amplamente o conhecimento sensível e experiências com as linguagens da arte são os que percebem e interpretam mais rapidamente os problemas e intuem com mais facilidade sobre os processos de gestão.

2003, BASSETTO, Joscely Maria. Tese de doutorado defendida pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Intitulada: **A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação: experiência na região sudoeste do Paraná, Sul do Brasil**.. O estudo analisou a implementação das políticas públicas educacionais priorizando as inter-relações entre União, Estados e Municípios focalizando a figura do Gestor Público e sua ação no contexto local. A amostra consistiu de diretores municipais, estaduais e federais. O marco conceitual de análise incluiu a abrangência e especificidade da gestão democrática, políticas públicas, sistemas e conselhos municipais de educação. O eixo de análise foi a gestão educacional e a unidade de análise foi o gestor e sua formação. A metodologia aplicada norteou-se pela pesquisa-ação.

2003, WESTRUPP, Marlene Feuser. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) defendida na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Intitulada: **Gestão escolar participativa: novos cenários de competência administrativa**. O problema da pesquisa fundou-se na busca pela determinação de competências necessárias para que a gestão de escolas de ensino básico possa se constituir como uma participação participativa, de

estímulo às ações inovadoras e capazes de motivar para a participação, possibilitando a mudança no ambiente de trabalho. A pesquisa foi realizada no Colégio da UNIVALE e teve como objetivos contribuir com sugestões e ou alguns subsídios às escolas de Educação Básica, para o aperfeiçoamento da gestão escolar, auxiliar no desenvolvimento do processo participativo e concorrer para o desenvolvimento de habilidades e competências do gestor.

2002, ARAÚJO, Evania Luiza de.Tese de doutorado defendida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Intitulada: **A democracia que pratica a escola: princípios e direitos pedagógicos para avaliar a educação: um estudo em escolas públicas no sudoeste do Paraná**. O trabalho discutiu o entendimento e a prática da democracia escolar, com base na teoria de Basil Bernstein sobre democracia e direitos pedagógicos, avaliando o ensino fundamental e médio, em três escolas públicas no oeste do Paraná. A metodologia utilizou os princípios de distribuição de imagens, de distribuição de conhecimentos e de disponibilização de recursos, e a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Investigou o processo de organização escolar, seus limites e possibilidades tendo em vista a gestão democrática. Apresentou questões para reflexão que envolvem as possibilidades do crescimento pleno, do processo de inclusão e da dinâmica da participação.

2001, SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Tese de Doutorado defendida pela Universidade Metodista de Piracicaba, Intitulada: **Docente vai ao Paraíso: da arte de capacitar os mestres pela sensibilização**. A tese elaborou o Plano de Ação do Governo Lerner para o Paraná, abrangendo o período de 1995 a 1998 e destacou a proposta de política-educacional com ênfase na capacitação e/ou treinamento dos professores da rede pública de ensino, fundamentada na sensibilização. O objeto da pesquisa consistiu dos Seminários de Faxinal do Céu em seus Seminários de Educação Avançada de Atualização e Motivação. Buscou desvelar as políticas que permearam a experiência dos Seminários nas ações políticas e práticas que definiram determinada forma de gestão da escola pública, na tentativa de implantar e consolidar o Programa de Qualidade Total na Educação do Paraná, em parceria com o Banco Mundial, visando a excelência do trabalho docente. Especificamente, a pesquisa visou explicitar o contexto na qual tais grupos aportaram neste Estado. A análise das propostas, dos objetivos, dos programas e dos mecanismos administrativos objetivou a compreensão das políticas da Secretaria Estadual da Educação do Paraná na primeira gestão do Governo Lerner.

2001, ZANARDINI, Isaura Monica de Souza. Dissertação (Mestrado em Educação) defendida pela Universidade Estadual de Maringá, Intitulada: **A Gestão Compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)**. O

trabalho analisou o fenômeno educativo, em sua acepção ampla e a partir de fontes diversas, no seio de mudanças econômicas, políticas, culturais das diferentes sociedades, pela perspectiva histórico filosófica.

2000, HACHEM, Silvana Aparecida de Souza. Dissertação (Mestrado em Educação) defendida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Intitulada: **Gestão escolar compartilhada no Paraná: caminho para a excelência na educação?** O trabalho analisou criticamente as orientações presentes na proposta de Gestão Compartilhada, assumida e amplamente disseminada pelo Governo do Estado do Paraná-Brasil, em suas políticas públicas educacionais, no período de 1995-99. Analisou a forma como os veículos de comunicação do Estado puseram em execução uma estratégia de difusão da informação interessada, através da disseminação de exemplos considerados de sucesso, que têm como característica comum a relação do êxito com a participação da comunidade assumindo financeiramente a escola. Os resultados revelaram que a massificação dessa concepção de êxito objetivou criar um consenso favorável à aceitação espontânea da concepção de Gestão Compartilhada, incentivando a diferenciação entre escolas pela via da inovação pedagógica, contanto que a própria comunidade assuma o ônus financeiro de tais inovações. Concluiu que a denominada Gestão Compartilhada aumenta a desigualdade social, na medida em que exime o Estado de sua função reguladora das diferenças sociais e limita cada comunidade à própria capacidade de financiamento da atividade escolar de seus filhos.

1999, CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Dissertação (Mestrado em Educação) defendida pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Intitulada: **Gestão democrática da escola pública: um movimento de "abertura da escola à participação da comunidade".** O objetivo do trabalho foi analisar a democratização da gestão da escola pública no Paraná a partir de 1980, questionando se houve realmente democratização do espaço escolar e sob quais formas. A pesquisa foi bibliográfica e documental, tendo como fonte de dados documentos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Os resultados apontaram para a democratização do espaço escolar pela lógica mercadológica, fazendo com que dentro das escolas as práticas de gestão democrática tenham como fundamento a gestão da Qualidade Total. Concluiu que as formas de abertura da escola à participação da comunidade têm proporcionado muito mais uma inculcação ideológica do que a transformação para ações democráticas de fato.

1999, RECH, Pedro Eloi. Dissertação (Mestrado em Educação) defendida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), Intitulada: **Faxinal do Céu - Universidade do professor: a redução dos conceitos e educação e uma ameaça à sua**

forma pública e democrática. O objeto de estudo foi o programa de formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná, desenvolvido pela Universidade do Professor, no Centro de Capacitação Profissional de Faxinal do Céu. Objetivou identificar os objetivos desse programa vinculando-o com o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação, de 1995-1998, para a sustentação da implementação de políticas educacionais hegemônicas, implantadas sob a orientação do Banco Mundial. Especificamente, investigou as formas e os pressupostos da formação docente; reconstituiu a história e as lutas dessa formação; retomou o conceito de educação como princípio da formação humana integral; contextualizou o momento do capitalismo, em sua rearticulação neoliberal; mostrou as relações conflitantes entre a Secretaria de Estado da Educação, na implementação de suas políticas educacionais, e a APP-Sindicato, na resistência a estas.

1998, HIDALGO, Angela Maria. Dissertação (Mestrado em Educação) defendida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), Intitulada: **Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do Estado do Paraná**. A pesquisadora analisou, em dois projetos no Estado do Paraná e em seis escolas da rede estadual, a existência ou não das chamadas tendências contemporâneas da privatização do ensino público. Os resultados evidenciaram, concomitantemente, com medidas de centralização das instâncias de decisão, monitoramento e controle, práticas de descentralização das ações. Constatou que, para a gestão do sistema de ensino, são estabelecidos contratos de gestão com instituições privadas sem fins lucrativos e, para a gestão das unidades escolares, medidas que visam desenvolver a autonomia administrativa e financeira e a prática da gestão compartilhada. Concluiu que é inerente a este modelo de gestão um tipo cooptativo de participação que restringe a atuação dos diversos atores do sistema. Indicou a necessidade de a educação impor sua especificidade para a adoção de práticas administrativas que enriqueçam as experiências democráticas no âmbito das escolas.

1995, OLIVEIRA, Ana Telma Rosa de. Dissertação (Mestrado em Educação) defendida pela Universidade de Brasília, Intitulada: **Municipalização e gestão democrática da escola: um caminho para a qualidade**. O trabalho buscou identificar e registrar qual o impacto causado pela municipalização na realidade do município de Palmeira-Paraná, enquanto política de educação nos aspectos da gestão democrática e da qualidade de ensino fundamental. Concluiu que a tese da municipalização do ensino requer a participação ampla de todos envolvidos no sistema educacional e precisa do apoio dos governos estaduais e federais na questão técnica-financeira. Entendeu que a integração plena dessas áreas e a

interação em prol do mesmo objetivo podem propiciar como resultado a elevação da qualidade do ensino ofertado.

Para a estrutura deste trabalho, o primeiro capítulo contempla a escola pública no Brasil, percorrendo uma trajetória por momentos que lhe permitem a compreensão: a sujeição aos modelos vigentes à época; a designação do termo escola pública; a gestão da Educação como setor público não estatal e sua transição para o estado fiscal no Brasil; e, a gestão da escola pública e a participação da comunidade. A discussão sobre o assunto levou em conta a eficácia com que os objetivos estariam sendo alcançados na ponta inferior dessa cadeia, ou seja, no local onde se dá a apropriação dos serviços educacionais pela população: a escola pública, discorrendo também sobre as tentativas das propostas pedagógicas dos sistemas educacionais daquele período histórico. Discute, também, como o termo escola pública foi sendo concebido e, como os problemas de Administração Escolar no Brasil foram movimentados por posições ambíguas do próprio Estado com relação à Educação e à formação humana. Por fim, investiga-se a gestão da escola pública no atendimento aos interesses de condições históricas já determinadas.

O segundo capítulo inicia-se por definir o que vem a ser o Estado e a Democracia e de como o primeiro se constitui como instituição de representação máxima. Ainda nesse capítulo, apresenta-se a análise do contexto das políticas educativas no âmbito das políticas sociais propostas pelo BM para Educação, enfatizando a Gestão Compartilhada com base em documentos como decretos e programas que revelam as orientações presentes na proposta do Paraná no período Gestão Roberto Requião (1991-1994), e Gestão Jaime Lerner de (1995-2002).

O terceiro capítulo apresenta como relato da experiência a pesquisa de campo, tendo como abrangência, as entrevistas realizadas na SEED, UP e nas escolas selecionadas, analisada sua relação com o papel do Estado na atual conjuntura de mercado, pela combinação de características centralizadoras e descentralizadoras à gestão da Educação Básica pública, sujeita à diversidade de experiência. E, ao discorrer sobre os Seminários de Gestão Compartilhada, buscou-se, da literatura pertinente, a interpretação das respostas obtidas nas entrevistas. Ao final, apresentam-se as considerações sobre o estudo.

CAPÍTULO I

A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: REGISTROS HISTÓRICOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM CURSO

Compreende-se o movimento em favor da escola pública como um momento de amadurecimento político da geração de educadores que atuam na escola desde a década de 1980, sob o pendão do direito fundamental de acesso à educação e instrução a todos os brasileiros (LIBÂNEO, 1990).

A história da escola pública completa quatro fases distintas, assim correspondentes: a primeira foi o conflito entre os liberais-escolanovistas, ocorrido no período que vai de 1931 a 1937, sobre as linhas que deveria assumir a política nacional de educação; a segunda gira em torno do conflito entre escola pública e escola particular e vai de 1959 a 1961, culminando com aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei nº 4.024[9], a terceira correspondente ao surgimento dos 'movimentos de educação popular' que vai de 1960 a 1964; finalmente, a quarta, que é o momento que estamos vivendo, iniciando por volta de 1980, caracterizado pela mobilização da sociedade em torno da universalização e democratização da escola. (Idem, 1990).

A História da educação pública registra outras etapas: no século XVI e XVII observa-se o predomínio da educação pública religiosa; no século XVIII, sucede-lhe a educação pública estatal; no século XIX, vige a educação pública nacional e, no século XX, registra-se a educação pública democrática, conforme publicação de Luzuriaga, em 1959[10] (SAVIANI, 2006).

Assim, três sentidos estão presentes na educação brasileira: as idéias de público-não-estatal, de terceiro setor e correlatas, sentidos que se imbricam. Um projeto de investigação sobre a história da escola pública requer observar que a atenção aos diferentes usos dessa expressão indica a manutenção do alerta, evitando a adoção de um entendimento unívoco e consensual do objeto investigado. Além disso, há outras perguntas sobre diferentes tipos de escola pública, daquilo que Luzuriaga (*apud* SAVIANI, 2005a, p.5) já citou: "[...] escola pública religiosa, escola pública estatal, escola pública nacional e escola pública democrática". Este questionamento permitiu indagar: qual a consistência desses qualificativos, se, na verdade, não se excluem, porquanto ao se falar de escola pública

[9] Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Lei Ordinária) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
[10] Em seu livro História da Educação Pública.

nacional, estimam-se escolas organizadas e mantidas pelos Estados Nacionais[11], tratando-se concomitantemente, de escolas nacionais e estatais?

Registros mais antigos dão conta de que uma educação dita primitiva, oriental, grega, romana, medieval, humanista e religiosa precedeu a educação e a pedagogia nos séculos XVII a XX, pelo mesmo Luzuriaga (1973), por Manacorda (1989) e por Cambi (1999), em obras que trataram as questões da educação no mundo antigo e a chegada até a denominada educação moderna.

O século XX foi interpretado em sua significação histórica, tanto por Eric Hobsbawm, especialmente na obra a *Era dos extremos: o breve século XX*, escrito em 1995, e por Giovanni Arrighi, *O longo Século XX*, escrito em 1996.

Duas versões enfocaram a questão política contrapondo-se quanto ao breve século, proposto pelo primeiro autor referido, em contraposição ao longo século XIX, marcado por três grandes momentos: a era das revoluções, a era do capital e a era dos impérios. O século XX também foi marcado por três momentos: a era da catástrofe, a era do ouro e a era do desmoronamento, da instabilidade e das crises, especialmente considerada entre os anos de 1973 e 1991.

Na obra *O Longo Século XX*, é enfocada a problemática econômica e busca compreender a crise mundial da década de 1970. Teve como base o conjunto do sistema capitalista e o longo século XX foram conceituados como o último de quatro séculos longos relevantes ao desenvolvimento do moderno sistema capitalista vigente no mundo.

> Os ‘quatro séculos longos’ referidos pelo autor em estudo abrangeriam seis séculos cronológicos, cobrindo toda a evolução do sistema capitalista, de suas origens ao momento atual, abarcando os ciclos de acumulação genovês (SAVIANI, 2006, p. 13).

A referência a essas duas obras é importante na observação da história da nação brasileira no século XX, permeado por transformações decisivas nos planos político, econômico, social, cultural e educacional considerando a inicial na década de 1930. As

[11] A questão da noção e do Estado Nacional emerge no processo mesmo de configuração da modernidade capitalista por obra das revoluções burguesas desencadeadas a partir do último quarto do século XVIII. A noção e o Estado Nacional surgem acoplados em a idéia de uma identidade e de uma cultura nacional-popular constituída com força que tende a expansão, sendo essa uma concepção perfeitamente adequada ao processo de acumulação do capital e a hegemonia liberal-burguesa na totalidade social-histórica gestada no Ocidente. Os poucos Estados nacionais que conseguiram se firmar no século XX, fizeram-no aproveitando-se da guerra civil do Ocidente na primeira metade da centúria e, nas décadas seguintes, do confronto entre o império liberal do Ocidente conduzido pelo EUA e pelo império socialista feudal do Oriente, dirigido pela URSS. A ideologia do capital valorizava a existência de um Estado "democrático", interventor e regulador do mercado, condição essa da sua hegemonia e da preservação da subalternidade do mundo do trabalho. Foi considerada a presença de um forte movimento operário de inspiração social-democrata e/ou comunista e da presença do espectro soviético com sua aparentemente generalizada garantia de direitos sociais (ROIO, 2007).

condições, porém, para a viabilização dessas transformações foram cunhadas ainda nos anos de 1880, sob a responsabilidade da economia, em especial, pela cultura do café e seus aumentos sucessivos de produção desde 1880 a 1902, em cerca de 77,30%, passando de 3,7 milhões de sacas, em 1880-1881, para 16,3 milhões, em 1901-1902.

O aporte a essas informações é justificado para posicionar a evolução capitalista que coroou os últimos anos do século XIX e que acabou com a crise mundial ao final dos anos de 1920, surgindo a industrialização, uma fase significativa em paralelo à Revolução de 1930. Junto, ainda, a história registra a Abolição da Escravatura, em 1888, o crescimento na migração, especialmente os europeus, em 1870, além do estabelecimento da diversificação nas profissões e na formação de grupos de pressão sobre o setor exportador, enquanto a Monarquia caia como governo e se instalava o regime republicano de 1889 (Idem, 2006).

Retomando o ponto de vista de que a educação se destina à promoção do homem, é taxativo que a educação será fator fundamental em um processo de desenvolvimento com foco a essa promoção. Os condicionamentos da educação em relação à realidade global, no entanto, incluem a dependência por parte da educação da estrutura política e, por outro lado, as afirmações dos economistas atuais informam que o desenvolvimento é um processo global que observa um propósito deliberado e coerente, seguindo modelos básicos como condições determinantes (SAVIANI, 2005b).

A partir deste ponto estabeleceu-se certa preocupação pela reconstrução da história da escola pública brasileira e sobre a forma como devem ser feitas a investigação e organização dos dados dessa mesma história; a decisão de dividir em períodos exigiu a formulação e adoção de critérios que permitissem explicar o fenômeno da pesquisa. Assim, na história da educação pública nacional foi adotada a periodização baseada no parâmetro político, seguida da educação do período colonial, no Império e na República (SAVIANI, 2006).

Há, portanto, registros do chamado período agrário exportador dependente, do nacional desenvolvimentista de industrialização baseado na substituição de importações, e da internacionalização do mercado interno, definidos como os marcos delimitadores da compreensão da história da educação brasileira. Quanto a desenvolver uma tendência de periodização centrada nos aspectos internos ao processo educativo, períodos mais precoces são descobertos: a chegada dos jesuítas como educadores, em 1459 e sua expulsão, em 1759, por Pombal; segue-se a pedagogia pombalina, de 1759-1827. Em 1822 registra-se a tentativa de aprovação da Lei das Escolas de Primeiras letras, ecoando na escola pública nacional e, com o Ato Adicional de 1834 esse projeto foi definitivamente abortado. Assim,

> Foi somente com o advento da República, ainda que sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira. [...] é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população (Idem, 2006, p. 17-18).

Realizando-se uma incursão na história da educação pública brasileira, considerando o longo século XX, sua trajetória teve início em 1890 e pode ser distinguida em três períodos distintos. Um desses períodos compreende as escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano, desde 1890 a 1931, tendo como destaque a intensificação dos debates consoantes à instrução pública e sua ligação com os temas candentes que agitavam a sociedade brasileira, alguns deles já citados, como a Abolição dos Escravos, a ampliação do crédito, o incentivo à imigração, modernização técnica, enfim, mudanças atinentes ao poder capital sob o qual se presumia a educação na escola pública como forma de criar ou estimular o gosto pelo trabalho ao homem livre nacional e ao escravo que seria libertado.

Nessa seqüência de fatos, a história registra o estado de São Paulo como detentor de hegemonia econômica, em virtude da produção de café, responsável pela "largada no processo de organização e implantação da instrução pública, em sentido próprio, mas empreendida em meio a uma reforma da instrução que o período imperial legou". Dessa ação redunda a reforma geral da instrução pública paulista, em 1892, pela Lei Nº 88 de 8 de setembro (SAVIANI, 2006, p. 23).

De 1893, o Regulamento da Instrução Pública, de 27 de novembro determinou o conteúdo curricular; dentre os princípios pedagógicos que deveriam ser trabalhados pelo professor junto aos alunos constavam a simplicidade, análise e progressividade; o formalismo; a memorização; a autoridade; a emulação e, especialmente pelo seu caráter criativo, a intuição, que assim era entendido: "Intuição – o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno", ligando-se ao método intuitivo[12] (Idem, 2006, p. 27).

No entanto, essa mesma reforma não se consolida porque em 26 de agosto de 1897, a Lei Nº 520 extingue o Conselho Superior de Instrução Pública e as inspetorias distritais, configurando-se a involução na reforma do ensino paulista com a ascensão da burguesia cafeeira que se moldara ao regime republicano por meio da chamada política dos governadores.

---

[12] O método intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII e foi divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e Estados Unidos.

1.1 A SUJEIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA AOS MODELOS VIGENTES DA ÉPOCA

Continuando o relato da história da educação pública, há um segundo período, que compreende a regulamentação nacional do ensino sob um ideal pedagógico renovador, conferido nos anos de 1931 a 1961, com as seguintes características: de um lado, a administração do ensino público regeu-se pelos dogmas da república em relação ao império, com manutenção de escolas primárias ao abrigo das províncias; de outro lado, deu-se forma a laicidade, pela proibição do ensino religioso nas escolas oficiais. O passo seguinte foi a interpretação da educação como uma questão nacional, o que se deu com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, fruto do movimento vitorioso da Revolução de 1930 que, entre outras ações, restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas (SAVIANI, 2006).

A Revolução de 1930 pode ter sido a precursora do reconhecimento da educação como questão nacional, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. No momento em que se vislumbra a possibilidade de uma sociedade assumir globalmente um propósito de desenvolvimento, achega-se paralelamente um problema que depende muito da questão educacional, expressa em razão da ênfase que a educação vem recebendo como um instrumento para o desenvolvimento.

Não estão sendo considerados, no entanto, com a mesma pretensão, os liames do sistema educacional, situado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 que pôs em relevo as mazelas da educação brasileira via denúncias e anátemas. É a crítica que antevê os perigos de uma proposta de desenvolvimento condicionado, pois que:

> [...] agarrar-se à educação como uma espécie de tábua de salvação para os problemas nacionais representaria uma posição ingênua destituída de criticidade. Isto porque, se por um lado, ela se constitui num possível ponto de rompimento do chamado ‘círculo vicioso’ do subdesenvolvimento, por outro lado, ela própria se apresenta como que encerrada dentro do mesmo ‘círculo’ (SAVIANI, 2005b, p. 2).

Surgem os pressupostos de que não há um sistema educacional no Brasil, congruente com as críticas à educação brasileira formuladas pelos próprios educadores quanto à importação e improvisação, concluindo que as soluções adotadas foram transplantadas ou improvisadas, caracterizadas pela falta de planejamento e enfraquecendo as esperanças que residiam na educação.

Neste período já se havia discutido as linhas que a política nacional de educação deveria assumir, constatando-se a fragilidade desde o início, dadas as questões da improvisação e da importação, diversas entre si, e que até hoje deixam permanecer controvérsias a este respeito entre educadores brasileiros. Dessa constatação, não se questionou mais a inexistência de um sistema educacional, passando o foco a ser o próprio sistema, relegando-se a sua construção e privilegiando-se o seu exame.

Na verdade, a dúvida sobre a existência ou não de um sistema educacional nacional permanece, presente na fala cotidiana e desacordada dos educadores sob o molde triádico: sistema de educação, sistema de ensino e sistema escolar. Dito isso, cabe considerar que "a importância do problema levantado está exatamente nas conseqüências que seu esclarecimento provocará na atividade educacional" (Idem, 2005b, p. 5).

Para tanto, analisa-se sua trajetória desde o nascimento do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a partir da exigência do art. 5º, XV, *d*, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, inserido aí o conflito centralização – descentralização e a interpretação do conceito de sistema na Constituição Federal.

Na exposição de motivos ao anteprojeto da referida Lei a descentralização foi assim definida:

> Descentralização do ensino é o princípio fundamental adotado pela Constituição, como decorrência, por um lado, de conhecimentos elementares do processo de ensinar e, por outro, da variedade e extensão do país, que já haviam imposto, em sua organização, a forma federativa (MARIANI, 1949, p. 7 *apud* SAVIANI, 2005b, p. 8).

Mas, não é este o traço mais assinalado do capítulo sobre educação da Constituição Federal: a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, comportando o ensino infantil e o superior é que se enuncia. E, quanto ao termo sistema, não ficou esclarecido o seu significado; na defesa da LDBEN, registram-se referências tais como sistema contínuo e articulado de educação; sistema nacional de ensino e sistemas locais, complementando ao ensino médio a manutenção de dois sistemas, cultural e utilitário, com permissão de transferência entre os mesmos. Acresce com expressões sistema de ensino superior; sistemas estaduais de educação e sistema federal de educação.

Na continuação, a educação nacional, em sua estruturação legal, recebeu uma definição de sistema: "[...] conjunto de elementos, materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado" (ALMEIDA JUNIOR, 1949, p. 53 *apud* SAVIANI, 2005b, p. 8-9).

Dada essa definição, no Relatório Geral da Comissão assim ficou registrado:

> Haverá no Brasil, é certo, um todo orgânico formado pela totalidade dos seus sistemas de ensino – um supersistema coordenado e vitalizado pelas diretrizes e bases nacionais e, mais ainda, pelo que de comum já existe, de norte a sul, nas tradições, nos sentimentos e nos ideais da nacionalidade. Mas o sistema de ensino de cada. Estados era, por assim dizer, 'individual', terá estrutura e vida próprias, em harmonia com as peculiaridades econômicas, sociais e culturais do ambiente que o produzir (Idem, 2005b, p. 9).

Foi desse registro derrogada a discussão do termo, minimizando a preocupação com rigor e emprego deste, consoante à seguinte ligação efetuada: combinação do art. 5º, XV, *d*, da Constituição Federal de 1946: "à União compete legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; art. 6º da mesma Constituição supra: "a competência federal para legislar sobre as matérias do art. 5º, XV, letra *d*, não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar"; acréscimo dos arts. 170 e 171 da mesma Carta Magna, *ipsis litteris*, respectivamente: "a União organizará o 'sistema' federal de ensino com caráter meramente supletivo e o 'sistema' dos territórios"; "os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus 'sistemas' de ensino" (Idem, 2005b, p. 9).

A Constituição Federal de 1988 deu nova redação ao dispositivo, agora abordado no art. 211, ficando assim determinado: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino". § 1.º "A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória" (BRASIL, 1988).

Partindo do dispositivo constante na CF/46, nova discussão se interpôs quanto à palavra diretriz, para a qual se incluiu um significado que contemplam leis, regulamentos, programas e planos de ação administrativa, orientações traçadas pelos chefes e subchefes de serviços com vistas a sua execução. Reforçou essa inclusão a palavra base, ensejando uma concepção centralizadora da organização da educação nacional.

O resultado foi uma contraposição ao disposto no art. 171 da Constituição Federal vigente em 1946, especialmente quanto ao termo "sistemas de ensino". Viu-se, dessa incoerência, uma explicação defensiva que atribuiu sentido de consonância entre as palavras diretrizes e bases da educação nacional, com o dispositivo do art. 171 da Constituição, aconselhando que à expressão "sistemas de ensino" empregada neste artigo, não se dê uma

compreensão e um alcance incompatíveis com a verdadeira doutrina constitucional. Ato seguinte, registra-se a definição de sistema, especificamente a este caso:

> Sistema [...] significa, precisamente, sistema administrativo. Sistemas de ensino é aí a organização de serviço público constituída pelas atividades e instituições educativas de cada Estado ou do Distrito Federal. A Constituição quer que, em cada unidade federativa, exista e funcionem consoante as exigências locais de educação e cultura, um adequado sistema de repartições e estabelecimentos de ensino, sob a gestão, o controle ou a assistência do respectivo governo (CAPANEMA, 1949, p. 154 *apud* SAVIANI, 2005b, p. 11).

Nesta explicação que exclui da noção de sistema de ensino os princípios e regras educacionais, ficou salva, naquele momento, a concepção centralizadora da educação nacional, mantendo ilesas as diretivas da Constituição Federal de 1942. Ficou ainda pendente a pesquisa do conceito de sistema, cuidando que não desloque para posições político-ideológicas caracterizadas pela centralização e descentralização.

1.2 A DESIGNAÇÃO DO TERMO ESCOLA PÚBLICA

Dessa fase é melhor pontuar questões que possam servir como direcionadores para o próprio processo de investigação sobre a história da escola pública no Brasil subsidiando um projeto coletivo que possa ser formulado para trabalhos de pesquisa a serem desenvolvidos no futuro. Contudo, pesquisar a história da escola pública implica em buscar respostas sobre as diferentes acepções assumidas pelo conceito de escola pública, mais especificamente quanto ao adjetivo público que aparece na expressão caracterizando a escola. Se o público se contrapõe ao privado e, como tal, se refere ao que é comum e coletivo, por oposição ao particular e individual, contrapõe-se ao público que se refere àquilo que diz respeito à população, conferindo o sentido de popular por oposição, “[...] ao que se restringe aos interesses das elites” (SAVIANI, 2005a, p. 2).

Nos países pobres, e em particular no Brasil, estas transformações ensejam desafios ainda maiores, devido às desigualdades sociais históricas, onde a exigência de competitividade, que abarca a realidade, é marcada pelas mudanças nas relações capital-trabalho, que tem demandado mão-de-obra com mais qualificação, e ao menor custo possível, para aumentar a produtividade e a lucratividade. “O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, que por

sua vez determina novas formas de relação entre estado e sociedade" (KUENZER, 1998, p.116).

Em complemento a esse processo, um novo paradigma foi estabelecido pela crescente inserção da tecnologia no meio produtivo, determinando a necessidade de um novo trabalhador, com formação generalista e flexível. Este novo paradigma de conhecimento[13] estabelece a centralidade da educação e da produção do conhecimento como determinantes para o desenvolvimento dos países periféricos.

Sendo o público referido ao Estado, ao governo, o órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, está estreitamente ligada ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade. Essa expressão escola pública aparece com o sentido de ensino coletivo desde o início da época moderna, da reforma protestante, utilizando o método simultâneo, opondo-se ao ensino individual a cargo de preceptores privados (SAVIANI, 2005a).

Uma segunda acepção é com respeito à escola popular, destinada à educação de toda população, um significado que se difundiu no século XIX como instrução pública vinculada à iniciativa de organização dos sistemas nacionais de ensino, que visam o acesso de toda a população de cada país a uma escola que garanta o domínio das competências relativas ao ler, escrever e contar. Segue-lhe o entendimento referido ao conceito de estatal, uma escola organizada e mantida pelo Estado em todos os graus e ramos de ensino. "Ora, se se trata de escolas organizadas e mantidas pelo Estado, isso significa que cabe ao Poder Público se responsabilizar plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas" (SAVIANI, 2005b, p. 4).

Alia-se à pretensão do próprio homem em conseguir vencer a sua própria estreiteza local, consoante a determinadas circunstâncias desfavoráveis. O que lhes dá essa possibilidade não é refletir a dissolução dessas limitações, mas de produzir um sistema de trocas à escala de mundo. Fato extremamente positivo, se mantido, pois, no passado, a instrução obrigatória na Prússia lhe concedeu indivíduos com conhecimentos elementares e, juntamente com as escolas médias, tornaram-se extremamente lucrativas para a burguesia (MARX e ENGELS, 1978).

Uma investigação sobre o fenômeno da escola pública no Brasil no intuito de apreender as suas particularidades e o modo de articulação requer técnica sistemática que

---

[13] As propostas de políticas educacionais delineadas pelos documentos de Jomtien, do Banco Mundial e da CEPAL fixam orientações que vão se convertendo em temas recorrentes na justificação e formulação das políticas educacionais na América Latina. São elas: centralidade do conhecimento, eqüidade, qualidade e novas formas de gestão (descentralização) (MIRANDA, 1997).

permita a reconstrução no plano do conhecimento, das características que se manifestam no desenvolvimento histórico do objeto da pesquisa. Tanto assim, que das investigações sobre a educação brasileira, da profissionalização do campo pedagógico tem trazido desde a década de 1930, um relevante influxo sobre a área da história da educação. Especialmente a partir da criação do curso de pedagogia, em 1939, a história da educação passa a configurar como uma disciplina acadêmica, tendo como precursor no desenvolvimento de pesquisas de caráter historiográfico o professor Laerte Ramos de Carvalho[14], em 1952 (SAVIANI, 2005a, p. 17).

Uma nova etapa na educação nacional surge no período de 1961 a 1996, expressando o movimento renovador e motivando uma experimentação educativa, em consonância ao surgimento dos ginásios vocacionais, renovação do ensino de matemática e de ciências. Na mesma década, entretanto, esse modelo renovador rendeu-se ao esgotamento, com o fim das experiências e com o fechamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os respectivos centos regionais que lhe eram ligados. Sob a proteção do regime militar insurgido em 1964, instalou-se um processo de reorientação geral do ensino do país. Nesse processo esteve presente um grupo de empresários abrigados no Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que agiu como um partido ideológico para a reforma educacional, em simpósio ocorrido em dezembro de 1964. Junto com o ingresso de subsídios, o governo assinava acordos MEC-USAID[15] que estabelecia "mecanismos de cooperação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional para reformular aspectos específicos do ensino brasileiro" (SAVIANI, 2006, p. 41).

Foi nesse período que se estabeleceu uma nova situação a partir do golpe militar, com ajustes dados pela Lei Nº 5.540/68 que reformulou o ensino superior e pela Lei Nº 5.692/71, que alterou os ensinos primário e médio, substituindo os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Nº 4.024/61.

Quanto a Lei Nº 5.540/68, seu objetivo encampou dois propósitos essenciais: um deles compreendeu a demanda dos jovens estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, verbas e vagas para o desenvolvimento de pesquisas, bem como ampliação do raio de ação da universidade; o outro propósito dizia respeito à demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe

---

[14] O professor Laerte apresentou a tese *As reformas pombalinas da instrução pública*.

[15] USAID foi o mecanismo de financiamento da conjuntura político-econômica de 1960 dos chamados, "empréstimos suaves" para a cooperação técnica e particular de Pesquisa Econômica Aplicada _ EPEA. Atualmente IPEA, analisou os recursos externos para a Educação Brasileira, de 1960 a 1965. Acordos MEC-USAID, logo após a deflagração do golpe militar. Em 26 de janeiro de 1964, a USAID e o MEC firmaram o primeiro acordo, denominado de "Programa de Aperfeiçoamento de Ensino Primário no Brasil" (NOGUEIRA, 1999).

militar, visando a vinculação do ensino superior aos mecanismos do mercado e ao projeto político de modernização com foco ao desejado pelo capitalismo internacional.

Desses dois propósitos, a história da educação pública confirma o atendimento da primeira demanda, de acordo com o requerido pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária; do propósito seguinte foi instituído "o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, e organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento". E, assim, a expansão do ensino superior que os jovens postulantes à universidade desejavam foi obtida pela abertura de escolas isoladas privadas, autorizadas pelo Conselho Federal de Educação (Idem, 2006, p.42).

Do que foi apreendido sobre essas ações, conclui-se que a produção sobre história da educação brasileira sofre ampliação com o passar do tempo, com variados estudos, aspectos e enfoques diversificados, podendo-se observar períodos e temas bastante enfocados diante de outros que não receberam ainda o interesse investigatório. Contudo, do que já foi estudado, são as destacadas controvérsias na historiografia da educação brasileira que devem motivar os pesquisadores a novas interpretações dessa história.

Uma discussão da pesquisa sobre a história da escola pública no Brasil pode ser apresentada em resumidos tópicos, tendo como período as décadas de 1970 e 1980: nos anos de 1970 e 1980, a produção acadêmica teria sido de corte preponderantemente marxista, um terreno fértil ao funcionamento dos dispositivos discursivos acionados por Azevedo. O triunfo do paradigma marxista foi expressado pelo marxismo de tipo althusseriano, nos anos de 1960 a 1970, admitindo o gramsciano até o fim da década de 1980.

Foi neste período que aconteceu uma acomodação entre a historiografia de padrão azevediano e a de tipo marxista. No entanto, a linha interpretativa ganha força ao final dos anos 1980, evoluindo nos anos de 1990 e predominando até os dias atuais. Dessa constatação e, estudando a vivência intensa no período de 1970 e 1980, cabe distinguir que:

> [...] somos levados a considerar que teria havido o triunfo do paradigma marxista ou que o marxismo teria logrado se tornar hegemônico no campo da educação, o que, de fato, não passaria de uma ilusão de óptica. [...] À luz da hipótese que enunciei, posso compreender a afirmação segundo a qual, da parceria entre marxismo e o modelo azevediano, teria se firmado um padrão de produção historiográfica. Com efeito, me parece que é em razão do suposto triunfo do marxismo que se acreditou ter-se firmado um novo padrão de produção historiográfica que não rompe com o modelo azevediano, mas o repõe em nova perspectiva, a perspectiva do marxismo (SAVIANI, 2005a, p. 21-2).

Ainda que essa reflexão sobre a história da educação pública seja limitada em seu teor, é certo que no decorrer do século XX o Brasil revelou significativa evolução nos serviços educacionais, paralelo ao incremento populacional e econômico que provocou altas taxas de urbanização e industrialização. Essa evolução, contudo, se refreia quanto à mensuração da taxa de analfabetismo, revelando um índice de 33,68% de analfabetos segundo o Censo de 1991.

Além dessas informações, sabe-se que:

> A política educacional que vem sendo implementada no Brasil, sob a direção do Ministério da Educação, caracteriza-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendendo as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas (SAVIANI, 2006, p. 51).

Há, por isso, o conseqüente sistema de avaliação, que é respaldado pela LDB, centralizando-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, responsável pelo apontamento das desigualdades educacionais.

A pesquisa sobre a história da escola pública deverá estar aberta a diferentes interpretações historiográficas, respeitando eventuais vieses de análise, bem como possibilitando um olhar mais claro sobre suas próprias suposições, com o fim de viabilizar a compreensão adequada do objeto de estudo.

1.3 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO COMO SETOR PÚBLICO NÃO-ESTATAL E A TRANSIÇÃO PARA O ESTADO FISCAL NO BRASIL

Da história da escola pública ou da educação brasileira, observa-se a transição nas interpretações periódicas, e os anos de 1990 sugerem uma temática nova: políticas educacionais. No entanto, a análise de sua perspectiva histórica mostra que as diretrizes educacionais dessa década remontam aos anos anteriores. Prova disso se traduz nesse texto:

> As políticas educacionais dos anos 90, objetivadas em decretos, leis, resoluções, pareceres e planos decenais, são produtos finais, resultantes, na verdade, de um processo mais amplo do que aquele que se movimenta em

> torno de debates ou discussões sobre a normatização da educação (NAGEL, 2001, p. 99).

A compreensão é de que, ainda que se expresse em diplomas legais, é definida a política educacional como um "[...] conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação" (Idem, 2001, p. 99).

É a atribuição de responsabilidade do estado que deve ser vislumbrada nesse processo, e que, ao expressar a organização da sociedade e as suas práticas sociais, deve captar e expor ao longo do tempo, as transformações operadas na base de seu trabalho, especialmente quanto à viabilização das relações econômicas com vistas à necessária harmonização entre interesses conflitantes ou divergentes da mesma classe ou de classes diferentes.

Na base de seu trabalho, o estado contempla a educação como a perspectiva de mudanças nos homens, não delimitada apenas à escolarização ou à educação formal, mas uma proposta de busca intencional e singular de cada pessoa de novos comportamentos que permitam responder melhor às exigências da vida. A escola, entretanto, não se desvincula de outras instituições para essa formação: agrega a família, a igreja, o setor jurídico, os meios de comunicação, atrelada à substituição, à reprodução da ordem social.

Típico do sistema burguês de ensino é a inserção do papel da família e do Estado na educação. "Nas sociedades de classe, o Estado é a macroorganização dos indivíduos, a família a microorganização, ambos organizando o indivíduo atomizado e sem defesa, ou seja, o mais apto a ser explorado sem piedade" (MARX e ENGELS, 1978, p. 92). Cientes disto, as duas instituições que têm conotação de neutras, tornam-se a base de toda a educação nas sociedades de classe com o seu ideal de promoção individual.

O objetivo final da educação nessa concepção é ter como objeto o homem capaz de produzir sua própria vida, de responder pela sua subsistência com o padrão de excelência desejado, sem regredir ao já conquistado no passado. São pressupostos que delimitam o pensamento da educação a um prolongamento sistemático e especializado da intenção educativa, independentemente da categoria de trabalho ou dos caminhos tomados pela economia ao longo de seu desenvolvimento, incentivando um olhar sobre a educação que inclui obrigatoriamente as alterações na base produtiva, nas exigências de reorganização do capital, acompanhando as constantes modernizações do sistema (NAGEL, 2001).

Triste abstração essa, que o processo de produção capitalista impõe ao trabalhador e a educação. Marx e Engels são mais veementes quando se referem ao poder dos burocratas.

> [...] o espírito universal da burocracia é o segredo, o mistério; enquanto corporação fechada, mantêm-no para si mesma face ao exterior, graças à hierarquia que representa. [...] a abertura de espírito ou das mentalidades em relação ao Estado aparece conseqüentemente como uma traição deste mistério, apesar de a autoridade se tornar o princípio do seu saber, e a idolatria da autoridade ser o seu espírito. [...] no seu seio, o espiritualismo torna-se o materialismo mais grosseiro, o materialismo da obediência passiva, da fé na autoridade, do mecanicismo de uma atividade rígida e formal, de princípios, de concepções e de tradições imóveis (MARX e ENGELS, 1978, p. 59).

Não é, portanto, possível, pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a lado a mudança e a permanência, que impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, que aciona velhas atitudes, apenas maquiadas pelo velho dogma do mercado (NAGEL, 2001).

A conotação dessa citação é voltada ao propósito de clarificar que a abordagem às políticas educacionais não se desprende, em seu momento histórico, do movimento de passagem das distintas formas de acumulação e nas mudanças que se concretizam na forma do trabalho, implicitamente ligada à relação social na qual se objetiva. Por isso, falar em políticas educacionais é trazer informações do passado e da organização do capital, e com elas confrontar a forma de ser do presente, que inclui a reorganização do mesmo sistema produtivo.

Considerando que as políticas educacionais brasileiras dos anos 1990 não podem ser examinadas independentemente dos fatores, estratégias ou ações, estas possibilitaram, no final do século XX, uma fase de revigoramento das idéias neoliberais que estimularam uma nova forma de acumulação capitalista. Deste ponto, analisar as políticas educacionais dessa década de 1990, importa em rever uma prática social que “desemboca em reformas estruturais cada vez mais desvencilhadas das amarras da produção de massa, contidas sob regulamentação fordista”. Segue-lhe a intenção de exame da tendência de ajustamento do trabalho aos limites da produção enxuta e em inquirir sobre a relação dessa nova forma de ser do trabalho em vista do esvaziamento do Estado e de suas funções obsoletas (Idem, 2001, p. 102).

Por sua vez, ao estudo das políticas educacionais brasileiras são acrescidas as mudanças sociais, com a emergência dos movimentos sociais, complexos e progredindo e diversos países da América Latina, indicando que as diretrizes sobre a educação do século XX no Brasil devem ser vistas como conseqüência da crise econômica e política dos anos 1970-1980, expressada em uma série de mediações até que a nova organização da ordem mundial, perceptível nos anos 1990, trouxe a resignificação das tradicionais desigualdades, desta feita fundamentadas no controle diferenciado da mudança tecnológica.

A partir da nova visão de políticas educacionais presentes na América Latina, compreende-se a Reforma Educacional em curso como um elemento vital das transformações que vêm ocorrendo no âmbito da economia, das instituições sociais, culturais e políticas, no que tange à natureza das relações entre esses níveis e como eixo central à reestruturação do Estado e a organização e a gestão do sistema educativo e da escola (KRAWCZYK, 2002).

Não passa despercebido que a descentralização da educação, presente nos discursos oficiais, nacional e internacional, tem conotação de modernidade nos sistemas educativos mundiais, tornando-se objeto preferido nas políticas da área, que foram produzidas na região a partir da década de 1980, mas, que tem ação coesiva no conjunto das políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Assim, serve-se do discurso da necessidade em realizar mudanças sistêmicas para promover um conjunto de mudanças estruturais no âmbito educacional, com o fim de que as necessidades, potencialidades e a solidariedade dos diferentes atores acordem na melhoria do ensino.

Acerca dos termos globalização e descentralização comuns nos estudos de Ciências Sociais e nas análises políticas na década de 1990, há que se observar a contradição entre os mesmos, posto que expressam novas formas de organização, governo e regulação econômica, social e política, sugerindo processos que consagram transformações estruturais e avanço dos processos de diferenciação. Os movimentos de globalização e descentralização são sentidos expressivamente na reforma educacional atual, quando o novo modelo de gestão dos sistemas educacionais exclui o sentido político de sua associação com o Estado-Nacional e, paralelamente propõe uma organização descentralizada, *a priori*, com soluções simples e eficientes, tendendo a atomização dos espaços e instituições e delegando as competências ao setor privado.

Um novo conceito está intrínseco a esse modelo, onde o menor governo significa, também, mais governo, observando-se a nova engenharia de gestão educacional e a coexistência de espaços de decisão e de ação descentralizados e intervencionistas. Neste caso, mantém-se o Estado no lugar de promotor dos câmbios educacionais pela institucionalização no governo federal de novos mecanismos de avaliação e controle. Assim,

> Podemos dizer que, no lugar de um Estado social, propõe-se um Estado avaliador. E é nessa relação entre centralização e descentralização na gestão educacional que faz parecer a Reforma ‘liberalizadora e autoritária’ ao mesmo tempo” (Idem, 2002, p. 62).

É claro que a reforma educacional que se iniciou no limiar do século XXI já tem instaurado um novo modelo de organização e gestão da educação pública que inclui o sistema

e as instituições que, “sob o fetiche da modernidade e da democratização, vivifica os fundamentos neoliberais que estão experimentando nossas sociedades” (Idem, 2002, p. 63). E assim, a reforma do Estado, que vige desde a década de 1990 na maioria dos países latino-americanos, engloba três elementos: o desenho da responsabilidade e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade no âmbito educacional. Há presente um modelo de organização e gestão da educação para a Reforma Educacional na região e no Brasil, descentralizado em três dimensões agregadas e que geram uma nova lógica de governabilidade da educação pública: a descentralização entre as diferentes instâncias de governo-municipalização; descentralização para a escola, com a autonomia escolar; e, descentralização para o mercado, na responsabilidade social.

Juntamente com essa nova lógica, é possível deparar-se com a concepção de educação como capital técnico, associada ao novo paradigma econômico, reivindicando novos enfoques, novos modelos de gestão, novas prioridades. Assim,

> Para garantir a implementação, no âmbito internacional, de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social coerentes com esses novos parâmetros, com uma orientação padronizada e global a todos os países, principalmente os da economia subdesenvolvida, organismos internacionais de desenvolvimento – os grandes mentores teórico-políticos do capitalismo contemporâneo – como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – elaboraram e divulgaram as diretrizes gerais e orientadoras das Reformas de Estado, em especial, do setor educacional, o que é perceptível por meio de seus documentos oficiais (SOUZA, 2002, p.89-90).

Indica, essa implementação, a indicação de quatro grandes objetivos definidos como centrais nas orientações internacionais que balizam as reformas de Estado, especialmente na década de 1990, quais sejam: melhoria da eficácia da atividade administrativa; melhoria da qualidade na prestação de serviços públicos; diminuição das despesas públicas; aumento da produtividade na Administração do Estado. É patente que a adoção dessa orientação política incluiu a modernização dos serviços de Administração Pública, aperfeiçoando os sistemas de gestão, acompanhamento e controle dos recursos humanos, financeiros e organizativos, visando maior flexibilização e autonomia de gestão, concomitante à adequação racional econômica, utilização de critérios e padrões de produtividade e rentabilidade oriunda dos países ricos, adentrado na lógica produtiva e de mercado globalizado.

Tal comportamento adotado pelos países subdesenvolvidos frente aos objetivos definidos pelos Bancos multitarefas destaca-se o financiamento público da educação como meio de se alcançar a eficiência e a eqüidade nesse setor, constando como principal

instrumento para implementar as propostas do BIRD. A justificativa reside na tese de que, “[...] devendo o Estado intervir para promover a igualdade de oportunidades, o investimento público em educação pode reduzir as desigualdades educacionais, abrir novas oportunidades aos pobres e aumentar a mobilidade social” (Idem, 2002, p. 91).

Mais uma vez constata-se a necessidade da participação da família nas atividades escolares, inserida aí a gestão escolar, administração e supervisão, bem como no processo de eleição de pais para a direção escolar. É a visão dos teóricos do BIRD, de que a participação das famílias pode ajudar na obtenção de resultados positivos na eficiência e na qualidade da instituição escolar, sendo indispensável a definição de uma política de financiamento e fiscalização que minimize riscos de distorções e torne a gestão mais transparente.

Por fim, compreende-se que essa forma de política educacional liga-se a outra estratégia específica que é a atribuição de maior autonomia administrativa para as instituições escolares via redução significativa da interferência governamental no setor.

1.4 GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

Poucas são as probabilidades de o Estado empregar esforços para a democratização do saber sem que a sociedade civil cobre essa postura. Isso passa a representar a necessidade de participação da comunidade na gestão da escola, visando o ganho de autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado (PARO, 2001).

Na gestão da escola, entretanto, passam a viger interesses de grupos que se relacionam no seu interior, reconhecendo a identidade de interesses sociais estratégicos por parte de professores, demais funcionários, alunos e pais. Vigem, também, conflitos de interesses entre esses diversos grupos, vez em que, na perspectiva de uma participação, a gestão escolar deveria levar em conta a existência de tais conflitos, suas causas e implicações, ao invés de minimizá-los ou ignorá-los em sua importância, para que se estabeleça a democratização da gestão escolar como imprescindível ao alcance dos objetivos coletivos e do efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.

Em paralelo aos conflitos existentes na escola pública, condicionantes ideológicos também são impostos à participação democrática, na forma de concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. Daí se extrai a amplitude dimensional que comporta o modo de pensar e de agir das pessoas que aí atuam, que facilita e incentiva ou dificulta e impede a participação dos usuários.

Uma outra questão que se amplia na escola pública é o desempenho do corpo docente, desenhando um ambiente díspar com as suas expectativas:

> O descaso do Estado para com a escola pública, articulado com as múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que condicionam a realização do trabalho docente, tem levado a configurar o professor como um profissional que convive com condições inteiramente desfavoráveis de trabalho, ganha miseravelmente, apresente formação acadêmica inadequada e possui uma concepção de mundo que não se coaduna com os fins da transformação social e da universalização do saber. Tudo isso se reflete no seu cotidiano escolar, como um misto de insatisfação pessoal, comodismo, descompromisso com o trabalho, frustração profissional e apatia com relação aos interesses do educando (Idem, 2001, p. 76-7).

Diante das mudanças que vêm ocorrendo na escola pública, a atividade escolar vem se configurando como uma prática burocratizada, dificultando o acesso no cotidiano da escola púbica, a atividades permeadas por princípios administrativos de racionalidade e eficiência. Mais profundamente, se o fim da educação escolar é a universalização do saber produzido historicamente, para que alcance as camadas trabalhadoras, soa isso como uma posição política, na medida em que pretende dotar amplos grupos sociais de conteúdos culturais para que esses potencializem a luta pelo poder concentrado em mãos de outros grupos restritos da sociedade.

Ao docente, resta representar essa falta de perspectiva de solução para o problema da escola, expressado numa inconsistência a respeito dos próprios fins que poderiam estar norteando uma educação emancipadora das camadas populares.

Tido esse compromisso com as classes subalternas, é preciso cuidar para que a educação escolar se realize na forma e no conteúdo que atenda aos interesses dessas classes, exigindo-se a participação dos próprios usuários da escola pública nas decisões aí tomadas.

Antes disso, cabe considerar que o problema da Administração Escolar no Brasil movimenta-se entre duas posições antagônicas: de um lado, a defesa dos procedimentos administrativos na escola sob a forma de adesão ao emprego; de outro lado, a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar (PARO, 2000).

A primeira concepção fundamenta-se na “[...] pretensa universalidade dos princípios da Administração dotados na empresa capitalista” (Idem, 2000, p.1). A próxima opõe-se de forma radical a essa concepção empresarial, colocando-se contra a administração ou organização burocrática da escola. Nenhum das concepções, porém, tem considerado os determinantes sociais e econômicos da Administração Escolar. Na constatação dessa falha,

vê-se que nenhuma das concepções descritas se identifica com uma Administração Escolar voltada para a transformação social, baseado no seguinte argumento:

> A primeira porque, ao advogar a aplicação na escola da administração capitalista, está contribuindo para a legitimação de um tipo de administração elaborado para atender às necessidades e interesses do grupo social que mantém o domínio e a hegemonia na sociedade e que tem, nesse tipo de administração, um de seus mais efetivos instrumentos na perpetuação do *status quo*; a segunda porque, não conseguindo dar conta das verdadeiras causas da dominação na sociedade, mostra-se impotente para agir contra tais causas, ou seja, para transformar as condições concretas em que se dá tal dominação, em direção a uma organização social mais avançada (Idem, 2000, p. 12).

Não se firma a gestão da escola pública, no bom senso em promover uma atividade precípua aos interesses coletivos, nem vê que a atividade administrativa não se dá no vazio, mas atende interesses de condições históricas já determinadas para o atendimento de necessidades e de interesses de pessoas e grupos. Acompanha a educação escolar, não separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica.

Tais pressuposições indicam a administração escolar a uma ligação orgânica com a totalidade social, onde se realiza e exerce sua ação, e onde encontra as fontes de seus condicionantes. “Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade” (Idem, 2000, p.13)., sob o ponto de vista de sua organização e das forças econômicas, políticas e sociais que a prescindem.

Considerando que os trabalhos teóricos sobre Administração escolar adotam o pressuposto básico de que, na escola podem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista, a “Administração Escolar é uma das aplicações da Administração Geral”, pela similaridade entre os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos. Se a administração especificamente capitalista, diante dos condicionantes sociais e econômicos de um particular modo de produção, aparece como mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais, em nível estrutural e super-estrutural, é entendida no âmbito da teoria da administração como tendo validade eterna e universal. Noutra compreensão, porém, essa absolutização da administração capitalista nada mais é do que um caso particular da absolutização da própria sociedade capitalista, “considerada, no nível da ideologia dominante, como organização social perene e insuperável,

pairando acima da própria história como o mais perfeito modelo de sociedade possível" (Idem, 2000, p. 125).

Sob essa condição, surgem as demais: aceita a ordem capitalista como o tipo mais avançado de sociedade a ser alcançada pelo homem, as diferenças econômicas, políticas e sociais presentes não são entendidas como desiguais e injustas na estruturação dessa sociedade, mas, vistas como meras disfunções que podem ser adequadamente resolvidas e superadas mediante aplicação de regras jurídico-políticas inerentes a tal organização social.

Surge, então, o lastro que consiste na concepção dominante de atribuir a todo e qualquer problema uma dimensão administrativa, isento do social "no qual têm lugar suas causas profundas" (Idem, 2000, p. 125), passando a ver somente como resultante de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diferentes envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com o seu equacionamento e solução, e demais razões facilmente superáveis, mediante ação administrativa apropriada.

Trata-se, sobretudo, de entender a concepção de descentralização, cada vez mais moldada pelo Projeto de Qualidade da Educação Básica financiada pelo Banco Mundial, uma fase conhecida com de transição no governo de 1991-1994, que assume a municipalização no seu sentido mais administrativo e técnico, embora esse mesmo processo não tenha garantido que o financiamento do ensino fundamental ocorresse a partir das determinações legais da Constituição Federal brasileira de 1988.

Fato comprovado nos dois primeiros anos do Governo Jaime Lerner, no Estado do Paraná (1995 e 1996), que indicaram que seu projeto educacional estava marcado pela concepção de qualidade vinculada às idéias das teorias das ciências administrativas modernas, notadamente quanto aos programas denominados de Qualidade Total.

Foi uma etapa da educação pública que pautou a gestão escolar nos programas de qualidade total, como se fora uma fórmula mágica capaz de reverter os problemas educacionais. "Assim, se a gestão da escola for orientada pelos princípios administrativos, já testados nas empresas privadas, a educação alcançará maior eficiência e eqüidade" (VIRIATO et al., 2001, p. 183).

Não foi especificado, porém, a que tipo de qualidade se almeja: para todos? Ou, para alguns? Se os programas de qualidade total são elaborados com o fim de aumentar a competitividade entre as empresas, justificada em função de imprimir maior qualidade nos produtos será essa lógica a predominar na gestão das escolas e na gestão do sistema?

Em análise sobre os governos Roberto Requião (1991-1994) e Jaime Lerner (1995-1998), percebe-se que ocorreu um deslocamento da proposta de gestão democrática,

anunciada até 1994 pelo governo estadual, para a proposta de gestão compartilhada, que se anunciou em 1995. “A mudança na denominação da gestão da escola e do sistema significa uma mudança de concepção de autonomia, de participação e de gestão da escola” (Idem, 2001, p. 183).

Mais profundamente, os projetos de reconfiguração do sistema de ensino, implementados pelos governos Roberto Requião (1991-1994) e Jaime Lerner (1995-1998) se constituem em movimentos de reforma ou contra-reforma educacional. Assim, fica clara a existência de um processo de descentralização das políticas sociais desde 1987, transferindo-se para os municípios os encargos e a administração de algumas demandas sociais, implicando na existência de ambigüidades na idéia de políticas sociais quando da tentativa de conciliação da necessidade de estruturação do Estado e de desenvolvimento de cidadania.

Será o caso em que “A democracia não teria de forma alguma qualquer utilidade imediata para o proletariado, se não servisse de maneira imediata para realizar outras medidas que atacam diretamente a propriedade privada e asseguram a existência do proletariado”, pois “Educação e trabalho produtivo são paralelos” (MARX e ENGELS, 1978, p. 107).

Verifica-se que, “[...] até o final do antigo regime denominava-se a escola pública ‘toda escola coletiva’, mesmo se de iniciativa privada, contraposta ao ensino individual do preceptor” (ANGELOZZI, 1985, p.26 *apud* SAVIANI, 2005a, p. 3). Essa constatação tem como ponto de referência a situação da Itália e, provavelmente, dos países da Europa continental. Assim, não deixa de ser pertinente o questionamento sobre os limites de abrangência dessa concepção de escola pública. Cabe, pois, indagar: em que grau esse significado poderia ser encontrado na história da educação brasileira?

Dessa justificativa, é cabível retomar esse parágrafo já citado acima, no sentido dar o desfecho pelos esclarecimentos de Marx escritos na *Gênese e estrutura de O Capital*[16], quando da proposta da SEED assegura seu conceito burguês de liberdade através da Gestão Compartilhada (1995-2002), na gestão Lerner, da igualdade social, para a igualdade de oportunidades; da educação para a cidadania à educação para a competitividade (empregabilidade, empreendedorismo):

> [...] a liberdade padece do modo de pensar a-histórico de seus porta-vozes, que absolutizam uma individualidade própria de uma época e de um modo de produção determinados, confundindo-a com a realização da “liberdade plena”. (Uma pessoa que crê em determinada religião, e vê nela a religião verdadeira, e vê fora dela apenas religiões falsas). Não compreendem que a

[16] Karl Marx por Roman Rosdolsky, 2001, p. 348.

> liberdade burguesa, longe de representar a encarnação da "liberdade em geral", é um produto específico do modo de produção capitalista, e por isso compartilha as limitações deste. Libertados das barreiras anteriores, os seres humanos foram submetidos no capitalismo a uma nova sujeição, ao domínio reificado das relações de produção (que escaparam de qualquer controle), ao cego poder da concorrência e da causalidade. Tornaram-se mais livres por um aspecto e menos livres em outro (ROSDOLSKY, 2001, p. 348).

Por fim, o caráter ambíguo dessa diretriz da SEED, a respeito da Gestão Compartilhada, não condiz nem mesmo com a gênese do termo extraído do dicionário Aurélio. [De com- + partilhar.] Compartilhar: Ter ou tomar parte em; participar de; partilhar, compartir: Compartilha riqueza com os amigos. Muito menos quando se compreende que até a liberdade de pensar se converteu em um produto específico do modo de produção capitalista, conforme apontado por Marx. Qual similaridade de tal prática? Sendo que se vive em tempos que o capitalismo penetra todas as esferas de nossa (dos nossos desejos mais íntimos) convivência social, vê-se portanto, a concorrência coexistindo entre os homens sob diversas frentes: para alguns, passa a ser um enfrentamento entre aqueles que se pensam livres, movidos apenas pelos próprios interesses, como é o caso das APMs e dos voluntários; para aqueles que são livres, a concorrência é vista como repulsão e atração, como é o caso da solidariedade do voluntariado; e, na esfera de produção e da troca, a concorrência se constitui como a forma absoluta de existência da livre individualidade, na Gestão Compartilhada (Idem, 2001).

A partir dessa nova moldura de administrar a Escola Pública um novo tema passa a ser estudado no capítulo II: o contexto do Estado e da Democracia.

CAPÍTULO II

A REFORMA DO ESTADO NACIONAL NORTEADO PELA PRIVATIZAÇÃO E PELA HEGEMONIA POLÍTICA E SOCIAL: ASPECTOS DO ESTADO DEMOCRÁTICO

Diante da lógica econômica do capitalismo que favorece a renovação das formas institucionais, verifica-se também na esfera política diferentes formas de organização e de exercício de poder. Sua compreensão requer compreender primeiro a concepção de Estado como sendo "[...] o conjunto de todas as formas organizadas e, portanto, institucionalizadas do poder das classes capitalistas" (BRUNO, 2001, p. 11).

Este conjunto é exercido sobre a classe trabalhadora e no seu próprio interior, alastrando os mecanismos disciplinares que mantêm sua coesão interna imprescindível à manutenção de seu domínio sobre a outra classe.

Sendo o estado assim entendido, dois vértices contemplam suas ações no nível político: um deles incide sobre o campo da extorsão da mais-valia e dos conflitos dela resultantes, direcionando sua atuação sobre o campo das relações entre as classes de modo a garantir e legitimar a repressão sobre os explorados e de manter o desenvolvimento de mecanismos sociais amplos de exploração, dentro de fora dos locais de trabalho.

O outro vértice tem ação sobre o campo das relações sociais vigentes entre os capitalistas, em que a apropriação da mais-valia e da regulações de disputas e coordena as atividades das unidades econômicas a fim de integrá-las em uma lógica de consumo. Essas duas formas de ação tem se desenvolvido a partir do Estado Nacional e de poder das próprias empresas, vistos como aparelhos que atuam visando a união e complementaridade entre ambos (Idem, 2001).

O Estado Nacional, no início do capitalismo, como coordenador central das atividades das unidades econômicas e mediador de suas disputas, constituía-se como instituição de poder, decidindo sobre prioridades de investimentos e atuando nas garantias de produção materiais, sociais e políticas. Restringia-se, portanto, o acesso a ele pelas classes capitalistas, até mesmo em virtude de poder votar e de ser votado, situação que se prolongou dos fins do século XIX até as primeiras décadas do século XX. No momento em que o Estado Nacional oportunizou a participação popular criou-se uma situação dual: seus próprios órgãos eleitos formaram um grupo, enquanto as administrações, secretarias e comissões técnicas se elevam

em uma autonomia que as insere cada vez mais no círculo de interesse das empresas (Idem, 2001).

O país viveu um processo diverso do iniciado no capitalismo e do vigente na década de 1970: se antes havia interesse na superação da ingovernabilidade nos Estados Nacionais do Ocidente; um novo quadro foi patente, quando "a Comissão para Governança Global almeja estabelecer normas globais institucionalizada entre Estados, agentes econômicos privados, organizações internacionais e organizações não-governamentais". Trata-se de reconhecer uma nova estrutura de poder de amplitude mundial, que consumiu o poder dos Estados Nacionais, decorrente de uma crise desse aparelho de poder consignando a sua reforma, que veio coroar o ajuste estrutural da economia consoante à liberalização dos mercados e a privatização, alcançando a reforma administrativa do Estado, na década de 1980, norteando as mudanças pelo modelo gerencial do setor privado. Apoiou-se na tese de ter se transformado o Estado em uma estrutura pesada e incontrolável em sua administração, seguida dos adjetivos "[...] cara e improdutiva, reguladora da vida dos cidadãos" (Idem, 2001, p. 13).

Na década de 1980, todos os modelos deveriam ter seu foco na Qualidade Total[17], adaptado do setor privado, substituindo a noção de cidadão que se originou na esfera de poder do Estado Nacional, pela noção de consumidor/cliente. Disso seguiram-se os critérios aumento de qualidade e produtividade dos serviços que competiam ao Estado, desembocando em um novo modelo contratual para serviços públicos com formação de parcerias entre o setor privado, o estatal e o voluntário, que previa o aspecto não lucrativo dos serviços. Esses mesmos princípios ainda vigoram na reforma do aparelho de Estado clássico, versão clara da hegemonia política e social, das grandes empresas da contemporaneidade, traduzindo-se em um modelo paradigmático destinado ao Estado Nacional e às demais organizações (BRUNO, 2001).

Dando-se a transferência dos serviços prestados pelo Estado Nacional para o setor privado que hoje apresentam grande potencial de lucratividade é possível reconhecer a lógica das privatizações. No momento em que o Estado reconhece que algumas empresas privadas transnacionais possuem uma economia superior, relega os setores estatizados, enquanto aos serviços voltados ao atendimento das populações de baixa renda, não visualizados como campo de negócios lucrativos para o setor privado, são "[...] transferidos para a

[17] A Qualidade Total implica numa forma diferente de ver a empresa em sua relação com o resto da sociedade. Esta força é de natureza ecossistêmica, ou seja, se muda do conceito de empresa "ilha" ou "fortaleza" para o de "empresa componente do ecossistema social", no qual para que o equilíbrio se mantenha, é necessário uma troca equilibrada de contribuições e recompensas. Essa visão ecossistêmica tem um horizonte de longo prazo: em lugar de "maximizar os lucros", o enfoque é de "otimizar o bem-estar social". Agindo desta forma, através da ênfase na qualidade e interação positiva com os parceiros, o lucro acabará – como conseqüência – sendo maximizado (BONILLA, 1992).

responsabilidade da chamada comunidade, [...] as populações mais carentes" (Idem, 2001, p. 16).

Por sua vez a potência dos Estados se manifesta na formação de espaços supranacionais que colocam a disputa pela hegemonia política em outro patamar. Em certa medida essa é uma forma de tentar acompanhar o processo de desterritorialização do capital. Mas por um outro ângulo, quando se fala em crise do Estado está-se referindo a crise das instituições do Estado liberal-democrático e da identidade nacional-popular (ROIO, 2006).

Muito mais do que os processos burocráticos, o Estado democrático se arvora em protetor enquanto delineia os caminhos que levam ao capitalismo e à competitividade. Passado o período de transição marcado pela crise do modelo de industrialização e pela perda da importância dos atores nacionais que impulsionavam aquele modelo, insurge-se uma conjuntura determinada por um processo global de reforma do Estado e das suas relações com a sociedade e a economia na direção de um mercado mundial como mecanismo de alocações de recursos entre os países e dentro deles (CORAGGIO, 2000).

Neste processo, destacam-se a autonomização, a mobilidade do capital financeiro, a polarização social e o "*crescente fosso entre Norte e Sul*", marcando um processo desigual. A considerar-se o êxito, este, seguramente, não supõe a cooperação e a solidariedade, mas o triunfo pela competição com os outros países, no momento em que, ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe com respostas rápidas e eficientes às mudanças (Idem, 2000).

Fato que destaca no Brasil o capitalismo tardio, dificultando mais ainda ao Estado a resposta às questões sociais diante das pressões decorrentes da estabilização e expansão do crescimento econômico (BRITO, 1999).

E, percebe-se um plano acuado em que se situa o governo, evidenciando atitudes desordenadas em seus deveres quando:

> O Estado tende então a responder aos focos de tensão, entregando para a periferia da ação governamental aqueles setores que não são imprescindíveis à acumulação ampliada do capital, deixando amplas áreas da vida social sem a cobertura exigida por demandas da população. A insuficiência de serviços públicos é a outra face da pauperização do proletariado se manifesta no que é considerada periferia do sistema, tal como atendimento a idosos, educação infantil e outras áreas de assistência social. Por outro lado, o sistema educacional, situado no contexto das políticas públicas, é responsável tanto pela criação de condições profissionais, para que os sujeitos se predisponham a inserir-se na força de trabalho, como pela socialização dos jovens e pela regulação de sua entrada no mercado de trabalho (Idem, 1999, p. 130).

Destas colocações é que redunda o entendimento de uma ação do Estado em relação à educação pública e privada como parte integrante das políticas sociais, situando-se no campo das estratégias de consolidação e um modelo de Estado capitalista periférico.

Surgem, contudo, as teorias sobre o capital humano, entendido como a representação do *constructo* ideológico básico do economicismo na educação nos anos 1960 - 1970, a chamada *sociedade do conhecimento* (grifo original) que "[...] se constitui numa metamorfose do primeiro e expressa a base ideológica da forma que assumem as relações do capitalismo globalizado sob uma nova base teórico-científica" (FRIGOTTO, 1995, p. 89).

Nestes primeiros conceitos – capital humano – são destacados outros conceitos: os denominados operativos que se compõem de custo-benefício, custo-qualidade, *manpower aproach*, custo-eficiência, taxa de retorno, determinantes de educabilidade (grifo nosso), e induz gradativamente aos conceitos mais qualitativos, de formação para a competitividade, qualidade total, que permeiam a sociedade do conhecimento (Idem, 1995).

Esta categoria da sociedade do conhecimento e seus desdobramentos expressam a formulação ideológica, uma mudança secundária, derivada, que não consegue modificar a essência excludente da ordem social capitalista, e esta materialidade das contradições que assume a forma de capital hoje, "em sua negatividade de exclusão mais perversa", cria recursos de rupturas com uma nova qualidade, que, no Brasil, exige a incorporação nos processos políticos dos novos projetos sociais, rompendo com os esquemas das classes dominantes que definem a democracia para poucos, na intenção de "[...] construí-la com estes novos sujeitos coletivos organizadamente vinculados às lutas pelos direitos, não apenas políticos, mas sociais, das classes populares" (Idem, 1995, p. 90).

Como conquistas sociais de Estados democráticos as ações que cobriam o ensino público e gratuito, a proteção social ao desemprego e aposentadoria, regulação dos intercâmbios trabalhistas, cobertura sanitária para toda a população, moradias acessíveis, que significavam modelo de civilizações, mas, que se encontram ameaçadas pela política mundial de liberalização de mercados e desregulação de serviços sociais. Muito contundente em seu prognóstico, afirma que: "[...] A justiça social desaparece como objeto político, arrasada pela impiedosa necessidade econômica de competir na busca insaciável e inquestionável do beneficio" (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 89).

Nesse sentido, o Estado Democrático sinaliza os sentidos da política social, vislumbrando um objetivo para além das suas verdadeiras intenções, ou, como saliente, do seu *marketing*, apresentando três formas principais:

1. As políticas sociais estão orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano, debalde a falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico. Como bandeira, investe os recursos públicos nas pessoas, e garante a todos o acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação, expectativa de vida e alcance de uma distribuição eqüitativa das oportunidades.

Entretanto, estas políticas não incluem uma definição sobre como conseguir que o "capital humano" seja algo mais que um recurso de baixo custo para o capital e promovam, via de regra, a eqüidade à custa do empobrecimento dos setores médios urbanos, que as camadas de alta renda sofram afetação.

2. As políticas sociais estão direcionadas para compensar, conjunturalmente, os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização, complementos necessário à continuidade da política de ajuste estrutural, que libera as forças do mercado e acaba com a cultura de direitos universais a bens e serviços garantidos pelo Estado.

Assim é possível conhecer que, quando as tendências regressivas do mercado não se revertem, estas políticas, concebidas como intervenções conjunturais eficientes, convertem-se em políticas estruturais ineficientes, modificando a relação entre a política, a economia e a sociedade, e fomentando o clientelismo político. Inicialmente planejadas para atender aos grupos sociais afetados pela transição, são agora focalizados nos mais pobres.

3. As políticas sociais são elaboradas como contrapeso a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la, objetivando a descentralização do governo, reestruturando-o ao mesmo tempo em que o reduz, passando às mãos da sociedade civil competitiva, a alocação dos recursos.

Esta política enfatiza a eficiência como critério básico e introduz nas funções públicas os valores do mercado, criando uma máxima: todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes, enquanto se define cada vez mais como resíduo único da solidariedade, a beneficência pública, no papel das redes de seguro social e privada "*para os miseráveis*" (CORAGGIO, 2000, p. 78).

Estes três sentidos da política social se entrelaçam e se confundem no campo de ação, no discurso técnico e no senso comum dos agentes educativos. As políticas sociais atuais são responsáveis pelo resultado de uma iniciativa das forças inspiradas pelo novo conservadorismo de direita, mas muito, pela ausência de iniciativa e do comportamento defensivo as outras forças sociais e políticas (Idem, 2000).

Verifica-se o enfoque do trabalho como atividade da alienação constituída pelos homens em seu trabalho social incluída no próprio processo de produção social, quando são reconhecidas como protagonistas da evolução social as forças produtivas em que se acumulam os processos de aprendizagem.

Seria a idéia do novo, o fato de conseguir captar os sinais dessa alienação e reconhecê-los, não apenas como fenômeno, mas como poder de servir de fio condutor para reverter a relação de forças existentes? Esta questão relaciona-se com a derrota de Jimmy Carter para Ronald Reagan, o triunfo de Thatcher sobre os trabalhistas ingleses, a adesão dos socialistas franceses e a dissolução da União Soviética quando as idéias dominantes no mundo eram as idéias liberais, "[...] com a democracia identificada com o modelo liberal e com a economia crescentemente convertida para o modelo capitalista de mercado" (SADER, 2001, p. 124).

Esse modelo liberal cresceu desde os anos 40, quando os neoliberais falavam para as paredes "como seita aparentemente jurássica", pregando objetivos supostamente superados para sempre, como a educação e a saúde como mercadoria e não como direitos, como o "Estado mínimo", como a desregulamentação da economia, entre outras propostas que eram consideradas até então, utopias delirantes e saudosistas (Idem, 2001, p. 124).

A hegemonia norte-americana no mundo contemporâneo, marco incontornável de qualquer forma de compreensão que não queira deixar de captar o essencial indica que "Nada de importante no mundo atual pode ser compreendido fora do marco da hegemonia dos EUA – seja pela sua profundidade seja pela sua abrangência" (Idem, 2001, p. 124).

Marco este, que pode perfeitamente ser comparado ao posicionamento de Sader quanto ao elo mais fraco da cadeia imperialista, propiciando a seleção de:

> [...] ter captado o novo – a constituição da cadeia imperialista em escala mundial, a possibilidade de ruptura em seus elos mais atrasados – não tinha o poder de alterar os elementos materiais, sociais e culturais do movimento histórico, que continuavam apontando para os países mais desenvolvidos como os que tinham condições de protagonizar a construção da nova sociedade. Mudava o processo de acumulação de forças – esta poderia começar a se dar, de forma aguda, nos países de periferia, embora sua capacidade de irradiação em direção ao centro logo se mostrasse pequena, em comparação com a urgência de sua extensão nessa direção, assim como com a sua difusão para os centros ainda menos desenvolvidos do capitalismo – para a sua periferia asiática (Idem, 2001, p. 129).

Após a crise de legitimidade dos parlamentos, com o enfraquecimento dos sindicatos e o desaparecimento do campo socialista, o depauperamento dos partidos tradicionais da esquerda, as classes mudam sua forma de representação política: constituem-se instâncias

supranacionais de poder das elites dominantes, ao mesmo tempo em que a grande mídia[18] ocupa espaços fundamentais na constituição da opinião pública. A capacidade de consenso das ideologias dominantes se multiplica e se estende mediante forma variada de elaboração e de divulgação.

Por fim, as novas modalidades de hegemonia capitalista requerem formas novas de acumulação de forças anticapitalistas, onde se instalou um cenário de lutas de classe deste Século XXI, situando ao quadro econômico, naquilo que os ideológicos chamam de nova economia, definida como: "[...] esse câncer incrustado no coração do capitalismo" minando a saúde do seu processo de acumulação (SADER, 2001, p. 129).

Essa acumulação financeira que pode ser denominada de sanguessuga do processo produtiva e, junto a essa zona cinzenta[19] do modelo econômico se encontram os paraísos fiscais e tudo o que encobrem, estabelecendo-se relação de marginalização onde metade da humanidade vive com até 2 dólares diários em continentes inteiros – como a África – tem que ser transformados como bandeira de luta por um mundo mais humano e solidário e que encontra nas condições de uma economia mercantilizada sua razão de ser (Idem, 2001).

Mas, ai daquele que tentar quebrar esta força: qualquer forma de subestimação do plano político peca por não dar conta da correlação de forças real existente e necessária para construir outro mundo. Terá que quebrar o poder concentrado do grande capital, que tem nos Estados Nacionais seus guardiões, tanto no centro como na periferia do capitalismo; não deve esquecer em nenhum momento do peso que têm os autoproclamados "sete grandes"[20], . Quem duvida desta espécie de executivo de um governo mundial? (Idem, 2001).

Sobre essas nações, enumerando-as como sendo os Estados Unidos, a Inglaterra, a França e a Alemanha, que "[...] vêm existindo, e em geral como grandes potências, há dois ou três séculos. Sabemos que elas podem se tornar instáveis, como vimos na Rússia. Sabemos que podem vir a se fragmentar, como talvez ocorra no Reino Unido" (HOBSBAWM, 2000, p. 89).

Paralelamente ao discurso liberalizante dos anos 1970, que ataca o Estado-Nacional com acusações de ineficiência e propostas de limitações às suas atividades intervencionistas na economia, com ênfase à privatização de suas empresas e a rentabilização de instituições se

---

[18]Sobre a mídia, assim destaca Gohn (2001, p. 93): "Além do poder, ela exerce fascínio na sociedade comunicacional informatizada, cria e afirma padrões estéticos, atua sobre a subjetividade das pessoas agenciando seus comportamentos. Desta forma, o sistema capitalista atual produz não apenas mercadorias, mas também subjetividade".

[19] Expressão utilizada pelo autor para definir a política econômica nacional.

[20] Os Estados Unidos, Japão, Inglaterra, Canadá, França, Alemanha e Itália são conhecidos como os grandes países do mundo ocidental.

propôs o Estado Mínimo, interpretado como mero instrumento ideológico pela direita dos governos de Reagan e Thatcher, que se reorganizava (BRUNO, 1999, p. 13).

Na realidade, isso já era a expressão de um processo em curso, de violenta mudança no sistema capitalista, mas que só se torna visível nos anos 1980 (BERNARDO, 1985).

Após a grande crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial, de 1929-1945 o Estado passou a interferir fortemente no mercado, como forma de assegurar o retorno à atividade econômica daquela grande massa de investidores que havia sido afetada pela referida crise. Dessa forma, justifica-se a necessidade de um "Estado Macro" para, na verdade, garantir investimentos privados e, no caso dos países subdesenvolvidos, para arcar com a infra-estrutura necessária a atrair o capital e, supostamente no seu encalço, o desenvolvimento. Os interesses são quase sempre apresentados como interesses coletivos e sociais e, assim, nesta defesa, o Estado é pensado, não como um condensado de relações sociais, mas como uma espécie de elmo. "Elmo cheio de nada" (Idem, 1999, p. 14). , que pode ser preenchido tanto por forças que defendem os interesses do trabalhador quanto às forças que defendem o interesse do capital.

E essa defesa invocou o aparelho do poder para a promoção do "Bem-Estar-Social". O Estado do Bem-Estar-Social se expandiu como forma de manutenção do capitalismo, sobretudo até a década de 1970, e mesmo que não tenha se efetivado em todos os países pode se dizer que, nessa fase, ao crescimento econômico correspondia o aumento da demanda do trabalho humano como dinâmica do capitalismo.

Trata-se do seu poder de organizar a força de trabalho e produção, impondo sua disciplina. Data, da época de 1970, a inconsistência da distinção entre sociedade civil e Estado, tendo como critério o monopólio do exercício do poder, o último.

Assim, o papel do Estado foi modificando-se, e o que se percebe é o fortalecimento da ideologia neoliberal, apregoando que as forças do mercado devem ser deixadas livres para estabelecer suas próprias regras.

Nessa reestruturação, investidores transnacionais vêem, no Estado, um entrave à sua expansão, na medida em que este possa determinar-lhes políticas restritivas e protecionistas ao mercado interno. Eis aí a configuração do Estado Mínimo como condição básica para fazer parte do "mundo globalizado", que destaca interesses privados colocados como *coletivos e sociais*.

É justamente essa contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que leva o interesse coletivo a tomar, na qualidade de *Estado*, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e a fazer ao mesmo tempo às vezes de

comunidade ilusória, mas sempre tendo por base concreta os laços de sangue, língua, divisão do trabalho.

No Brasil, assim como outros países, esses interesses – particular e coletivo - se traduzem na ascensão do neoliberalismo e desencadeiam uma ação continuada rumo à privatização e suas empresas desobrigando-se, conseqüentemente, de suas responsabilidades sociais, dentre as quais o provimento da Educação Básica. Ocorre que a privatização no campo educacional contém, em si, especificidades que a torna mais difusa e indireta que a privatização das instituições produtivas, sendo baseada na transferência de responsabilidade e funções públicas, para entidades privadas (GENTILI, 1998).

A existência de uma crise no Brasil, desde os anos 1980, fez o país conhecer a manifestação dos diferentes ingredientes de uma crise fiscal do Estado: *déficits* orçamentários; poupança pública baixa, quando não negativa; deterioração do crédito do Estado; *déficit* de credibilidade e imobilização estatal (BRESSER PEREIRA, 1996 *apud* ZAULI, 1999, p. 44).

Em 1989, passa a se firmar o início de um discurso modernizador da economia e do Estado quando foi eleito Fernando Collor de Mello, dono de um discurso populista e antipolítico, ganhando apoio, sobretudo, das elites e das massas desorganizadas. Tal fato é marcante para os desdobramentos políticos que fortaleceram as teses neoliberais quanto à reforma do Estado e do padrão de intervenção social.

Na década de 1990, não ocorreu o fortalecimento do princípio de igualdade distributiva na orientação das políticas sociais, ao contrário, princípios meritocráticos passaram a ser defendidos, por lideranças políticas de direita e de centro-esquerda, como princípios mais justos na articulação entre Estado e Mercado. O ataque da direita começou pela Constituição de 1988. O então presidente da república, José Sarney (1985-1989), foi o primeiro a declarar que essa Constituição tornava o Brasil *ingovernável* dado à quantidade de *privilégios* (direitos sociais) que ela garantia aos indivíduos.

Com isso, inicia-se a defesa da reforma da Constituição, a qual, segundo alguns críticos, já *nascera* ultrapassada e por isso não merecia *viver*.

A direita[21] consegue garantir no Parlamento a não regulamentação da maioria dos preceitos constitucionais de 1988. A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96 é um bom exemplo desse fato, pois, tramitou no Congresso e Senado durante oito anos, sendo aprovada em 1996.

---

[21]Aqui no Brasil foi a velha direita quem conduziu esse processo no início; mais tarde, em 1994, conseguiu apoio dos "social-democratas" de centro-esquerda (PSDB), constituindo assim, uma face “nova”, mais próxima à nova direita internacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional resultou de uma intensa luta parlamentar. Entidades da sociedade, com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram de diversos momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia, a LDB resultante não foi esta, mas uma mistura entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto de senador Darcy Ribeiro, de certo modo mais afinado com o governo e com os interesses dos empresários do ensino. É claro que, neste caso, há de se notar que a influência do segundo projeto sobre o primeiro foi preponderante (GUIRALDELLI Jr., 2003).

O deputado Florestan Fernandes, em artigo da *Folha de São Paulo* em meados de 1992, assim se expressou quando Darcy Ribeiro apresentou seu projeto, que vinha em aliança com interesses do governo Collor.

> [...] eis que estávamos prestes a sofrer uma decepção única. Nada menos que o Senador Darcy Ribeiro iria tomar a peito apresentar um projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional no Senado! Sua impaciência não permitiu esperar que a Câmara dos Deputados terminasse o seu trabalho, ocasião em que o projeto tramitaria normalmente no Senado ela sofreria transformações. Por que essa precipitação? O Senador, como representante do PDT sentiu-se à vontade para aliviar o governo Collor de uma tarefa ingrata. Recebendo suas sugestões (e por via os anseios imperativos do ensino privado) e aproveitando como lhe pareceu melhor o projeto mencionado (o da Câmara), mostrou aquilo que se poderia chamar de versão sincrética "oficial" daquela lei. Terrível decepção para todos os que somos amigos, colegas ou admiradores de Darcy Ribeiro! Sua cabeça privilegiada decidiu "servir o rei" e voltar às costas a Anísio Teixeira, o seu mentor pedagógico, e à nossa geração, que combateu ardorosamente os "ídolos" que ele empolgou sem constrangimento (Idem, 2003, p. 207).

No entanto, não se aprovou o projeto elaborado ao longo desses oito anos, mas, um outro formulado a partir das orientações mais gerais da reforma do Estado como um todo. No período entre 1988-1998 o clamor por reformas passou a ser geral: na imprensa falada e escrita, nos discursos políticos, nos discursos dos empresários, entre outros setores (ZAULI, 1999).

O então presidente Collor não dirigiu o processo com a racionalidade técnica e política exigida pelas elites velhas e novas, mas, mesmo assim, deu um impulso importante para a internacionalização da economia, aumentando as importações, cortando gastos do governo, demitindo funcionários de várias estatais, entre outras medidas. Coube ao seu vice, Itamar Franco (empossado após o *impeachment*), com a eficaz ajuda do "social-democrata" Fernando Henrique Cardoso e seus aliados intelectuais, reconhecidos pela direita e por setores

da esquerda, a tarefa de elaborar e implementar a reforma da Constituição e do Estado, que teve início em 1994 com o ajuste econômico através do Plano Real[22]. (ZAULI, 1999).

Em 1995, o ministro da Fazenda do Governo Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, assumiu a Presidência da República agilizando o processo de reformas da Constituição Federal, sendo como principais alterações no período 1995-1998, as seguintes:

a) O conceito de empresa nacional da Constituição de 1988 foi alterado por uma emenda, promulgada em junho de 1995, que eliminou a distinção entre empresas de capital nacional e de capital estrangeiro, o que facilitou a entrada de empresas estrangeiras no país;

b) Uma emenda promulgada em agosto de 1995, e regulamentada em julho de 1997, acabou com a exclusividade do Estado na exploração do setor de telecomunicações e permitiu a privatização das empresas estatais (Teles) e a concessão de áreas para exploração por empresas privadas. Criou-se, ainda, uma agência para regular o setor: a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL);

c) Uma emenda promulgada em julho de 1995 e regulamentada em janeiro de 1997 permitiu a exploração dos portos brasileiros por empresas de capital, majoritariamente, estrangeiro;

d) Em julho de 1997, foi regulamentada uma emenda, promulgada em 1995, que quebrou o monopólio estatal da Petrobrás para exploração do refino de petróleo e gás natural do país e a entrada de empresas privadas e/ou estrangeiras passou a ser regulada por uma agência: Agência Nacional de Petróleo (ANP);

e) Em fevereiro de 1998, foi aprovada no Senado e, em primeiro turno na Câmara, a emenda constitucional que mudou as regras da Previdência Social. As principais alterações foram em relação ao tempo de contribuição (antes tempo de serviço) e à idade mínima para se aposentar: o tempo de contribuição passou a ser de 25 para mulheres e 30 paras homens, a idade mínima é de 55 para mulheres e 60 para os homens;

f) Em 11 de março de 1998, foi aprovada no Senado a Reforma Administrativa, com alterações significativas. As mais importantes são: terminou a estabilidade do servidor público; proibiu empréstimos públicos para pagamento de servidores e repasses espontâneos para os Estados e Municípios que gastarem mais que 60% da arrecadação com a folha de pessoal; criou o contrato de gestão do serviço público, possibilitando maior autonomia gerencial, financeira e orçamentária aos administradores. Um primeiro fator de perturbação relaciona-se com a chamada crise fiscal do Estado. Com efeito, a partir de meados dos anos

[22]Este Plano consistiu na equiparação da moeda brasileira ao dólar americano e em medidas de contenção da inflação.

1970, e mais ainda ao longo da década de 1980, o estado brasileiro sucumbe a um quadro de pronunciada e persistente crise fiscal que, mesmo depois de todo um esforço no sentido de seu equacionamento, continuou presente ainda no final dos anos 1990 e que põe em cheque seu padrão de configuração de desenvolvimentista anterior (ZAULI, 1999).

A grande tarefa política dos anos 1990 e a reforma ou a reconstrução do Estado, em crise desde a década de 1970, em face de um crescimento distorcido e ao processo de globalização.

Esta reforma do Estado envolve quatro problemas: o problema econômico, delimitação do tamanho do Estado; a redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e, o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (PEREIRA, 1998). O próprio Bresser Pereira já havia explicitado a importância dos problemas na reforma do Estado:

> [...] Na delimitação do tamanho do Estado estão desenvolvidas as idéias de privatização, "publicização" e terceirização. A questão da desregulação diz respeito ao maior ou menor grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado. No aumento da governança temos um aspecto financeiro: a superação da crise fiscal; um estratégico: a redefinição das formas de intervenção no plano econômico-social; e um administrativo: a superação da forma burocrática de administrar o Estado. No aumento da governabilidade estão incluídos dois aspectos: a legitimidade do governo perante a sociedade, e a adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses (Idem, 1998, p. 50).

O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), em 1998, havia proposto a criação de Organizações Sociais sob a direção de Luiz Carlos Bresser Pereira. A visão de Organização Social enquanto modelo institucional foi definida "[...] como uma organização de direito privado pública não-estatal" (Idem, 1998, p.50).

Teve como missão a Organização Social absorver atividades públicas na medida em que foi qualificada pelo poder executivo, com ações reguladas pelo Estado através de contrato de gestão; este contrato se constituiu em um compromisso institucional que o Estado e uma organização pública não-estatal. - Organização Social - fizeram entre si.

Esse modelo de administração pública, por meio desse contrato de gestão, apresentou a vantagem de estar isenta das normas que regularão as entidades da administração pública estatal.

Concomitantemente às reformas da Constituição, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso privatizou empresas estatais, como por exemplo, a Vale do Rio do Doce, as Teles (Telebrás), entre outras.

À época, foi divulgada a privatização, conforme registros no discurso do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso:

> O Senado da República acabou de aprovar mensagens reconduzindo os dirigentes das agências reguladoras de energia elétrica, de petróleo e de telefonia, e as aprovou na comissão especial por 18 a 1. Mas 18 a 1, quer dizer, independentemente das posições que eles dizem ter contra a privatização (CARDOSO, 2000, p.4-5).

A proposta de estrutura do Estado que esteve se desenhando indicava que apenas seriam de propriedade estatal: a) núcleos estratégicos, tais como Congresso, Tribunais, Presidência, Cúpula dos ministérios; b) unidades descentralizadas de polícia, regulamentação, fiscalização, fomento da área social e científica, seguridade social básica. Os núcleos estratégicos serão instituições organizadas em secretarias formuladoras de políticas públicas, administrada por uma burocracia. As unidades descentralizadas serão agências executivas autônomas com administração gerencial (FOLHA DE SÃO PAULO, 1997, p. 15).

Escolas, hospitais, centros de pesquisa, museus serão considerados atividades não exclusivas do Estado, mas deverão ter algum mecanismo de controle público não estatal, e portanto, terão uma natureza de organizações sociais, administradas de forma gerencial, ou seja, o Estado não tem a obrigação de criar e manter quadros de servidores públicos para tais serviços. As empresas estatais devem se tornar empresas exclusivamente privadas com administração gerencial. A tendência é que o Estado venda todas as suas estatais, começando por aquelas que são rentáveis (Idem,1997, p. 15).

A gestão da Presidência de 1995-1998 trabalhou arduamente para desenhar esse esboço de Estado e avançou bastante em seus propósitos. O problema que se havia colocado era de como esse modelo de Estado e de Proteção Social não estatal pretendeu interferir nos ciclos de desigualdades sociais. A configuração dada não tem essa preocupação *à priori* e acaba por fortalecer o princípio da desigualdade como norma, dando a ele outros nomes como pluralidade, liberdade[23] de escolha, e até democracia. Em nome do pluralismo consagra-se a

---

[23] Na questão de liberdade, é propício anotar parte do texto do ensaio PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica do qual extrai-se: “Entendida a educação como constituição cultural de sujeitos livres, é importante, quando se a relaciona com o liberalismo econômico, perguntar-se a respeito do significado que a componente “liberdade” assume naquele conceito e nesta ideologia. E aí vamos perceber que, quando o liberalismo fala de liberdade de mercado, ele está se referindo à necessidade de se deixar que as relações sociais se dêem de acordo com as regras do mercado, sem que se interfira em seu ***natural*** desenvolvimento. É por

desigualdade inviabilizando as relações realmente pluralistas e democráticas. A defesa da heterogeneidade também serve a tais propósitos e fragmenta a sociedade civil.

Os defensores dessas reformas têm dado grande destaque à educação, em especial à Educação Fundamental e Média. A nova direita tem renovado a antiga fé do liberalismo na educação, enquanto redentora de todos os males sociais, sobretudo da pobreza e do subdesenvolvimento econômico.

Em 1996, Fernando Henrique Cardoso iniciou a reforma do Ensino Médio, com o projeto de LDB elaborado pelo seu governo, derrotou o projeto, cunhado de 1988 a 1996, por setores da educação, dando outra feição ao sistema de ensino público.

Os documentos do Banco Mundial[24] sobre a pobreza dos países subdesenvolvidos não se cansam de indicar as defasagens educacionais como causas da miséria, oferecendo, a partir dessa constatação, sugestões de reformas nos sistemas de ensino desses países. Educação-pobreza e educação-desenvolvimento econômico-social transformaram-se em pares conceituais na articulação das reformas, no campo da educação.

A chamada: PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!!, revela aspectos do neoliberalismo, o papel da gestão e a função da Escola Básica. Se deixar levar pelo óbvio do ser humano é reivindicar uma passagem de alento neste processo, pois:

> A verdade é que hoje, e sempre, cada novo ser humano nasce tão ignorante quanto nasciam as crianças há centenas de milhares de anos, porque o saber não é biologicamente hereditário, ou seja, não se transmite pelos genes, mas constitui herança de que só se apropria pela mediação da educação. E não nos esqueçamos de que sob o nome de ***saber*** estamos incluindo desde o mais simples conhecimento sobre a realidade física até os mais complexos valores como aqueles relacionados aos direitos humanos e de cidadania que demoraram muitos milhares de anos para serem criados e consumiram muitos milhões de vidas humanas para serem conquistados. Educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana (PARO, 1999, p. 7).

Referente à afirmação que a escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza, historicamente, as novas

---

isso que o liberalismo econômico, ideologia dos proprietários e poderosos, vestindo ou não sua roupa nova neoliberal, não abre mão de usar e abusar da expressão "liberdade natural", dizendo-se em favor da liberdade dos povos, quando o que defende é apenas o "livre mercado", ou seja: "liberdade" para seus representados e ***necessidade*** para os demais. Não deixa, assim, de ser extremamente paradoxal que a palavra liberdade continue a servir à ideologia que hoje mais a despreza enquanto emancipação humana (PARO, 1999).

[24]Existem vários documentos do Banco Mundial que abordam este problema entre eles pode-se conferir: "*Prioridades y estrategias para la educación: versión preliminar*" 1995 e "*Poverty, Inequality, and Human Capital Development in Latin America* 1950-2025" – 1996.

gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa promover essa educação de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. Tudo isso empresta uma extrema seriedade àquilo que a escola se propõe a fazer e àquilo que ela de fato faz (Idem, 1999).

Se o programa de reforma do Estado necessita de uma reformulação das relações entre os diferentes conjuntos burocráticos das esferas governamentais, de uma revisão nos padrões de relação entre estes níveis e de suas relações com a iniciativa privada, necessita também, para os ganhos gerenciais, do aprimoramento e consolidação da democracia, a implementação de alterações das relações entre o setor público estatal e as organizações não-governamentais do Terceiro Setor[25], contemplando prioritariamente o relacionamento com a necessidade da superação do viés de análise, supondo-se solucionar problemas de eficácia e eficiência governamentais (ZAULI, 1999).

Nesta suposta superação, as estratégias de descentralização incluem delegação de funções: transferência da responsabilidade na gestão dos serviços para agências não vinculadas ao ente governamental – central, estadual ou municipal, que mantém o controle dos recursos necessários à cobertura dos gastos envolvidos, para diferentes organizações localizadas no âmbito do Terceiro Setor, de modo que as ONGs suprissem determinadas funções sociais outrora executadas por agências governamentais, de forma privatizada no fornecimento de bens e serviço públicos.

Esta ressalva se apresenta em relação à noção de que a esfera pública não se confunde com o Estado, de que "a responsabilidade pela provisão de determinados bens e serviços públicos é transferida para organizações do setor público não-estatal" (ZAULI, 1999), mediante um programa de publicização em que uma nova e ampliada institucionalidade

---

[25]Setor composto por organizações de direito privado voltado para a realização de objetivos de natureza pública. Gohn (2001, p. 93) descreve o Terceiro Setor como um conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas, e até algumas empresas autodenominadas como cidadãs. No pólo associativista, as novas ONGs do Terceiro Setor se destacam, compondo uma dimensão social tida como pública não-estatal. No pólo do cooperativismo, as cooperativas de trabalhadores compõem uma dimensão coletiva, privada não –individual. O trabalho voluntário, combinado com o trabalho assalariado dos dirigentes das entidades do Terceiro Setor, passou a ser a nova tônica dos programas sociais. Ele foi redefinido como pertencente ao campo de uma nova economia social, componente fundamental das relações do Terceiro Setor e do mercado informal de trabalho. O Terceiro Setor tem sido considerado como uma das fontes de criatividade e de aprendizagem em espaços públicos coletivos em questões do tipo: raça, gênero, etnia, direitos humanos, defesa do meio ambiente, fases de idade da vida (crianças, jovens e idosos); e métodos alternativos de geração de renda em comunidades organizadas para suprirem necessidades socioeconômicas e culturais básicas, em programas de desenvolvimento sustentável. A expansão do campo de atuação do Terceiro Setor nos últimos anos em áreas de atuação onde se trabalha em parceria com órgãos públicos possibilitou a criação de novas entidades e programas sociais oriundos de antigas entidades reformistas e conservadoras, ou de entidades novas criadas segundo os princípios neoliberais. A maioria dessas entidades atua segundo a lógica do mercado, a partir de articulação de atores ditos "plurais", não se coloca a questão da mudança do modelo vigente, ou a luta contras as formas geradoras de exclusão, atua-se somente sobre os seus resultados. Um dos pontos mais importantes para o entendimento do Terceiro Setor: a transferência de fundos públicos do Estado para os programas de parceria com a sociedade civil organizada. Essa transferência apresenta-se como parte de um programa de racionalização dos gastos, busca de maior eficiência e uma resposta à urgência de cortes públicos".

pública traduzisse, por meio da produção de bens e serviços públicos a maior participação e controle das decisões de alcance coletivo por parte da sociedade organizada, o que retiraria, assim, a contenção da autonomia das organizações do Terceiro Setor.

Pois tais medidas são estratégias fundamentais para a descentralização das relações no interior da escola, revelando uma ambigüidade que desconstrói totalmente os princípios da gestão democrática numa perspectiva social.

2.1 DA GESTÃO DEMOCRÁTICA À GESTÃO COMPARTILHADA DA ESCOLA PÚBLICA

A concepção de Gestão Compartilhada implementada nas escolas públicas da rede estadual entre os anos de 1995 e 2002 revelou que as orientações financeiras, técnicas, políticas e pedagógicas do BM foram implementadas com a reforma do Estado Brasileiro, sob o pretexto de que os países periféricos estariam se mostrando insuficientes para administrar suas políticas.

Nessa direção, a SEED, entendeu que as políticas educacionais orientadas pelo BM prescreviam a necessidade de se investir na permanência do aluno em sala de aula, na capacitação dos profissionais que atuam na escola e, na participação da comunidade na gestão escolar, a fim de tornar a escola eficiente e a educação à reforma política e econômica em curso (LIMA, VIRIATO e ZANARDINI, 2003).

Na década de 1980 são reorganizados os Conselhos Municipais de Educação[26], o Conselho Escolar de caráter deliberativo e partidário, e outros conselhos que buscavam, pelo menos em tese, acompanhar as políticas municipais de merenda, de construção de prédios escolares, dentre outros, com a perspectiva dos empréstimos concedidos pelo BM (Idem, 2003).

O projeto educacional que se acentua na segunda metade da década de 1990 indica um processo de enviesamento e ressignificação de algumas categorias que vinham sendo delineado um cenário de “redemocratização” da sociedade brasileira, tais como: descentralização, participação e autonomia. Nesse cenário, a educação estava presente através da implementação de instrumentos participativos que tinham em vista exercer um controle sobre o poder local, momento em que o governo veio com novos slogans sobre a descentralização da educação.

[26] Implementados em governos de esquerda.

Ao contrário dessa perspectiva, a forma de organização delineada de modo mais incisivo na década de 1990 revela um movimento paulatino de admissão, por parte dos pais, das responsabilidades pela manutenção financeira das escolas públicas. A participação dos membros que compõem a escola é reduzida ao aspecto financeiro; atribui-se à comunidade a execução das políticas oriundas dos órgãos centrais. Assim, alguns órgãos como o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF[27] Conselho de Alimentação Escolar são reorganizados ou criados para atender aos princípios mercadológicos e financeiros presentes na concepção que embasa a atual reforma educacional. Tornam-se instrumentos de fiscalização e controle, sem poder para estabelecer políticas educacionais municipais (LIMA, VIRIATO e ZANARDINI, 2003).

A estratégia preconizada pelo Plano de Ação-Gestão 1995/1998, Plano ABC da SEED, está orientada por três princípios fundamentais, sendo essencial citar aqui, apenas o terceiro:

III - Participar da comunidade na condução do processo educativo, privilegiando o processo de alianças e parcerias.

Esses princípios devem nortear todas as ações e programas no campo da educação pelo PROEM e PQE[28], com a finalidade de mobilizar as instituições educacionais e os segmentos do governo e da sociedade, para a tarefa de elevação dos padrões de eficiência e qualidade da oferta de ensino e de promoção da eqüidade educacional, compatíveis com as exigências econômicas e com as normas de exercício da cidadania[29].

Pelo montante orçamentário dos projetos referidos acima, cabe acompanhar o programa de mobilização de Gestão Compartilhada, o qual está incluso no conjunto de ações do PROEM entre três subprogramas, sendo o terceiro, **Fortalecimento de Gestão do Sistema Educacional,** com o objetivo de melhorar a gestão do sistema em todos os níveis, central, regional e das escolas, tendo em vista o processo decisório.

Cumpre ainda lembrar que, pelas propostas da SEED,

---

[27] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, instituído pela Lei n. 9 424, de 24 de dezembro de 1996.

[28] O Projeto de Qualidade do Ensino Público no Paraná - PQE também foi implementado num prazo de cinco anos. O contrato de empréstimo junto ao BIRD foi firmado em outubro de 1994, e, por outro lado, o término das ações previsto para 31 de dezembro de 1999. O PROEM abrange toda a rede pública do Estado, atendendo diretamente cerca de 450.000 estudantes e 25.000 professores do Ensino Médio. Concentrou recursos da ordem de US$222 milhões - US$100 milhões do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e US$122 milhões do Governo do Estado - num período de execução de cinco anos. Os órgãos envolvidos na implantação foram: Secretaria de Estado da Educação - SEED e Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná - FUNDEPAR. Celebrado acordo de empréstimo (LOAN nº 950/OC - BR) entre o Governo do Paraná e o BID em 23 de dez. de 1997, com valor total de US$222 milhões, com início em 1998, com prazo de término em 2002.

[29] Documento Síntese, versão preliminar 3 – set./1996 Programa de Expansão, Melhoria do Ensino Médio do Paraná. O programa é parte integrante da política de Estado da Educação do Paraná para o Ensino Médio. Será em parte financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.

> Os movimentos de centralização e descentralização são simultâneos, porém, relacionados a competências distintas: centralizam-se competências de definição, coordenação e controle das políticas educacionais e descentralizam-se ações relacionadas à execução dessas políticas. Apesar da existência de mecanismos de controle, paralelos à distribuição de responsabilidades de execução de ações, poderia estar ocorrendo descentralização também de poder de decisão. *Isso nos parece contraditório* (HIDALGO, 2001, p. 178).

Adicionar o subprograma prevê ações destinadas ao fortalecimento dos níveis locais de gestão e de estímulo à participação da comunidade no gerenciamento do processo educativo. Essas ações incluem aquelas voltadas especificamente à promoção da autonomia das escolas na perspectiva de um sistema no qual as decisões sejam mais descentralizadas e compartilhadas. Ademais, pretende-se buscar a comunidade, o suporte político e social e estabelecer parcerias que permitam viabilizar mecanismos de sustentação econômica das ações implementadas.

Dentre os programas que a SEED desenvolveu, estavam incluídos três que se referem a gerir a escola, a saber:

1. Autonomia da escola: Projeto Político Pedagógico e Fortalecimento da Direção da Escola (PARANÁ,1992a, p. 33-39);
2. Conselho Escolar (PARANÁ, 1992a, p.17-20; 1994c);
3. Sistema de Parceria com municípios, empresas e entidades diversas (PARANÁ, 1992, p. 17-20) [30].

A consecução dessa prática de gestão passa por condições, iniciada no governo Roberto Requião (1991-1994), em que o Estado, a educação brasileira e a paranaense, em particular, não desenvolveram historicamente uma tradição na gestão da escola,

> [...] a concepção de gestão compartilhada tem sido muito difundida em cursos para gestores de empresas privadas, cada vez mais, a adesão do empregado aos propósitos da empresas que criam situações ou espaços de intervenção dos trabalhadores nos processos administrativos e comerciais, porém, raramente na condução geral da empresa ou da instituição (SILVA, 2001, p. 150).

Para melhor explicitar, o conjunto de ações do PROEM está distribuído, pela SEED, entre três subprogramas: Melhoria da Qualidade do Ensino Médio; Modernização da Educação Profissional; Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional.

---

[30] Documento Síntese, versão preliminar 3 – set. de 1996 Programa de Expansão, Melhoria do Ensino Médio do Paraná. Subprograma Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional. p. 55.

A adaptação desse conceito à educação mantém algumas premissas originais, como o fato de envolvimento de recursos humanos com os objetivos propostos, no caso de mudança na rede estadual de ensino.

A *"Gestão Compartilhada"* visa o comprometimento dos trabalhadores envolvidos diretamente com a educação, buscando legitimação para as alterações implementadas, através dos mecanismos administrativos e pedagógicos que devem conduzir a reconfiguração do sistema estadual de ensino (Idem, 2001, p.150).

Considerava-se ainda nessa análise documental, que os programas que visam à concretização da Gestão Compartilhada entre a SEED e escolas são os seguintes:

> - Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis e Associações de Pais e Mestres; - Aperfeiçoamento dos padrões de Gerenciamento Núcleo do Regional de Educação (NRE) - Escola; - Avaliação do sistema educacional (PARANÁ/SEED – Plano de Ação, 1995).

É importante lembrar que os programas de aprimoramento da gestão da escola tiveram como eixo o desenvolvimento institucional e os princípios da Qualidade Total[31]. Ocorreu um investimento grande na formação de gestores, supervisores, orientadores e técnicos administrativos, através de cursos de administração escolar, muitos deles assessorados pelo Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBQP) do Paraná e pelo Serviço Brasileiro de apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). A ênfase recaiu muito mais nas Associações de Pais e Mestres (APMs) e no Diretor, que nos Conselhos.[32]

Para motivar as APMs a assumirem a responsabilidade de conseguir recursos para as escolas, o governo cria o *Prêmio de Excelência das Escolas Públicas do Paraná* que estabelece critérios de pontuação das escolas, em um *ranking* de "melhor" ou "pior" escola, avaliando oito itens a partir dos quais é possível atingir o nível desejado de qualidade total. É evidente o objetivo de uma competição entre as escolas, coerente com o conceito de excelência, que é de levar a comunidade a se esforçar para se superar e bater os concorrentes. (SILVA, 2001).

O governo neoliberal de Jaime Lerner acreditava que essa dinâmica da excelência resultaria em melhoria da qualidade das escolas. "[...] essa proposta de gestão da escola

---

[31] 1) Total Satisfação do Cliente; 2) Gerência Participativa; 3) Desenvolvimento dos Seres Humanos; 4) Constância de Propósitos; 5) Aperfeiçoamento Contínuo; 6) Gerência de Processos; 7) Delegação; 8) Disseminação de Informações; 9) Garantia da Qualidade; e 10) Não Aceitação de Erros (PARANÁ, 1993).

[32] O programa de Desenvolvimento Institucional faz parte do PQE - Projeto de Qualidade do Ensino Básico do Paraná (1995-1999), financiados pelo Banco Mundial e do Programa de Expansão e Melhoria no Ensino Médio (PROEM, 1996-2000), financiados pelo Banco Interamericano para o Desenvolvimento. A maioria e dos projetos na área educacional pelo BM incluem este componente, e visam alterar as formas de gestão do sistema e das escolas. Conferir sobre os projetos do BM na área da Educação (TOMMASI, 1996).

também pode contribuir para a criação de nova cultura organizacional, capazes de modelar novas formas de subjetividade nas relações dentro e fora do sistema de ensino" (Idem, 2001, p.152). Ao mesmo tempo em que a organização da escola pode contribuir para a formação de perfis de profissionais: gestores, equipe pedagógica, professores, alunos e voluntários, que aos poucos, vêm se incluindo.

Evidenciamos que a capacitação dos gestores, através da formação continuada, contribuiu para a construção/afirmação de um determinado consenso. A proposta de Gestão Compartilhada, deixou claro que a concepção de educação não deve ser impregnada somente nos docentes dirigentes escolares, é preciso que este consenso esteja presente na atuação dos membros das APMs e que cheguem até a comunidade através da multiplicação realizada pelos professores.

Pelo relatório da conclusão da implementação do empréstimo, o PQE, os seminários ofertados em Faxinal do Céu estimulavam a "atividade intelectual".

> [...] todos os indícios da fala dos professores e dos críticos, apontam que os treinamentos realizados em Faxinal do Céu é algo mais do que um mero fenômeno de mídia ou a ruptura de uma política de formação na troca de um governo, repercutindo na vida dos professores. Se estes saem de lá com uma visão de mundo e uma postura de vida, não podemos afirmar, e nem era objeto de nossa investigação, mas que os seminários deixam influências, todos os indícios indicam que sim. Para explicitar essas influências, poderíamos afirmar que em Faxinal do Céu adota-se uma fórmula de sucesso fácil - muita emoção e pouca razão (RECH, 1999, p.170).

Inclusos ao programa do PQE, cumpria com os subprogramas AME, que realizavam os treinamentos com as APMs responder aos incisos abaixo concretizados nos treinamentos na UP.

O documento de julho de 2001, versão II, que tratou do resumo de palestras e oficinas dos seminários de Gestão Compartilhada coordenados pela AME, definia as metas como:

> - Estimular e promover a mudança de comportamento da comunidade e da sociedade em relação à escola pública;
> - Sempre com o foco na busca de um ensino público de qualidade que seja referência nacional;
> - A verdadeira escola pública não é do governo. Ela é pública, e se é pública, então é de todos nós!

As metas apresentadas através dos documentos foram cumpridas a risca pelos dirigentes da UP, capacitando pais e voluntários com oficinas, troca de experiências, debates

em pequenos grupos, com demonstrações de resultados após três dias consecutivos de cada seminário, nos palcos do Auditório Rubens Correa na UP. A capacitação demonstrou como as cenas de um ideal de escola se tornam possível num ambiente como Faxinal do Céu. As pessoas presentes ficavam sabendo das diferentes realidades; contudo, todo esse movimento conspirava num ideário de possibilidades que, na maioria das vezes, mostrava a escola muito aquém desse ideal, o que se comprovou nas falas dos entrevistados das escolas.

Trata-se de um "[...] conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas, e até algumas empresas autodenominadas como cidadãs" (Idem, 2001, p. 93).

Entretanto, o Terceiro Setor é também contraditório. Ele ganhou espaço nos anos 1990 porque passou a desempenhar o papel de intermediação entre o Estado e a sociedade. Mas, o que se quer chamar a atenção aqui, não é o papel do Terceiro Setor, e sim, o que se denominou de novos atores sociais, compreendendo as APMs, os pais (famílias) e voluntários, e de como foram operacionalizadas as ações pedagógicas pela AME a esses atores:

> - através da utilização de ferramentas e todo o instrumento do *Marketing* Social;
> - pela mobilização e integração com foco único, a estrutura operacional da SEED, toda a sociedade e comunidade e as comunidades locais;
> - e, agindo proativamente, estimulando, incentivando e valorizando. Mobiliza. Não desmobiliza (PARANÁ, 2001, versão II, p. 16-18).

O atendimento a essas metas se traduziu, mais uma vez, no aumento de responsabilidade para as famílias, tendo em vista que o caráter coercitivo do mercado lhe transferiu as atribuições que cabem ao Estado, na manutenção da educação, configurando-se em bitributação, porque o primeiro pagamento se caracteriza na cobrança de impostos; ou seja, a educação é paga duplamente pelas famílias e ainda implica na limitação de acesso ao sistema educacional.

Identificou-se na análise dos documentos as características do discurso de qualidade no campo empresarial e as características do processo educativo que indicam a necessidade de propor um corpo teórico coerente com suas especificidades.

Nesse sentido, para finalizar este tópico, se faz necessário analisar as estratégias de gestão escolar em dois aspectos:

a) gestão do sistema de ensino;

b) gestão da unidade escolar.

Na ***gestão do sistema*** de ensino indica-se que a descentralização, mediante os mecanismos de participação social previstos no processo decisório, ficou reduzida às formas de transferência de atividades de captação de recursos, execução e controle das atividades educativas.

Na ***gestão da escola*** analisaram-se os canais institucionais de participação e de decisão: a Associação de Pais e Mestres (APM) e os voluntários, no papel que assumem na escola. O Conselho Escolar não teve um papel relevante na pesquisa, em contraste com o incentivo da SEED; na participação da comunidade na APM das escolas percebe-se um esvaziamento no papel dos Conselhos Escolares[33], ou seja, a SEED através de seus técnicos, difunde a imagem do Conselho Escolar como o órgão com competência sobre os aspectos cotidianos das atividades escolares, enquanto a APM assume o papel de mobilizar a escola e a comunidade externa na resolução das questões que envolvem o aspecto de captação e ampliação de recursos.

Na *gestão de sistema de ensino*, identificou-se através dos documentos analisados, desenvolvimento de um raciocínio que parte da necessidade de adequação do sistema de ensino às demandas impostas pelas transformações econômicas, uma descentralização aos atores sociais, sendo esse comprometimento previsto na execução de ações decretadas.

A participação social nos processos decisórios supõe dois objetivos: um relacionado ao despertar "[...] de um senso de compartilhamento de responsabilidade e o outro à disponibilidade de desenvolvimento de um controle social de resultados" (PARANÁ, 1996, p. 81). Estabelecer parcerias com os municípios e organizações econômicas e sociais locais, tem o intuito de mobilizar recursos adicionais para a manutenção e o enriquecimento dos estabelecimentos de ensino médio e pós-médio.

A esse respeito também cabe responder que, durante a investigação nos seminários, ficou explicitado o trabalho extensivo em despertar nos pais o compartilhamento de responsabilidade.

Portanto, é estabelecido o objetivo da SEED[34] de mobilizar as instituições

---

[33] Os Conselhos Escolares se constituem fortemente como os órgãos máximos de deliberação sobre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola. É composto pelo segmento de pais, professores, alunos, pessoal técnico-pedagógico, APM e o diretor, além do presidente que possui o voto Minerva (no caso de empate de votação).

[34]A SEED criou uma estrutura regionalizada de gestão, uma agência social privada com a qual se estabelecia um contrato de gestão. O projeto previa ainda a criação dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento Educacional - CRDE, da Paranatec e do Paranaeducação. Esta última, com a principal função, proporcionava ao Estado a flexibilização que necessitava para o gerenciamento dos recursos humanos. E o Paranaeducação, descentralizava para uma instituição privada a gestão de ensino, permitindo à SEED o controle sobre as decisões, transferindo o poder de deliberação sobre as políticas do âmbito público, da SEED, para o âmbito privado - Paranaeducação.

educacionais e os segmentos do governo e da sociedade para a tarefa de elevação dos padrões de eficiência e qualidade da oferta do ensino e de promoção da eqüidade educacional (PARANÁ, 1996, p. 75).

2.1.1 OS CONSELHOS ESCOLARES, O FORTALECIMENTO DO DIRETOR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Em virtude das mudanças ocorridas no padrão de intervenção social em nível federal, o Estado do Paraná também realizou modificações no aparato estatal, destacadas nas instituições que visavam o atendimento das demandas sociais da população. O processo de readequação do Estado à dinâmica econômica, marcada pela crise, é visível durante toda a década de 1980, estendendo-se até os anos 1990 (IPARDES, 1994) cujas propostas de redefinição do papel do Estado diante das demandas sociais visam o enxugamento das funções estatais e a fragmentação na oferta dos serviços sociais a partir de um modelo de descentralização no sentido Estado-Município-Comunidade, tem se fortalecido em setores que compõem instâncias decisórias importantes do governo estadual.

As propostas no campo da educação buscaram associar discursos, argumentos e justificativas, muitas vezes contraditórios, se analisados em seus conteúdos originais, sobretudo quando se trata de lidar com problemas antigos do sistema de ensino, tais como, exclusão e baixa qualidade. Constata-se então, diante da reconfiguração do Estado, que procura formas de administrar a escassez de recursos para as demandas sociais reestruturando as instituições destinadas a isso, torna complexo o processo de redefinição do sistema de ensino, obrigado a se adequar à escassez de recursos, à reforma do Estado e, ao mesmo tempo, “[...] reverter o quadro de problemas antigos e novos, relacionados ao acesso, ao sucesso-fracasso, enfim, à inclusão e à exclusão social e educacional” (SILVA, 1998, p. 84).

Assim, no governo de Requião foram indicados dois eixos básicos apresentados como projetos: *a educação para modernidade* (Plano Setorial de Educação, 1991) e a *construção da escola cidadã* (PARANÁ: Construindo a Escola Cidadã, 1992).

O documento "*Paraná: Construindo a Escola Cidadã"* (1992) ofereceu subsídio ao discurso oficial, muito divulgado nas escolas, e sintetiza os princípios norteadores da política educacional. Os princípios são os seguintes:

> 1. Consolidação da gestão democrática. As escolas do Paraná já têm uma importante tradição de escolha democrática dos seus dirigentes que é preciso consolidar.
> 2. Estabelecimento de comunicação direta da Secretaria com as escolas e dessas com a comunidade. A escola tem uma enorme potencialidade de comunicação que não foi ainda posta a serviço da participação e da democracia.
> 3. Incentivo às escolas para que elaborem e executem autonomamente seus projetos pedagógicos. Um dos mais graves problemas da política educacional brasileira é a descontinuidade administrativa. Os projetos pedagógicos das escolas podem garantir essa necessária continuidade. A educação é um processo a longo prazo.
> 4. Criação de um sistema de avaliação permanente do desempenho escolar, essencial para a implantação do Currículo Básico, público e democrático, que inclua, tanto a comunidade interna (professores, alunos, funcionários e administração), quanto a comunidade externa (pais, e associações locais) e o poder público. Os experimentos e inovações educacionais, em andamento ou a serem criados, têm um importante papel, numa avaliação que pretenda ser emancipadora, isto é, uma avaliação que visa à melhoria de qualidade dos serviços que a escola presta à comunidade (PARANÁ, 1992, p. 9).

É possível perceber que a gestão democrática, o envolvimento da comunidade, a autonomia para a escola elaborar seu projeto pedagógico e a avaliação do desempenho escolar constituíram-se nos princípios norteadores das ações do governo, enquanto que a articulação entre cidadania, autonomia e democracia esteve presente no discurso oficial como elementos intimamente interligados na configuração do que seria a "*escola cidadã*", que a

> [...] pretendida contou com a influência da proposta elaborada pelo consultor da SEED-PR nesse período, Moacir Gadotti. Uma evidência desse fato é a própria citação acima, extraída do documento "Paraná: Construindo a Escola Cidadã", que revela os princípios norteadores da política educacional, e que pode ser encontrada no nono capítulo do livro de Gadotti (1994: 63-66) intitulado "Escola cidadã", o que possibilita a compreensão do sistema de ensino do governo Requião na medida em que se entende Gadotti (1994) (SILVA, 1998, p. 88).

Ainda, na gestão compartilhada de Jaime Lerner, não ficara esquecida a proposta de um ideal de escola cidadã: a “[...] escola pública única”, mas libertada da uniformização e da centralização; assim, “seria uma escola pública autônoma, sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizado (popular)” (Idem, 1998, p. 88), no entendimento de que só existem dois movimentos históricos na educação brasileira: o movimento em defesa da educação pública e o movimento por uma educação popular, cuja união de forças faria surgir uma escola pública, popular e autônoma.

O Plano Setorial de Educação de 1991 enfatizou a busca da modernidade no sistema público de ensino e anunciou algumas metas setoriais do Departamento de Ensino

Fundamental da SEED - PR, expressos no Plano Setorial de Educação (1991) que deveriam promover essa modernização:

> a) garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que não tenham tido acesso a ele;
> b) garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade da oferta e gratuidade da educação pré-escolar;
> c) garantir o padrão unitário de qualidade no ensino fundamental;
> d) valorização do profissional do ensino;
> e) produção, compra e distribuição de material técnico-pedagógico para professores e alunos da escola pública do Paraná;
> f) democratização e gestão colegiada da política organizacional (PARANÁ - Plano Setorial de Educação, 1991, p. 34).

Para a gestão 1991-1994, o Departamento de Ensino de 2.º Grau estabeleceu as seguintes metas:

> a) Aperfeiçoamento de professores e demais profissionais que atuam no 2.º grau regular;
> b) Reestruturação curricular dos cursos técnicos de ensino do 2.º grau, em continuidade ao processo iniciado anteriormente;
> c) Acompanhamento e aprofundamento das propostas curriculares do ensino de Segundo Grau, tendo como princípio a relação Escola/Trabalho e Cidadania;
> d) Modernização das instalações físicas e equipamentos escolares;
> e) Renovação e ampliação do acervo bibliográfico;
> f) Expansão ordenada de oportunidades de acesso ao ensino de 2.º grau
> g) Redução das taxas de repetência e evasão no ensino 2.º grau noturno;
> h) Melhoria do Ensino Técnico Agrícola, priorizando a formação integral do aluno, compatibilizando as práticas voltadas à qualificação profissional com o desenvolvimento consciente da cidadania;
> i) Consolidação da proposta pedagógica do curso de formação para o Magistério, em integração com a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização;
> j) Gestão Colegiada e Modernização do DESG (PARANÁ/SEED, 1993, p. 5-6).

Tais metas setoriais traduzem as metas gerais, “[...] calcadas na modernidade e na cidadania, e refletem a busca da igualização educacional, através da expansão do acesso e da melhoria da qualidade, garantindo o sucesso na escola pública” (SILVA, 1998, p. 91). Os programas anunciados procuravam atender aos dois objetivos principais: adequar o sistema de ensino aos imperativos da modernidade e da cidadania. Visava arcar a proposta da “escola cidadã” pela racionalidade da proposta de modernização do sistema de ensino.

A apresentação dos principais programas propostos envolveu:

> 1. Reestruturação Curricular do Ensino de 1.º e 2.º Graus Regular, Supletivo e Educação Especial;
> 2. Capacitação Docente;
> 3. Autonomia da Escola: Projeto Político Pedagógico e fortalecimento da Direção da Escola;
> 4. Inovações Educacionais;
> 5. Conselhos escolares;
> 6. Sistema de Parceira com municípios, empresas e entidades diversas;
> 7. Rede Física: Expansão, Recuperação e Manutenção (PARANÁ/SEED, 1993, p.7).

Enquanto meta da política educacional de 1991-1994, a igualdade social estava presente no ideal de *escola cidadã* e de *educação comunitária*, "Paraná: Construindo a Escola Cidadã" (1992) e nos Programas anunciados (SILVA, 1998).

Após a exposição feita da gestão da escola pública pelo governo Roberto Requião e que foi apresentada acima, descreve-se a gestão subseqüente, do Governo Jaime Lerner, e os diversos papéis exercidos no contexto educacional do Paraná, pela sociedade, pelos professores e pelas APMs.

2.1.2 GESTÃO LERNER (1995-2002): OS CONSELHOS ESCOLARES, AS APMS, O FORTALECIMENTO DO DIRETOR, OS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E OS PROJETOS DE QUALIDADE TOTAL A PARTIR DA PROPOSTA DA GESTÃO COMPARTILHADA

Na gestão de 1995-1998, as metas gerais apresentadas enquanto projetos mais amplos para a reconfiguração do sistema de ensino estadual, se referem à “busca da excelência da escola através da gestão compartilhada e da flexibilização dos mecanismos do sistema” (PARANÁ/SEED - Plano de Ação, 1995).

O alicerce destas metas se estabeleceu mediante a articulação destes princípios e se fez presente nas justificativas da maioria dos programas anunciados nesse período, buscando a construção de uma gestão compartilhada a partir da flexibilização dos mecanismos do sistema de ensino para atingir a meta da excelência nas escolas.

As metas apresentadas para a reconfiguração do sistema de ensino estatal tiveram como objetivo o desenvolvimento humano, conforme ficou registrado na proposta:

> O Desenvolvimento Humano no Paraná será buscado através do atendimento pleno às necessidades básicas da população nas áreas de saúde, educação, esporte, lazer, habitação, segurança, justiça, cidadania, abastecimento,

> cultura, atenção à criança e à família, geração de empregos e de renda (PARANÁ/SEED – Plano de Ação, 1995).

As principais metas, prioridades, princípios e programas anunciados no “Plano de Ação 1995-1998” foram os seguintes:

1 – Toda escola paranaense deve ser um Centro de Excelência.

2 – A Escola é promotora e gestora de suas metas no caminho da Excelência.

3 – As parcerias com a comunidade fortalecem o alcance das metas de excelência.

4 – O fortalecimento da gestão descentralizada da Educação constitui apoio ao desenvolvimento da competência do sistema.

5 – O envolvimento da comunidade externa e interna à escola é fator essencial para uma avaliação com êxito.

6 – A valorização do profissional da educação é alcançada pela construção da identidade profissional, mediante desenvolvimento da competência.

7 – A sistematização e o acesso às informações constituem base para a efetividade do processo decisório e de inovações educacionais.

8 – A flexibilização de mecanismos do sistema garante o atendimento às peculiaridades das diversas modalidades de educação e às características diversificadas de alunos.

Um dos objetivos do Plano de Ação, que é a “Comunidade participando efetivamente nas decisões junto ao sistema para alcance dos objetivos educacionais” parece ser precocemente alicerçado por uma hipótese, sem lastro, que, a princípio não se proclama a óbice nas reformas educacionais, mas que funde a utopia de um sistema excludente (PARANÁ/SEED – Plano de Ação, 1995).

Os elaboradores desse Plano de Ação não indicam o que compreendem por sociedade democrática. Entretanto, considerando a *meta de excelência*, pode-se inferir que a sociedade democrática será aquela que atingir a excelência em seu desenvolvimento econômico, político e cultural. Pressupõe-se que, se cada indivíduo buscar a excelência, a soma dos esforços resultará numa sociedade com mais qualidade e, portanto mais democrática. A participação é individual e local dentro de um projeto comum na sociedade: democracia pela excelência. A busca de excelência, porém, deverá garantir a motivação de todos para continuar melhorando sempre; essa lógica é que promove uma igualização, porque pressupõe as mesmas oportunidades para todos (SILVA, 2001, p. 146).

Neste sentido, a SEED por meio da gestão compartilhada, que objetivou realizar o projeto para a busca de excelência, entre a comunidade e a escola, deixou transparecer que a

meta não é igualdade social, calcada num espaço público que a garanta, mas sim, a igualdade de oportunidades calcadas num espaço fragmentado em subsistemas. Na verdade, essa igualdade de oportunidades se desenvolve apenas com potencialidades e oportunidades garantidas no espaço mais amplo, qual seja, o sistema. Ao contrário, deveriam ser desenvolvidas nas peculiaridades dos subsistemas, que é a realidade de cada escola; o que está garantido, *a priori*, é o processo igual para todos na busca de excelência (Idem, 2001).

No entanto, percebe-se que

> A perspectiva produtivista explicita-se, fundamentalmente hoje, pelo ideário da reestruturação produtiva do processo de globalização excludente, sintetizada no primeiro item, e da superestrutura ideológica do neoliberalismo que a legitima (FRIGOTTO, 1999, p. 91).

Dentre estes conceitos, referencia o autor, encontram-se: os de formação humana, profissionalização, qualidade, autonomia, formação geral, abstrata, unitária, cidadania, liberdade, igualdade, particularidade e universalidade, sujeito, subjetividade, uma ressignificação que necessita efetivar-se desde uma perspectiva histórica, ontológica, sociocultural, ético-política e epistemológica.

> No plano ético-político, percebemos que a educação deixa de ser um direito para, paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria. Ou seja, a educação e saúde, que foram desmercantilizadas ou desprivatizadas como mecanismo de criar as condições gerais de reprodução da força de trabalho, após a crise de 1929 e como conseqüência das lutas da classe trabalhadora, voltam a ser mercantilizadas ou privatizadas (Idem, 1999, p. 89).

Com relação à meta do Plano de Ação em enfoque, que propôs a sistematização como forma de acesso às informações, se confirmou que “Na política de descentralização, o pressuposto é a manutenção do centro político; apenas o já decidido é executado localmente, preferencialmente com a participação de determinada sociedade civil” (LEHER, 2001, p. 166).

A União abre mão do controle político-ideológico da educação nacional, por meio da avaliação, Exames Nacionais do Ensino Básico, Médio e Superior, do currículo (PCN) e da formação do professor.

Este modelo do governo Jaime Lerner objetivou rever e revitalizar o atual modelo estrutural, adequando-o à realidade de uma organização forte e voltada para assuntos pertinentes e de responsabilidade indiscutível do Poder Público Estadual.

No programa de educação apareceram características como a multidisciplinariedade das ações dentro de uma perspectiva de estrutura matricial, compartilhada e sistêmica propiciando maior eficiência ao exercício da gestão pública.

Mais uma vez o substantivo eficiência aparece como referencial de uma proposta de reforma, permitindo que surjam, na mesma freqüência, as contestações, ou as descrenças, já que, há a pretensão de que, de modo objetivo e automático, componham um mecanismo que garanta a eficácia, o que considera uma "*pretensão estéril*", diante de fatores equívocos com relação a este mecanismo, cujas respostas se dão pela realização muito diversa dos atos, e também porque o conceito de eficácia e rentabilidade escolar é subjacente a tal pretensão (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 152).

Diversos estudos vêm sendo realizados no sentido de descomprometer o Estado de atividades que não fazem parte da sua missão para então possibilitar a implantação de novos mecanismos de gestão como a terceirização, a concessão de serviços, contratos de gestão, parcerias entre o Estado e a Iniciativa Privada, entre outros, onde o Governo assume a gestão de contratos e o controle da qualidade dos serviços prestados.

A desconcentração administrativa do Estado será fortalecida, bem como a descentralização de serviços observada a configuração do Anel de Integração e as cidades-pólo, e o Governo atuará como agente catalisador da mudança, com a implantação de sistemas voltados para o cidadão, com rapidez e qualidade nos serviços prestados.

Buscando novas formas de gestão pública, o Governo do Estado pretendeu utilizar instrumentos como a concessão de uso e as parcerias com a iniciativa privada; com isso, visou investimentos alternativos voltados à ampliação e melhoria das condições de infra-estrutura de suporte aos setores produtivos; foi uma tentativa de aumentar a competitividade sistêmica do Estado.

Com relação aos eixos definidos para o Sistema Educacional, o Governo Lerner, define como **1° Eixo -** Aluno na escola, vivenciando novas e significativas oportunidades educacionais; como **2º Eixo** - Bons professores, expandindo-se profissional, pessoal e culturalmente, com sistematização e continuidade, e como **3º Eixo** - Comunidade, participando efetivamente nas decisões junto ao sistema para alcance dos objetivos educacionais. Assim,

> [...] as prioridades são a organização de instrumentos institucionalizados e propostas de ação que permitam a integração de membros da comunidade para apoio ao sistema educacional; a ativação da comunidade para monitoramento das ações referentes à execução dos Planos Educacionais, de âmbito nacional, estadual, regional e local; as parcerias com setores

> produtivos da sociedade para desenvolvimento do ensino médio técnico-profissionalizante; a criação de entidades jurídicas sem fins lucrativos que possibilitem efetividade e agilização para o sistema educacional com medidas que conduzam a melhor satisfação da população atendida; o desenvolvimento de estratégias para obtenção de diálogo e cooperação com órgãos de representação sindical das categorias profissionais e outras entidades de articulação de profissionais da área educacional; a comunicação periódica de resultados de desempenho do sistema educacional, tanto a rede pública estadual quanto municipal mediante os órgãos de empresa, rádio e televisão (PARANÁ, SEED, 1995).

Nas últimas décadas, o Estado social serviu decisivamente para o progresso da justiça e da igualdade entre as amplas camadas sociais. Na educação, assim como no campo da satisfação das necessidades econômicas, as grandes injustiças, as fortes desigualdades não teriam sido resolvidas sem a intervenção do Estado (LÓPEZ CALERA, 1992 *apud* SACRISTÁN, 1999).

Sobre a educação descentralizada:

> Na opção neoliberal, o Estado "retira-se" das políticas sociais ativas e "intervencionistas" para passar a ser o árbitro de um jogo no qual ele parece não tomar partido, transformado na garantia da concorrência entre os atores, abandonando as responsabilidades de garantir diretamente os serviços essenciais de educação, saúde, de proteção, de transportes, etc. Pede-se que não seja um Estado benfeitor, mas que, pelo menos, se comporte como protetor dos mais frágeis. Deixa de ser um instrumento da solidariedade organizada pedindo aos cidadãos que a assumam em organiza' ao de auto-ajuda, por meio do voluntariado e das organizações intermediárias (LÓPEZ CALERA, 1992, p. 23 *apud* SACRISTÁN, 1999).

A retirada da intervenção do Estado na entrada de mecanismos de mercado, redundou em prejuízo para os sistemas públicos de educação; se o mercado aparece como o mecanismo de regulamentação de uma sociedade complexa cujo desenvolvimento não pode ser previsto, significa que essa magnitude não pode ser dominada intelectualmente e nem planejados os seus intercâmbios. Essa mesma suposição é aplicável ao projeto de intercâmbios culturais, como a educação e, se relaciona com a formação da consciência.

Foram metas do Governo Lerner, as parcerias de integração entre Estado e Município, que visaram possibilitar maior suporte quanto ao transporte escolar e à capacitação dos professores, além de planejamento conjunto da rede física em municípios de maior porte.

O argumento de alguns defensores do FUNDEF é que ele traz ônus e bônus para Estados e Municípios, significando para alguns aumentos de recursos e, para outros, a perda de receitas (SANTOS, 1999, p. 216).

Mas, pode ser visto como positivo o fato de estar previsto na legislação sobre o FUNDEF, na LBD e na Constituição Federal, o estabelecimento de parcerias e o incentivo às relações de colaboração entre as esferas públicas, como pré-requisito da universalização do ensino obrigatório. Entretanto, essa colaboração poderá alterar significativamente as relações entre as esferas (LUCE, 1998 *apud* SANTOS, 1999).

> Especialmente se considerarmos a débil tradição federativa do país. [...] a implementação do Fundo obrigará, necessariamente, que haja um entendimento sistemático entre Estados e Municípios, incentivando um planejamento comum que veja a "cidade" na sua globalidade e não, simplesmente, as escolas, os alunos, os problemas de uma só rede (Idem, 1999, p. 217).

Apresentado o ambiente educacional entre as duas gestões centralizadas do Paraná, chega-se ao complexo da sociedade civil e a delegação das responsabilidades do Estado, tema abordado com a finalidade de explicitar como as determinações hegemônicas dos documentos do BM regem os governos de países periféricos, nesse caso, a política educacional brasileira sob o comando global.

2.2 A CENTRALIDADE DO ASPECTO INSTITUCIONAL E A DESCENTRALIZAÇÃO PARA AS ESCOLAS

A descentralização dos sistemas de educação básica, no caso brasileiro está presa a uma questão mais ampla, qual seja, a própria definição da federação brasileira, na qual a educação situa-se como um dos pontos nevrálgicos (FÁVERO, 1999).

Esta foi sempre apresentada como portadora de um conjunto de vantagens, tida como propiciadora de uma ação de política educacional menos burocratizada, que permitiria a flexibilidade nas mudanças curriculares e possibilitaria uma gestão democrática das escolas.

Interpretando-se a descentralização na educação brasileira como um desafio, um balanço no sistema educacional identifica dois resultados: o primeiro confirma que a descentralização, pela via da municipalização que lhe foi induzida pelo governo federal, teve, de modo geral, um efeito desagregador sobre as redes municipais, afetando a sua expansão e a qualidade do ensino. Não representou uma possibilidade efetiva de democratização do ensino realizada já, parte dela, através da transferência de redes de ensino, sem conexão com a necessária transferência de recursos.

Como segundo resultado da descentralização da escola, encontra-se que, se a descentralização pode ser um elemento que contribuiu para aumentar a participação nos processos decisórios de determinados indivíduos ou grupos, em detrimento da população em geral, a política de descentralização realizada favoreceu a concentração de recursos e de poder e não a democratização da gestão da educação.

> É preciso ressaltar que o panorama municipal no caso brasileiro é hoje muito variado, havendo redes públicas com níveis elevados de ensino e escolas municipais da zona rural com apenas um professor e instalações precárias. E é justamente nas regiões antes mais pobres, onde se concentra a maioria dos alunos matriculados e de docentes não titulados, que o ensino é mais municipalizado, numa indicação de que esse processo até hoje não representou a implementação de uma política que beneficiasse o sistema educacional brasileiro. Desse modo, a municipalização do ensino fundamental tem resultado, à exceção, talvez, do ocorrido nas capitais dos estados, numa falsa solução. Em conseqüência, oferece às populações mais pobres um ensino de baixa qualidade (PEIXOTO, 1999, p. 104-105).

Embora tenha havido vantagens que se entendem como agregadas a esta descentralização, os registros da experiência internacional mostram ausência de responsabilidade nominal pela escolaridade obrigatória, sua democratização e sua boa qualidade.

Ao se falar em descentralização para as escolas, a teoria marxista considera o capitalismo como um sistema constituído apenas por duas classes fundamentais: o proletariado e a burguesia. O proletariado é aí definido como produtor de mais-valia e a classe burguesa como apropriadora dos meios de produção, alinhavando-se um vazio entre estas duas realidades (BRUNO, 1986).

O capitalismo se desenvolve e se torna mais complexo e, quando os socialistas passam a considerar a *intelligentsia* como uma classe proletária instruída, Jan Waclav Makhaïski faz criticas à social-democracia alemã e os bolcheviques a sua obra pela luta operária, assim coloca o seu ponto de vista (Idem, 1986).

Na sociedade capitalista, a burguesia ainda é hegemônica e lesa os interesses desta *intelligentsia*, pondo-a sob a sua dependência, redundando na revolta e na rebelião por parte do proletariado, quando ocorre a percepção do progresso burguês que se estagna, assumindo a sua humilhação.

Num cenário em que os territórios e as fronteiras nacionais transformam-se em segmentos de mercados regionais e mundiais, o Estado-Nação tende ser desafiado a ajustar-se às propostas, injunções, vantagens ou imposições apresentadas pelas corporações, destacando-

se conforme a sua organização e movendo políticas econômico-financeiras nacionais, formando e desenvolvendo as poderosas tecno-estruturas mundiais.

No seguimento destes fatos e, diante do desenvolvimento da nova divisão transnacional do trabalho e da produção, acompanha as formações de cidades globais e da organização de novas estruturas mundiais de poder dinamizados pela revolução informática, conjuntamente com as bases da sociedade civil[35] transnacional, conjugando elementos que refletem tensões e contradições, formando os "[...] lineamentos de uma Sociedade Civil Mundial", pressupondo-se nesta, a presença das sociedades nacionais, influenciando-se reciprocamente, compondo e desafiando a sociedade mundial (IANNI, 2000, p. 13).

Na dimensão interna do país, no caso do Brasil, em se tratando de gestão democrática, esta é considerada como um elemento de organicidade de um sistema descentralizado, no qual a instituição tenha autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa e conta com a participação de seus membros para tomar decisões coletivas. A descentralização, a autonomia e a participação constituem-se em categorias fundamentais para se concretizar uma gestão democrática (VIRIATO, 2001).

Na verdade, o Estado se transformou em um dos eixos principais de debate na área educacional, tendo em vista que justifica os males educacionais, traduzidos no fracasso escolar, com argumentos como estrutura "morosa", "gigantesca", "ineficiente" e "ineficaz", instituindo uma onda, que prevalece em nível nacional tornando necessária a redefinição do seu papel.

Contudo, o Estado, por si, não se define como auto-suficiente e a democratização exige a participação comunitária da população como suporte e adesão, principalmente, aos novos conceitos da hegemonia liberal e da descentralização das responsabilidades sociais do governo.

Portanto, a alegada falência do estado brasileiro para financiar políticas educacionais para todos não se restringe à ausência de recursos econômicos.

> Toda a argumentação que estabelecemos neste trabalho enfocou privatização do Estado brasileiro e a sua ausência de uma esfera pública de decisões na elaboração das políticas educacionais. A argumentação coloca em evidencia os fatores econômicos e sóciopolíticos que caracterizam a formação de um Estado com características específicas de implicação do público e do privado. As atuais propostas de políticas educacionais têm enfatizado a

[35] O termo sociedade civil apareceu no século XVIII, quando as relações de propriedade se desligaram da comunidade antiga e medieval. A sociedade civil enquanto tal só se desenvolve com a burguesia; entretanto, a organização social resultante diretamente da produção e o comércio, e que constitui em qualquer tempo a base do Estado e do restante da superestrutura idealista, tem sido constantemente designada por esse mesmo nome (MARX e ENGELS, 1980).

> eficiência e a redução de gastos, de um lado e a municipalização, de outro (BRITO, 1999, p. 138).

Nesse sentido, a centralidade do aspecto institucional e a descentralização para as escolas traduziu a interpretação clara, de que o processo de municipalização, constata-se que a transferência de responsabilidades educacionais ao município é hoje é irreversível. O que não é reversível é a formulação de políticas educacionais que coloquem em prática o princípio constitucional de colaboração entre os poderes públicos estatal, federal e municipal. Deste modo, poderiam ser estudados os atuais processos de desresponsabilização dos diferentes níveis de governo com a educação, seja quanto aos ensinos fundamental, médio, profissional, infantil e de jovens e adultos, sob a justificativa de que não são sua competência específica. (Idem,1999).

Essas foram basicamente às orientações que marcaram as reformas dos sistemas públicos de educação básica no Brasil. E, sobre tais reformas, a descentralização CONVOCA a participação da comunidade; o que se apresenta a seguir, no intuito de realçar a forma política com que o governo Fernando Henrique Cardoso abordou o papel social do cidadão brasileiro.

2.3 A PSEUDO-PARTICIPAÇÃO COMO PRESSUPOSTO DAS CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS

A sobrevivência da democracia no país, ao objetivar a manutenção do Estado de Direito assim como o respeito à representação, aos partidos e ao Congresso Nacional requer que os canais de participação sejam alargados e acessíveis a todos os cidadãos, de forma responsável e ética.

A participação plural pode ser entendida se for democrática, e se for para durar; para isso, é preciso ter canais persistentes que façam com que a população em geral tenha acesso, realmente, aos níveis de decisão e possam influenciá-los.

Acerca da gestão compartilhada, trata-se de uma idéia que vai além da sua conotação empresarial; mas, ao inferir na estrutura do Estado, modifica-a, conforme salientado:

> [...] Só quero apenas mostrar que esse movimento de gestão empresarial é mais amplo do que a própria idéia de empresa. É uma gestão compartilhada com a sociedade, sob a forma empresarial, às vezes, sob a forma da comunidade, outras vezes, e sob as várias formas que existem intermediárias nesse mecanismo todo. Então, esse processo já está em marcha. Já está em marcha, de uma transformação que leva, necessariamente, à transformação

> da estrutura do Estado brasileiro. Estado que eu digo é: nos vários níveis. É claro que isso requer aquilo que o ministro Martus mostrou aqui, que o governo federal, no sentido mais específico, desburocratize. Ele me deu uma notícia que me deixou contentíssimo: que ele me impediu de assinar 1.400 ou 1.500 atos aqui. Não sabia que a burocracia tinha tanta força ainda, que impede o presidente da República (CARDOSO, 2000, p. 6).

Esta colocação veio ao encontro do determinado em seu discurso de abertura sobre a gestão compartilhada, mostrando que o sistema de informação via Internet começara a ser utilizado pela população, e apresentava o portal governo – Rede Governo – afirmando querer "[...] fazer com que as pessoas usem isso. Isso está ligado, naturalmente, com o sistema de educação, com a difusão do treino na utilização dos computadores, a conexão com a Internet. Isso está em marcha. Trata-se, portanto, de mais uma revolução silenciosa", (Idem, 2000, p..7). Salientando ainda que: "Tenho me referido sempre que nós, no Brasil, estamos realizando uma revolução silenciosa na educação. Começa a ser até menos silenciosa. As pessoas começaram a perceber que as políticas educacionais mudaram mesmo" (Idem, 2000, p. 7).

A fala do presidente da república destoa, no entanto, da realidade de milhares de cidadãos que não estão inseridos nessa revolução e que nem sequer sabem de sua existência, mesmo que ela lhe diga respeito essencialmente: a revolução silenciosa da educação. Pode-se supor que esta tenha seus objetivos voltados, essencialmente, à adoção de conceitos puramente empresariais, tal como a qualidade, estendida ao comércio da educação.

No mesmo entendimento sobre a qualidade, também com respeito ao capital humano foi adotado o conceito de qualidade total para a administração da educação. Este subitem busca refletir sobre o novo mandamento empresarial dos anos 1990: a qualidade. Só que, neste caso, ao apregoar a qualidade na educação como prognóstico da descentralização das responsabilidades do Estado, a lança como um produto a ser comercializado pelos seus atributos e não um direito auferido pela sociedade.

A administração educacional como um campo específico só recentemente abordado nas pesquisas acadêmicas vai ao encontro às prerrogativas da chamada Administração Científica do Trabalho (ACT), na década de 1970 (OLIVEIRA, 1996).

Uma citação apresenta que, no passado, os cursos de pedagogia já haviam sido caracterizados como transferência da racionalidade capitalista para o interior da escola, não como um tema novo e nem mesmo principal nos programas de Qualidade Total, mas de um fato historicamente presente na administração escolar:

> A necessidade de um programa criteriosamente elaborado de Relações Humanas e Relações Públicas existe não apenas nas empresas industriais ou comerciais, mas em qualquer instituição que procura atingir sua eficiência máxima pela organização de suas equipes de trabalho e de seu relacionamento externo, assim, os estudos nesses dois campos, propostos inicialmente para a indústria, foram sendo aplicados a outros grupos sociais e constituem hoje capítulo obrigatório nos cursos de formação de administradores, entre estes o diretor de escola (MARTELLI, 1973 *apud* OLIVEIRA, 1996, p. 58).

Esta nova realidade trouxe, como traço marcante das novas tecnologias de gestão, as mudanças nas formas de organização do trabalho, a demanda por formação geral, educação básica como condição indispensável ao emprego, daí a centralidade atribuída aos processos escolares neste momento de estruturação, a qualificação dos trabalhadores entendida como resposta a uma técnica capitalista oferecida pela escola como forma de preparação dos indivíduos para a vida (Idem, 1996).

Se a gestão da escola for orientada pelos princípios administrativos já testados nas empresas privadas, a educação alcançará maior eficiência e eqüidade, questionando: que tipo de qualidade pode ser almejado a partir desse referencial organizacional, será a qualidade para todos? (VIRIATO, 2001)

No tocante à melhoria da qualidade da educação como paradigma, há uma expectativa do BM acerca da educação cujas propostas são feitas por economistas dentro da lógica e da análise econômica. Salienta que:

> [...] a relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade (TORRES, 2000, p. 138).

A educação é vista como um fator de análise pelo mercado, comparando a escola a uma empresa, em que o ensino se resume a um conjunto de insumos que intervêm na caixa preta da sala de aula e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença desses insumos.

A aplicação dos modelos empresariais de Qualidade Total, a missão da escola é responde às demandas trazidas pelos alunos, tomados como clientes, com a seguinte determinação: de adequação de sua formação à aceleração do progresso técnico. Salienta uma realidade em que o sistema produtivo se mostra incapaz de gerar empregos qualificados no mesmo ritmo com que o sistema educativo forma seus estudantes, “o que resulta numa força de trabalho qualificada no mercado”, gerando um fator que leva as empresas a aumentarem

seus níveis de exigência de escolaridade para seu pessoal e coloca os trabalhadores em situação defensiva de terem de recorrer constantemente aos bancos escolares para preservarem sua condição de empregáveis (OLIVEIRA, 2000, p. 312).

Entretanto, a eficácia nas políticas da educação que se atrelam ao financiamento e avaliação como principais instrumentos de gestão, só é conseguida a partir da legitimidade conferida aos processos de avaliação utilizados pelo MEC junto à sociedade em geral. Neste caso, "A exploração da imagem do servidor público como um funcionário que trabalha pouco, é morosa e ineficiente, junto à opinião pública passou a ser uma constante nos discursos da reforma" (Idem, 2000, p. 107).

A compreensão das teses de qualidade total, formação flexível e polivalente e a categoria da sociedade do conhecimento, destaques expressivos de uma nova materialidade da crise e contradição, requer a assimilação da continuidade da subordinação da educação à lógica da exclusão (FRIGOTTO, 1995).

A interpretação sobre a vinculação de maior escolaridade ao acesso no mercado de trabalho "contribui para a formação da idéia irreal de que a quem tem educação não faltarão empregos", predizendo, com a noção de empregabilidade, difundida no Brasil das últimas décadas, que os desempregados são os culpados pela sua condição, justamente por não terem se esforçado um busca de maiores qualificações e escolaridade. Tem sido essa "[...] a justificativa de muitos programas de escolarização de adultos" (Idem, 2000, p. 310).

A relação entre educação e trabalho se firma como condição indispensável para o desenvolvimento e como constituinte de um processo social de legitimação do desemprego e da precarização social, alertando para um raciocínio economista dominante nesta vinculação, fundamentada na Teoria Econômica Neoclássica. Nesta se encaixa a Teoria do Capital Humano[36], reduzindo essa relação a uma questão de custo-benefício: investir na própria formação é ampliar as possibilidades de se auferirem maiores ganhos futuros. Além disso, todos os gastos que os indivíduos, isoladamente, ou o Estado têm com educação é retornado para os mesmos: as despesas tornam-se investimentos (SEGNINI, 1998).

---

[36] Sobre a Teoria do Capital Humano, a medida da descrição de Sanchis (1997, *apud* Oliveira, 2000, p. 311) admite a sua íntegra: na Teoria do Capital Humano, o trabalho não é homogêneo e essa falta de homogeneidade, fruto de diferentes investimentos em capital humano, explicaria as diferenças salariais. No caso dos pobres e dos desempregados, a teoria sugere que o problema reside no seu inadequado nível de capital humano. Por isso, a solução que a referida teoria apresenta ao problema do desemprego está sempre relacionada à melhoria dos níveis educativos, ou seja, maiores investimentos em capital humano. É necessário relativizar, entretanto, a eficácia da política educativa para o emprego. É sabido que os diplomas não têm sido suficientes para evitar o desemprego entre as camadas mais escolarizadas. Porém, é inegável a importância que a educação escolar continua a exercer no mercado de trabalho. Se com a certificação de algum nível de escolaridade os indivíduos ainda encontram grandes dificuldades no acesso a bons empregos, sem esse pré-requisito a situação é muito pior.

O mercado de trabalho exige a formação do indivíduo e, mesmo diante de tais circunstâncias excludentes, a alternativa é única para quem precisa de emprego, conclui (OLIVEIRA, 2000).

Sobre a sociedade do conhecimento e do capital humano cabem as definições de Antunes que convoca a memória de Drucker (1976), desde 1968, quando escreveu *Uma era de descontinuidade*, ao perceber tendências que levariam ao que intitulou de a Sociedade do Conhecimento, enfatizando, naquela ocasião, que:

> 1. Estão surgindo tecnologias genuinamente novas. É quase certo que elas criarão novas indústrias importantes e novas tipos de grandes empresas e que tornarão, ao mesmo tempo, obsoletas as grandes indústrias e empreendimentos atualmente existentes [...] As próximas décadas da tecnologia lembrarão, mais provavelmente, as últimas décadas do século passado, quando nascia uma grande indústria baseada em nova tecnologia poucos anos após o aparecimento de outra, e não farão lembrar a continuidade tecnológica e industrial dos últimos cinqüenta anos.
> 2. Estamos diante de grandes mudanças na economia mundial [...] O mundo tornou-se, em outras palavras, um mercado, um centro de compras global.
> 3. A matriz política da vida social e econômica está mudando celeremente. A sociedade e a nação de hoje são pluralistas.
> 4. O conhecimento, nestas últimas décadas, tornou-se o capital principal, o centro de custo e o recurso crucial da economia. Isso muda as forças produtivas e o trabalho; o ensino e o aprendizado; e o significado do conhecimento e suas políticas. Mas também cria o problema das responsabilidades dos novos detentores do poder, os homens do conhecimento (ANTUNES, 2000, p. 23).

Este destaque sugere, implicitamente, que o indivíduo está sendo preparado para pensar, criar, renovando-se como um ativo intangível[37] na organização do conhecimento.

O trabalhador se encontra exposto à hierarquia das escolas e, a ciência, produto intelectual que gera o desenvolvimento da sociedade, se insere diretamente no capital independente do saber e da capacidade do operário individual. Nessa formação, o trabalhador divide o seu gênio inventivo às funções do capital aumentando ainda mais a evolução da ciência e da formação. Aí se dá o crescimento individual, por meio da dação da particular energia do indivíduo, de seu talento, possibilitando-lhe acesso às esferas elevadas da organização. Essa possibilidade, porém, poderá alcançar o trabalhador e transformá-lo, ele

[37]Quando o preço de mercado é maior que o valor contábil, a teoria convencional do mercado acionário considera o ágio uma avaliação de mercado do potencial de ganhos futuros, potencial este convertido em fundo de comércio se a empresa for comprada. Portanto, deve haver algo entre os ativos da empresa que, no futuro, venha a render acima dos juros bancários. Esses ativos são invisíveis porque não são contabilizados. Todavia, esses ativos invisíveis, intangíveis, não precisam ser nenhum mistério. Todos têm sua origem na pessoa de uma organização. As pessoas são os únicos verdadeiros agentes na empresas. Todos os ativos e estruturas – quer tangíveis ou intangíveis – são resultado das ações humanas, todos dependentes das pessoas, em última instância, para continuar a existir. (SVEIBY, 1998, p. 9).

próprio, em capitalista e explorador do trabalho de outras pessoas (MARX; ENGELS, 1978, p.17-8).

A organização do trabalho é expressa como o modelo de exploração adotado, pois onde prevalece a mais-valia absoluta, a organização do trabalho reflete essa forma de exploração apresentando exigências próprias de perfil da força de trabalho, incluindo níveis e escolaridade.

Assegura que:

> A "sociedade do conhecimento" é uma sociedade de grandes organizações – governo e empresas – que operam necessariamente com base no fluxo de informações. Nesse sentido, todas as sociedades avançadas do Ocidente tornaram-se "pós-empresariais". A empresa não é mais a principal avenida de progresso na sociedade. As oportunidades de carreiras exigem, cada vez mais, um diploma universitário. O centro da gravidade passou para o trabalhador dotado de conhecimentos. Porém, nenhuma instituição de ensino – nem mesmo a escola de administração – tenta equipar os estudantes com as qualificações elementares que os tornariam eficazes como membros de uma organização: a capacidade de apresentar idéias verbalmente e por escrito; a capacidade de trabalhar com outras pessoas; a capacidade para formular e dirigir seu próprio trabalho, sua contribuição e sua carreira. A "pessoa educada" deveria ser o novo arquétipo da sociedade pós-empresarial (DRUCKER, 1998, p. XV).

No campo da educação e formação, novos conceitos buscam dar conta desta materialidade através da formação para a qualidade total, formação abstrata e qualificação flexível e polivalente, redundando os novos conceitos que se relacionam à qualificação aos elementos básicos do capital humano: dimensões cognitivas que se formam do conhecimento abstrato, valores, atitudes, comportamento.

Na verdade, o mercado foi o regulador competente dos interesses e das relações sociais utópicas, a partir da década de 1970, nos Estados Unidos, da inclusão dos conceitos teóricos ideológicos do neoliberalismo que o proclamavam como livre, equânime, equilibrado e justo.

Justamente no chão desta (des) ordem mundial, a que se referiu Frigotto (1995), que circundou a globalização, internacionalização, colapso do socialismo real e reestruturação econômica de um lado e mudança da base teórica do trabalho, do outro, sem mudanças das relações sociais capitalistas, emergiu na década de 1970, a apologia sobre a sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento e os conceitos ligados ao processo de qualificação e formação humana: qualidade total, trabalho participativo, formação flexível, abstrata e polivalente.

Esse processo engendrado pelas organizações supranacionais:

> FMI, BIRD, UNESCO, OIT, são as mesmas dos anos 60, somente as mais poderosas, e suas filiais latino-americanas CEPAL, OREALC, etc, que têm a tarefa de substituir o conceito de capital humano e deus desdobramentos – taxa de retorno, custo-eficiência, custo-qualidade, formação de atitudes e valores – pelos novos conceitos anteriormente indicados. O documento da CEPAL/UNESCO: *Educación y conocimiento; eje de la transformación productiva con equidad (1992) é emblemático para entender-se esta nova lógica* (Idem, 1995, p. 97).

No Brasil, vários documentos buscam divulgar este novo conjunto de conceitos como base de políticas neoconservadoras no campo educativo. O documento do Instituto Herbert Levy - e aqui se configura um anúncio – o Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial, elaborado com auxílio de intelectuais técnicos conhecidos, segue a mesma linha dos trabalhos da CEPAL. No anúncio, é necessário frisar que:

> Mais próximo aos interesses dos homens de negócios, o Instituto Euvaldo Lodi – IEL, uma espécie de intelectual coletivo do empresariado, em consórcio com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, igualmente promove a divulgação destes novos conceitos através de seminários, cursos e documentos (Idem, 1995, p. 98).

Foi latente nesse período, desde a década de 1980, o interesse demonstrado pela avaliação por parte de governos neoconservadores e neoliberais expressado como Estado avaliador, política em que o governo adota um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, admitindo a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, “com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2000, p.49).

Tratou-se de uma avaliação das reformas econômicas nos países da América Latina, em convocação pelo *Institute for International Economics*, em novembro de 1989:

> Reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – FMI, Banco Mundial e BID – especialistas em assuntos latino-americanos [...] Para relatar a experiência de seus países também estiverem presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subseqüentemente, a denominação informal de “*Consenso de Washington*” (BATISTA, 1999, p.11).grifo do autor

No Brasil, o Consenso de Washington foi implantado no Governo Collor, em 1990, e a Reforma do Estado financia a universidade pública por meio do fundo público e passa a perceber a educação de direito em serviço e a universidade como prestadora de serviços, conferindo ao ambiente expressões que se tornaram regra: autonomia universitária, qualidade universitária, avaliação universitária e flexibilização da universidade (CHAUÍ, 1999, p. 215).

Diferentemente do que ocorreu com os países europeus, o neoliberalismo encontrou uma sociedade em que o Estado de Bem Estar Social não chegou a ser implantado, de forma que o liberalismo cai como uma luva na sociedade brasileira, ao afirmar idéias e práticas ditas anti-democráticas" (CHAUÍ, 2001).

Os rumos dados pelas reformas na educação são apoiados por organismos multilaterais compreendendo o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais organismos revestem-se de poder incomensurável para países como os da América Latina, em razão de suas imensas dívidas e dependência do capital financeiro internacional, de modo que “[...] as instituições públicas de ensino superior estariam sendo levadas [...] a produzir ciência cada vez mais de cunho comercial” (AMARAL, 2003, p. 55) e, por isso, o governo, “em sua missão avaliadora, deve imbuir-se de espírito controlador e planejador”.

Neste contexto, a educação toma para si a grande responsabilidade de permitir que cada país eleve seu nível de capacidade produtiva, negando, dessa forma, sua condição de subdesenvolvimento.

> Seria então o papel da educação retirar do atraso e da miséria não só os indivíduos em particular, mas a totalidade da população. Essa educação compreende na verdade a escolarização formal e regular, capaz de, supostamente, elevar os níveis de aspiração dos indivíduos e suas capacidades produtivas, rompendo com uma cultura de atraso e indigência econômica. É assim que a educação foi eleita o melhor instrumento de distribuição mais eqüitativa de oportunidades e rendas. A crença que se formou em torno da educação como instrumento de equalização social foi determinante para que os economistas pouco afeitos às questões educacionais começassem a se preocupar com elas. A educação como meio de ascensão, permitindo a mobilidade social dos indivíduos no interior da estrutura social, foi então vista côo o grande motor do desenvolvimento e progresso técnico e humano, segundo essas teorias (OLIVEIRA, 2000, p. 213).

Ao se depurar o discurso ideológico que envolve as teses da “valorização humana do trabalhador”, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de

um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebe-se que "[...] isto decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta." (FRIGOTTO, 1995, p. 99).

O que condiz com uma realidade de âmbito nacional instalada na gestão compartilhada que busca, primeiramente, a inserção do indivíduo no contexto laboral e produtivo.

2.3.1 O LEMA: "EDUCAÇÃO PARA TODOS" – A OFERTA DA DESIGUALDADE SOCIAL NO NEOLIBERALISMO

A oferta do neoliberalismo parece repetir uma condição que já está estendida ao cidadão brasileiro: o direito à educação; **O lema: "Educação para Todos"** mas, sua pregação induz a uma outra condição, como sendo um recebimento de favor este ingresso à escola.

Com relação à educação dual, tem-se a seguinte realidade: uma força de trabalho bem qualificada e razoavelmente remunerada, convivendo com outra representada pela miséria, própria e, de um submundo. Assim, é preciso que a educação seja também dual, situando os sistemas públicos de ensino como produtores de formas ambivalentes de educação caracterizada pela diferenciação de acesso às condições materiais necessárias ao bom desempenho (OLIVEIRA, 2000).

Sinaliza a compreensão de que os analfabetos não interessam ao sistema econômico no seu atual estágio de desenvolvimento, e isto manifesta ignorância à existência de realidades desiguais entre processo de trabalho e unidades produtivas, no emprego formal e ocupação informal. Explicações para essa possível dualidade encontrada nos sistemas de ensino talvez estejam no modelo de exploração adotada de organização social, e, deste modo,

> [...] ao se considerar que o capitalismo tem seu fundamento em relações de exploração e que variam os mecanismos de extorsão dessa exploração, podendo até contestar desde formas arcaicas de controle e realização do trabalho até sofisticadas tecnologias de extração de sobre trabalho, assim se justifica essa distinção (Idem, 2000, p. 319).

No sentido da citada dualidade, cumpre abordar sobre a globalização e a desigualdade social no neoliberalismo, investigando se a globalização conduz a equalização ou à polarização. Neste contexto, destaca-se a existência de dois tipos de globalização: o primeiro, se fundamenta nos atores sub-globais, gerados e enraizados fora da globalidade – nos processos de nacionalização, e sua interação, incluindo-se casos de superatores dominantes impondo sua vontade sobre certo número de atores menos poderosos, o que classifica como

interação global. O segundo tipo encontra uma forma de globalização que deriva da existência dum sistema global, pelo qual os atores obtêm seu roteiro e sua localização no palco (THERBORN, 2000, p. 63).

As políticas e instituições estatais são intrinsecamente, ambíguas em seus efeitos sobre a (des)igualdade, dependente das configurações do poder atrás delas. E, alguns estados ditos predatórios e cleptocráticos entre os países pobres contribuem significativamente para a desigualdade econômica.

Os níveis de produtividade e a extensão de mercados pressionam obviamente os Estados a adotarem políticas igualitárias ou antiigualitárias. A capacidade dos Estados em fazer o que seus cidadãos ou seus dirigentes desejam, diante da crescente interdependência global, é um dos debates da globalização.

A privatização do público é uma falsa consciência de desnecessidade do público. Ela se objetiva pela chamada falência do Estado, pelo mecanismo da dívida pública interna, onde as formas aparentes são as de que o privado, as burguesias emprestam ao Estado: logo, ao entender que "[...] o Estado, nessa aparência, somente se sustenta como uma extensão do privado" (OLIVEIRA, 1999, p. 68), percebe-se a verdade inversa, fatídica: a riqueza pública, em forma de fundo, sustenta a reprodutibilidade do valor da riqueza, do capital privado, uma moderna forma de sustentação da crise do capital, pois é sabido que, no passado, o capital simplesmente se desvalorizava nas crises ocorridas.

Em síntese, todo esse processo correspondente a uma subjetivação da experiência burguesa no Brasil de hoje, radicalmente antipública[38], uma aparência de empréstimo de dinheiro das empresas ao Estado, via títulos da dívida pública mobiliária interna, que leva a outra experiência, que é a troca constante de posições no Estado e na empresa privada: ministros e altos escalões são retirados das empresas, voltam às mesmas tão logo deixam os cargos e funções estatais e/ou governamentais, "[...] numa promiscuidade de que não notícia menos em países de forte tradição liberal" (Idem, 1999, p. 69).

Tal promiscuidade atuou subjetivamente, para marcar as barreiras e fronteiras entre o público e o privado, ou mais radicalmente, atua no sentido de que tudo é privado, num ambiente em que as pessoas funcionam como *persona* e se passa a assistir uma ruptura para um outro paradigma que preside as decisões do Estado, como que uma regressão do universal

[38] O modo de conceber a sociedade civil, independentemente de seus equívocos teóricos, favorece conseqüências políticas significativas que atuam no âmbito das políticas públicas, ao desgastar a noção de bem público, fortalecendo uma subjetividade antipública, e contribuindo para o encolhimento do ideário universalista dos direitos e da perda do protagonismo do Estado (RAICHELIS, 2000, p.7).

abstrato como processo que cria o Estado como "*comunidade ilusória*", para o mero chão de interesses privados.

Questiona-se: quais as conseqüências das promoções de um mercado em educação, que podem ser produzidas sem qualquer recurso à privatização? Sob a atuação dos sistemas liberalizados há uma diferenciação inter e intra-escolas que se transforma em polarização. Mas,

> [...] o resultado global é passível de ser não uma maior diversidade de fornecimento, em resposta a diferentes necessidades e preferências, mas uma acrescida uniformidade de educação escolar, baseada em critérios de exclusão cada vez mais homogêneos em termos de classe, gênero e etnia (DALE, 1995, p. 137).

As políticas da Nova Direita e educação objetivam retirar custos e responsabilidades do Estado, aumentar a eficiência e capacidade de resposta, da qualidade do sistema educacional, definindo, como forma de atendimento destes objetivos, o envolvimento da educação no contexto de base comercial. Assim, dá-se, ao país, um leque de escolhas em educação, ao invés de ter de aceitar tudo o que lhes é atribuído, e as escolas serão mais eficientes em resposta à situação competitiva em que irão se encontrar.

Destaca-se diante desta proposta um conjunto muito complexo de mudanças nos mecanismos institucionais reguladores da essência do sistema educacional e deixa à mostra, a questão das novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulamentação da educação. A certeza de que os aspectos da administração da educação cabiam à responsabilidade do Estado foi modificada: as perspectivas e expectativas neoliberais acerca da educação obrigam à alteração desta suposição estadista e permite ao Estado retirar-se completamente quer do financiamento, quer do fornecimento da educação, "mantendo, contudo, a autoridade reguladora que somente ele pode exercer e, com ela, o controle último do sistema" (Idem, 1995, p. 139).

É a marca indelével de uma nova versão da educação, em que sistema capitalista é confirmado pelos analistas como detentor de novas formas de acumulação, e delineiam um modelo que requer mudança nas atividades do Estado, implicando no retraimento de seu papel como provedor de serviços e equipamentos sociais, e uma maior centralização do poder executivo para poder levar a cabo estas pretensas reformas. Cumpre destacar, ainda, que:

> A retirada ou retraimento do Estado não significa a perda de seu papel central na vida e nos destinos do país, porque ele, enquanto governo central não abre mão do controle daqueles setores. Apenas abrem-se espaços para a

> interação com outros atores sociais na implementação das práticas sem modificar as condições de acesso aos bens e serviços (GOHN, 2001, p. 91).

Verifica-se um enfoque à alienação cultural da população, com este autor explicando a razão da mídia no contexto social, como um mecanismo de controle, "[...] uma espécie de quarto poder", que exerce fascínio na sociedade comunicacional informatizada, cria e afirma padrões estéticos e atua sobre a subjetividade das pessoas, agenciando seus comportamentos (Idem, 2001, p. 91).

Sobre a mídia, também alia o sistema capitalista como produtor não apenas de mercadorias, mas de subjetividade. "E a mídia é o veículo por excelência de divulgação dessa nova subjetividade via um estilo de propaganda que cria desejos, modela o imaginário das pessoas desperta anseios, etc. Substitui a informação pela propaganda" (Idem, 2001, p. 92).

O efeito no imaginário social dos cidadãos brasileiros, fica claro que, neste processo de tratamento global do indivíduo como consumidor, a mídia da visibilidade pública é seletiva quanto aos fatos e acontecimentos que reforçam as políticas hegemônicas, que silencia, agrega, discrimina, paralelamente ao surgimento de fenômenos recheados de processos positivos, se observados na construção de uma democracia radical nas relações de poder.

Entretanto, a educação ganha importância na nova conjuntura da era da globalização, porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação, acompanhada da centralidade dos discursos e políticas sociais, crentes na enfática que caberá a ela ser um instrumento de democratização num mercado de escolhas e oportunidades, pela relevância que a escola tem:

> À escola, como à cidade, é atribuído o espaço para o exercício da democracia e conquista dos direitos, da mesma forma que a fábrica foi o espaço de luta e conquista dos direitos sociais dos trabalhadores. O número de anos de escolarização, associado à qualidade da educação recebida, é apresentado como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, etc. (GOHN, 2001, p. 96).

O que se espera, na verdade, do setor educacional, é que realize o milagre de preparar os profissionais da globalização em diferentes desempenhos, exigindo a incorporação de novas habilidades e capacidades, dentro de uma lógica utilitarista que contempla o ser humano como uma máquina reprodutora, usuário/consumidor de bens, numa ótica mecânica e economicista. "[...] *en este contexto y ante la incapacidad de otras políticas (trabajo, protección social, etc.) para incorporar a sectores de la población marginados, el impulso a*

la educación fue planteado como una de las principales estrategias de integración social" (FILMUS, 1999, p. 8).

No campo da educação, sedimentam-se as crises no plano teórico, ideológico, ético-político e econômico. E, no Brasil, as análises e concepções educativas fundadas na expectativa marxista e as políticas de democratização e equalização têm se desenvolvido permanentemente na contramão. Essas políticas referenciam a desigualdade social que assola os "clientes" da educação, desafiando a aplicação de um teste padrão que definam a qualidade total esperada, e que vai reafirmar uma desigualdade que as pesquisas já apontam há décadas, no desempenho de acordo com a materialidade de condições sociais e das condições institucionais.

Essas mesmas políticas mostram idêntico resultado no plano social, comprovado através dos dados díspares de distribuição de renda, em que se encontram alunos com condições e educabilidade profundamente desiguais. Um mercado fragmentado no campo educacional inclui a retaliação dos processos administrativos e de conhecimentos veiculados pelas posturas pós-modernistas que reificam a particularidade, o subjetivismo, o local, o dialeto, o capilar, o fortuito, o acaso, negando-se a possibilidade de espaços de construção de universalidade, no conhecimento, na cultura e na política. E continua a marcha para a educação política no tocante à formação dos valores produtivos alienada à ótica mecanicista e reguladora do sistema (FRIGOTTO, 1995).

No próximo tópico do estudo, trata-se da descrição do trabalho de pesquisa realizado nos documentos.

CAPÍTULO III

O USO DOS MECANISMOS DE COMUNICAÇÃO PELO ESTADO JUNTO AS APMs PARA VEICULAR O IDEAL DE GESTÃO COMPARTILHADA

A análise documental do subprograma de Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional, que objetivou melhorar a gestão do mesmo em todos os níveis regionais e das escolas e modernizar o processo decisório dos quais contemplam o fortalecimento da capacidade de planejamento estratégico da SEED propostos pelo FMI, BIRD e BID, constituiu-se como ponto de partida para o presente estudo.

É oportuno ressaltar, para esta análise, os mecanismos de comunicação como o Jornal do MEC[39], o Jornal da Educação e a Revista Gestão de Rede, veículo de comunicação da RENAGESTE, enfocando as matérias de divulgação das experiências consideradas quadros de excelência – *Premiação* dos resultados esperados, que correspondem aos planos de aplicações da SEED e dos organismos multilaterais, como o BM.

Ainda, como parte integrante da implementação deste estudo, consta um relatório de acompanhamento dos Seminários de Mobilização de pais e diretores na Gestão Compartilhada, os quais foram acompanhados na UP, no período de julho de 2001 a dezembro de 2002, que demonstraram como tais políticas se materializam.

Das escolas selecionadas, foram analisados os PPPs, bem como os projetos de atuação das APMs, direção, supervisão e orientação pedagógica, professores, pais e voluntários. Este mesmo estudo apresentou, em separado, a análise de cada um desses documentos, observando a cronologia da implantação daquilo que se denominou, neste trabalho, como sendo o investimento de recursos financeiros do Governo do Estado do Paraná nominados

Da análise desses documentos interessava destacar:

A Constituição Federal de 1988 determina no Art. 206: *O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988).

O que se comprova de que forma tais ações do estado encontram-se respaldada na Constituição Federal. Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a LDB nº 9.394/96, após mais de uma década de debates e discussões.

---

[39] Sobre o Jornal do MEC será analisado apenas o quadro de matérias que tratam do Dia Nacional da Família na Escola: movimento junto as APMs e a Gestão Compartilhada. A SEED estende o Dia Nacional da Família na Escola para a Semana da Família na Escola.

O Projeto, de autoria do professor e senador Darci Ribeiro, é aprovado exatamente trinta anos depois da promulgação da primeira LDB do Brasil, projeto esse visto como “mais uma oportunidade perdida” (SAVIANI, 1997, p. 230), sendo que, as determinações da CF, reforçam ainda mais os Princípios e Fins da Educação.

Nesse aspecto, o texto da lei limita-se, praticamente, a repetir os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988, com alguma adaptação redacional e acrescentando, em consonância com o conceito de educação do artigo primeiro e seu parágrafo segundo, os princípios da valorização da experiência extra-escolar “e” vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

É contundente ressaltar a modificação de alguns detalhes no texto constitucional. O primeiro deles é a inversão operada no enunciado do art. 205. Enquanto ali se lê que a educação é “dever do Estado e da família”, na lei está escrito “dever da família e do Estado”. Dir-se-ia que tanto faz, que a ordem dos fatores não altera o produto. Pode ser. Mas não deixa de ser estranho. Se a ordem é indiferente então por que inverter apenas nesse caso, uma vez que nos demais casos se transcreveu pura e simplesmente? (Idem, 1997, p. 230).

A esse conceito da precedência da família sobre o Estado os autores reforçam a condição de escolha como sendo dos pais, mas isso não descompromissa o Estado de seus encargos públicos usando dos pais para a “condição de poder” onde estão implícitos outros objetivos de descentralização de responsabilidade que vai além da escolha.

A SEED tem investido maciçamente no papel da APM na captação de recursos junto aos pais dos alunos para financiamentos das atividades escolares, argumentando que os recursos repassados pelo Estado não são suficientes.[40]

Dos Projetos Pedagógicos foi dado destaque a coerência entre os postulados sobre a Gestão Compartilhada e ações/projetos a serem desenvolvidos na escola com o que constitui os PPPs das escolas. E, por último, analisou-se o projeto das APMs das escolas selecionadas e anteriormente descritas, com intuito de perceber como tais ações concretizaram-se no interior das escolas, com ênfase nos limites e possibilidades em contextos diferenciados.

---

[40] O histórico da constituição do papel das APMs como suplementadora dos recursos que faltam à educação é resgatado por Bueno (Belmira A. B., 1987) em pesquisa realizada sobre as APMs no Estado de São Paulo. Desde que foram instituídas na década de 39, até a década de 70, as APMs tiveram um caráter facultativo e com pouca receptividade, tanto por parte dos pais quanto dos profissionais da escola em razão da relevância das caixas Escolares. Bueno explica que as APMs foram criadas por Lourenço Filho em 1931, dentro dos ideários da escola nova, sem o objetivo de captação de recursos junto as famílias, mas com objetivo de despertar o interesse dos pais pelos trabalhos escolares e por questões da vida das crianças. Com a saída de Lourenço Filho da diretoria do ensino do Estado de São Paulo, é estabelecido um estatuto padrão para as APMs, que descola a ênfase de sua intervenção para a constituição do patrimônio financeiro da escola e sua forma de aplicação. Em 1971, com a instituição da LDB 5692/71, efetiva-se a implantação definitiva e compulsória das APMs dentro dos moldes segundo os quais vigoram hoje.

Foram entrevistados 9 (nove) membros da APM da Escola São João Bosco e, para a apresentação das respostas, os entrevistados são nomeados de ENTR.1, ENTR.2, ... ENTR. N.

Foi perguntado aos sujeitos da pesquisa se o Estatuto da APM contempla ações voltadas para Gestão Compartilhada; todos os nove entrevistados responderam que "sim", e, desta forma, seguindo-se o ordenamento do questionário, foi solicitado aos sujeitos da pesquisa que relatassem algumas dessas ações, selecionando-se a seguinte descrição: ENTR.2: "[...] *a APM participa das principais decisões da escola como finanças, rifas, festas, projetos*".

Tais declarações vão ao encontro do que estabelece o Estatuto, ao discernir sobre as atribuições dos membros das APMs no tocante às responsabilidades. Contudo, no Capítulo IV, Das atribuições, Art. 4º - Compete a APM -, observa-se que, em nenhum dos seus dezesseis incisos, encontra-se a determinação legal de que os membros da APM devem, como ações de Gestão Compartilhada, participar "das principais decisões da escola como finanças, **RIFAS, FESTAS, PROJETOS**" (grifo nosso). Que propósitos são esses de um discurso aliciador além da imagem estética da logomarca da Gestão Compartilhada onde a plástica dos desenhos mostra, claramente, pessoas trabalhando com ferramentas, com serrotes, martelos, serrando tábuas, pregando[41]. Uma logomarca perfeita de uma linguagem estética subjetiva como define Eco, que pode explicar melhor sobre o logotipo da APM criado pelo marketing social da SEED:

> A mensagem estética como função estética é, antes de mais nada, estruturada de modo ambíguo em relação ao sistema de expectativas que é o código. [...] Uma mensagem totalmente ambígua manifesta-me como extremamente informativa porque me dispõe a numerosas escolhas interpretativas, mas pode confirmar com o ruído, isto é, pode reduzir-se a pura desordem. Uma ambigüidade produtiva é a que me desperta a atenção e me solicita para um esforço interpretativo, mas permitindo-me, em seguida, encontrar direções de decodificação, ou melhor, encontrar, naquela aparente desordem como não-obviedade, uma ordem bem mais calibrada do que a preside às mensagens redundantes (ECO, 2001, p.52 -53).

A aqueles que não conseguem decifrar a **mensagem ambígua, a estrutura ausente** da estética, as imagens estão carregadas de significados e podem encaminhar a uma ação obediente (Idem, 2001).

A logomarca criada para as APMs e trabalhada pela gestão, provoca no receptor um perfeito convite a numerosas interpretações; a imagem subliminar ali induz os voluntários ao

[41] A figura impressa da logomarca, pelos documentos da SEED, encontra-se em anexo (Anexo J).

mutirão para construção civil das escolas e não o que realmente se almeja na qualidade de ensino.

Perguntado aos Membros da APM da Escola São João Bosco, se eles fazem algum tipo de contribuição voluntária à escola através da APM, obteve-se a confirmação de sete dos entrevistados, que mencionaram ainda, que tipo de contribuição foi ou é prestada, conforme segue:

> ENTR. 6: "*2,00 reais por mês voluntariamente*"; ENTR. 1: "*Faço doações do que sobra da empresa Cattani Cargas como: cadernos, livros, mistura para bolo*"; ENTR. 8: "*trabalho voluntário nas reformas da escola, na parte de reestruturação, (na parte de construção do prédio escolar*)".

Estas declarações são pertinentes ao que esclarece Eco (2001) no tocante à participação voluntária, que extrapola os limites do exercício laboral e operacional na escola, e aliena-se ao poder que a imagem exerce no interlocutor visual, na logomarca da SEED da construção civil, já apresentada na discussão anterior, sobre as ações regidas pelo Estatuto da Gestão Compartilhada.

Para os Membros da APM da Escola La Salle, a contribuição voluntária à escola através da APM foi confirmada por nove pessoas. O tipo de contribuição que era prestada, destaca-se em alguns depoimentos: ENTR. 6,7,9,10:

> *No financeiro, contribuindo, com uma mensalidade e em todas as festas e promoções que fizemos juntos*; ENTR. 8: *Reuniões, doação de vários dias à escola, fazendo compras, acompanhamento de obras, fazendo parcerias, participando das atividades.*

Tais declarações vão contra o determinado na Lei nº 9.608, Artigo 3º: "O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas, que comprovadamente, realizar no desempenho das atividades voluntárias"; aqui, o voluntário, além de despender seu tempo a serviço da escola, ainda despende dinheiro. Quer dizer: paga para trabalhar.

Contudo, a SEED não esqueceu deste detalhe em sua Lei nº 7962/PR, de 22/11/84 – Resolução nº 533/99/SEDD – Contribuição Social Voluntária. A justificativa é a seguinte: a) "A contribuição social voluntária é uma forma da comunidade contribuir para a melhoria do atendimento ao educando. [...] b) seu valor não poderá ultrapassar anualmente a 10% (dez por cento) do salário mínimo vigente" (CARTILHA Seminário A importância da APM na gestão escolar, 2001, p. 103).

Analisou-se o conteúdo dos jornais e revista como objetos considerados de relevância

da pesquisa, como de veículos de comunicação escrita, o que faz com que se cumpram e se disseminem os resultados previstos na Subseção IV da Área de Mobilização Educacional no Art. 17 no inciso III, a criação de canais de comunicação entre Secretaria de Estado da Educação e as famílias dos alunos das escolas públicas.

Encerrada a fase de análise documental foram feitas entrevistas com os pais participantes das APMs e com coordenação da RENAGESTE a fim de responder aos objetivos da pesquisa.

A realização das entrevistas com a direção, supervisão, orientação pedagógica e pais das escolas selecionadas de Pato Branco - PR: Escola São João Bosco e Escola La Salle, ocorreu na sede das próprias escolas, no período de 18 a 22 dos meses de nov./dez. de 2002.

Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, individualmente com cada um dos sujeitos da amostra, utilizando-se do questionário específico para cada amostra.

A recepção à pesquisadora por parte dos entrevistados foi agradável, instaurando-se um clima de simpatia que permitiu um retorno significativo no tocante às respostas fornecidas pelos entrevistados.

A transcrição das entrevistas foi realizada fielmente, visando favorecer a interpretação dos dados obtidos, observando-se a percepção advinda do contato direto com os sujeitos da pesquisa, em seus gestos, posturas e expressão. O conteúdo das falas registradas nos questionários foi transcrito na íntegra, obedecendo à forma verbal original, portando ou não, vícios de linguagem, construções tidas como erradas no Português e até ausência de coerência nas respostas fornecidas pelos entrevistados.

No sentido de enriquecer o conteúdo deste estudo, a análise das entrevistas utilizou falas dos entrevistados, destacadas do relatório, descritas também na íntegra, permitindo a aquiescência e a contraposição da pesquisadora em relação ao tema de estudo, analisadas as respostas obtidas, à luz da literatura pertinente.

Os depoimentos obtidos a partir das entrevistas com os pais, membros da APM, professores e voluntários foram inseridos nas análises das matérias de excelência e das entrevistadas com o Assessor Técnico de Mobilização Educacional, com o presidente do IRP e com o instrutor de oficina na UP.

3.1 JORNAIS E MATÉRIAS DE "EXCELÊNCIA"

A análise interpretativa das entrevistas esteve voltada sobretudo, no que diz respeito à interpretação do significado da participação dos pais, APMs, pessoas voluntárias da escola e parcerias.

Nas matérias dos jornais, como da revista procurou-se não fazer a seleção proposital de críticas centradas, e sim, manteve-se cuidado com interpretação dos quadros (boxes), que na maioria das vezes, mostram experiências de êxito entre parcerias, escolas/empresas, trabalho voluntário e ações efetivas das APMs.

Além das ações das escolas escolhidas como exemplo e que serviram de espetáculo nos palcos do auditório Rubens Correa na UP, durante os seminários de Mobilização de pais para a Qualidade de Ensino, a imprensa escrita cerca as informações que desejou levar até as escolas e o público em geral, como estratégia de um consenso favorável, onde a "informação interessada" foi ganhando espaço de relevância e mudança de comportamento das pessoas. Sendo que cada um desses veículos teve um público específico a ser atingido e a característica dos conteúdos é diferenciada, tal fato impossibilita analisar conjuntamente os mesmos.

As políticas do Governo do Estado do Paraná deveriam ser entendidas num conjunto de políticas de formação de recursos humanos, levando a comunidade escolar a uma concepção de gestão, que além da mudança de comportamento das pessoas, passaram a incorporar a "teoria da imprensa escrita e visual" como "solução na qualidade do ensino público".

O Jornal do MEC compôs-se de matérias voltadas a todos os programas e projetos do Ministério da Educação divulgando os resultados de sucesso nas escolas do país.

O propósito analítico do Jornal do MEC na pesquisa se deteve a matérias que divulgaram o Dia Nacional da Família na Escola como sendo um movimento nacional, cuja repercussão teve ibope nos meios de comunicação escrita e televisiva. Nesse caso, ganharam relevância o acesso desse jornal no interior da escola e sua função articuladora e coordenadora com a comunidade na gestão escolar. A primeira matéria é apresentada a seguir:

> Mais um grande encontro [...] No dia 13 de novembro**,** o Ministério da Educação convida novamente as escolas brasileiras a receber a visita dos pais de seus alunos, para que juntos - família e escola - busquem a melhor forma de garantir às crianças uma educação de qualidade. A mobilização está sendo feita junto a diretores, professores, secretários estaduais e municipais, pedagogos, especialistas em educação e as famílias lado a lado com pais e alunos, eles serão os protagonistas do programa televisivo especial do *Dia Nacional da Família na Escola*, que vai ao ar **na TV Escola**,

> no dia 13. [...] Mesas-redondas vão discutir, ao vivo, a parceria família-escola com convidados e debatedores (GRACIE, 2001, p.3).

Como retranca[42] o jornal destaca: Pais ajudam a solucionar problemas da escola, são mostrados dois exemplos:

> 1º O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), do Fundescola/MEC, tem inúmeros exemplos concretos do sucesso da parceria família-escola. Em Surubim (PE), por exemplo, [...] *pais e professores decidiram, depois da adoção do PDE, pela troca das telhas convencionais por telhas transparentes, reduzindo o consumo de energia em mais de 60%, além de melhorar a visibilidade nas salas de aula.* 2º Em Rio Negro (PR), a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida também inovou. Preocupada com a agressividade e a pouca solidariedade dos seus alunos, a professora Jussara do Rocio Heide fez uma parceria com a família das crianças, que resultou no projeto *Escola e família em parceria formando cidadãos.* O trabalho contou com a ajuda direta das mães, que se alternam em dias variados na realização de ações educativas. Entre elas, a confecções de máscaras, recorte e colagem de gravuras, elaboração de gráficos, brincadeiras e frases favoritas sobre desenhos e filmes. O resultado foi a redução do clima de rivalidade e de agressividade (Idem, 2001, p. 3).

Sobre essa matéria foram realizados comentários, uma vez que a pesquisa de campo do presente estudo revelou resultados nem tanto satisfatórios como demonstram as matérias dos jornais.

O objetivo da campanha do Ministério da Educação foi sensibilizar a sociedade para a importância da parceria família/escola na educação dos alunos e impulsionar esta aproximação, respeitando tanto a realidade das famílias quanto a das escolas, considerando que esse processo precisava ser trabalhado ao longo do tempo e no cotidiano.

Se o "objetivo" do ministro foi sensibilizar a comunidade através da parceria, família/escola na educação dos alunos para a qualidade de ensino e respeitar tanto a realidade das famílias quanto das escolas, a matéria registrou que as palavras do ministro não foram tão sensíveis a essa mesma sensibilização apregoada em seu discurso .

Primeiro, porque uma matéria onde os exemplos destacados no Jornal do MEC, **Pais e professores trocam as telhas comuns por transparentes, reduzindo em 60% o gasto de energia numa escola, em Pernambuco**, não apenas contradisseram como confundiram o que propôs a SEED como sendo os princípios de um ensino de qualidade. Uma reflexão mais profunda conseguiu perceber o quanto os pais e professores estavam sendo manipulados, até mesmo pela sua ingenuidade e esperança de uma escola melhor para seus filhos.

---

[42] Retranca - subtítulo em destaque dentro de uma matéria jornalística, axioma da ciência, da Comunicação Social – Jornalismo (JORNAL DO MEC, 2001, p. 3).

Segundo, quando o ministro afirmou o respeito tanto da realidade das famílias quanto das escolas, há de se questionar: qual é a concepção que os governantes tinham sobre a conversão dos 18% do ICMS efetuado pelos cidadãos contribuintes, incluindo pais de alunos? Se há de se respeitar a realidade das famílias e das escolas, deve este respeito olhar primeiro a situação em que vivem as famílias de baixa renda, que cumprem com seu papel de cidadão pagando seus impostos religiosamente, na garantia ao direito de moradia e seus bens consumo.

Mas, o mais grave e subversivo é ter que pagar o que já está pago: a escola pública, onde o discurso e o marketing social são tão persuasivos que as pessoas já não conseguem se dar conta do que elas próprias têm como *direito* e *dever* como cidadãs.

Parceria, no "tom solidário" das palavras do ministro, entre os discursos e a imagem visual, foi passada a Gestão Compartilhada, ou seja, o Dia Nacional da Família na Escola foi entendido e aceito pelos pais em ações de edificação da escola. A idéia da troca das telhas não deixou de ser um reparo da estrutura física da escola, necessário no ponto de vista de preservação do patrimônio público, mesmo sem desmerecer a iniciativa dos pais. Mas não é concebível que a economia da energia elétrica, nesse caso, viesse a favorecer o controle do *déficit* do Estado com a escola referida, uma vez que o pagamento da fatura da energia elétrica que a escola consome já está previsto no orçamento do Estado.

O ideal desse exemplo de "**criatividade**" da escola citada como exemplo para as demais escolas do país, seria se esse mesmo exemplo fosse adotado pelos governantes, exemplos criativos de devolver às escolas o que elas tinham economizado para o Estado. (grifo nosso).

O Dia Nacional da Família na Escola criado pelo MEC apresentado como um dia por ano em nível de país dedicado à educação, teve no Paraná a decisão de realizar a Semana Paranaense da Família na Escola. Perguntado aos membros da APM qual seria o motivo dessa ampliação foram recebidas as seguintes considerações do entrevistado:

ENTR. 9: "*Buscar o apoio dos pais e dividir com estes o que lhe é função criando assim o chamado Estado Mínimo*". Esta resposta identificou uma chamada ousada por parte das propostas da SEED, da ampliação do Programa, não significando, porém, que tal ampliação fosse compatível com a presença maciça dos pais, que, efetivamente, não participaram como um todo desta chamada, uma vez que, como pesquisadora, presenciei esta

chamada *in loco* e constatei um número mínimo de pais participantes, desacordando com o que revelam os jornais da Educação e do MEC[43].

Para os Membros da APM da Escola La Salle, o Dia Nacional da Família na Escola, do qual participaram dez dos onze entrevistados, perguntou-se qual o motivo da ampliação, tendo como resposta de análise as considerações de alguns dos entrevistados, conforme segue: Com a resposta do ENTR. 8: "*Mostrar aos pais a qualidade de ensino, participar com o filho, gerenciar com o Estado na educação formando um tripé, pais, professores, etc*", tornou-se fácil interpretar a fidelidade à Gestão Compartilhada, assumida como sua responsabilidade, embora,

> [...] para funcionar a contento, a escola necessita da adesão de seus usuários (não só de alunos, mas também de seus pais ou responsáveis) aos propósitos educativos a que ele deve visar, e que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho do estudante (PARO, 2001, p. 58).

Já, para as considerações do ENTR. 9: "*Pela ampla visão da secretária Alcyone Saliba que percebeu como é importante que os pais venham ajudar a escola pública*", tem-se a dizer que, em sua carta dirigida ao Governo Lerner, em 8 de dezembro de 1997 (Caderno de Debates APP Sindicato, s-d, p. 9) assinou-se como Gerente de Projetos do BM.– Equipe Brasil, Depto de Desenvolvimento Social e Humano, Região América Latina e Caribe, a serviço do B.M. Ou seja, para melhor compreender a sutileza de Saliba, bastava somente similarizar a sua condição profissional anterior para agregar-se aos objetivos deste novo papel[44].

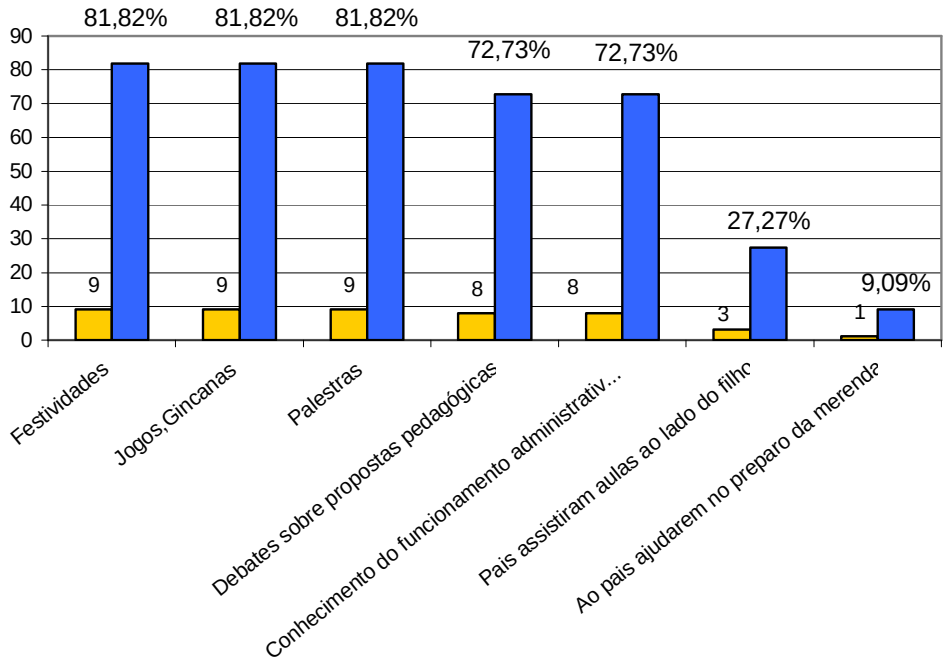
Perguntado sobre a participação do entrevistado no Dia Nacional da Família na Escola, a compilação dos dados obtidos comprova a participação da maioria dos membros. Dentre as atividades apresentadas como alternativas de respostas, perguntou-se quais delas foram desenvolvidas pela escola. A incidência para cada uma das respostas é apresentada no gráfico 1, a seguir:

---

[43]Semana da Família a Escola mobiliza 600 mil pais no PR (JORNAL DA EDUCAÇÃO, 2002, p.6). Mais um grande encontro: TV Escola vai registra movimentação do Dia Nacional da Família na Escola no próximo dia 13 (JORNAL DO MEC, 2001, p. 3).

[44] Interessante ver também o artigo Temas, níveis e modalidades de ensino: 1. A organização, a gestão do ensino e sua democratização, Foto Manifestação na SEED, 2000, no Caderno de Debates. APP Sindicato, s-d, p. 26.

GRÁFICO 1 – Participação dos membros da APM da Escola La Salle no Dia Nacional da Família na Escola em 2001/2002



FONTE: Levantamento de campo, 2002.

Os dados do gráfico revelam que a concentração de pais se dispersava em todas as atividades, prevalecendo nas festividades, jogos e gincanas e nas palestras, nos debates sobre as propostas pedagógicas e no conhecimento dos funcionários do administrativo da instituição.

Trata-se do retrato de uma sociedade que paga o preço justo para receber os direitos constituídos, mas que, no tom da conversa sobre a Gestão Compartilhada, assume responsabilidades além de seu compromisso democrático.

Como atividades complementares, o ENTR. 3 comentou a apresentação do Boletim da Escola, e da avaliação feita pelos pais, de como ficou a escola. Sobre estas atividades, percebe-se que seguem o estatuído, apesar do puxão de orelhas, registrado e publicado, conforme destaca o Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC, s.d, p.3[45]) – O Decálogo de uma Busca, IX: "O voluntariado precisa, hoje, disciplinar a sua ação.

As melhores iniciativas se perdem pela incapacidade de submetê-las a um programa, a objetivos, a um método, a certos prazos, a uma dedicação séria, a uma avaliação. A boa intenção é um caminho viável desde que haja disciplina; se ela não existe, é um fracasso. O

[45] A Cartilha do IIDAC não possui numeração de páginas. Foi numerada de forma manuscrita pela pesquisadora, citada a p. 44, na interpretação, para situar melhor o leitor.

voluntário evita palavras fúteis para se aproximar dos gestos eficazes". A medida das palavras, numa síntese crítica:

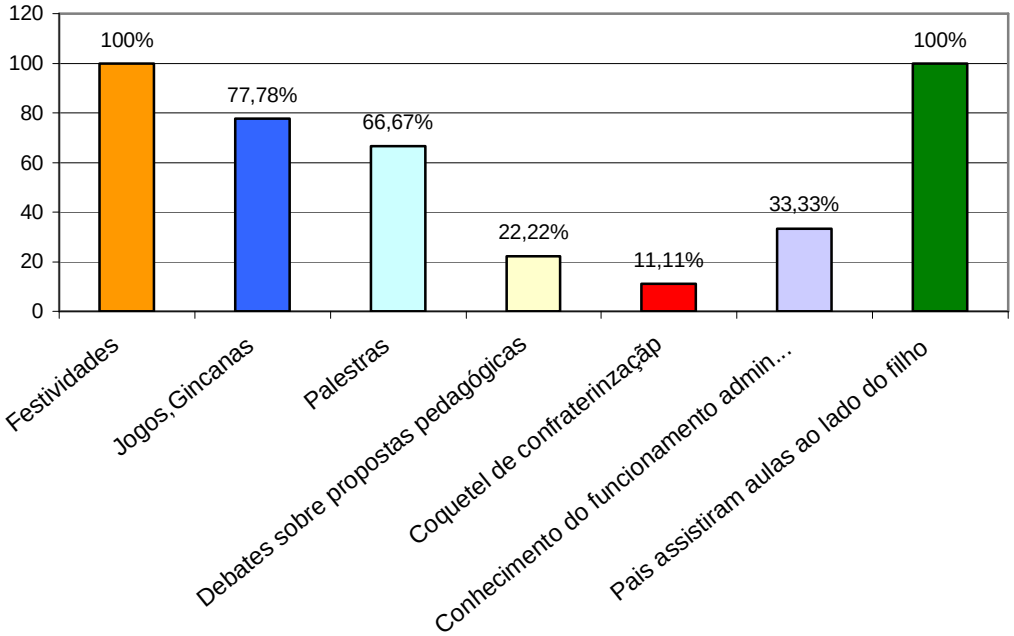
a) ação, disciplina, iniciativa, eficaz, objetivos, dedicação, avaliação, viabilidade;

b) incapacidade, perda, fracasso, futilidade.

É,... as melhores palavras são apresentadas em maior número, mas, as piores alusões são cruéis! Será que a tal exigência e encaminhamentos ao voluntário é a mesma de quem pensa a ação voluntária? Ou ainda, será que quem treina voluntário e produz cartilhas faz esse trabalho voluntariamente?.

Com relação à participação dos membros da APMs da Escola São João Bosco entrevistados no dia Nacional da Família na Escola, dentre as atividades apresentadas como alternativas de resposta, perguntou-se quais foram desenvolvidas pela escola, sendo citadas as seguintes:

GRÁFICO 2 – Atividades Desenvolvidas pela Escola São João Bosco no dia Nacional da Família na Escola em 2001/2002



FONTE: Levantamento de campo, 2002.

Sobre estas atividades, percebe-se que seguiram, estritamente, o estabelecido no Programa, registrado na matéria do Jornal do MEC, fazendo um estímulo à participação dos pais exatamente naquilo que o MEC estipula como "chamada", explicitado nas matérias e nas quais se comprova nos resultados apresentados. O fator de preocupação reflete-se no seguinte:

pode ser atendida esta chamada do MEC pelos envolvidos, mas, porque nenhuma reflexão é feita sobre este **receituário**? Não há criatividade em compor outras formas de participação?

A esse respeito, comentando a relação trabalho e homem, pergunta-se: o que é a mercadoria? Marx referiu-se ao fetichismo[46] da mercadoria no capital, o trabalho humano concentrado e não pago, indica a seguinte compreensão:

> Desaparecem os seres humanos, ou melhor, eles existem sob a forma de coisas (donde o termo usado por Luckás: reificação; do latim: *res*, que significa coisa. Em contrapartida, as coisas produzidas e as relações entre elas (produção, distribuição, circulação, consumo) se humanizam e passam a ter relações sociais. [...] Os homens se tornam o suporte dessas operações, instrumentos delas. Alienação, reificação, fetichismo: é esse processo fantasmático no qual as atividades humanas começam a se realizar como se fossem autônomas ou independentes dos homens e passam a dirigir e a comandar a vida dos homens sem que estes possam contrapô-las) (CHAUÍ, 1994, p. 58).

Desta citação chega-se a uma dedução simples e clara: o homem que prestou serviços voluntários ao governo, numa pseudo-realização pessoal pelo crédito que lhe foi atribuído como capaz, se encaixou no modelo do fetichismo que rondou o fantasmático neoliberalismo, da política do governo do Paraná (Idem, 1994).

O Jornal da Educação, veículo oficial de divulgação da SEED, teve como público alvo todos os 50 mil professores, diretores, presidentes de Associações e Federações de Pais, escolas e todas as 353 entidades de educação especial conveniada com a SEED, assim como os 25 mil assistentes administrativos e de serviços gerais da rede estadual, é o próximo veículo em análise.[47]

Recebeu ênfase no estudo documental da pesquisa por identificar matérias dispostas na maioria dos quadros sobre a gestão local de diversas escolas da rede, especialmente a relação escola-comunidade. Outras escolas consideradas exemplos de criatividade são postas, às vezes, em reportagens com outros títulos, abordando conjuntamente algum aspecto inovador na gestão da escola. Ou seja, os exemplos de sucesso não são encontrados apenas no

---

[46] O primeiro momento do fetichismo é este: a mercadoria é um fetiche (no sentido religioso da palavra), uma coisa existe em si e por si. O segundo momento do fetichismo, mais importante, é o seguinte: assim como o fetiche religioso (deuses, objetos, símbolos, gestos) tem poder sobe seus crentes ou adoradores, os domina como uma força estranha, assim também como a mercadoria. O mundo se transforma numa imensa fantasmagoria. Como, então, aparecem as relações de trabalho? Como relações materiais entre sujeitos humanos e como relações sociais entre coisas. E Marx afirma que as relações sociais aparecem tais como efetivamente são. Que significa dizer que, a aparência social é a própria realidade social. Que significa dizer que a aparência social é a própria realidade social? Significa mostrar que no modo de produção capitalista os homens realmente são transformados em coisas e as coisas são realmente transformadas em "gente". [...] o trabalhador passa a ser uma coisa denominada força de trabalho que recebe uma outra coisa chamada salário (CHAUÍ, 1994, p. 56-57).

[47]Redação na Av. Água Verde, 2140 sala 7- D, Bairro Vila Izabel CEP 89 240-900, Curitiba PR. Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br/jornal>.

quadro como o título a seguir: na maioria das vezes, a mudança promovida na escola é vinculada à mobilização dos pais e às parcerias.

Para melhor compreensão dessa linha argumentativa presente nos exemplos de "casos de sucesso", transcrevem-se aqui, dois dentre os diversos exemplos divulgados no jornal:

> Escola muda Realidade de periferia de Foz. [...] O **C.E. Ipê Roxo**, recém-inaugurado no bairro Cidade Nova, na periferia de Foz do Iguaçu. No local vivem mais de 1.400 famílias, a maioria dos pais sobrevive do trabalho informal. Desde fevereiro, quando começou a atender 720 alunos de 5ª a 8ª séries e do ensino médio, o colégio tornou-se ponto de referência da comunidade. "Ipê Roxo é um exemplo. Os alunos nos auxiliam como monitores, as dependências estão em perfeitas condições e o colégio é o centro das atenções do bairro. [...] Aqui posso dizer que a escola é minha", afirma Layane Marques Morais, aluna da 7ª série. [...] **COLABORADORES –** Um grupo de 28 alunos faz questão de retornar ao colégio todos os dias, no contraturno, para ajudar no que for preciso: eles cuidam da limpeza do pátio e da conservação do prédio, atendem na biblioteca, ajudam a servir a merenda e ainda e ainda são responsáveis pela horta onde são cultivados verduras e legumes usados no preparo das refeições dos alunos (SUZUKAWA, 2002, p. 6).

Esse exemplo de escola de sucesso é emblemático para apontar o sentido da participação proposto pela Gestão Compartilhada. "[...] Aqui posso dizer que a escola é minha", afirma Layane Marques Morais, aluna da 7ª série (JORNAL EDUCAÇÃO - Semana da família na escola mobiliza 600 mil pais no PR, 2002, p. 6).

A demonstração de comprometimento da aluna com a escola, não deixa de ser um exemplo de satisfação por estar vivendo numa escola como a "Ipê Roxo", mesmo porque uma escola nova em um bairro de situação socioeconômica precária não poderia deixar de ser um ponto de referência para as pessoas do bairro. O que mais chama atenção no texto é o retorno à escola "todos os dias" dos 28 alunos para ajudar no que for preciso: "cuidam da limpeza do pátio e da conservação do prédio, atendem na biblioteca, ajudam a servir a merenda e ainda são responsáveis pela horta onde são cultivados verduras e legumes".

Entretanto, no sentido de obter informações sobre em que consistem as ações/atividades do Projeto Amigos da Escola, foi solicitado ao entrevistado membro da APM da Escola La Salle falar sobre isso, obtendo-se as informações do ENTR. 8:

> *Aulas de teatro, reforço de Matemática, pessoas que cuidam na saída das aulas*" e, dos ENTRs. 3, 4, 7, 9 e 10: "*Aulas de música, coral, teatro e reforço de Matemática, Educação Artística e esporte. Tínhamos uma voluntária como professora de Pré quatro horas diárias, por um ano.*

Tais respostas levantam um insidioso complô acerca da estabilidade social, quando se delegam atividades que deveriam ser remuneradas sob a força da Carta Magna, e que, por sua vez, tiram os empregos daqueles que têm este direito e esta propriedade. São formulações subjetivas, mas que descrevem um momento em que o Estado delegou as responsabilidades que lhe cabiam ao léu, sem se prevenir sobre os resquícios sociais que se originariam por esta inconsciência gestora.

Enquanto a educação se faz como prática de uma ação de formação e apropriação de conhecimentos envolvendo alunos em atividades com objetivos propostos de base conceitual é aceitável. Mas ao mesmo tempo em que essas práticas se servem de atividades educativas que mascaram um trabalho infantil caracterizada em lei pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), essas mesmas crianças acabaram sendo os exemplos de voluntários escravos do próprio ofício, pois o texto não esclarece porque que nessa escola não havia contratação de pessoal de serviços gerais, do bibliotecário e da merendeira.

Quanto às outras pessoas que, voluntariamente, davam aulas de violão, inglês, crochê e bordado, em cursos realizados gratuitamente no contraturno, há também o que se questionar. Conscientes da necessidade de dominar além da língua materna, não teria o Estado compromisso com a ampliação de carga horária com a contratação de professores de língua estrangeira? Não era a meta da SEED a "qualidade do ensino" para que o cidadão pudesse inserir-se no tão propalado mercado globalizado?

Nestas informações, encontra-se o depoimento de um entrevistado, membro da APM da Escola La Salle, sobre o exercício da atividade docente como voluntário durante um ano. E, supondo-se que este indivíduo não tenha nenhum problema de ordem econômica, poderia ser encaixado no que define o Programa Voluntários do Conselho da Comunidade Solidária: "Voluntário é o cidadão, que, motivado por valores de participação e solidariedade, doa seu tempo, trabalho e talento, de maneira espontânea e não remunerada, para causas de interesse social e comunitário" (INSTITUTO BRASIL VOLUNTÁRIO – Faça Parte, s-d, p.9).

Ora, supondo-se que este entrevistado corresponda a um profissional com formação pedagógica, com faixa etária dentro da chamada população ativa, desempregado, a suposição complementar aceita tudo, até de que possua família, filhos, responsabilidades financeiras e, principalmente, expectativa de vida. Pois bem, na conversa informal à pesquisadora deste estudo, a revelação do entrevistado de que atuou um ano como voluntário acreditando na promessa feita de que seria contratado ao final do período, o que, obviamente, não aconteceu.

Assim, pontua-se a máxima do Instituto Brasil Voluntário – Faça Parte (s-d, p.44): "Entrevista com o Voluntário: Entrevista para um Emprego: "A pessoa certa para o trabalho".

Entrevista com Voluntários: “O trabalho certo para a pessoa”; só para provocar reflexão: quem é o dono da verdade[48]? O estereótipo do indivíduo ao se apresentar como voluntário é o que definirá o “trabalho certo para a pessoa”? Não será uma forma de seleção, baseado na imagem estética ou do indivíduo, dirigido à coação?

Na segunda matéria analisada, a ex-secretária Alcyone Saliba da SEED deixa claro em suas palavras o caráter descentralizador da escola através do gestor:

> **Escolas ganham prêmio nacional de gestão.** *500 escolas do Paraná se inscreveram, um número 30% superior ao ano passado.* Dez escolas públicas[49] do Paraná receberão o Prêmio de Referência em Gestão Escolar 2001, que valoriza as escolas que apresentam os melhores resultados em termos de aproveitamento dos alunos e que têm as melhores iniciativas de envolvimento da comunidade. O objetivo do prêmio é estimular a busca pela excelência em administração escolar e a oferta de um ensino de qualidade, com diálogo e parceria com a comunidade. O prêmio é concedido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), pela União de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (Unesco) e Fundação Roberto Marinho (JORNAL EDUCAÇÃO, 2000, p.1).

“A gestão da escola pública exige profissionalismo, por isso devemos continuar investindo na capacitação dos diretores como gestores de recursos humanos, físicos e financeiros”, afirmou a secretária Alcyone Saliba (JORNAL EDUCAÇÃO, 2000, p.1).

Ao se referir no investimento em capacitação dos gestores como: ***gestor de recursos humano, físico e financeiro,*** ficou claro o novo papel do gestor escolar. Cabia a ele e sua equipe, na incumbência de gestão, escola a auto-sustentar-se, “financiando” as ações voluntárias convergidas em trabalhos que viessem gerar os recursos financeiros através do intangível dos léxicos da administração.

Para melhor ilustrar o referido modelo de “Gestão Compartilhada”, cita-se que:

> Neste cenário, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade, sente-se divididos. De um lado os *déficits* históricos da escola, exigindo, uma contribuição intensa da escola, exigindo uma participação intensa de todos para que a escola funcione, e do outro a imposição das secretarias de educação com métodos, processos e técnicas administrativos, em função da Lei da Autonomia, como condição para repasse das verbas para a manutenção das escolas. Em síntese, as reformas neoliberais de educação preconizam um novo estilo - que para nós é uma reedição do antigo modelo sistêmico de administração (APPLE, 1976, p. 159-184).

---

[48] Verdade: Objeto central da reflexão filosófica, fio condutor em relação ao qual, em última instância, se definem, se aproximam e divergem as escolas filosóficas (FERREIRA, 1999).

[49] Ver a relação das escolas vencedoras Jornal da Educação (2000, n. 27, p.1) ou pelo site: http://www.seed.pr.gov.br/jornal.

Antes de finalizar essas análises considera-se importante apontar duas matérias sobre o Dia Nacional da Família na Escola, referente ao Prêmio Gestão Escolar, as quais ajudam melhor responder o que veio ao encontro dos resultados da pesquisa de campo realizadas nas escolas.

> **Pais aderem em massa à Semana da Família na Escola.** Pais preparando a merenda dos filhos, pais assistindo aulas ao lado dos alunos, pais conhecendo a escola e conversando com os professores, funcionários e diretores. A realidade dos dias da Semana Estadual da Família na Escola, que aconteceu em todos os estabelecimentos públicos do Paraná de 23 a 28 [...] Só para se ter uma idéia, no Dia Nacional da Família na Escola (24), proposta pelo Ministério da Educação, a média de adesão das escolas foi de 80% [...] Levantamento da Secretaria ao longo do dia apontou que cerca de 500 mil pais de alunos participaram das festividades. Jogos de futebol, gincanas, palestras, lanches de confraternização, debates sobre proposta pedagógica, visitas e confecção de murais foram algumas das atividades realizadas [...] Curitiba registrou índices de 80% da adesão [...] Um dos destaques foi o C.E. Barão do Rio Branco, em que os pais fizeram o papel dos profissionais que lá trabalham. Alguns deram aulas, outros prepararam a merenda, outro assumiu a direção. O objetivo foi conhecer para valorizar o trabalho da escola. No dia 23, a secretária Alcyone Saliba abriu as festividades da semana em uma visita à E. E. Dom Ático Eusébio da Rocha, em Curitiba. Na ocasião, a diretora da escola, Solange Putchta recebeu das mãos da secretária o "Diploma de Honra ao Mérito de Destaque na campanha Semana da Família na Escola". [...] "O Dia Nacional é apenas uma data simbólica, para marcar a importância de ter pais dentro da escola. Essa participação deve acontecer todos os dias do ano", lembra a secretária Alyone (JORNAL EDUCAÇÃO, 2002, p. 6).

Dessa matéria, considera-se importante salientar quatro aspectos: **o trabalho realizado pelos pais, os percentuais de participação, premiação da diretora e as palavras da secretária.**

As atividades previstas para o Dia Nacional da Família na Escola envolvendo os pais não deixaram de ser atividades que criaram uma certa expectativa nos pais, afinal, eles entenderam essa chamada à escola como uma oportunidade aberta à participação, supondo-se que todo o pai quer saber mais da escola que seu filho e como ela funciona.

Os percentuais de participação não baixaram os 70% de adesão nas escolas citadas como exemplos, mas a matéria não aponta fonte de dados pesquisados pela SEED para que se possa fazer uma pesquisa mais aprofundada.

"Pais preparando merenda dos filhos", como é citado no início da reportagem, não obstante a outras ações mencionadas tanto à direção e à coordenação pedagógica estiveram levando a efeito uma experiência recente de formação de pais que, ao mesmo tempo, tem a simpatia e a resistência dos profissionais das escolas. A situação pareceu não refletir o que

normalmente acontecia nas escolas públicas. Não havia uma consciência a respeito da conjugação dos esforços dos pais, tanto pelo lado de repensar o por que dessa campanha, quais os interesses que estavam por detrás e até mesmo, se essas eram as regras do jogo, como aproveitar essas regras para ter os pais como fortes aliados refletindo posições (pais/profissionais da educação). Afinal, somos a sociedades civil.

O fazer da merenda dos filhos na escola, "nesse dia tão especial" poderia até ser, em um primeiro momento, uma forma de integração, mas quem garantiria que no outro dia a função da merendeira não viesse a se diluir na ação voluntária de alimentar os filhos na escola pública? (grifos nosso).

O Diploma de Honra ao Mérito, entregue pelas mãos da secretária da SEED, não deixou de ser uma honra ao empenho da diretora da escola, mas, esse mesmo exemplo poderia ser muito bem comparado com a situação do empregado que trabalha assiduamente o ano todo, veste a camisa da empresa e, no final do ano, o patrão lhe dá uma cesta de Natal no lugar do percentual da participação dos lucros. De falsas generosidades se revestem as menções honrosas, não traduzindo a qualificação efetiva e crítica que os dirigentes de escolas merecem receber, mesmo por esforço, deles (gestores) fiéis, ao que a SEED julgava ser "Qualidade de Ensino".

A Secretária da Educação Alcyone, sobre a entrega desse Diploma, ressaltava em seus discursos, durante os Seminários da UP e através da imprensa escrita que "*[...] essa participação* [dos professores e da família] *deve acontecer todos os dias do ano*".

A SEED procurou se destacar aderindo, não ao "dia" mas, pela Semana Paranaense da Família na Escola, "excelente idéia" de que os pais participassem todos os dias da escola na concepção da secretária da SEED, mas talvez ela desconhecesse a realidade dos pais com situação socioeconômica de baixa renda, daqueles que trabalham oito, dez ou mais horas por dia, sendo hoje pais e mãe trabalhadores... como seria essa participação maciça? Como se "revelariam os números"? (grifo nosso).

> Semana da Família na Escola mobiliza 600 mil pais no Paraná. Pelo segundo ano consecutivo, a Semana Paranaense da Família na Escola atraiu milhares de pais. [...] Durante o evento, que aconteceu entre os dias 20 e 28 de abril, os pais puderam acompanhar o dia-a-dia na escola de seus filhos, discutir e dar sugestões sobre educação, além de participar de diversas atividades como gincanas, jogos, prática de leitura, palestras, apresentações de teatro e dança. [...] "O número é 20% superior ao do ano passado", comemora o coordenador da Assessoria de Mobilização Educacional da Secretaria da Educação, Edson Pontes. [...] Um belo exemplo é o caso do CEEBJA da Guarda-Mirim, com 300 alunos, em **Curitiba**, freqüentado por adolescentes carente, cujos, pais têm média salarial de R$ 200 mensais. A escola resolveu

> realizar um trabalho de dinâmica de grupo, acompanhado por psicólogos voluntários, coordenados pelo Instituto Rubens Portugal. Cerca de 150 pais puderam discutir, durante dois dias, as diferenças entre a educação de seus filhos e a que eles próprios tiveram [...] "A participação dos pais foi fantástica", entusiasma-se a diretora da escola, Silvana S. Cercal. "Para estas pessoas talvez tenha sido uma oportunidade única na vida de serem ouvidas sobre os seus problemas, suas angústias" (JORNAL EDUCAÇÃO, 2002, p . 6) .

O exemplo do CEEBJA da Guarda-Mirim, sem a intenção de desmerecer a condição socioeconômica dos pais, a escola passou a ser um ponto de referência e de acontecimentos "novos" pelo contexto no qual se inseria. A impossibilidade de presenciar o novo, passou ser o instituído no imaginário das pessoas.

Através da SEED, foi mobilizado o "renomado" Instituto Rubens Portugal desenvolvendo um trabalho de dinâmica de grupo, acompanhado por "psicólogos voluntários", com cerca de 150 pais com os quais foram discutidas, durante dois dias, "[...] as diferenças entre a educação de seus filhos e a que eles próprios tiveram" (JORNAL EDUCAÇÃO, 2002, p . 6), conforme já citado. No final, redigiram um documento com críticas e sugestões para a melhoria da escola.

Chamar os pais para escola com intuito de desenvolver dinâmica por psicólogos voluntários veio ao encontro com os depoimentos do presidente do IPR, Rubens Portugal, relatados durante a entrevista da pesquisa realizada em Faxinal do Céu no III Seminário de Mobilização de pais para a Qualidade de Ensino. Quando perguntado: Como o senhor avalia os avanços na educação no Estado do Paraná desde a criação da UP? assim deu-se a resposta:

> [...] *comparar agora, a diferença é enorme e o maior resultado, o melhor fruto desse programa não é tanto o que o professor levou no ônibus de volta para suas escolas, foi o que nós coordenadores autoridades; administradores do governo; nós recolhemos aqui. Porque eventos de Faxinal do Céu são verdadeiramente psicanálises coletivas. As pessoas derramam em revelações que não seriam possíveis ser obtidas, ao não ser num ambiente desse universo, as pessoas chegam num ambiente com esse, quatro dias comendo, dormindo, isso aqui as pessoas começam a ver que elas tinham um pensamento que não sabiam que tinham. E nós estamos recolhendo isso há seis anos* (PORTUGAL, 2001).

Passar dois dias fazendo uma dinâmica Zen, uma volta ao passado comparando a educação que os pais tiveram em relação ao que os seus filhos recebiam à época da realização desta pesquisa, para os pais não deixou de ser um momento de interação e de prazer, relembrar o passado. Mas, para refletir uma educação de "qualidade", acredita-se que essa

atividade não pareceu o bastante adequada como parâmetro de comparação da escola ideal. Afinal, os tempos são outros e seriam muitos outros aspectos sóciosantropológicos e pedagógico sobre os quais se poderia ter refletido.

Para entender melhor esse novo senso comum ético, foi preciso lembrar que os seminários de educação avançada, denominados posteriormente de seminários de atualização e motivação, suscitaram atenção aos esforços organizacionais e à propaganda da SEED. Já havia uma desconfiança acerca na política educacional do Estado do Paraná, quanto ao fato de estar formando docentes. Assim, "[...] ou a Secretaria de Educação não pretende formar docentes e sim instrutores de uma academia Zen, ou [...] está confundindo educação com meditação transcendental" (GENTILI, 1998, p. 94).

No mesmo pensamento, a UP não pareceu um exemplo de eficiência em relação à competência profissional dela esperado, porque "Os quadros técnicos da empresa selecionada pela SEED [para esse ensinamento] podem ter dedicado muito tempo à cosmologia e (com certeza) ter muita visão de futuro, auto-estima e inteligência emocional" (Idem, 1998, p. 94).

Na continuação da análise, outra matéria despertou a atenção pela sua singularidade:

> Paraná está entre os finalistas do Prêmio Gestão Escolar. Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar 2000. O anuncio dos finalistas aconteceu em maio, durante a 2ª Reunião do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), realizada em Curitiba. No ano passado, uma escola estadual do Paraná foi vencedora nacional. Os diretores dos estabelecimentos finalistas ganharão o diploma "Escola Referência em Gestão Escolar" cultural aos Estados Unidos. As escolas vão receber um prêmio no valor de R$ 2 mil. [...] A escola campeã receberá R$ 10 mil e o diretor ganhará o diploma de "Licenciatura em Gestão Escolar". **REQUISITO –** O Paraná foi, pelo terceiro ano consecutivo, o Estado com o maior número de participantes no concurso, além da ficha de auto-avaliação concedida pelos organizadores a cada escola interessada, o estabelecimento de ensino paranaense deveria apresentar índices elevados de aprovação. [...] A idéia do concurso é estimular a busca pela excelência em gestão incentivar as escolas a oferecer um ensino de qualidade, com a comunidade, no âmbito da gestão pedagógica, pessoal e financeira (JORNAL EDUCAÇÃO, 2001, p. 4).

A matéria anteriormente citada sobre o Prêmio de Referência em Gestão Escolar fez destaque às escolas *Referência,* cujo projeto orientou-se pelas políticas educacionais da SEED.

A premiação da escola no valor de R$ 10 mil reais, justificou o papel do gestor administração não apenas voltada para a qualidade do trabalho pedagógico, mas para que o mesmo cumprisse com o objetivo do concurso que foi o de "Estimular a busca pela

excelência" em gestão e incentivar as escolas a oferecer um ensino "de qualidade, com a comunidade, no âmbito da gestão pedagógica, pessoal e financeira". Quanto a esse montante de dinheiro que a escola recebeu, poderia até ser um valor razoável para algumas melhorias, entre tantas que a escola necessita. O que não foi questionado, é qual a repercussão ocorrida deste prêmio entre as outras escolas, não em valor monetário, mas em situações que esse mesmo modelo de incentivo provocaria nas escolas que não conseguiram nem sequer habilitar-se a tal competição. Se a escola é um espaço onde a solidariedade (dimensão ética – já citada anteriormente por Santos) deveria florescer, o discurso oficial nos dá a clareza que o que permeou essas iniciativas da SEED foi apenas o *Marketing* Social da Gestão Compartilhada nos moldes oficiais, onde pelo seu caráter ambíguo, a fala era uma, ação era outra.

É evidente que a competição entre o *privado* e o *público* não esteve apenas nas relações exteriores da escola, e sim no seu interior, onde o estímulo para a qualidade de ensino foi a competição, desconsiderando todo e qualquer contexto de escolas que não conseguiram participar da competição para a "excelência". Ainda, menos questionado nessa corrida ao Oscar "*The excelence school*", que além da ficha de auto-avaliação concedida pelos organizadores do prêmio a cada escola interessada, os estabelecimentos de ensino paranaense, tiveram que apresentar índices elevados de aprovação (grifo nosso).

Os índices de aprovações, como requisito do "**concurso**", desconsideram as deficiências de aprendizagem. Sobrepuseram-se apenas os índices estatísticos, dentre os quais prevaleceu a amostragem final e não os relatos de uma realidade concreta vivida, com auxiliares voluntários em aulas de reforço das disciplinas de Português e Matemática (grifo nosso).

Enquanto a escola se mobilizava para o concurso, a exemplo de um "*Big Brother*", ao gestor, o cidadão articulador, era oferecida a quantia de R$ 10 mil reais para a escola, e a ele bastara a menção honrosa, "diploma de Liderança em Gestão Escolar", e uma viagem ao Estados Unidos, enquanto o "irmão Estado" aplaudia o êxito do *Marketing* Social.

Seguindo-se com as análises desenvolvidas sobre as matérias dos jornais da Educação, acrescenta-se que:

> [...] nos discursos dominantes, a qualidade da educação possui também, o status de uma *propriedade* com atributos específicos. Com efeito, para neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que – alienavelmente – deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais. A qualidade como propriedade supõe, em conseqüência, diferenciação interna no universo dos

> consumidores de educação (que em nossos países já não são todos), tanto como a legitimidade de excluir outros (a maioria) de seu usufruto. A qualidade, como a propriedade em geral, não é algo universalizável. Na perspectiva conservadora, é bom que assim seja, já que critérios diferenciam de concessão (e formas também diferenciadas de aproveitamento do bem *educação*) estimulam a competição, princípio fundamental na regulação de qualquer mercado. Levando a extremos (e alguns tecnocratas neoliberais o levam), este argumento reconhece que o Estado pouco ou nada pode". fazer para melhorar a qualidade educacional sem produzir o efeito perverso contrário: *nivelar por baixo* (GENTILI, 1995, p. 246).

O reconhecimento da escola como referência ao modelo de Gestão Compartilhada contemplou, em suas ações, o Prêmio de Referência de Gestão Escolar. Perguntado aos professores da Escola São João Bosco se a escola participou desse concurso, apenas dois entrevistados admitiram que sim, considerando-o importante no sentido de haver "*reconhecimento e divulgação da escola*", e "*valorização do professor e da equipe pedagógica*". Esta é a mensagem de um governo neoliberal que apregoa a mistificação da realidade e insere novos dogmas aos incautos que nele crêem. Sobre este prêmio, encontrou-se matéria, intitulada Cerimônia de premiação marca 15 anos do Consed, em Manaus: "sua diretora também recebeu, assim como outros dez diretores, uma viagem de estudos aos Estados Unidos, patrocinados pela Embaixada dos Estados Unidos no Brasil" (CONSED, 2001, p. 21).

É certo que a escola deve manter-se informada sobre o número de pessoas participantes/voluntários desses projetos, mas a pesquisa mostrou que apenas dois entrevistados sabem disso. Os entrevistados que disseram "sim", explicam que a informação ocorre por meio de reuniões pedagógicas e fichários.

A SEED apresentou aos gestores um novo programa, denominado **Jovem Voluntário Escola Solidária**, da **Organização Social FAÇA PARTE.** Foi perguntado ao mesmo entrevistado se o mesmo conhecia este programa, obtendo-se a unanimidade de respostas "*não*". Para justificar este desconhecimento, admitiram não ter conhecimento e/ou por falta de informação.

O Programa Jovem Voluntário Escola Solidária Faça Parte era uma iniciativa do Instituto Brasil Voluntário que tem como presidente Milú Villela[50], localizado em São Paulo, SP, apresentado no site www.facaparte.org.br (PARANÁ - Jovem Voluntário/Escola Solidária. Faça Parte, s.d.).

---

[50] *Atualmente* é embaixadora da Boa Vontade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), presidente do Faça Parte -Instituto Brasil Voluntário, do MAM (Museu de Arte Moderna de São Paulo) e do Instituto Itaú Cultural, e membro-fundadora do Compromisso Todos pela Educação (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, TENDÊNCIAS/DEBATES, São Paulo, terça-feira, 14 de junho de 2005).

Segundo a apostila, é um programa nacional que objetiva reconhecer as ações voluntárias que já acontecem, nas escolas do Brasil, dando-lhes visibilidade. Em mensagem assinada pela presidente afirmava-se: “Estimular e viabilizar novos projetos voluntários é cumprir uma das mais importantes metas da educação contemporânea: a formação de jovens capazes de oferecer o melhor de si e de seu coração para a realização do grande ideal de todos nós – construir um mundo mais humano” (PARANÁ - Jovem Voluntário/Escola Solidária. Faça Parte, s-d, p.3).

É magnífica esta mensagem! Leva o indivíduo a esquecer os propósitos pessoais, o desejo de crescer profissionalmente, de conseguir emprego, de ter consciência crítica sobre o que lhe cerca, além de favorecer o descompromisso com o próprio sustento que, possivelmente, deve ser delegado a outros membros da família que sustentam este jovem, enquanto ele trabalha de forma gratuita para o governo, em nome da busca de humanização, esperando que os louros lhe caibam, ao final.

A revista Gestão em Rede, também como um mecanismo de comunicação é repassado através da SEED e os NRE distribuem às escolas. A análise feita a esta revista se fez necessária por ser mais um meio de comunicação impresso em circulação sobre os resultados das ações em prol da “Qualidade de Ensino” no Paraná.

A pesquisa de campo realizada nas escolas revelou o fluxo de circulação dos materiais impressos já analisados, em resultados de maior e menor freqüência de acesso a esses mecanismos de comunicação. Neste caso, os depoimentos dos entrevistados recebem comparações com os dados da entrevista realizada na SEED, com a coordenadora nacional da RENAGESTE (LÜCK, 2002)[51].

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) propôs a criação e a operacionalização da RENAGESTE, a partir dos seguintes objetivos:

> 1. Garantir a formação e qualificação de massa crítica para a liderança e o desempenho da Gestão educacional competente e promoção do avanço dessa área, no contexto nacional.
> 2. Promover condições para a construção de um referencial teórico-metodológico de Gestão Educacional para a educação brasileira, em acordo com paradigma avançado e a partir de pesquisas sobre esse campo de ação, o seu impacto sobre a qualidade do ensino e da cultura de pesquisas e de cultura escolar.
> 3. Promover a realização de pesquisa comparada, no contexto da educação internacional, sobre os processos e dimensões da gestão educacional.
> 4. Reforçar os programas de formação de recursos humanos para a Gestão Educacional no país (CONSED, 1996, s.p.).

[51] Todas as outras entrevistas encontram-se gravadas em fitas de vídeo, sob domínio da pesquisadora.

O CONSED, dentre outras instituições de apoio, como o UNICEF e Fundação Ford (e com a contribuição dos representantes da RENAGESTE), promoveu o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. Esta Rede já se constituiu em referência nacional em gestão escolar e, particularmente no Paraná, teve influência relevante, atuando pela revista "Gestão em Rede" .

Além dos outros mecanismos de comunicação, considerou-se suficiente apenas a análise de duas reportagens que evidenciaram ações da APM em parceria com empresas públicas e privadas voluntárias.

Na seqüência da caracterização da revista considerou-se relevante efetuar a análise de onde e para onde se apontava a concepção de gestão, presente em tal revista:

> [...] Queremos uma revista que seja realmente um retrato de Gestão Escolar feito a partir da comunidade nacional que vive o dia-a-dia das escolas e das secretarias estaduais de Educação. Por isso, casos, depoimentos e pequenas histórias bem sucedidas de experiências de Gestão Compartilhada e participativa em escolas são muito bem-vindos (CONSED, 1997, p. 3).

Na entrevista foi perguntado à coordenadora da RENAGESTE: o que é a RENAGESTE? A mesma afirmou que:

> *É a Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional. [...] Com o objetivo de formar massa crítica no Brasil, para movimentar a Gestão. [...] Então, a RENAGESTE, ela não é um Órgão. Ela não é uma Instituição. Ela é uma REDE. Ela é um movimento; ela tem um caráter, quase que Virtual. Ela é muito mais Virtual do que Institucional. [...] A UNICEF foi a primeira instituição que dai passou a apoiar custeando a Revista. Em segundo lugar, entrou um apoio fantástico, a Pontífice Universidade Católica, UFPR, que até o começo no ano passado esteve reproduzindo a Revista em sua gráfica. Este ano, nós temos esse apoio, então a Revista está subsistindo por um esforço médio. Mas é sempre assim. Você está indo sempre atrás de apoio, aqui, lá, acolá, e, funcionando às vezes em certos períodos, na corda bamba.*

Admitiu a entrevistada, a necessidade de apoio à subsistência da revista; enquanto que a mensagem veiculada vende a imagem de **parceria**, não sustenta sua própria revista que funciona **na "corda bamba**" (grifos nossos). E o modelo de parceria divulgado pela coordenadora? Encontrou ajuda no privado? Ou no público?

No exemplar de setembro de 97, em uma entrevista da coordenadora nacional da RENAGESTE à Revista, com o título da "**Qualidade em Gestão é tendência mundial**", a entrevistada explicara:

> [...] porque o processo de gestão escolar tornou-se hoje quase uma obsessão na hora de estabelecer políticas e implantar ações educacionais. Ela analisa esta tendência mundial e destaca como a RENAGESTE está otimizando ações para incrementar ainda mais o esboço nacional em torno do fortalecimento da Gestão Compartilhada nas escolas (CONSED, 1997, p. 15).

Como expressão da inserção da escola na "modernidade", através da preposição "mudança de paradigma", a revista apontava para a introdução do referencial da Gestão de Qualidade Total (GQT), a qual é analisada a matéria a seguir.

> **ADOTE UMA ESCOLA** É o projeto cidadão Solidário Diretoria e APM montam projeto para que empresários e pessoas da comunidade trabalhem por uma escola melhor e pela formação de cidadão responsável. O projeto Cidadão Solidário, criado pelo diretor, Brazilino Alves Pereira, e pelo presidente da Associação de Pais e Mestres – APM, Eunecir Moreira, da Escola Estadual Tancredo Neves, de Medianeira, no Paraná, foi estruturada para integrar representantes de empresas e do comércio em geral, alunos, professores e pais da escola voltados para um único objetivo: melhorar as condições de ensino. Para isso o projeto tem como proposta valorizar o professor possibilitando o uso de recursos audiovisuais e de informática nas salas de aula. [...] Educação, divulgando sua participação em diversos projetos da escola, nos jornais da cidade e revistas, como Gestão em Rede, e até mesmo em programas de televisão, como o TV Escola. [...] Os empresários também têm interesse em investir na Educação, para que possíveis futuros funcionários tenham mais conhecimentos e melhor qualificação. [...] A empresa ou a pessoa que colaborar com os projetos entra, mensalmente, com o apoio financeiro que puder dispor ou com compra de material solicitado pela escola; poderá também auxiliar com projetos elaborados por seus técnicos com relatórios bimestrais para avaliação e cumprimento de metas. Isso fica estabelecido, em um contrato de parceria, de um ano, feito com a APM da escola (CONSED, 2001, p. 8).

A respeito da matéria acima, foi perguntado à coordenadora: Na revista Gestão em Rede (CONSED, 2001, p. 27), uma entrevista se refere a um projeto realizado na Escola Estadual Tancredo Neves, em Medianeira – PR, Adote uma Escola, que evidencia o trabalho em parceria com empresas, com pessoas interessadas, inclusive cita o objetivo deste projeto de Medianeira. Como senhora vê este projeto? "Adote uma Escola, Adote um Professor"? A resposta:

> *Tem gente que não gosta de terminologia. '- Adote –', porque diz que não é carente para ser adotado, que não é órfão para ser adotado. E isso aí, para mim é apenas uma discussão preciosística terminológica. É importante ter em mente o espírito da coisa e não a expressão.*

Através das expressões, sejam elas linguagens orais, escritas, imagens visuais que formam uma nova linguagem estética e dessa estratégia persuasiva às pessoas, comprova-se como o "espírito da coisa" muda o comportamento das pessoas em ações como: primeiro, quanto ao tema da palestra que a escola desenvolveu "estágios em empresas parceiras" reforçando o interesse do aluno para o trabalho de qualidade, percebeu-se que os princípios de educação seriam os de "de parceria, de troca, reciprocidade". Nesse sentido, a função do papel educativo passou a assumir a formação do cidadão para o mercado de trabalho como objetivo principal. Dentro desse entendimento – a empresa/escola –, em troca, a escola se responsabilizava em formar mão-de-obra, a educação voltada para o trabalho como prioridade e não como formação autônoma e libertadora para o indivíduo estudar e não ser subordinado. Não se pode esquecer que a escola, no exemplo da matéria, concede espaço físico para patrocínio: os muros das escolas serviram de *outdoor*.

Segundo, como é que as empresas podem prever que as crianças, conhecendo os ambientes do mercado terão emprego no futuro, sendo que o país vive uma economia globalizada excludente onde a massa dos desempregados cresce de forma incontrolável? Curioso, porque na matéria sobre ADOTE UMA ESCOLA "as empresas têm bastante interesse em que estas crianças aprendam, desde já, a conhecer os ambientes onde poderão trabalhar no futuro" (CONSED, 2001, p. 08). Mas, o que se percebeu na fala dos empresários foi de que são "**POSSÍVEIS** futuros funcionários" (grifo nosso), não fornecendo nenhuma garantia de ingresso do aluno ao mercado de trabalho.

Terceiro, quanto aos equipamentos eletrônicos doados pelas empresas, poderiam até melhorar as condições da carência de recursos didáticos e reparos das dependências físicas, mas isto não refletiu a qualidade de ensino, pois, dependia muito mais de profissionais bem qualificados. Contudo, entende-se que, conhecimento se transmite pelo saber elaborado; não é compreensível querer comparar qualidade de ensino com melhorias de infra-estrutura. Eles não deixam de ser empregados; no entanto, não tão essenciais quanto à que "**vozes proclamam por qualidade**" (grifo nosso).

Quarto, no último parágrafo da matéria, ficou claro o papel da empresa ou pessoa ao assumir o apoio financeiro mensal para a compra de material solicitado pela escola, dando poderes aos colaboradores para levar seus projetos. Em contrapartida, a missão deve ser completada com relatórios bimestrais para a avaliação e comprometimento de metas, além do contrato entre parceiros e APM.

A leitura deste parágrafo induz à compreensão de que, a estas empresas ou pessoas foi fornecido um privilégio em poder "[...] também auxiliar com projetos", como se fosse equivalente ao ganho de um prêmio com tal atuação.

E, os prêmios, por sua vez, foram concedidos, posteriormente, às escolas que deram abertura "às empresas e pessoas". O outro prêmio foi a divulgação da empresa na Revista RENAGESTE, como referência nacional: o resultado do *marketing* social (PARANÁ, 1996, p.55).

Esta alteração[52] pode ser entendida como a transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como parceiros essenciais da tomada de decisão.

Retomando-se a Revista Gestão em Rede (CONSED, 2002a), a referência ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar – 2001, cujo subtítulo é "Relação das Escolas selecionadas pelos Comitês Estaduais de Avaliação" trouxe, na seqüência, ordenados por UF, o nome das escolas que receberam o diploma Escola Referência Nacional em Gestão, numa coluna à esquerda e, em outra coluna, à direita, destaca o **Nome dos Diretores das primeiras escolas selecionadas que receberão o diploma "Liderança e Gestão Escolar**" (grifo nosso).

O comentário sobre esta publicação conclama a Coordenadora[53] da revista, em entrevista à pesquisadora, ao seguinte questionamento: quais os mecanismos de avaliação que a RENAGESTE utiliza para avaliar as mudanças de comportamento de pessoas ligadas à Escola, no Projeto de Gestão? A resposta:

> *A RENAGESTE participa como colaboradora de pesquisas do Instituto de Pesquisas Econômico Aplicada, e nós fizemos parte de uma pesquisa ano retrasado, sobre a Gestão da Educação para ver os mecanismos de Gestão adequados no Brasil inteiro. Mas nós não temos pesquisa sobre pessoa.*

O que dizer? Será que ambas – Coordenadora e Revista RENAGESTE – sabem uma da outra?

Diante destas inconsistências, até de informação, conforme se percebeu, foi-nos permitido ir adiante e questionar, da mesma edição da Revista RENAGESTE apresentada

---

[52] Segundo Hutmacher, (1992), "a "territorialização" é vista como um instrumento para a introdução de uma "lógica de mercado" no funcionamento e regulação do sistema educativo, e portanto para uma outra forma de "privatização" da escola pública. [...] de modo geral pode-se dizer que esta alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos como parceiros essencial da tomada de decisão (HUTMACHER, 1992, p. 56).

[53] Heloisa Lück.

acima, páginas centrais. Na continuidade da entrevista perguntou-se à Coordenadora da Revista: "Estou analisando a estrutura da Revista, e observo, no meio das páginas aqui, bem no centro, existe um questionário, e no meio deste questionário, existem algumas perguntas; a partir de quando a revista lançou este questionário?". A resposta obtida junto à coordenadora foi:

> *Eu, de cor aqui, eu não posso te dizer. Eu teria que fazer este levantamento, mas isso é uma questão de 1998, para cá. Aliás, pelos números dos questionários, você pode concluir desde quando.*

Para o devido esclarecimento desta análise, a Revista RENAGESTE, edição de nº 41, de nov./dez. de 2002, possui em suas páginas centrais um questionário a ser respondido, com numeração acompanhando a edição da Revista: nº 41. Desta constatação e da resposta da Coordenadora da Revista RENAGESTE, pode-se deduzir e até questionar: será coincidência? porque ela afirma que "*é uma questão de 1998, para cá*" com até seis edições por ano; será erro de impressão? e, até desconhecimento do caso, validado pela nota de rodapé impressa na página 3[54], embora no verso do questionário conste CONSED como promotor do exposto pela coordenadora da RENAGESTE ao perguntar-se o objetivo de tal questionário: *"Ele não tem o objetivo de pesquisas, por si. Ele tem o objetivo de verificar, uma pequena interação que nós consideraríamos de resposta amostral"*.

Para completar e finalizar a análise dos documentos, tomou-se como parâmetro na Revista Gestão em Rede de setembro de 2002, nº 39, capa, o slogan "***Os incomodados que mudem o mundo***" (sem nominação de autoria), que se referiu ao projeto Seja um jovem voluntário – o Faça Parte, anunciado pela sua presidente, Milú Villela como a busca do grande ideal de todos nós – "construir um mundo mais humano" (CONSED, 2002b, p. 9).

Seria correto indagar quem seriam os incomodados? 1) Seriam os excluídos, os marginalizados, os desempregados, os analfabetos, os simples e os incautos? 2) Ou seria o governo, compadecido pelas misérias sociais que se apresentam, nuas, na mídia? (supondo-se que não haja uma leitura *in loco* por parte do governo). 3) Ou será que os incomodados seriam os jovens, por quem Costa (2000) citando Zagury, teme que, se não forem convenientemente levados ao direito de pensar, de criticar e refletir com base em estudos concretos da realidade, poderá "recrudescer as perseguições étnicas, o esmagamento das minorias e a marginalização das grandes massas populares" (JORNAL DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 15).

---

[54] As matérias divulgadas neste veículo não expressam necessariamente uma posição do Consed, das secretarias educacionais de Educação ou das instituições parceiras (REVISTA GESTÃO EM REDE, nov./dez. 2002, p. 3).

Em cada uma destas três suposições, encontraram-se dissonâncias: no primeiro caso, pergunta-se: que farão para mudar o mundo os incomodados excluídos, os marginalizados, etc.? Segundo, a função do governo é prover e sanar a miséria; não se trata de delegação de funções, que podem render ações trabalhistas!! Não é o que já acontece no Terceiro Setor?

Por último, aos jovens, privilegiados, que podem falar, criticar e ser ouvidos pela oportunidade que lhes dá o "poder"; a contrapartida é o trabalho voluntário. Nada sai de graça neste acordo. Seria um contra-senso evocar as centenas de protestos que os jovens brasileiros fizeram (ou tentaram fazer) no passado, na intenção de mostrar sua crítica e sua voz? Naquela época não se falava em voluntariado. Hoje, o trabalho é a moeda em troca da liberdade de expressão, é claro, contanto que o trabalho seja aturado[55]. Será que o sistema ouviria as críticas e a voz destes jovens se não fossem voluntários?

Assim, considerando a riqueza dos detalhes que envolveram um *slogan* publicado na capa de uma revista, sem autoria e sem explicação nenhuma em estar ali aposto sem razão maior, é lícito que as deduções particulares ocorram, visto tratar-se de um veículo de comunicação do governo que – sempre – deve ao povo que o mantém, as explicações de e sobre seus atos.

Os comentários sobre os mecanismos analisados podem servir para a interpretação do tema, ao assinalar alguns depoimentos de professores da Escola São João Bosco, sobre quais mecanismos eles conheciam:

> ENTR. 1: *O Jornal da Educação, porque existe informação direta para os professores, aos focos de interesse. Eu acho que o Jornal da Educação só mostra as coisas boas, na realidade é um marketing da SEED. Os jornais do sindicato nós não recebemos.*
> ENTR. 16: *Jornal da Educação, infelizmente tudo que está escrito é maravilhoso, faz e acontece, sabemos que existem trabalhos maravilhosos, pena que aquilo que é apresentado é para a promoção de alguns. Vamos deixar de farsa e ir em busca de qualidade? Resumindo, esse jornal é mais marketing.*
> ENTR. 20: *É interessante ler com espírito crítico as informações vinculadas, com o claro objetivo de insuflar ideologicamente nos trabalhadores da educação como prática real, situações impensadas ditatorialmente por pensadores que são, antes de tudo, "teóricos", desconhecendo a prática e servindo aos propósitos do governo.*
> ENTR. 23: *Leio porque recebo na minha casa. Referente à Educação gosto de ler aquilo que não é manipulado politicamente, me irrita quando leio "coisas" que querem mostrar o que não é, tornando a Educação fora da realidade.*

[55] Constante, persistente, ininterrupto (FERREIRA, 1999).

No momento da aplicação desta entrevista, a pesquisadora conseguiu subtrair do entrevistado, aos seus depoimentos, um constrangedor desabafo interior, extremamente similar ao próprio ambiente em que a escola (sobre) vive, num agastado retraimento marcado por dogmas marketeiros de um governo, no mínimo cruel ao construir um caminho íngreme a estes profissionais na contemplação de sua história de vida e na história que buscam criar em seus educandos.

Na análise dos mecanismos de comunicação impressos, das quais se buscou demonstrar para onde apontam, oportunamente, a publicação apresentada a seguir, última da análise, faz jus ao objeto deste estudo, ao titular a comunhão da APM com as campanhas de solidariedade em atividades de Gestão Compartilhada.

> **A APM aqui faz a diferença! Mães da APM do Colégio Estadual Terra Boa levam alunos de volta à sala de aula e lideram campanhas de solidariedade em atividades de Gestão Compartilhada.** Gestão Compartilhada! Este é o mecanismo que traz bons frutos no trabalho integrado entre direção e APM – Associação de Pais e Mestres do Colégio Estadual Terra Boa, no Paraná. Em abril de 2001, foi realizada eleição para a nova diretoria da Associação, sendo eleita Edinéia de Almeida Mariano, mãe de aluno, como presidente, que, na gestão anterior já havia contribuindo como vice-presidente. [...] Eleita, Edinéia teve a oportunidade de participar junto com a vice-presidente da APM, a mãe de aluno Zuleica Araújo Cardoso, de cursos de treinamento no Centro de Capacitação para professores, em Faxinal do Céu. [...] *"A maioria veste a camisa da escola e os resultados são sempre um sucesso"*, conta a presidente, acrescentando que não adianta trabalho se não houver total integração entre membro da APM e direção. [...] Edinéia conta ainda que aprendeu uma coisa muito importante, que a diretora sempre repete: "Temos pouco dinheiro, mas somos milionários em união , e quando isso acontece nada mais importa". **Atrás dos alunos desistentes** [...] Um dos projetos mais importantes é o que busca resgatar alunos que haviam desistido dos estudos. [...] As mães da APM também começaram a acompanhar o "projeto de reforço", desenvolvendo com os alunos em contraturno, que contou com a ajuda de alunos voluntárias da escola, principalmente daqueles que se destacam em matemática, que segundo a diretora Jaqueline, é a disciplina com maior índice de dificuldade. **Frio e fome** [...] "Quem tem frio, tem fome", que reuniu como parceiros APM, Conselho Escolar, direção, professores e 16 equipes formadas por dez alunos cada, além do apoio da Polícia Militar. A gincana foi realizada pelo fato da clientela da escola, em sua maioria, ser bastante carente, com muitas famílias que antes recebiam cestas básicas por meio do Programa "Da Rua para a Escola" ter deixado de receber esse auxílio. Nestas famílias, encontram-se muitos pais desempregados; outros têm até necessidade de alimento, pois a única refeição que o aluno faz é na escola (LIMA, 2001, p. 7).

É importante destacar a matéria da revista e a resposta da coordenadora; o caráter de controvérsia entre o trabalho gratuito, *"[...] que não é um ganho em moeda corrente, é*

alguma coisa que tem um valor muito maior que o dinheiro." (LÜCK, 2002). Em seus depoimentos, desconsiderou os fatores socioeconômicos causadores da exclusão social como citado na retranca do parágrafo da matéria: **"Frio e Fome"**, sendo que a escola (APM), junto às outras entidades caracterizadas como de assistência social, como referiu o exemplo, onde as famílias recebiam cesta básica por meio do programa, "Da Rua para a Escola" e deixaram de receber esse auxílio, destacando ainda que nestas famílias encontravam-se muitos pais desempregados.

Desconsiderar qualquer comentário sobre tais programas que o próprio governo criou, e que na realidade eram projetos paliativos, recebeu destaque na revista Gestão Em Rede. Nessa mesma edição da revista, entre outras matérias, que fizeram referência a exemplos sobre "**- a escola que ainda temos e a que queremos -**" considera-se relevante destacar o papel da APM sendo o principal articulador da escola "ideal" e mobilizadora da sociedade civil.

Percebe-se que entre a escola e a APM, há uma relação dialógica muito recíproca. A APM passou a assumir um papel determinante nas ações de destaque da escola, como agente articuladora nas mudanças de comportamento das pessoas, como revelou a diretora da escola, a presidente da APM, Edinéia, que após os cursos de treinamento na UP, afirmara que:

> [...] *os conteúdos dos cursos servem de base para nortear projetos desenvolvidos em parceria, a maioria veste a camisa da escola e os resultados são sempre um sucesso,'conta a presidente'*(EDINÉIA).

O que mais preocupa no depoimento desta matéria é como o Marketing Social previsto nos documentos da SEED e os seminários de Gestão Compartilhada realizadas na UP entre os anos de 2001 e 2002, tiveram resultados tão "exitosos" como demonstraram as palavras da presidente da APM, Edinéia, que contou ainda ter aprendido uma coisa muito importante, que a diretora sempre repetia: "[...] *Temos pouco dinheiro, mas somos milionários em união, e quando isso acontece nada mais importa"*.

A forma de pensar da presidente da APM e a contextualização da ação política, foram ações difusas que se traduziram em realidade complexa e global da transformação das relações entre o Estado e a Educação no início deste século e que não se esgotou na dicotomia tradicional entre "centralização" e "descentralização" (grifo nosso).

3.2 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DOS SEMINÁRIOS DE GESTÃO COMPARTILHADA PELA EQUIPE DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA SEED

A análise dos relatórios do grupo de Avaliação e Monitoramento, neste subtítulo, apenas terão uma abordagem sistematizada, a fim de melhor responder seu papel na avaliação dos Seminários de Gestão Compartilhada, que estiveram subordinados à gerência de Programação e Avaliação, sendo seus setores divididos nas seguintes áreas: Monitoramento e Avaliação.

Com respeito à responsabilidade do grupo de Avaliação e Monitoramento, o grupo teve como finalidade aprimorar o Programa de Capacitação de profissionais da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná, de forma a distinguir dois tipos de atividades que se relacionavam e se complementavam:

O Monitoramento: consistia de uma atividade contínua, sistemática e regular que visava determinar se a implementação de um projeto, programa, estaria sendo feita de acordo com o planejado e se os objetivos estariam sendo atingidos conforme o esperado. Os dados de monitoramento referiam-se a informações sobre o curso (tema, carga horária e número de participantes) e sobre os participantes (nome, CPF, formação, área de atuação e local de trabalho), tendo como critério um indicador que era uma unidade de referência para medir o desempenho, um dado estatístico, quantitativo. Diferentes indicadores podem expor problemas, detectar causas e apontar as situações irregulares com respeito ao planejado e o executado.

A Avaliação: implicava na coleta de informações que permitiam determinar o nível de implementação das atividades do programa de capacitação, sua fidelidade ao planejado, seus avanços, sucessos e falhas e fazia recomendações para sanar as dificuldades encontradas. Desta forma, contribuía para a revisão e a reformulação das atividades de capacitação e conseqüentemente, para o aprimoramento do programa. Ao mesmo tempo, a avaliação buscava determinar os resultados obtidos, ou seja, a repercussão do programa no desempenho do profissional, da escola e da SEED e relacioná-los com os indicadores de desempenho selecionados para medir o êxito do Programa de Capacitação. O projeto de Monitoramento e Avaliação incluía estratégias diversificadas e integradas. A seguir, discute-se o subprograma daquele período, nos Seminários realizados no Auditório Rubens Correia, do Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, dirigido aos pais, voluntários e diretores.

3.3 CAPACITAÇÃO DAS APMs EM FAXINAL DO CÉU: OS SUB-PROGRAMAS DA SEED

Um grupo de eventos de capacitação ocorreu no Centro de Capacitação em Faxinal do Céu (CCFC). O monitoramento utilizou informações geradas pelo Sistema de gerenciamento dos eventos da UP. A avaliação englobou informações oriundas de várias fontes de informação:

As estratégias foram baseadas no modelo de ***Avaliação por Especialista*** proposto por Eisner (1983), um dos teóricos da avaliação. O objetivo foi verificar a qualidade do evento evidenciando os pontos positivos e identificando aspectos que precisavam ser aperfeiçoados. Os aspectos que deveriam ser incluídos nos pareceres, correspondiam aos aspectos enfocados nos questionários de avaliação preenchidos pelos cursistas e incluíam:

a) alcance dos objetivos do evento;
b) estratégias e metodologias utilizadas;
c) participação e envolvimento dos cursistas;
d) conteúdos trabalhados;
e) planejamento e organização do evento;
f) trabalho dos palestrantes, docentes e oficineiros.

Para a leitura dos formulários de avaliação foram utilizados os leitores ópticos já instalados no CCFC e no Departamento de Avaliação e Monitoramento da UP, na SEED, que após fornecer as informações quantitativas passaram pela análise qualitativa do grupo de avaliação, emitindo um relatório de cada evento.

Para complementar os dados coletados da maneira descrita acima, foram convidados profissionais de ***notório saber*** ou ***notáveis*** em sua área de atuação – educadores, empresários, políticos, profissionais autônomos – para emitir parecer sobre cada curso realizado no CCFC. A finalidade foi verificar a eficiência dos provedores e, se a abordagem dos conteúdos favorecia o desenvolvimento das competências propostas no Plano de Capacitação – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros* e *aprender a ser*. Após cada evento a equipe de Monitoramento e Avaliação da UP preparava um relatório executivo integrando informações obtidas através da consulta às quatro fontes de informação.

Nos subprogramas Unidades da SEED (UNISEED), Núcleos Regionais de Educação (NRE), Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) e Centro de Tecnologia Educacional do Paraná (CETEPAR), era realizada a avaliação através de instrumentos

próprios que, após preenchidos pelos cursistas e lidos pela leitora ótica, fornecia dados quantitativos que eram analisados qualitativamente pelo grupo de avaliação e, posteriormente, emitido um relatório final.

Já a Participação em Eventos Nacionais Regionais Locais (PAEVE) era avaliado de forma diferenciada já que, para este subprograma, os participantes dos eventos recebiam um instrumento de avaliação específico, que era encaminhado para o grupo de avaliação para análise e posterior inclusão de informações no Relatório Final de Avaliação, emitido ao final de cada ano.

O interessante do contato que se teve com os avaliadores em Faxinal do Céu, durante os seminários e depois, pela análise de seus relatórios, permitiu observar que todos eram altamente qualificados para a avaliação, como descreveram os documentos em análise. Até mesmo, demonstravam um caráter imparcial e ético sobre os pontos levantados, tecendo elogios, quando merecidos, e apontando ajustes no que deveria ser mudado.

Dentre todos os relatórios concedidos pela SEED buscou-se fazer uma análise mais criteriosa entre os relatórios dos avaliadores com os quais se teve contato diretamente durante os seminários e constatou-se um erro entre o relatório posteriormente enviado pela SEED via e-mail.

Ao Relatório de Avaliação[56], documento formulado a partir da coleta de dados por meio de questionário aos participantes de eventos realizados na UP de Faxinal do Céu, apresenta-se uma análise de dois eventos, em específico:

1. Seminário A Importância da APM na Gestão Escolar, realizado de 15 a 17 de junho de 2001, cujo Relatório de Avaliação, composto de 12 folhas, apresentou o resultado de uma coleta de dados com 259 participantes do evento, sem denominação de responsável no corpo do documento.

2. APM: Mobilização de pais para a Qualidade do Ensino, realizada de 17 a 19 de agosto de 2001, cujo Relatório de Avaliação, composto de 11 folhas, apresentou o resultado de uma coleta de dados com 267 participantes do evento, denominando como responsável pelo documento, detalhando a elaboração e análise, a professora Maristela Sdroievski Cruz.

O parâmetro para este procedimento requereu a contextualização sobre o documento da Responsabilidade do Grupo de Avaliação e Monitoramento, subordinado à gerência de Programação e Avaliação, em seus pontos principais e necessários a esta análise: "**O grupo de Avaliação e Monitoramento** tem como finalidade aprimorar o Programa de Capacitação

[56] Documento fornecido pela SEED, via eletrônica em 06 de mar. de 2003 conforme comprova documento anexo N1, original.

de Profissionais da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná"; "**O Monitoramento** é uma atividade contínua, sistemática e regular [...]"; "**A avaliação coleta informações** [...] e relacioná-los com os indicadores de desempenho selecionados para medir o êxito do Programa de Capacitação"; "[...] serão convidados profissionais de notório saber ou notáveis [...]"; "**A finalidade é verificar a eficiência dos provedores**".

Neste último destaque, cabe apresentar o foco deste empenho, o item 2. Resultados e Recomendações, de ambos os Relatórios de Avaliação, com a inclusão das informações finais apresentadas nas páginas 4 de 12 e 4 de 11, sinalizando os nomes em negrito, numerando como Relatório 1: "Participaram do processo de avaliação do evento de 15 a 17 de jun. de 2002 o Avaliador notável o Prof. **Mario Sergio Michalizen**, doutor em Ciências Sociais – Antropologia – pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, autor de "O Calidoscópio e a Rede: estratégias e práticas de prevenção à AIDS e ao uso indevido de drogas"..."; e, Relatório 2: "Participaram do processo de avaliação do evento de 17 a 19 de agosto o Avaliador notável o Prof**. Marcos Antonio Cordiolli**, doutor em Ciências Sociais – Antropologia – pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, autor de "O Calidoscópio e a Rede: estratégias e práticas de prevenção à AIDS e ao uso indevido de drogas".

Diante do registro e do conseqüente espanto com esta "coincidência" de dois eminentes avaliadores notáveis terem a mesma formação e escreverem a mesma obra, publicados em documento oficial concedido pela SEED, visto anteriormente neste item, pode-se entender tamanho descuido com tantos requisitos e órgãos fiscalizadores? Tal relatório, lidos com a utilização da tecnologia óptica, e apresentado na versão Windows Word, suscita a pensar na ferramenta "copiar/colar", assim, num raciocínio mediano.

Mais concretamente, é menos arriscado pensar nisto, do que dedicar-se a contemplar/rever/calcular, os gráficos de ambos os relatórios, expostos e disponíveis em todas as páginas, acompanhadas estas contemplações/revisões/cálculos, por um grande ponto de interrogação, depois da frase: serão de verdade, estes dados?

Além da AME, a empresa AMANA-KEY, no ano de 2002 ministrou 3 (três) eventos, tendo como públicos-alvo diretores de escolas e gestores de sistemas, com a finalidade de trabalhar as habilidades e conhecimentos visando a sustentabilidade do processo de desenvolvimento da competência da gestão, assegurando uma linguagem única à otimização

de resultados. Eventos sem a parceria do Departamento AME, da SEED, cujos eventos[57] foram seus objetos de estudo.

De acordo com o documento da SEED, a AMANA-KEY tinha a seguinte afirmação: “Somos uma empresa rigorosamente focada em inovações em gestão desde que começamos em 1972. Para assegurar o nível de inovação necessário em nossa próprias atividades, nosso modelo de negócio vem continuamente evoluindo no dia-a-dia e também através de sucessivas “reinvenções”[58]. Essa foi uma das empresas autorizadas pela SEED à terceirização de serviços.

A empresa AMANÁ-KEY era apoiada em estratégias educacionais que integravam conhecimentos de ponta à essência duradoura do espírito humano; seu propósito era contribuir decisivamente para o salto quântico que se fazia necessário no processo de evolução da Humanidade, com a seguinte disposição:

> Acreditamos que processos conscientes de gestão que harmonizam poder, sabedoria e amor com o que de melhor existe nas pessoas e organizações - são os únicos meios para a criação das melhores condições para a Vida no planeta (AMANA-KEY, 2002).

Apresentado o contexto dos relatórios de avaliação, passa-se à discussão dos seminários da Gestão Escolar.

3.4 REGISTROS HISTÓRICOS DOS SEMINÁRIOS DE CAPACITAÇÃO DE GESTÃO COMPARTILHADA (2001-2002) NA UNIVERSIDADE DO PROFESSOR

Com referência à análise dos documentos enviados pela SEED, foi possível o embasamento pela participação em quatro seminários no período de 2001 - 2002, cuja relevância como pesquisadora e, especificamente, dentro da pesquisa campo na UP, permitiu a realização da análise fidedigna dos fatos.

Cabe ressaltar que as duas primeiras investigações aos seminários foram relevantes, mas ainda procurava-se um olhar seletivo ao enriquecimento do conhecimento sob este tema.

---

[57] a) Eventos realizados pela empresa AMANA-KEY: A Gestão como compromisso de todos – Alinhando conceitos 09 de set.. a 13 de set..; A Gestão como compromisso de todos – Alinhando conceitos 30 de ago. a 04 de set.; A Gestão como compromisso de todos – Alinhando conceitos 26 de ago. a 30/08.

[58] 1972 - Concepção/fundação da KEY, empresa de consultoria em estratégia e gestão; 1980 - Primeira reinvenção: concepção e criação da AMANA, uma segunda empresa dedicada a grandes eventos educacionais na área de gestão; 1987 - Segunda reinvenção: fusão das duas empresas como AMANA-KEY e novo foco em "produtos de conhecimento" sobre inovação em gestão. O PGA – Programa de Gestão Avançada, é o principal produto da Amana-Key. Dirigido a executivos de organizações privadas e públicas. Programa-síntese sobre o que há de mais inovador na área de gestão. ACM-AMANA-KEY, rede de alcance mundial com núcleo em São Paulo, Brasil. Tem como filosofia servir referência mundial em inovações radicais em gestão que sejam capazes de gerar desenvolvimento genuíno de pessoas, organizações e comunidades.

Mesmo porque, a cada seminário, o olhar para o objeto em análise vai criando uma certa identidade ao observador, mesmo procurando manter a imparcialidade e ética pelo cunho científico proposto na pesquisa. Somente a partir do terceiro seminário, na postura de pesquisadora, foi possível um olhar mais reflexivo e questionador sobre os rumos que a Gestão Compartilhada pretendeu impingir as APMs.

A análise documental está reforçada com a observação dirigida a partir dos dados obtidos, durante o período de observação dos seminários. Será apresentada parte do Relato Analítico de Experiência do 3º Evento – **Seminário APM: mobilização de pais para qualidade de ensino**, em 19 a 21 de Julho de 2002, no Subprograma Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, na UP.

Dia 19 de julho de 2002 às 20:25h no Auditório Rubens Correa, iniciou-se a palestra com o mesmo ritual de abertura de qualidade de vida pelo animador João C. Oliveira, pode-se dizer, um verdadeiro malabarista em fazer o público descontrair. O Sr. Elivaldo Couto Souza, assessor da Assessoria de Mobilização Educacional AME, anuncia a Srª. Mariza Ferrrari, administradora geral da Universidade do Professor, a partir da qual se repassaram as diretrizes sobre o público-alvo neste evento estimado para receber 500 pessoas, comparecendo 800 pessoas, entre os pais e equipes do Protagonismo Juvenil. As equipes do AME repassou orientações gerais situando o público que se fazia presente pela primeira vez.

No prosseguimento, o Sr. Elivaldo retomou a palavra passando ao coordenador geral da AME, Edson Ezair Pontes, que agradeceu a presença de todos e apresentou a equipe que iria desenvolver as atividades durante três dias, reforçando o verdadeiro movimento da escola pública com a participação da família e da sociedade, representadas pela APM e políticas educacionais da escola, citando Bernardo Toro, colombiano, sociólogo especialista em mobilização. O Sr. Edson deixou clara a postura ideológica dos pressupostos teóricos seguidos por Bernardo Toro[59] nos seminários.

Entre tantos teóricos que fundamentam a educação, ficou evidenciado nas palavras do Sr. Edson, que ele não apenas apostava nas palavras de Bernardo Toro, de que "**A educação tem de servir a um projeto da sociedade como um todo**" (grifo nosso) (MARANGON; LIMA, 2002), como mantinha um poder de persuasão sobre os pais: "as sete competências

[59] TORO, no ano de 2002, era vice-presidente das relações públicas da Fundação Social, entidade civil cuja missão era conhecer a pobreza na Colômbia. Dirigiu durante oito anos em programa de educação social e presidiu a Confederação Colombiana de ONG´s; criou os Códigos da Modernidade, que são sete competências mínimas para a participação produtivas e a inserção social do ser humano no século XXI e, recentemente, ele acrescentou uma oitava: criar no estudante uma mentalidade internacional.

citadas por Toro, se cumpridas, estarão mudando a escola pública de qualidade"; entretanto, o Sr. Edson não citou quais eram essas competências.

Apresenta-se a programação dos três dias:

Palestra: Cidadania e Mobilização

- Tânia do Rocio Camargo Santos (ouvidora da SEED – palestra: Cidadania e Mobilização)
- Kassem Mohamed El Sayed (palestrante de mobilização)
- Prof. Alcides José Carvalho (gestor do Colégio Estadual Emilio Menezes, Curitiba – Pr , relato de experiência)

Oficinas:

- Mobilização da Comunidade – Associações Regionais de Pais
- Protagonismo Juvenil/Rotary – Tânia Santos Varela
- LDB – Gilberto (não apresentado sobrenome)
- Escolarização de Pais/Educação Especial – Glacélia Quadros / Ilma Amaral
- Informática e Cidadania – Mirian Toshico Sewo
- Boletim da Escola – Ana Maria / Carmem (não apresentado sobrenome)

As atividades foram iniciadas com a ouvidora da SEED, Tânia do Rocio dos Santos, que realizou uma breve fala sobre o tema da palestra e passou a distribuir folhas de papel ofício para que todos possam pensar uma palavra sobre cidadania, e, aleatoriamente, foi pedindo aos pais que falassem sobre o que pensam sobre cidadania. Os pais manifestam as suas palavras a pedido da palestrante: *"[...]* ***é oportunidade; cidadania é sonhar um amanhã melhor; cidadania é ter fé na mudança da escola pública****"* (grifo nosso). E a ouvidora reforçava com suas palavras as posições do governo, pais e professores, afirmando que cada um tem que fazer a sua parte.

No prosseguimento, já as folhas distribuídas, Tânia do Rocio dos Santos pediu aos participantes que identificassem a letra de sua folha; aos que não receberam folhas com as letras, orientava que se juntassem aos que receberam, a fim de comporem frases tendo como fonte de inspiração a camiseta que ela usava. Era uma camiseta branca com muitas letras que compunham palavras como um jogo de caça-palavras. Essa dinâmica durou, entre as orientações da ouvidora até os grupos comporem as frases com as palavras, aproximadamente 30 min.

As pessoas se mantiveram por todo tempo no auditório pronunciando em voz alta a letra que procuravam, enquanto a ouvidora reforçava o seu discurso num tom inflamado, caminhando de um lado para o outro no palco.

Reforçam suas palavras: *"[...] vejam como o Edson Ezair Pontes, cita o sociólogo, Bernardo Toro, temos que ter sonhos: sonho de vontade, de garra, de fôlego, o querer ser voluntário... tudo isso é o que chamamos ser voluntário, não está na Constituição Brasileira*" (SANTOS, 2002). Eles não passaram o nome do autor durante a palestra, apenas citavam.

Seguindo-se assim, sucessivamente os participantes compuseram suas frases agrupando-se até o palco de maneira com que o agrupamento das pessoas formasse palavras como: "POVO, ÚNICO, MOBILIZAÇÃO, PAZ, AME, DEUS, QUERER, UTOPIA, AMA, SOU VITORIOSO".

Foi um verdadeiro espetáculo de simulação do significado da mobilização; a mobilização aconteceu sim, apenas como um movimento lúdico, onde os pais pareciam ser verdadeiras crianças participando de uma brincadeira por um animador bem treinado. A ouvidora prossegue dizendo: *"[...] o Edson me chama de minha querida Tânia pela dinâmica que une a família AME". E pergunta: "[...] o que é mobilizar? temos que acreditar que eu sou cidadão, e quando eu sou vitorioso eu canto o hino com mais garra*" (SANTOS, 2002).

Finalizou a palestra ao som da Enya[60] e com slides do *power point*, com imagens de animaizinhos e mensagens de auto-ajuda e provocava risos na platéia; foi como se as cenas ali apresentadas fossem analogias perfeitas para refletir a Gestão Compartilhada.

Ficou evidenciado, pelos procedimentos metodológicos apresentados pela coordenação da AME de que a proposta não é uma política educacional comprometida com as reais mudanças. Diante destes discursos democráticos, é preciso fazer duas perguntas relacionadas com outras possibilidades de entender também a democracia:

1ª A liberdade dos pais para escolher, na prática, é realmente uma liberdade de todos para todos, ou é uma liberdade de alguns diante de outros?

2ª Se a escola é democrática deve cultivar valores comuns a todos, independente de classes sociais, de raça, religião ou de sexo, pode permitir aos pais levar seus filhos à escola escolhida quando algumas escolas reclamam, (ainda que o façam de forma oculta), o direito a cultivar valores específicos e não integram os sujeitos que mostram diferenças com relação a esses valores?

---

[60] Cantora internacional do ritmo *new age*.

Da mescla de conceitos e argumentos de cidadania tão divergentes, como são enunciados nos seminários, deduzimos que, além da aceitação teórica do princípio de liberdade, de direito do cidadão, os pais que ali estavam não tinham a noção que tais reformas vinculavam-se, muito intimamente, à ideologia de mercado, ao invés de desenvolvê-lo em favor de uma pluralidade própria de uma sociedade democrática.

As inovações a que se referiu a secretária, não passavam de projetos isolados, pontuais de escolas diferentes que por ali passavam. Não havia uma proposta pedagógica voltada às reais mudanças da escola pública, envolvendo discussões e dificuldades enfrentadas pela situação socioeconômica das famílias. Em síntese, foi mais um espetáculo teatral descontextualizado da real situação em se encontrava a escola e das dificuldades enfrentadas pelas famílias carentes que ali estavam. No palco do auditório Rubens Corrêa tudo era maravilhoso e possível... Era o palco da fé na mudança da escola pública, ali não era permitido levantar problemas; até os microfones eram controlados pelos monitores, de forma cuidadosa, para que a ordem fosse mantida.

As 8:30h do dia 20/07/02, no auditório Rubens Corrêa, o senhor Kassem Mohamed El Sayed palestrou sobre a Mediação e a Interação de APMs.

Iniciou sua fala com explanação sobre o tema família/escola, reforçando com muita ênfase a responsabilidade da família em assumir a escola através do trabalho desenvolvido pela APM.

Citou exemplos de como os pais podiam assumir o compromisso sobre a construção da escola desejada. Um pai interrompeu a fala do palestrante argumentando: “[...] como podemos proceder sobre as dificuldades que encontramos com a APM quando se apresentam posturas religiosas, políticas e se não recebemos materiais informativos vindo do SEED”?

O palestrante respondeu que, independentemente de questões religiosas e políticas teríamos que trazê-las para a escola e trabalhar com elas, mas não esclareceu sobre as formas de se trabalhar com situações reais que a escola enfrentava no dia-a-dia.

Chamou a atenção para que os membros da APMs não buscassem, através da mesma, fazer política, alertando aos pais que procurassem afastar essas pessoas que buscassem levar vantagem política, e que a resistência à mudança é normal.

O próximo slide apresentou os sete pecados capitais como princípios que a APM deveria seguir, pedindo que os pais repetissem em coro: “**avareza, gula, inveja, ira, luxúria, preguiça e soberba.**” (grifo nosso).

Na seqüência ironizou, num tom de “brincadeira”, dizendo aos pais sobre o segundo pecado, a gula, e que a havia percebido observando seus pratos no momento do jantar, horas

antes. Foi angustiante para a pesquisadora perceber que o senhor El Sayed tem consciência da condição de pobreza que esses pais vivem, sendo que muitos deles não comem, no cotidiano de seus lares, os alimentos que foram oferecidos no refeitório da UP. Finalizou com uma "célebre frase":

> [...] *a mais bela representação de um trabalho bem feito ou herança a ser deixada pela família, não reside no acúmulo de riquezas e propriedades* [...] *mas sim na verdadeira contribuição para a formação de cidadãos inteligentes, honrados e bem sucedidos* [...] *estes sim irão acumular riquezas, propriedades e tesouros que mudarão o destino da humanidade* (EL SAYED, 2002).

O senhor El Sayed, ao fazer uma apologia à formação de cidadãos "inteligentes", "honrados" e "bem sucedidos" do trabalho bem feito, não mediu as dimensões nas quais estavam situados estes mesmos cidadãos aos quais se referiu, principalmente quando se serviu do discurso de Marx, inapropriadamente, pois a visão daquele filósofo sobre o trabalho é muito diferente da apregoada nos seminários da UP.

Audacioso, num tom melífluo,o senhor El Sayed usou das mesmas palavras de que se serviram teóricos que dedicaram suas vidas para a humanidade, como apologia para exercer a dominação sobre os encantos e passivos pais que o ouvem. Esses, jamais compreenderão a microfísica do poder que ali se praticou.

Sobre Faxinal do Céu, remetendo-se à revista publicitária Universidade do Professor (1996, p. 14), destaca-se a seguinte descrição:

> [...] desde o alto nível das palestras até a beleza da paisagem, a riqueza das opções culturais e a impecável hospedagem são a prova cabal de uma nova realidade. Jamais, em toda a história, o professor recebeu tanto respeito, qualidade e, principalmente, liberdade de pensar e agir. É quase como se ganhasse asa (RECH, 1999, p. 68).

O que se tem a dizer é que, desde os conceitos nos dicionários, os extremos existem; que dizer de um governo na educação que não conhece a limitações de suas escolas?

A participação dos professores da Escola São João Bosco nos encontros na UP em 2001/2002 foi analisada pela pesquisadora. Desses encontros, dois entrevistados confirmaram a participação, sendo em 1 e em 2 encontros, respectivamente.

Com relação à contribuição que esta capacitação fornece por ocasião destes encontros, as duas pessoas que participaram não concordam que ela exista, justificando-se pelo seguinte: ENTR. 11 *"Não condiz com a realidade da escola";* ENTR. 17 *"Muito pouco, pois a*

realidade de sala de aula é diferente do discurso". Entretanto, não é o que afirma com ênfase a Revista Publicitária Universidade do Professor (1996, p. 15) sobre as esperanças de tais práticas na UP:

> Da semente plantada esperam-se frutos em todas as escolas, grandes e pequenas, bem equipadas e despojadas, urbanas e rurais, com alunos de classe média, filhos de operários e bóias-frias. Estes resultados brotarão, não de uma linha de montagem, mas a partir de uma visão de realidade, com a cor e o saber de cada professor. Pretende-se dele uma nova visão do aluno, da escola e de si mesmo e com um olhar muito mais exigente (REVISTA PUBLICITÁRIA UNIVERSIDADE DO PROFESSOR, 1996, p. 15 *apud* RECH, 1999, p. 68).

Sabe-se que esta pretensão é utópica, que as atitudes airosas concedidas aos "**internados**" (grifo nosso) na UP não trazem ao seio da escola, em sua construção e tijolos e cimento, a falsa ilusão de que o poder que o professor (não) mantém pode mudar qualquer quadro vigente.

As 10:00h no auditório Jean Jacques Rousseau aconteceu a oficina com o tema Família, ministrada pela Psicoterapeuta Sr^{a}. Eneida Holzmann, que esclareceu a dinâmica e convidou os pais para que se posicionassem no centro do mini auditório, propondo-lhes que circulassem olhando um para outro por alguns minutos, movimentando suas sobrancelhas, pestanejando. Na seqüência pediu que fizessem um círculo e procurassem uma pessoa pelo olhar, pestanejando. Percebido o sinal, a pessoa iria ao encontro da outra; assim, sucessivamente, passaram a executar as orientações da psicoterapeuta por uns 20 min.

Não foi possível perceber como essa dinâmica abordava a temática da importância do papel dos pais na APM. Se a tentativa da psicoterapeuta estava baseada na antropologia interpretativa de Glifford Geertz, para ele: "[...] a antropologia não deve ser vista como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado das ações humanas." (GEERTZ, 1998, p. 24).

Se a intenção da psicoterapeuta era observar a representação dos diferentes sistemas de signos, a semiótica pela "dinâmica do pestanejar" ela teria sido mais coerente se tivesse utilizado a "descrição densa", criada pelo filósofo Gilbert Ryle, cujo objetivo não é apenas descrever, mas é uma hierarquia estratificada de estruturas significantes, como no exemplo de Ryle, no qual ele analisa dois garotos piscando. Não foi possível ver relação em tal ação, o que condizia com a proposta; simplesmente, os pais caminharam em círculo um pestanejando para o outro.

Na segunda dinâmica, a professora se justificou por ter esquecido a bola; os participantes sugeriram uma bola de meia. A psicoterapeuta tirou de uma sacola a bola feita de meia de cor laranja. Passadas as instruções, iniciou falando seu nome, dizendo a palavra perseverança, jogando a bola para o primeiro participante. A primeira participante foi uma mãe, Fátima, que disse: "[...] *aprendo com minha família a me doar para as pessoas*".

Na seqüência, outra participante, Noeli,afirmou: "[...] *união, família e não dizer não às coisas.* [...] *aprendi a não julgar as pessoas, que quem julga as pessoas é só Deus"*.

Por fim, destaca-se a fala de Deolino, que disse: "[...] *devemos ouvir mais e falar menos*". E assim, a bola foi passando, sucessivamente, a uns trinta pais que acompanhavam o grande grupo, com duração de 25 min.

Foi possível observar que os pais que ali estavam eram pessoas simples e que as palavras por eles ditas relatavam exatamente concepções e informações que receberam no primeiro dia, em especial, pelas palavras da professora Tânia.

A psicoterapeuta perguntou aos pais: *"Gostaram de jogar? sentiram-se confortáveis? não importa o método, o importante é jogar"* (HOLZMANN, 2002). Perguntou aos pais se eles perceberam o jogo de sobrancelhas, mas não ressaltou onde essa dinâmica poderia corresponder à integração com a família/escola.

Retomou o grupo justificando-se que: *"não havia trazido mais coisas porque o tempo era curto"* (HOLZMANN, 2002).

As 10:45h, iniciou-se outra oficina. A professora Irene Prestes iniciou seu trabalho com o tema "Família" fazendo uma explanação sobre o assunto. Entregou uma folha ofício para cada grupo com o tema: A escola como parceira da família categorizando três pontos: A relação burocrática formal; Relação tutelar e A relação programática – utilitária.

Entregou aos participantes um questionário com seis questões, sendo que o grande grupo teceu discussões sobre a questão nº 2: O que é importante para uma escola de qualidade? Por quê? Após 15 minutos os pais passam a apresentar seus trabalhos, sendo que um representante citou exemplos de como sua escola vinha procedendo diante das dificuldades: Problemas: "[...] *fizemos um bingo para consertarmos torneiras e instalações elétricas da escola...*"

A professora pediu para que o representante do grupo fosse mais breve, pois o tempo estava acabando. Na oficina da professora Irene Prestes, apesar do grupo ter se expandido nas discussões, a proposta esteve embasada de acordo com o tema proposto; ela ofereceu oportunidade para que os pais se envolvessem, o que tornou a discussão enriquecedora,

sobretudo no que se referia à escuta ativa e de solução de conflitos, oportunizando apontar pontos positivos e negativos, os limites e possibilidades das APMs na Gestão Compartilhada.

As 11:30h da manhã do dia 20/07/02 foi possível observar por 45 minutos a oficina do psicoterapeuta Marcos Vinicius Zoreck Portela, o qual exercia a profissão de psicólogo, sendo formado e pós-graduado pela faculdade TUIUTI, na época atuando no HC da UFPR, realizando atendimento a pacientes ambulatoriais, trabalhos de desenvolvimentos de equipes e coordenação de pós-graduação hospitalar.

Nesta oficina havia aproximadamente 45 pessoas; não foi possível fazer a observação desde o início em função de tentar participar do maior número de oficinas. Mas, foi possível identificar os procedimentos metodológicos e didáticos que o palestrante demonstrava.

O tema "Família" abordava a mobilização dos pais para a qualidade de ensino. Feita a discussão sobre o tema e agrupadas as questões, o palestrante pediu que o primeiro grupo se apresentasse. A primeira mãe falou sobre a Bolsa Escola e o Auxílio Gás: "[...] *eu acho que todo mundo critica a bolsa escola por ser só 15,00 reais mais eu acho que dá pra comprar um montão de coisas...*".

Em um segundo grupo, outra pessoa afirmou:

> [...] *o professor deu um tema, mas nós não entendemos e depois ele explicou de novo então nós mudamos... nós achamos que os pais têm que ir para a escola... olha, eu tenho três filhos e fui descobrir que a minha filha mais velha não sabia estudar, ela não interpretava e depois que eu percebi, ensinei do jeito que eu estudava e ela começou a mudar e me disse: '*[…] *- é mãe, é bem mais fácil desse jeito. Mas não pensem que é fácil participar da escola, eu tenho três filhos e trabalho o dia todo.*

Para finalizar, o professor ligou o *micro-sistem* ao som de uma música clássica, solicitando que todos fechassem seus olhos e pensassem, dizendo:

> [...] *agora vocês já têm uma tarefa para casa, é transmitir o que vocês têm de mais precioso para seus filhos. Agora que vocês já têm essa luz preciosa vamos para a última parte do trabalho, vamos decidir o que vai ser apresentado lá no auditório amanhã, no caso, no último dia no domingo, no auditório Rubens Correa* (PORTELA, 2002).

Os participantes foram levantando idéias como: "[…] *porque não fizemos um teatro da família ajustada e da família desajustada ou, por que a gente não canta a música do Padre Zezinho, Senhor abençoe as Famílias*".

Um outro pai contestou, dizendo: "[…] *porque não apresentamos os resultados das questões que trabalhamos sobre a mobilização das famílias[...]*".

Enfim, a discussão perdurou por uns 10 min. e as idéias não se concretizaram. O palestrante lembrou o tempo que estava se esgotando, mas também não tentou encaminhá-los. Conclusão: decidiram pelo teatro.

Ficou evidenciado que o palestrante conseguiu expor o tema a ser trabalhado, embora não tivesse procedimentos didáticos e metodológicos para encaminhar os pais no final. Os participantes, com quase 50 pais e presidentes da APMs, fizeram com que os resultados dos trabalhos em grupo ficassem atropelados para apresentação do resultado final.

Também foi observada a Oficina nº 1, realizada às 12:45h, pelo médico Psicoterapeuta do *stress* de adultos e adolescentes Dr. César Morri, que trabalhava como psiquiatra no hospital Espírita de Psiquiatria Bom Retiro, sendo que esta era a sexta oficina realizada por este médico em Faxinal do Céu.

Nesta oficina também foi possível observar a fase em que os grupos estavam apresentando o resultado final de seus trabalhos, ouvindo três depoimentos. Uma mãe expôs a preocupação com a tarefa que a escola estava tendo que assumir dizendo: "[...] *que a nossa escola já teve que fazer muitas rifas para poder trocar as torneiras[...] trocar a instalação elétrica e mexer no coberto [...]*.".

Um outro rapaz membro da APMs, do lugar onde estava sentado, disse: "[...] *eu acho que a família tem que participar sim da escola, mas temos que entender como fica esse jogo do empurra-empurra do governo e das famílias*".

Um outro pai retoma a palavra dizendo: "[...] *e quando a família já tem muitos problemas como é que ela faz para conseguir ajudar a escola [...]*.".

Uma mãe cita seu exemplo:

> [...] *eu vivo com meu companheiro e encontro dificuldades da minha filha aceitar ele, ela sempre se criou em creche, mas foi a escola que me ouviu e me ajudou*. E outra: [...] *na nossa escola nós tínhamos uma mãe que era alcoólatra e nós conseguimos interná-la em um hospital psiquiátrico [...]*.

Foram muitos os depoimentos, sendo possível relatar alguns deles. Constatou-se que o palestrante desta oficina demonstrou domínio dos conteúdos e dinamismo. Deixou que os participantes expusessem suas idéias sempre evidenciando as formas de parceria, a cada exemplo citado. Considera-se que seu trabalho, em alguns momentos, ficou sem domínio em função dos participantes quererem buscar soluções para os problemas, transformaram a

oficina em um fórum de discussões. Mas, mesmo assim o palestrante, muito calmo, consegue retomar e fecha a oficina.

No dia 21/07/02 às 8:30 h do domingo as atividades foram iniciadas no auditório Rubens Correa, com o palestrante professor Alcides de Carvalho, com o relato de sua experiência como gestor do Colégio Estadual Emílio de Menezes (CEM) de Ensino Fundamental e Médio da região periférica de Curitiba/Pr.

O professor Alcides pronunciou-se com eloqüência não fugindo do tema proposto e a cada exemplo citado, reforçou a importância do trabalho voluntário na Gestão Compartilhada. Das experiências mais relevantes e citadas como exemplo consideraram-se condizentes as seguintes com os objetivos de tal investigação: possuem seis aparições na mídia, canais de comunicação citados pelo gestor com orgulho estampado no rosto e na ênfase das palavras como:

> […] *no dia 31/03/02 a Rede Globo mostrou no Fantástico a nossa escola como exemplo**,** eles estavam interessados como estamos trabalhando o voluntariado... uma das nossas ações está transcrita no projeto Amigo CEM, pegamos uma carona com o projeto Amigos da Escola. Amigos CEM denominados, assim sendo que as palavras CEM são as iniciais da nossa escola. Foram convidadas 1200 famílias sendo que 400 se cadastraram para participar do programa,* [...] *não aproveitamos nem 10% da capacidade que temos em trabalhar com os pais,* [...] *não foi com mágica, foi com muita base que colocamos na folha de matrícula de 2001. Os pais liam todas as recomendações sobre a matrícula e no final da folha de matrícula escrevemos: 'o que podemos fazer para que a escola de nosso filho mude para melhor este ano?'* (CARVALHO, 2002).

Prosseguiu com outros exemplos:

> *[...] cadastrar os voluntários, quando chamados vêm fazer papel de recepcionista, auxiliar de serviços gerais, como varrer as salas e fazer a merenda...*". O projeto Apadrinhamento de Cruz (padrinhos e madrinhas). "[...] *nós trabalhamos em cima de problemas não das causas [...] cuidar das estatísticas dos resultados com argumentos para poder produzir mais e melhor [...] enfim, temos padrinhos para classes com problemas de indisciplina [...] eu estou trabalhando o livro Disciplina: limite na medida certa do Autor Samiti, [...] já estamos até pensando em uma formatura [...] estudamos três horas por noite, participam de igual para igual [...] quando se fala em parceria são funcionários, serventes, secretárias, professores, todos, parceria deve ser a todos direitos e respeito a todos*"."[...] *Projeto com a cidade industrial com as empresas Bosch e Siemens [...] porque não ir até eles, mesmo que essas empresas estão em queda* (CARVALHO, 2002).

Salientou que: "[...] *essas parcerias são saudáveis e que às vezes as APMs nem os diretores conseguem viabilizar*" (CARVALHO, 2002).

Neste ponto cabe citar que, junto aos Membros da APM da Escola São João Bosco, a pesquisa buscou conhecer se a escola desenvolveu o Projeto Amigos da Escola, obtendo-se à alternativa "sim", o total de oito respostas, e sendo uma resposta à alternativa "não". Para os primeiros entrevistados, perguntou quantas pessoas estão envolvidas neste projeto atualmente, confirmando-se entre 2 a 5 pessoas. Buscando conhecer em que consistem as ações/atividades do Projeto Amigos da Escola, foi solicitado ao entrevistado falar sobre isso, obtendo-se as informações presentes no Quadro 1.

QUADRO 1 – DEMONSTRATIVO DAS ATIVIDADES DO PROJETO AMIGOS DA ESCOLA EM 2001/2002 NA ESCOLA SÃO JOÃO BOSCO

Atividades	Freqüência
ENTR. 1: *"Os empresários fornecem voluntariamente alimentos, ex. o Cantu Verduras"*.	1
ENTR. 2: *"Desenvolvem projetos que venham atender as expectativas da comunidade escolar"*.	1
ENTR. 3, 8: *"As pessoas consideradas Amigos da Escola dão aulas de dança criam o jornal escolar, criam o grupo de teatro e aulas de informática"*.	1
ENTR.. 4: *"Um meio de oferecer aos alunos projetos, contribuindo para seu conhecimento sendo que esses projetos não contam na matriz curricular, e portanto se não fossem os Amigos da Escola os alunos não teriam acesso"*.	2
ENTR.. 5: *"Substituir os professores que faltam sem remuneração, aulas de reforço, aulas de informática"*.	1
ENTR. 6, 7, 9: *"Em fazer com que as pessoas voluntariamente participem das atividades junto à escola"*.	3

FONTE: Levantamento de campo, 2002.

Especificamente sobre estas informações, encontra-se o depoimento dos entrevistados 2 e 5, que relacionam como uma das atividades, a dos programas criados pelo governo-MEC, confirmando que se convalida no interior das relações internas e externas da escola, conforme se apresentam os depoimentos dos entrevistados: "[...] *Desenvolvem projetos que venham atender às expectativas da comunidade escolar* [...]". "*Substituir os professores que faltam sem remuneração, aulas de reforço, aulas de informática*" (ENTR. 2; ENTR. 5). Destaca-se:

> A Gestão da Educação e da escola pública é um dos itens dessa política educacional, e um dos mecanismos em torno do qual há uma acirrada disputa entre os que trabalham na escola, e aqueles que ocupam cargos nas várias instâncias de poder: município, estado e união. Para a sociedade, e para trabalhadores em educação, a democracia da e na escola é o único caminho para reconstruir a escola pública de qualidade. Os dirigentes políticos não negam, teoricamente esse caminho, mas na prática, apresentam um projeto de gestão de acordo com a agenda neoliberal, inviabilizando a reconstrução de uma escola pública de qualidade para todos (BASTOS, 2001, p. 9).

Nas suas descrições, o autor acima cita Apple, ao esclarecer como essas ações da comunidade escolar vêm sendo assumidas através da Gestão Compartilhada ao modelo neoliberal.

> Neste cenário, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade sentem-se divididos. De um lado, os déficits históricos da escola, exigindo uma participação intensa de todos para que a escola funcione, e do outro, imposições das secretarias de educação com métodos, processos e técnicas administrativas, em função da Lei da Autonomia, como condições para o repasse das verbas para a manutenção da escola. Em síntese, as reformas neoliberais de educação preconizam um novo estilo de administrar - o controle da qualidade total - que para nós é uma reedição do antigo modelo sistêmico de administração (APPLE, 1976, p. 59-184).

Com relação aos professores da Escola São João Bosco, confirmando que a escola aderiu ao Projeto Amigos da Escola, vinte e um entrevistados responderam em que consistiam as ações/atividades do projeto, conforme relatado integralmente no quadro a seguir:

QUADRO 2 – AÇÕES/ATIVIDADES DO PROJETO AMIGOS DA ESCOLA SÃO JOÃO BOSCO

Ações/atividades	Freqüência
ENTR. 1: "*Seria aproveitar o trabalho voluntário da família e de outros profissionais de outras áreas*".	1
ENTR. 2: *"As ações foram dos alunos em fluxo (alunos que não tem condições de estudar em sala de aula) remanejamos no sentido de melhorar o nível a cultura"*.	1
ENTR. 3: *"O projeto não ficou muito claro para mim não sei quem são os Amigos da Escola e o que fazem"*.	1
ENTR. 4, 13: *"Maior interação entre pais e alunos. Nós sentimos o interesse dos pais a preocupação do pai com o filho, mas os que visitam são os pais dos nossos bons alunos"*.	2
ENTR. 5: *"Acompanhamento do andamento da escola (funcionamento), participação em palestras, amostras dos trabalhos"*.	1
ENTR. 7, 8, 14: *"Curso de informática pelo professor Evandro, lixar as carteiras, Protagonismo Juvenil"*.	3
ENTR. 9, 17: *"Reforço de Matemática; reforço de Português, natação, pintura em tecido e bordado"*.	2
ENTR. 10: *"Aderiu, mas não teve continuidade.os pais ajudaram cuidar do recreio, alunas do Ensino Médio vinham realizar trabalho de apoio pedagógico os alunos com dificuldade de aprendizagem, passar atividades no quadro"*.	1
ENTR. 12, 15, 16: *"As ações eram voltadas para o auxilio dos professores na sala de aula. Ex.: corrigiam cadernos dos alunos enquanto o professor ia dando aula"*.	3
ENTR. 20: *"Eles tinham os Anjos da Escola que vinham trabalhar a tarde, ajudar dar aula, que na realidade mais atrapalhavam"*.	1
ENTR. 21: "*Eu vejo como um auxílio à escola, aos professores*".	1
ENTR. 22: *"Reforço de matemática não teve bom êxito por falta de maturidade dos voluntários"*.	1

FONTE: Levantamento de campo, 2002.

Observando-se os dados do quadro acima, ao mesmo tempo em que surpreende a quantidade de atividades voluntárias que, a princípio, orientam para o desemprego, e moldam, comportamento as dos envolvidos, limitando sua realidade, conforme o visto, conjuntamente, surgem os títulos, modernos, nada costumeiros: **Amigos da Escola; Protagonismo Juvenil; Anjos da Escola** (grifo nosso), trazendo a concretização da idéia com suas ações voluntárias. Será? O que nos diz a razão sobre o efeito das palavras e dos títulos salientada aos sedentos de saber?

Analisando os depoimentos do professor Alcides de Carvalho constata-se que ele demonstrou domínio de sua prática como "gestor exemplo" sobre o movimento de Gestão Compartilhada, do trabalho voluntário, de acordo com os modelos da SEED. Lembrando ainda que essa escola não deixaria de ser apresentada na UP; ela não só tem todo o apoio da SEED, como é citada como escola referência. Ao mesmo tempo em que citou exemplos, apontou a "possibilidade" de como fazer, sempre enfatizando a temática central, "[...] *fazemos com que cada participante perceba o papel da gestão escola [...]*." (CARVALHO, 2002).

É importante ressaltar das palavras do professor Alcides de Carvalho, quatro ações:

a) A frase escrita no final da folha de matrícula;

b) O cadastramento dos voluntários, que faziam o papel de recepcionista, auxiliar de serviços gerais, como varrer as salas e fazer a merenda;

c) O trabalho em cima de problemas não das causas;

d) As aulas que o professor estava trabalhando do livro, Disciplina: limite na medida certa do Autor Samiti.

O professor Alcides de Carvalho foi citado como "exemplo" aos olhos daqueles que desconhecem o que venha ser a disciplina subjetiva, como ele próprio afirmou, estar trabalhando o livro da "Disciplina".

Houve questionamentos e, dentre cerca de cinco perguntas, é relevante relatar uma, que se diferenciou pela ousadia da reflexão do pai expectador referindo-se, não apenas ao palestrante, mas a todos os presentes, incluindo a secretária da Educação Alcyone Saliba. Com o dedo apontado, lhe é concedida a palavra*:*

> [...] *até agora nós só ouvimos... primeiro eu quero dizer aos professores, podem ficar tranqüilos... que nós, pais, não vamos tirar os seus lugares, nós vamos sim, ser advogados de suas questões, mas quando o senhor fala de qualidade de vida e que tantos aqui já falaram... eu lhes pergunto, qual é a qualidade de vida dos professores que já não recebem aumento salarial a oito anos?*

O palestrante responde:

> [...] *no meu ponto de vista, o primeiro passo é fazer um bom trabalho, vejam, eu trabalho dois períodos e faço três, essa é uma opção minha, na medida que nos damos qualidade, nós ganhamos mais, é claro que tem que se pensar em política educacional voltada para a escola* (CARVALHO, 2002).

As pessoas silenciaram e o palestrante agradeceu a oportunidade, despedindo-se.

Pode-se concluir que o palestrante foi o único que abriu espaço para questionamentos; no caso desse presidente de APM, as perguntas não receberam uma resposta satisfatória, e, uma vez mais, as vozes de poucos que se arriscam ao desafio do questionamento foram silenciadas de forma estratégica.

Analisando os resultados, o trabalho do gestor do Colégio Estadual Emílio Menezes de Curitiba/Pr, não deixou de ser um trabalho "notável" que atendeu ao modelo neoliberal, mas em momento algum dos três dias do seminário, entre as palestras e oficinas observadas, foram apontados problemas de diferentes contextos educacionais, aqueles onde a escola pública se insere em meio à pobreza, à exclusão social e ao desemprego dos pais.

Ficou evidenciado, dentre os três seminários presenciados e devidamente documentados, que os modelos ali apresentados fugiam da realidade de muitas das escolas, inclusive as duas selecionadas. Acompanhado o dia-a-dia da escola, conheceu-se a realidade precária (salas superlotadas), infra-estrutura deficitária, e quadro de pessoas reduzido. A fala do professor Alcides, portanto, informando que o trabalho com a educação é reativo e não proativo, ou seja, busca resolver o problema e não preveni-lo, confirma a ilusão da gestão compartilhada que vigeu na gestão Jaime Lerner: "[...] *nós trabalhamos em cima de problemas não das causas* [...] *cuidar das estatísticas dos resultados com argumentos para poder produzir mais e melhor"* (CARVALHO, 2002).

Cabe salientar que, trabalhar em cima de problemas já existentes e não das causas, é ignorar qualquer entendimento sobre o porquê de a escola pública se encontra imersa num mar de incertezas e tão empobrecida.

É inconcebível querer nivelar as diferenças culturais e contextuais, desconsiderando as divergências existentes e manifestadas entre a escola e a realidade. As escolas públicas "já foram" pensadas e criadas com o objetivo de atender a contextos diferenciados e deficitários. No contexto em que essas escolas se inserem, as famílias enfrentam problemas de ordem socioeconômica graves, que se refletem e acabam esculpindo a escola como modelo perfeito, a serviço do governo com a "Gestão Compartilhada".

Não querendo afirmar, com isso, que a escola descrita acima tenha que permanecer com esse perfil e que não seja passível de melhorias. O que não se pode é aceitar um modelo de gestão pautado nas "Escolas de Sucesso". Isso foi presenciado na pesquisa dos eventos ocorridos no palco do auditório Rubens Corrêa: somente exemplos que deram ou estão dando "certo", foram e continuam sendo mostrados como referencial de "qualidade".

Em síntese, não se podia esperar que a política educacional da SEED pudesse estar verdadeiramente comprometida com a qualidade da escola pública, uma vez que, em dois anos de acompanhamento aos seminários de mobilização na UP, em momento algum foram evidenciadas as escolas que não estavam sendo "exemplos". E, ao ser questionada a equipe da AME, a resposta foi única: "[...] *nós desconhecemos escolas que não estejam aderindo ao movimento*". Querer saber das escolas que não eram exemplos de sucesso não se constituía como prioridade da SEED.

Sobre os encontros de Gestão Compartilhada na UP, apenas 3 membros da APM da Escola São João Bosco confirmaram ter participado, em relação aos demais 6 membros que responderam negativamente à pergunta. Esses 3 admitiram que essa Capacitação contribui para as melhorias na escola, destacando que "*Traz conhecimento aos profissionais da educação*" (ENTR.6), embora admitam a participação em apenas um encontro.

Pergunta-se: o que é concepção de melhoria para este profissional? Qual o conhecimento que pode ser obtido em apenas uma participação? Quem ou o quê o faz acreditar que na UP se constrói e se dissemina conhecimento, levando-se em conta que os profissionais que o ministram, em sua maioria, não têm formação pedagógica? Será que este entrevistado se perguntou quem são os seus instrutores? Sua formação?

Quanto aos encontros de Gestão Compartilhada na UP, apenas três membros da APM da Escola La Salle confirmaram participação na pesquisa realizada, concordando que a capacitação contribui para as melhorias na escola, através dos destaques:

> ENTR. 8: "*Conhecimento de regime escolar cobrando os direitos. O ensino não é só dever só do* Estado"; e ENTR. 9: "*Que a escola e a família devem falar a mesma linguagem e cada vez mais precisamos nos unir para ter uma educação pública de qualidad*e".

Mais uma vez encontra-se a questão da qualidade inserida na fala dos entrevistados. Isto permite questionar: será esta qualidade, a enunciada pelo presidente do IRP, na sua fala e nas páginas de sua cartilha de que, "[...] *A escola, até 1992, era um templo de mistério para os pais. Lá dentro as professoras eram fadas que manipulavam poções mágicas de saber. E*

agora????”[61]. Sendo assim, seguindo em suspirado arroubamento, fruto dos resquícios emanados pelas “**poções mágicas**” ou, pela força das entidades (grifo nosso), como fica o nosso niilismo em relação a sonhos e história da carochinha em relação à educação? Sem comentar comparações esdrúxulas do presidente, as práticas pedagógicas daquela época.

Às 11:45h foi dado prosseguimento aos trabalhos no auditório Rubens Corrêa. Foi observado que, na programação, o nome ex-secretária da Educação Alcyone Saliba não constava no cronograma do evento. No entanto, em meio ao Seminário, é anunciada a chegada de Saliba. Com esta aparição, verificou-se o total despreparo dos organizadores dos Seminários, e do improviso na realização do mesmo e na fala dos seus palestrantes. Isto ficou confirmando no fato de que Saliba subiu ao palco, cumprimentou os participantes e em sua fala salientou que:

> [...] *Faxinal do Céu é o único lugar onde aceitamos a reprovação [...] aceitamos o retorno, primeiro porque é uma construção, um projeto novo, vamos modificando, refinando, às vezes é preciso ter mais de um momento coletivo para podermos acertar nossos ponteiros de como trabalhar juntos, porque a SEED está fazendo com tais programas, o que a secretária pode e o que deve fazer com os pais e mães?* [...] *os eventos aqui em Faxinal do Céu têm mudado muito, mesmo desde o início. Em meados de 2000, há seis meses que a equipe vem planejando, muitas mudanças foram feitas a partir da avaliação* [...] *a minha avaliação vocês acabaram de receber* (SALIBA, 2002).

Entretanto, depois de haver falado durante uns 20 minutos, Saliba se deu conta que não havia se apresentados aos pais calouros e deu-se a conhecer: “[...] *para os que não conhecem, eu sou Alcyone Saliba, tenho grande privilégio de ser secretária do Estado do Paraná, estou à frente de um sistema gigante*[...]” (SALIBA, 2002).

A mensagem da ex-secretária apresentou-se numa linguagem clara, de acolhida. Mas ficou evidenciado que a mesma não tinha ordenado sua seqüência sobre os assuntos a serem tratados, tanto que a sua apresentação pessoal deu-se passados 20 minutos de sua fala inicial.

As 13:30 h do sábado iniciou-se o 3º Seminário APM, “Mobilização de pais para a Qualidade de Ensino”, encerrando-se no domingo às 14:30 h.

Antes de finalizar o relato é importante refletir sobre um ponto levantado nas palavras de Saliba: “[...] *Faxinal do Céu é o único lugar onde aceitamos a reprovação*”.

---

[61] Cópia da Cartilha de Seminário da UP, A Importância da APM na Gestão Escolar – Resumo Palestras e Oficinas, abril de 2001, anexo **M**.

Se Faxinal do Céu é o único lugar em que se aceita reprovação como salientou a ex-secretária, por que as escolas reprovadas como “Exemplo” não subiram no palco do auditório Rubens Corrêa?

Dos resultados dessa observação, as informações relatadas permitem afirmar que os seminários de mobilização demonstraram o cumprimento do previsto àquilo que foi determinado nos documentos da Gestão Compartilhada.

Um outro ponto que a observação ajudou a esclarecer é que, por Faxinal do Céu ser um lugar de beleza, infra-estrutura e condições de funcionamento extremamente adequados para as realizações de encontros, seminários, congressos e atividades de capacitação e reciclagem, isso proporcionou nos participantes, oportunidades de lazer e relaxamento, trazendo, por conseqüência, uma posição emocionante e favorável de encantamento.

Todos esses aspectos, fizeram com que os participantes, principalmente os pais, saíssem extasiados diante de tal organização. Primeiro porque já foram conduzidos de suas cidades com transporte pago; chegando lá, foram recepcionados por monitores muitos bem treinados, sempre prontos a atendê-los. Segundo, porque as casas-alojamentos eram acolhedoras, com infra-estrutura de um hotel três estrelas, além de todas as refeições oferecidas, de boa qualidade. Terceiro, os palestrantes, já eram “escolhidos” com base em suas qualificações, específicos aos pontos que a equipe de planejamento desejava atingir como objetivo.

Diante de tais condições oferecidas, tudo que acontecia em Faxinal do Céu passava a ser concebido como “maravilhoso”, mesmo porque, para se entender o caráter ideológico de tais propostas dos seminários de mobilização de pais, não bastava apenas ler essas propostas, documentos escritos, canais de comunicação. Era preciso conferir *in loco* as ações lá realizadas.

3.4.1 ENTREVISTAS COM O ASSESSOR TÉCNICO DE MOBILIZAÇÃO EDUCACIONAL, COM O PRESIDENTE DO IRP E COM O INSTRUTOR DE OFICINA[62]

A realização das entrevistas foi uma das etapas da pesquisa de suma importância, pois possibilitou comprovar o direcionamento enfocado no referencial teórico contextual e na análise documental que determinavam as diretrizes da Gestão Compartilhada.

O estudo da realidade *in loco*, durante a realização dos seminários em Faxinal do Céu, permitiu o contato direto com os entrevistados revelando não apenas a informação objetivada através da pergunta, como também um olhar interpretativo sobre a resposta obtida e as ações visualizadas em atitudes e comportamentos representativos dos entrevistados.

Ao indagar Edson Pontes sobre o seu entendimento a respeito do objetivo da gestão compartilhada, ele assim se pronunciou:

> *Olha, o objetivo da Gestão Compartilhada é justamente integrar cada vez mais os pais através das APMs, ele sendo representado pelas APMs, através das escolas na educação de seus filhos. Nós estamos desde o ano passado estimulando a participação destes pais cada vez mais. Estimulando e ampliando essa participação política da Secretaria do Estado da Educação é valorizar essas famílias dentro da escola, nós acreditamos que quanto maior for a participação dos pais, melhor será a qualidade de ensino paranaense* (PONTES, 2002).

Perguntado a Rubens Portugal sobre qual era o objetivo dos seminários de Gestão Compartilhada, assim obteve-se como resposta:

> *Fazer a prática da Gestão Compartilhada em grupo de seis pessoas trabalhando em uma mesma casa, com grupo de três diretores três presidentes de APMs trabalhando em torno de questionário e construindo idéias. Desta maneira não queremos dar aulas teóricas de Gestão Compartilhada, é fazer uma analogia. Seria um absurdo ensinar natação no quadro negro, melhor maneira é entrando na água. Os trabalhos em grupo seriam num primeiro momento em grupos de seis pessoas e no segundo momento com quarenta pessoas, com isso eles vão construindo e no final eles apresentam suas teses. O objetivo é óbvio, mostrar que só temos Gestão Compartilhada fecunda se as pessoas se expuserem a ouvir a compreender o outro lado e isso não é muito comum* (PORTUGAL, 2002).

---

[62] Entrevistas realizadas em Faxinal do Céu, na UP, com o Assessor Técnico da Assessoria de Mobilização Educacional – AME, Edson Izaias Pontes; com o Presidente do Instituto Rubens Portugal – IRP; e com Instrutor do IPR, Geraldo Bolzani. Os roteiros de entrevistas encontram-se nos anexos **B, C** e **D,** respectivamente.

Quanto à presença dos pais nas escolas, foi perguntado a Edson Pontes se havia correspondido às expectativas da SEED, sendo assim respondido:

> *Sim. É claro que é um trabalho bastante novo no Paraná ainda é de mobilização dos pais na escola pública é, mas nós sentimos desde que nós iniciamos esses encontros esses eventos em Faxinal do Céu e fora de Faxinal do Céu que nós fizemos encontros regionais com os pais, nós sentimos que está ampliando a participação, além dessa ampliação e participação nós sentimos também que os pais estão mais motivados, mais consciente do papel deles nas responsabilidades deles sobre os filhos na educação deles, então nós sentimos que é isso: está se ampliando cada vez mais e nós vemos que é o caminho para nós conseguirmos conquistar uma educação de qualidade é através desse fortalecimento da família* (PONTES, 2002).

A resposta do coordenador deixou clara a consonância entre as determinações dos documentos e aquilo a que se propôs como meta a ser atingida, como "possibilidade e saída para uma educação de qualidade" atribuindo uma ação maciça aos pais como garantia da qualidade do ensino paranaense.

A essa "crença" coube elucidar melhor, também pela compreensão desse entendimento no livro *Formação de Professores Trabalho Pedagógico:*

> A nossa civilização está em crise. E o sinal mais evidente é, sem dúvida, o colapso da nossa educação. Pela primeira vez na história, o homem revela-se incapaz de educar os filhos, as nossas prodigiosas descobertas em psicologia, as nossas iniciativas pedagógicas, tantas vezes interessantes e generosas, não facilitam este diagnóstico; bem pelo contrário, tornando ainda mais escandaloso. [...] É possível que esta desordem seja na verdade, a transposição para uma ordem superior. É possível. Mas nada garante no que diz que assim será. Só nos resta uma alternativa: analisar lucidamente o que se passa (REBOUL, 1974 *apud* NÓVOA, 2002, p.11).

A essa antiga citação de Oliver Reboul, foi possível situar o que se considerou importante em relação ao depoimento do Sr. Edson Pontes: por um lado, ele ilustrou a recorrência de um "discurso de crise", que atravessou o pensamento da escola no final de século XIX. Para essa crença da SEED, a partir de uma hipótese de transição para uma ordem superior, na "qualidade de ensino, com capacitação dos pais", pergunta-se: não estamos assistindo ao final do "Estado-educador"? Mas a solução não está em fechar as escolas em redes privadas (familiares, comunitárias, religiosas e econômicas). "A escola não deve estar ao serviço do Estado, nem das famílias" (REBOUL, 1974, p. 51 *apud* NÓVOA, 2002, p.11) mas neste imenso mar de indefinições no ensino público, com perfeição descreve Zé

Ramalho[63]: “o povo foge da ignorância – apesar de viver tão perto dela”, não é pelo caráter ilusório, hipotético e descentralizador de uma política de marketing social como determinaram os documentos em análise, dirigido a uma sociedade vítima da exclusão, atribuindo-lhes a responsabilidade da “qualidade do ensino paranaense”, posto que, quem continuou ditando as regras do jogo foi o Estado. Zona intermediária em que se imaginam as possibilidades que possam dar origem a um novo espaço social na educação, esperança daqueles que estão fora dela.

Quanto à participação dos pais, assim é a análise reforçada nas palavras de Bolzani (2002): “[...] *eles preenchem essas folhas de respostas, folhas com idéias e nós analisamos isso, para perceber se o diretor está sabendo o assunto*”, uma estratégia eminentemente da competitividade administrativa. Será que tais procedimentos abrangem a complexibilidade que é administrar conhecimento, que, sem dúvida, sequer se assemelha à matéria-prima?.

Buscando conhecer sobre o trabalho das APMs foi perguntado a Rubens Portugal: como o senhor vê ou sente o trabalho das APMs? Sua resposta foi:

> *É um processo, e o que mais caracteriza o trabalho do sistema de Educação Pública do Paraná e no Brasil é a heterogeneidade. São 2 100 escolas no Paraná, encontramos ainda escolas medievais, fechadas com muros, com poços com crocodilos, completamente retrógradas, resistentes a qualquer abertura para receber os pais, no extremo é isso, e no outro extremo temos muitos motivos de alegria. Já muitas escolas realizando trabalhos extraordinários, eu destaco a escola da Margarida lá em Arapongas, que ela criou um projeto, Melancia Risonha, em que os pais vinham a escola como” maracujás murchos”, só vinham à escola para ouvir reclamações de seus filho. É, ela criou a operação Melancia Risonha, os pais vêm só para ouvir as coisas boas de seus filhos, é um exemplo, mas não só isso, em Guarapuava o diretor Humberto a cada três messes reúne 60% a 70% dos pais para assistir às obras de artes de seus filhos. Então há dois extremos, escolas acolhedoras encantadoras, escolas abertas, participativas para a comunidade e escolas medievais, fechadas, retrógradas, fechadas em uma série de situações intermediárias. O que é importante saber é que nesses seis anos nós mudamos radicalmente* (PORTUGAL, 2002).

Referindo-se às escolas que resistem a mudanças como medievais, perguntou-se o que o entrevistado está fazendo, qual é a proposta para essas escolas que resistem a mudanças, obtendo-se que:

> *Os seminários que estão a meu cargo, que nós chamamos de PROGESTE – Programa de Aprimoramento de Gestão, nós trabalhamos diretamente. Então os diretores medievais vêm aqui, e nós incomodamos essas*

[63] Zé Ramalho. Música Admirável Gado Novo.

> *pessoas.*[...] *Muitos e muitos diretores retrógrados, resistentes e medievais foram derrotados pelos diretores novos, inovadores, renovadores, isso é um processo* (PORTUGAL, 2002).

Perguntado aos professores entrevistados da Escola São João Bosco sobre alguns assuntos considerados mais importantes nas reuniões da APM, as revelações dispuseram: ENTR. 2: *"Foi a preocupação com os pais com a liberdade dos alunos que está sendo confundida com uma libertinagem, os pais pedem apoio aos professores, comportamento";* ENTR.15: *"Esses assuntos foram decisivos no processo administrativo da escola CAIC e São João Bosco";* ENTR.21: *"Como iríamos fazer a aquisição do material didático (livros, cadernos, diversos)"*.

Participando da reunião da APM da escola em estudo, constatou-se que foi realizada no último dia do ano letivo, sendo que a maioria dos membros estava presente; mas, a vice-diretora da escola, bem como a diretora, deixavam transparecer o quanto recaiu sobre eles, os membros das APMs e dos Conselhos Escolares, o peso da responsabilidade pública, demonstrando a preocupação em prestar contas, quanto de dinheiro tinha em caixa, de que forma resolver problemas de estrutura física e de como vencer os mesmos durante o período das férias, situando-se no exemplo de outras escolas.

No bojo da discussão voltou-se aos conceitos políticos que regem o fornecimento de investimento a outras escolas do município, mesmo que estes tenham vindo no sentido de promoção do governo Jaime Lerner.

Assim, o que fixou na percepção da pesquisadora é que a reunião dava voltas e se concentrava no mesmo tema: problemas financeiros, forma de gerir os poucos recursos disponíveis, pontuando o seu final, com o depoimento da diretora acerca do pagamento da taxa da APM pelos pais: "*Se eles não pagam no começo do período letivo, não pagarão no final*", absorvido pelos demais membros participantes, acabam concordando com a declaração da diretora. Os pais que participaram da reunião, por serem frutos da mesma situação socioeconômica que vigora na comunidade, não argumentaram a condição de não-pagadores, visto que os mesmos se refletiram na mesma qualidade de vida. (Participação não registrada).

Rubens Portugal, no entanto, não estava a par da real situação vivida pelos professores que, em depoimento à pesquisa, explicaram a sua ausência nas reuniões da APM da Escola São João Bosco, por meio de uma revelação a quatro vozes denunciou a condição exata que alguns profissionais docentes viveram:

> *Não é possível, pois trabalho em quatro escolas.“Será impossível nesta correria de dar aulas e querer inteirar-se da APM. Isso prejudica, porque sabemos apenas da nossa disciplina e das turmas que atuamos, na realidade sabemos e participamos da escola/APM, de forma muito superficial”*, e, complementada ainda pelos ENTR. 19 e 20: *“O professor está muito atarefado, sobrecarregado sem encontrar tempo para partilhar de outras atividades”* (ENTRs.10, 16, 21 e 22).

As contemplações a este quadro, sintomático e repetitivo remetem a Paro (1995, p. 238) em uma de suas preocupações com os baixos salários dos professores, articulados com outros fatores inibidores da oferta de pessoal docente, acabam por atrair para a escola pública, pessoas com pouca qualificação, como estudantes de faculdade que vêem o magistério como um bico temporário para pagar seus estudos.

Contudo, a realidade deste “passeio” do professor em quatro escolas para que consiga prover o ao seu próprio sustento, não se coliga com nenhum subterfúgio que venha a denegrir o seu profissionalismo, mas lhe limita totalmente os poucos minutos de descanso diário.

Para conhecer a avaliação que a SEED faz dos encontros, perguntou-se a Rubens Portugal, qual foi a avaliação que a SEED fez no encontro anterior, obtendo-se o depoimento a seguir:

> *Eu vi, é avaliação técnica, ela não me diz com exatidão, não consegui sentir o significado daquilo porque é um formulário e as pessoas colocam “X”, eu faço uma avaliação muita baseada no feedback colhida diretamente com as pessoas quando vai se aproximando o final, eu não pergunto se você gostou, porque constrange a pessoa, eu pergunto o que teve de melhor ou de pior, com essas perguntas é que eu faço sistematicamente ao longo de todo o seminário, eu tenho a ousadia de dizer que eles têm um valor indiscutível, porque eles estão provocando mudanças profundas no comportamento das pessoas, as pessoas estão fazendo profundas revisões sobre a missão da escola pública com a comunidade* (PORTUGAL, 2002).

E sobre os relatórios feitos dos encontros anteriores, perguntou-se a Geraldo Bolzani se ele tinha conhecimento, recebendo como resposta que:

> *Eu não cheguei a ter nenhum relatório. Que isso cai na Secretaria, que não pertence à secretaria e sim ao Instituto Rubens de Portugal, que organiza os trabalhos em grupo, só os trabalhos em grupo, que é o TG6 na casa, o TG40 aqui, o grande grupo e a apresentação do grupo Espuleta.* (BOLZANI, 2002).

Obtidas as respostas dos entrevistados do IRP ficou evidenciado um desencontro das falas, quando o presidente do Instituto o qualifica como relatório técnico sobre o qual ele não conseguiu sentir o significado da avaliação, porque é um formulário, enquanto que o instrutor nem sequer tem acesso a nenhum dos relatórios.

Cabe perguntar: na ambigüidade revelada nas falas como tal desencontro de informações se explica a tão exigida e criteriosa responsabilidade do grupo de avaliação e monitoramento dos subprogramas, já apresentados anteriormente neste estudo?

A respeito da avaliação dos avanços na Educação no Estado do Paraná desde a criação da UP, Rubens Portugal respondeu que:

> *Ah bom, eu posso falar mal dos políticos todos, mas eu tenho a obrigação de dizer que o governador Jaime Lerner ele diz eu repito, eu estive em inúmeras reuniões com ele: o projeto da UP é a menina dos seus olhos, e ninguém pode ter dúvida que o Governo do Paraná do governo Jaime Lerner vem realizando um programa cujo o desdobramento ainda nem foi avaliado, não se sabe qual vai ser o desdobramento disso. Estamos aqui com seis anos estamos com cento e cinqüenta mil pessoas que passaram por aqui, eu estou aqui desde o primeiro dia. Fiquei aqui um mês antes para começar isso, a situação que nós conhecemos em 1995, comparar agora, a diferença é enorme e o maior resultado, o melhor fruto desse programa não é tanto o que o professor levou no ônibus de volta para suas escolas, foi o que nós coordenadores autoridades, administradores do governo, nós recolhemos aqui* (PORTUGAL, 2002).

Na seqüência, considera-se importante ressaltar mais duas perguntas que reforçam e respondem como os treinamentos denominados “seminários” revelaram os ideais da SEED da Avaliação por Resultados, acima de qualquer proposta pedagógica da escola, entre a relação dialógica dos agentes internos e externos da escola.

Perguntou-se a Edson Pontes: eu tenho analisado e acompanhado esses encontros para os quais tenho vindo e que as APMs têm participado. A minha vinda a Faxinal tem percebido os resultados; inclusive vocês tem uma dinâmica, um momento onde as APMs mostram resultados, como a “Pedagogia do Exemplo” onde deu certo. Reforçando a pergunta: a Secretaria, vocês como organizadores, qual é a preocupação com as escolas que não têm sido a “Pedagogia do Exemplo” e qual é a dificuldade que elas têm, e, em decorrência disso não têm conseguido deslanchar nesse processo?

A resposta foi:

> *Bom, é! temos procurado, é, localizar essas escolas, esse caso, é, e através das Associações Regionais e com o apoio dessas Associações Regionais, procuramos incentivar essas escolas para que elas participem desses*

> *eventos e também fazemos visitas e também procurando conhecer o que as escolas estão fazendo e levar exemplos positivos nessas escolas para que sirvam justamente de parâmetros de sugestão para que elas próprias possam fazer o próprio planejamento e a própria ação dela em benefício da escola e, é claro que nós temos 2 500 escolas, é claro que não dá para atender todas as escolas, mas aquelas que chegamos nós, os casos que chegam até a nós, nós procuramos atender* (PONTES, 2002).

Ao se referir que "está tentado localizar estas escolas", constatam-se duas situações: uma delas expressa o desconhecimento da realidade de suas escolas, já que precisa localizá-las; por outro lado, isso já é uma demonstração de que tais escolas não se apresentam para a SEED, como Referência, como Exemplo, estas escolas não têm voz e vez no palco do auditório Rubens Corrêa, ali só podem "contracenar exemplos".

Como uma escola que se insere em um contexto socioeconômico de baixa renda, onde os pais têm que se dedicar a trabalhos periféricos poderá estar presente nesta chamada? Com boa vontade, têm-se muitos pais, mas seria, e é, um desrespeito querer igualar as diferentes realidades com um mesmo discurso do que o entrevistado afirma: que tais exemplos devam servir justamente de parâmetros, considerando que isso é o que denomina "Qualidade de ensino paranaense".

Argumentado com o segundo entrevistado sobre reportar-se aos eventos de Faxinal do Céu como verdadeiras psicanálises coletivas, grupais, como uma realidade em que via que procuravam mexer nos conceitos das pessoas, obteve-se como resposta o seguinte:

> *Procuramos antes de qualquer coisa aprender, porque os meus eventos aqui em Faxinal do Céu são eventos de ouvir, não eventos de ensinar para as pessoas que têm anos de vivência diária com as crianças, nós temos que aprender e sem ficar com nenhuma arrogância pedagógica de querer ensinar Piaget, Vygotsky ou John Dewey, eles não precisam disso, eles precisam ouvir e concatenar para compreender* (PORTUGAL, 2002).

Na seqüência da entrevista Rubens foi questionado novamente: com a leitura de mundo que o senhor tem não procurou buscar isso na universidade? Explicar que ele não é professor:

> *Eu estou numa idade que, quando eu tinha idade de ir para a universidade, não tinha universidade, até agora eu estudei muito, porque meu pai era militar, o pai chegou a marechal até o final da carreira, a vida toda. E quando eu me tornei adolescente, que terminei o ginásio na época da Segunda Guerra Mundial três opções. O interessante foi ingressar na Academia das Agulhas Negras* (PORTUGAL, 2002).

Abordando a linguagem dos PCNs como documento norteador que visa formar um cidadão crítico e desenvolver no aluno competências e habilidades, perguntou-se como Rubens Portugal define isso. Sua resposta:

> *Eu tenho receio dessa expressão, formar cidadão crítico, eu tenho visto muito professor formando cidadão crítico, mas uma pessoa que odeia o capitalismo e o neoliberalismo. Péra aí! é claro que o capitalismo e o neoliberalismo têm defeitos imensos, mas eu não conheço um sistema que não tenha defeitos, e eu penso que a nossa obrigação é formar uma massa crítica com a capacidade de leitura de mundo, de um livro que permita que cada pessoa possa escolher seu caminho.* [...] *e nós precisamos preservar a ordem jurídica, e o que eu, às vezes, é que há educadores que falam em formar cidadãos críticos, mas eu desconfio que eles tentam implantar uma ditadura anticapitalista, eu não aceito a ditadura capitalista nem, nem a ditadura socialista de espécie alguma. Para preservar uma democracia jurídica eu preciso chegar a uma educação cívica comunitária, não mais do que mostrar aos nossos meninos e meninas todo o universo de idéias começando por Aristóteles, Platão.* [...] *Então eu vejo que há uma ameaça, que é a educação ditatorial de qualquer linha, aí eu não gosto, eu quero ser o campeão em democracia duradoura que jamais, que jamais um brasileiro tenha que sofrer o que acontecia, no estalinismo e no nazismo, acontecia onde entrava um policial arrebentando a porta levando a pessoa sem explicação nenhuma. É claro, o que é prioridade? democracia ou igualdade, para disso... não existe um dilema; tem que existir uma dualidade, nós temos que conquistar a igualdade e a liberdade, eu não aceito essa conversa... nós não temos que implantar uma ditadura para ter justiça social, de jeito nenhum, porque depois de implantar a ditadura, eu quero ver sair dela* (PORTUGAL, 2002).

Em análise às três últimas respostas do entrevistado, constata-se que ele sintetizou as suas falas, pontos e frases que descortinaram seu caráter, dentre as quais, ressalta-se aquilo que revelou e retratou como um afã em "*provar o trabalho*", assumindo-se, quase que, como idealizador de todo este processo de Gestão Compartilhada, tanto, que o entrevistado não percebeu as incoerências naquilo que disse e comprovou a sua formação totalmente ignorante dos axiomas da ciência da educação, no extremo oposto dos preceitos pedagógicos, ao se referir a renomados precursores das teorias que explicam o processo de desenvolvimento humano como Vygostky, Piaget e John Dewey, como descartáveis na capacitação do professor, ou, no momento em que encontrava prazer em sua autobiografia de filho de militar. Este último comentário colocou um *flash* na inflamação do seu discurso anti-socialista de "*espécie alguma*", anti-estalinista e da ditadura anticapitalista, e iluminou com precisão a ênfase em defesa do capitalismo e do neoliberalismo: isso pode ser considerado típico de um educador com proposta de Gestão Compartilhada?

Reportando-se ao prêmio de Referência em Gestão Escolar, perguntou-se a Edson Pontes qual o objetivo dessa premiação, obtendo-se como resposta:

> *É, o prêmio, ele foi instituído pelo CONSED, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, é, ele tem como objetivo valorizar as escolas que tendo, é, uma gestão bastante positiva, Gestão por Resultados. Uns dos critérios é Gestão por Resultados e o outro critério é a participação da comunidade na escola, então nós temos no Paraná todos os anos a realização do CONSED, nós temos escolas premiadas no Paraná, nós temos uma escola que é bastante referência para nós, que é a escola, Colégio Estadual Terra Boa em Campinas Grande do Sul, na região metropolitana de Curitiba, que tem um exemplo assim, bem efetivo, um exemplo bastante positivo, de envolvimento da comunidade na escola, onde o rendimento dos alunos era baixo e hoje ele mudou totalmente, né, ele melhorou bastante, porque os alunos estavam com problema de saúde e a própria escola procurou resolver o problema da saúde, é procurar não apenas educar, é procurar também o que está prejudicando o desenvolvimento dos alunos, e se é dentro da escola procurar resolver e se é fora também , buscar na comunidade e esse é o papel da escola, integrar a comunidade porque ela está inserida ali, ela é o principal referencial daquela comunidade em termos de educação, em termos de desenvolvimento* (PONTES, 2002).

Conforme mencionado anteriormente, na análise das matérias da revista Gestão em Rede, foram citados exemplo do CONSED, de premiação das escolas eleitas como Escola de Referência.

Foi possível perceber que a mesma escola citada na entrevista pelo Assessor da AME, o Colégio Estadual Terra Boa em Campina Grade do Sul, na região metropolitana de Curitiba, apareceu tanto no Jornal da Educação, na revista Gestão em Rede e a Rede Globo de televisão[64], servindo de exemplo efetivo, positivo nas palavras do entrevistado. O mesmo ressaltou que a escola resolveu problemas de saúde dos alunos.

A esse modelo de referência há que se refletir melhor, quando à escola é atribuído os mais variados assistencialismos que competem a outros setores públicos, como é o caso da Saúde, embora, numa situação nada privilegiada, tão sucateada como a Educação, a escola que serve de exemplo às demais, na concepção do assessor da AME da SEED, é importante ressaltar a facilidade no estabelecimento de consensos para princípios como exames, *standards,* avaliação, responsabilidade, mérito, flexibilidade, livre escolha das escolas, cheques-ensino, acreditação, descentralização, sem perceber que esses princípios se constituem em meios sem perspectiva de que se vislumbrem os fins. É fácil questionar, assim, em que estão pautados estes princípios?

---

[64] Informações mais detalhadas sobre a reportagem da Escola Terra Boa, de Campina Grande do Sul, PR, encontra-se na revista Gestão em Rede de maio de 2000, p. 10.

Perguntado ao terceiro entrevistado, Geraldo Bolzani: como você já disse, que não teve acesso aos relatórios anteriores dos outros seminários, está pautado em quais resultados o trabalho realizado hoje nesta oficina? Sua resposta foi:

> *Ah, sim, sempre uma evolução na preparação dos materiais , discussões. Nós sempre evoluímos o trabalho de acordo, com que a gente percebe e além de fazer esse cartaz, eles preenchem essas folhas de respostas, folhas com idéias e nós analisamos isso, para perceber se o diretor está sabendo o assunto, discutindo, qual é o assunto que está sendo. Se os pais estão entendendo ou não, como está andando. Analisamos esses papéis para melhorar essa disciplina. Como eu falei, fiz especialização em Administração, também estudei Economia e também trabalhei com a comunidade.Trabalhei com empresa de consultoria, trabalhava competitividade estratégica. Nós tínhamos uma afinidade de produzir elementos de como poderia nascer ou como nasceu a competitividade. A empresa que poderia dar essa força, o Estado também, ou a própria comunidade poderia trabalhar isso como uma maneira de organizar as pessoas para obter um desenvolvimento, que a partir do desenvolvimento ela está ligada a todas as questões na educação, ela tá ligada e no fundo é isso, nós não somos especialistas em educação, mas nós conseguimos perceber dentro do processo do conhecimento as ligações de escola com as empresas, governo e a comunidade, todas essas relações sociais que acontece* (BOLZANI, 2002).

Quem pensa educação como “qualidade ensino” no Paraná? Que fins podem-se esperar de pessoas que tentam fazer educação sem formação em educação? e que priorizam a competitividade do modelo empresarial como “ideal” na gestão do ensino? Obteve-se a resposta a estas dúvidas, realizando-se o seguinte questionamento ao primeiro dos entrevistados em enfoque: e, qual sua formação de graduação? A resposta obtida foi:

> *Eu sou formado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, sou jornalista e tenho a pós-graduação em MBA em Marketing, é, trabalhei muitos anos na área de Comunicação, é, trabalhei em televisão trabalhei em rádio, na Assessoria de Imprensa e agora estou na Secretaria de Educação, entrei na Secretaria de Educação como Assessor de Imprensa, e hoje estou mais na área de Marketing, estou na área de Marketing, realizando grandes trabalhos de marketing aqui no Paraná* (PONTES, 2002).

Das perguntas feitas aos entrevistados, é destacada a última, por responder o que Nóvoa (2002) faz compreender como a plasticidade de tais discursos vai ganhando terreno na história da Educação. Basta analisar atentamente a formação e especialização do entrevistado.

Perguntado ao segundo entrevistado qual a sua formação, obteve-se como resposta:

> *Eu tenho dificuldade, não é o melhor tema falar da minha formação porque eu estou vivendo educação a cinqüenta e quatro anos, eu caminhei por caminhos sempre buscando uma aprendizagem de constatação. A minha formação o que é que me caracteriza, é mais que um livro ou convívio com as pessoas ou a experimentação. Eu penso que a melhor formação neste caso como o meu seria a formação de um brasileiro. Eu sou um educador brasileiro, eu não sou um tradutor de Vygotsky, Piaget ou John Dewey, eu li sim, eu estudei muito sobre estas coisas no campo social desde a psicologia, sociologia, teve uma fase que eu mergulhei na antropologia social, visitei quinze países fisicamente e depois pela internet, eu tenho um convívio de pesquisa com vinte país*es (PORTUGAL, 2002).

Ao entrevistado seguinte, foi perguntado: então, sua formação não é Pedagogia? A resposta consistiu de que:

> *Na verdade, eu tenho uma bolsa de pesquisa no CEFET, que é na área de Informática, mas voltada no processo de interação. Quer dizer, você olhar para a Informática, como uma ferramenta num processo de educação. Educação, gestão, interesse na comunidade. Posso pensar na interação, num trabalho curto com a escola e as tecnologias que estão sendo estudadas que é, prever o uso do computador ou não que a gente tem estudado e também usar esse mesmo processo de interação para desenhar software, que podem ser usados na educação e etc.* (BOLZANI, 2002).

Constatou-se que os três entrevistados, dos quais a educação paranaense se arvorou com "qualidade" durante a gestão Lerner, que serviu de referência ao irmão EUA, estavam à frente da educação pública como profissionais formados em: Comunicação Social, Jornalismo, e especialização MBA em Marketing; Administração e Economia, e, por último, a "*formação de um brasileiro*" como depõe Portugal, sem comprovar nenhuma formação acadêmica e muito menos, voltada à educação!

A formação dos entrevistados, tão fora da educação, remeteu ao questionamento: e essa questão de competitividade estratégica na escola espelhada no modelo empresarial - como esperar que ela avance nessa competitividade estratégica, a instituição escola? Sendo o instrumento de seu trabalho o conhecimento e não a testagem da aceitação ou não de um produto sujeito ao parecer dos usuários?

Nessa mesma linha de raciocínio continuei perguntando. Uma das respostas obtidas foi: "*Eu não entendi bem tua pergunta. Se você quer saber na escola o quanto organização que ao trabalhar conhecimento e formar pessoas?*" (BOLZANI, 2002).

Sim, no segundo aspecto, da competitividade, respondeu a pesquisadora. A resposta foi a seguinte:

> *Uma escola pode contribuir para a comunidade com que ela "seje" competitiva.. Você pode olhar de várias maneiras, principalmente na construção da formação de um indivíduo, que vai construir uma nação ou um país que será adequado, se a comunidade poder auxiliar a escola a se desenvolver. Por isso, que a questão do voluntariado, como simplesmente uma oportunidade da escola suprir uma demanda de trabalho. Eu acho que ela é muito estreita, agora se você olhar para a questão do voluntariado, por exemplo, que está formando uma pessoa da comunidade, uma oportunidade da escola perceber como a comunidade, ou o que precisa para usar aquela pessoa como um capital intelectual ou um capital social, então a escola pode crescer elevando uma coisa que vai subindo gradativamente cada uma vai trazendo um pouco. A escola forma cidadão, e o cidadão tem que vir para a escola, para que ela se torne melhor em grau intelectual ou capital de conhecimento e tem uma palavra que usamos "essencialidade". A escola tem que saber o que é essencial na questão pedagógica. Por exemplo ensinar as mesmas coisas para as crianças do interior do Estado na zona rural e para as crianças da periferia, da favela de uma cidade grande, usar o mesmo trabalho é válido? Nós achamos que não, que a escola tem que perceber em seu entorno, quais as demandas pedagógicas que a escola tem que buscar na comunidade; quais são as questões para trabalhar, porque são diferentes* (BOLZANI, 2002).

Então, a sociedade civil você considera importantíssima?

> *Eu considero fundamental. As condições financeiras e condições econômicas e até a pessoa. As estruturas da SEED não são competentes, não é, que as demandas são muito grandes. As condições brasileiras, a dívida social brasileira é muito superior que o Estado. Tem de resolvê-la, mas a partir do Estado tem responsabilidade de pegar o dinheiro, que a sociedade paga como impostos e distribuir, mas nós percebemos que esse dinheiro não é o suficiente. Ele tem que aumentar e tem que ser gasto com mais responsabilidade, e essas duas coisas só vai acontecer se a comunidade participar dentro da escola. Se a comunidade estiver participando da gestão e dizer para o Estado que o dinheiro está sendo aplicado e em segundo o dinheiro está sendo aplicado corretamente, a escola não tem condições de realizar essa tarefa sozinha ela tem que contar com o apoio da comunidade* (BOLZANI, 2002).

O entrevistado Bolzani transmitiu em seu depoimento, uma preocupação com o complexo financeiro da SEED, ao afirmar que "*As estruturas da SEED não são competentes*", deixando entrever o equivalente a um Economista, como é a sua formação - "*Trabalhei com empresa de consultoria, trabalhava competitividade estratégica*" – isso ficou claro na fala do entrevistado, como instrutor de pais e pessoas ligadas à comunidade escolar, a implantação da competitividade estratégica. Aliás, reafirmou isto ao registrar que:

> *[...] nós não somos especialistas em educação, mas nós conseguimos perceber dentro do processo do conhecimento as ligações de escola com as empresas, governo e a comunidade, todas essas relações sociais que*

> *acontece”*, e destacou que “*tínhamos uma afinidade de produzir elementos de como poderia nascer ou como nasceu a competitividade* (BOLZANI, 2002) .

Atenção: as construções frasais do entrevistado demonstraram claramente que a formação técnica era incompatível e insubstituível na condução das ciências humanas; neste caso, a formação pedagógica que os mesmos não possuíam comprovou-se em todos os sentidos, nas falas truncadas, sem concordância e com o pensamento voltado para a competitividade entre as escolas, o marketing social e as parcerias. O entrevistado falou em dinheiro, impostos, no Estado como gestor apenas de riquezas e o apoio da comunidade para avalizar os feitos desse Estado gestor.

O incentivo à participação dos pais na Gestão Compartilhada reforçou a sua visão de tal Gestão, como um caminho ao direcionamento do dinheiro público da educação, e não apenas como uma ideologia de educação pelos pais; no entanto, as normas para tal gestão, estavam fixas nas mãos do governo.

Apresentados os dados e as interpretações das entrevistas com a coordenadora da RENAGESTE, o assessor técnico da AME, o presidente do IRP e o instrutor do IRP, conclui-se o estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história da Educação, o sistema de ensino público no Estado do Paraná registrou um fato extremamente importante em sua gestão, quando, sob o Governo de Jaime Lerner, o Estado adotou os conceitos neoliberais de gestão, norteados pelas estratégias determinadas pelo BM, pela CEPAL e UNESCO para a educação dos países em desenvolvimento.

Tais conceitos visaram a qualidade e eficiência dos sistemas de ensino, com prioridade a Educação Básica, à descentralização e adoção de medidas que alterassem o aspecto institucional das escolas e do sistema de ensino. Este modelo de gestão da educação primou pela descentralização de responsabilidades do Estado e na convocação da sociedade civil para o que se denominou Gestão Compartilhada.

Para a legitimação desse modelo de gestão da Educação, as políticas de Estado Mínimo implementadas no Paraná - a Gestão Compartilhada - atribuíram às Associações de Pais e Mestres (APMs) e da mobilização dos pais (sociedade civil) durante os treinamentos oferecidos na UP em Faxinal do Céu, a responsabilidade sobre a escola pública.

Cabe lembrar que o Plano de Ação (1995-1998) analisado na pesquisa documental revelou o seu conteúdo, o qual descrevia algumas perspectivas que foram adotadas nas propostas educacionais, permanecendo características de gestão do modelo do governo anterior a 1995, que atribuía ao Estado o papel de coordenador, fomentador e propositor de modelos, tendo como seu papel "[...] coordenar a construção da realidade social e do saber" (SILVA, 2001, p. 145), ressaltando que a sua condução se dava através de parcerias com instituições privadas.

Analisando-se os dados da pesquisa, no programa de capacitação, a SEED previa cumprir com os subprogramas através da Assessoria da AME, respondendo aos incisos VII a XIII da subseção IV da área de Mobilização Educacional, Art. 17, citados neste trabalho, e que o documento da AME, datado de julho de 2001, versão II, que tratava do resumo de palestras e oficinas dos seminários de Gestão Compartilhada coordenados pela AME definia, quanto ao papel da mesma, estimular e promover a mudança de comportamento da comunidade e da sociedade em relação à escola pública, sempre com o foco na busca de um ensino público de qualidade que fosse referência nacional.

A realização de uma pesquisa *stricto sensu* sobre esse modelo de gestão da Educação – a Gestão Compartilhada - que envolveu a descentralização das responsabilidades governamentais, demandou dois anos de estudo, constituindo-se em um registro sem par na

história da educação no Paraná, um acompanhamento deveras singular da evolução do programa de Gestão Compartilhada no Paraná, de 1995 a 2002.

O desenvolvimento do trabalho partiu da problematização sobre a forma como as políticas de Estado Mínimo estavam sendo implementadas no Paraná, buscando através da Gestão Compartilhada com as APMs, mobilizar os pais (sociedade civil) a assumir a escola pública e do surgimento de uma dúvida sobre o modelo de Gestão Compartilhada da Educação implementado no Paraná quanto aos seus verdadeiros objetivos: mobilização das APMs para participação dos pais/comunidade ou descentralização de responsabilidades?

A ausência de uma resposta convincente delineou a pesquisa empírica por meio da pesquisa de campo, de observação dos Seminários realizados na UP, em Faxinal do Céu, e da realização de entrevistas com pais, mães, professores e voluntários nas escolas selecionadas.

De imediato, ao olhar as escolas selecionadas, em vista do contraste social revelado em suas condições estruturais e administrativas, constatou-se que elas serviram, por si só, como referência dos resultados do *marketing* social constituído e aplicado pelo Estado, através da SEED, na gestão da Educação à época, síntese dos reflexos do marasmo do governo e na obediência irrestrita aos poderes dos organismos internacionais sobre a educação nacional.

Mais tarde, a análise de variados elementos que compuseram a pesquisa de campo permitiu compreender a questão da pesquisa: como se deu o processo de reconfiguração do sistema de ensino público no Estado do Paraná com a aplicação de treinamentos de Gestão Compartilhada para as AMPs realizados na UP no período de 1995 a 2002?

É preciso prevenir que o relato desta dissertação certamente subverteu as bases condicionantes formuladas por uma gestão da Educação pelo Estado, plenas de participações imaginísticas e demagogas que se avolumaram ao longo do tempo, esticando suas raízes nos terrenos da subjetividade e da educação doméstica como canal provedor de ideologias curvadas pelo peso da pseudo-abnegação que norteou os parâmetros educacionais, ou seja, falsamente, se impregnou um paradigma voluntário como suporte final da educação, responsabilizando os pais e os professores na ação educativa dita descentralizada.

Contudo, basta de afetações; já se serviram até aqui, aqueles que leram este texto, das constatações que determinam, obrigatoriamente, um novo olhar sobre um programa educacional descentralizado que cativa, que delega, que convoca, que gasta dinheiro, que humilha e que a pesquisa registrou para a história em falas de Seminários na UP, reapresentado aqui: *"Na seqüência ironiza num tom de "brincadeira" dizendo aos pais sobre o segundo pecado, a gula, que havia percebido os pratos no momento do jantar, a horas*

antes". (Palestra: Cidadania e Mobilização - Kassem Mohamed El Sayed palestrante de mobilização. Seminário em Faxinal do Céu, 2002), pois que é altruístico perdoar. É a retórica aveludada do "[...] pessimismo de inteligência, otimismo de vontade" (GENTILI, 1999, p. 42) sentença gramsciana, incitando o ânimo do otimismo frente ao sistema de exclusão social e a quebra da sustentação democrática.

Mais particularmente, surge uma sensação de cansaço pelo sempre igual que se vislumbra ao senso subjetivo como educadora, pela ainda particular forma de apreender o conhecimento como um legado digno de respeito e, da educação, como um alforje que o indivíduo carrega pela vida, sobre as suas costas: ali, são depositadas as sãs e as más experiências em sua aprendizagem.

Foi essa entrega subjetiva ao modelo neoliberal de gestão educacional, contudo, o sinete que despertou a consciência da pesquisadora na construção de uma estrutura que permitisse acessar a todas as fontes de informações possíveis que contribuíssem para a realização da pesquisa. E esta pesquisa, muito mais do que surpreender o entendimento singular e a dedução simplista, a princípio, revelou as dimensões de um "Céu" que nem sempre foi tão fluído como o pintado em Faxinal, e atores tão desconcertantes em cena, como se registrou nos Seminários da UP.

Indispensável mencionar que a inspiração e a identificação surgiram no momento em que, ao garimpar a literatura, a solidão foi minimizada no encontro dos pares, nas obras de Silva, Ileise; Hidalgo; Nogueira e Rech, descobrindo o mesmo olhar e identificação sobre a luta pela escola pública. No entanto, coube à pesquisadora dar este passo no registro da história da descentralização da educação no Paraná, inacabada, sem dúvida, mas registrada para a humanidade.

Com espírito e comportamento de retidão e cautela, se posicionou a temperança da pesquisadora, no sentido de avaliar, convenientemente os pressupostos e os enunciados que se aviltam dentro do contexto da descentralização na educação, já que esta referência ganha o mundo, notadamente na América Latina, como registrado por hábeis estudiosos como Gentili (2000), Frigotto (1995), Paro (2001), Bruno (1986), Oliveira (2000), entre outros, e que foram os dirigentes das contemplações e chamadas desta dissertação. Tal discernimento, permitiu constatar que a latência em que se encontram os profissionais da educação, os voluntários dos diversos programas do Estado, é meramente provisória e as queixas dos seus comandados, convidativas à reflexão.

Certo é que esses resultados surtiram efeito diverso das anotações de um canhenho, fornecendo respaldo legal para uma pesquisa científica, colocando por terra muitas

prerrogativas e selos, logomarcas e *slogans*, matérias jornalísticas e os oníricos contos dos resultados dos Seminários da UP, seguidos à risca pelas determinações do BM e cumpridos por Saliba. Assim, por se justificar a relevância da pesquisa em seu desenvolvimento e em seus resultados, bem como pela oportunidade em poder discernir sobre as diferenças e a acomodação dos atores de Faxinal do Céu, foi merecida e justa a oportunidade de escrever a resposta à pergunta deste relatório de dissertação.

O processo de reconfiguração do sistema de ensino público no Estado do Paraná com a aplicação de treinamentos de Gestão Compartilhada para as AMPs realizados na UP no período de 1995 a 2000 pode ser reconhecido pelos resultados obtidos nas pesquisas realizadas *in loco* nos seminários desenvolvidos na UP, em Faxinal do Céu, nos depoimentos da coordenadora da RENAGESTE, do assessor técnico da AME, do presidente do IRP, do Instrutor de oficinas, e de mais 98 pessoas: pais, professores, membros da APM, voluntários e gestores, das escolas selecionadas do município de Pato Branco – PR, acompanhados pelo estudo de documentos oficiais como decretos, cartilhas, jornais, revistas e relatórios, permitindo concluir que a Gestão Compartilhada na Educação do Paraná foi um artifício governamental para descentralizar as responsabilidades do Estado.

Na empreitada estatal do Governo Jaime Lerner à Gestão Compartilhada, no entanto, acolheu-se a mudança; a partir de sua derrota nas eleições governamentais de 2002, o mandatário do Estado que o substituiu extingue a UP[65], sob alegação de questões jurídicas não visualizadas pelo governo anterior. Com acentuado sabor de utopia, viu-se o desmoronar de mais um modelo de gestão educacional no Estado do Paraná, descaracterizando por completo a apologia ao individualismo, ao uso da caridade e do bom senso da sociedade civil, do amor e da ingenuidade dos pais pela escola de seus filhos. Será composta outra história na educação do Paraná: aguardar é preciso, porque à história aqui registrada, outra se sucede, com maior ou menor vulto: é permitido redargüir, fazer valer a voz; a pesquisa é possível!! Porém, não significa que outros não devam investigar mais e mais.

---

[65] Em 12 de junho de 2003, 15:17 h, via correio eletrônico: yvelise@pr.gov.br (Ver documento anexo, Anexo N2) .recebe-se da Senhora Yvelise Arco Verde Superintendente da Educação do Estado do Paraná o documento que registra a extinção da Universidade do Professor, determinado por questões jurídicas, dantes não visualizadas pelo governo em questão, a um passo de encerrar essa dissertação, subsidia a hipótese de um novo comando e de uma nova voz à educação, extraindo-se as farpas que a acompanharam durante a gestão Lerner e os deleites do BM, as façanhas de Saliba e os temores de 46 mil professores do ensino público estadual. *Registra-se na íntegra, um trecho do documento: "Primeiramente a Universidade do Professor, como organização civil, com questionada legalidade de funcionamento (isto ainda está sendo fruto de análise jurídica), dado o repasse de recursos do Estado para uma instituição privada, foi extinta" (Documento eletrônico, 2003, anexo **N2**).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA JÚNIOR, "Relatório Geral da Comissão". In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 13, n. 36, p. 53, 1949.

AMARAL, Nelson Cardoso. O financiamento do ensino superior federal no Brasil. E a ida ao quase-mercado educacional. In: **Revista da Educação Superior**, v. XXXII, n. 128, out./dez. 2003.

ANTUNES, Maria Thereza Pompa. **Capital intelectual**. São Paulo: Atlas, 2000.

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

ARAÚJO, Evania Luiza de. **A democracia que pratica a escola**: princípios e direitos pedagógicos para avaliar a educação: um estudo em escolas públicas no sudoeste do Paraná. 2002. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo Século XX**.. São Paulo: UNESP, 1996.

BASSETTO, Joscely Maria. **A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação: experiência na região sudoeste do Paraná, Sul do Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2003.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, João Baptista (Org.) **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

BATISTA, P. N. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo, SP: Consulta Popular, 1999. (Cartilha Nº 7).

BERNARDO, João. O proletariado como produtor e como produto. In: **Revista Econômica e Política**, v.5, n.3. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BONILLA, José A. Uma nova área na administração: gerenciamento da qualidade total. **III Enangrad**, PUCRIO, 27 ago 1992.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In: **Revista do Serviço Público**, v. 120, ano 47, n. 1, jan./abr., 1996.

_____. Interpretações sobre o Brasil. In: LOUREIRO, Maria Rita (Org.) **50 anos de ciência econômica no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Reforma do Estado para a cidadania. **Revista de Administração Pública**, v. 34 n. 4, jul./ago. 2000.

_____. Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, nº 45, CEDEC, 1998.

BRITO, Vera Lúcia Alves. O público, privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRUNO, Lúcia. **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986.

_____. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Reorganização Economia, Reforma do Estado e Educação. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileize Luciana Fiorelli (Orgs.) **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2001.

BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. **As Associações de Pais e Mestres na escola pública do estado de São Paulo (1931-1986)**. 1987. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP. São Paulo, 1987.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo, Editora da UNESP, 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Discurso do presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, na cerimônia de abertura do Encontro Nacional de Desburocratização** - Palácio Itamaraty, 2000. Disponível em: <www.radiobras.gov.br/integras/00/integra_2111_1.htm>. Acesso em: 2001 e em 2007.

CHAUÍ, Marilene. A universidade operacional. **Revista da Adunicamp**, Campinas, ano 1, nº 1, jun. 1999.

CHAUÍ, Marilene. **Escrito sobre a universidade**.São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CONSED. CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão**: 10 Anos. Brasília, DF: CONED, 1996.

CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **Gestão democrática da escola pública**: um movimento de "abertura da escola à participação da comunidade". 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 1999.

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DRUCKER, Peter. **Administrando para o futuro**: os anos 90 e a virada do século. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ECO, Humberto. **A Estrutura Ausente**: introdução à pesquisa semiológica. São Paulo: Perspectiva, SP, 2001.

FÁVERO, Osmar. A descentralização dos sistemas de educação básica: crise do planejamento central? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI**. Versão 3.0. Lexikon Informática Ltda, 1999.

FILMUS, Daniel. "Educación y desigualdad en America Latina de los anos 90. Una Nueva decada perdida?" **Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Exclusão e Cidadania.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da *et al*.(orgs.) **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2. ed. Brasília, CNTE, 1999.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Os declínios da razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GEERTZ, Glifford. **O Saber Local**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.** 2. ed . Brasília: CNTE, 1999.

_____. **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 2.ed . Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) In: **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

HACHEM, Silvana Aparecida de Souza. **Gestão escolar compartilhada no Paraná**: caminho para a excelência na educação? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2000.

HIDALGO, Angela Maria. **Tendências contemporâneas da privatização do ensino público**: o caso do Estado do Paraná. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 1998.

_____. Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas do Brasil e Paraná na década de 90. (orgs.) Londrina: UEL, 2001.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, pp.47-76..

HOBSBAWM, Eric L. **Era dos Extremos**: O Breve Século XX: 1914 - 1991 São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O novo século**: entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

IANNI, Octavio**. A globalização e o retorno da questão nacional**. Publicação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH. UNICAMP, Setor de Publicações, 2000.

IPARDES. **Situação da População do Paraná**. Curitiba: IPARDES, 1992.

IPARDES. **Temas Estratégicos para o Paraná**. Curitiba: IPARDES, 1994.

KRAWCZYK, Nora Rute. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida Kuenzer. Globalização e educação: novos desafios. In: **Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Águas de Lindóia – SP, 04 a 08 de maio de 1998.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.) **A Cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez : CLACSO, 2001.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia A crítico-social dos conteúdos. 9 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1990.

LIMA, Antonio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquizas; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. A implementação da Gestão Compartilhada no Paraná. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Estado e políticas Sociais:** Brasil: Paraná. Cascavel, UNIOESTE, 2003.

LUZURIAGA, Lorenzo, **História da Educação Pública.** 2. ed. São Paulo. Nacional. 1959.

_____. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973.

MAAR, Wolfgang Leo. O "primeiro" Habermas: "Trabalho e interação" na evolução emancipatória da humanidade. In: **TRANS/FORM/AÇÃO**: Revista de Filosofia. (Publicação para o Desenvolvimento da UNESP) São Paulo: UNESP, 2000.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1989.

MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. Os novos pensadores da educação. Conheça as idéias de seis teóricos sobre temas fundamentais para o professor moderno. In: **Revista Nova Escola**, ed. n. 154, ago. 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. v.I, 3. ed., Lisboa: Editorial Presença : São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1980.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. **O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/o_novo_paradigma.asp?f_id_artigo=206>, 1997. Acesso em: 25 abr 2007.

NAGEL, Lizia Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.) **Estado e políticas sociais no Brasil**: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educação, 2002.

OLIVEIRA, Ana Telma Rosa de. **Municipalização e gestão democrática da escola**: um caminho para a qualidade. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasilia, DF, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRITO, Vera Lúcia Alves (Org.) **O público, privado e as políticas educacionais**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

_____. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, Lucia. (Org.) **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. Trabalho apresentado no Seminário "Trabalho, Formação e Currículo", realizado na PUC-SP de 24 a 25/8/1998. In: FERRETTI, Celso João *et al* (Orgs.) **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artemed. 2001.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **O conhecimento sensível e os processos de gestão no contexto da educação**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2004.

RAICHELIS, Raquel. **Articulação entre os conselhos de políticas públicas – uma pauta a ser enfrentada pela sociedade civil**. Disponível em: <http://www.abong.org.br /novosite/ download/4_raquel.pdf>, 2000. Acesso em: 26 abr. 2007.

RECH, Pedro Eloi. Formação do Professor: uma análise de Faxinal do Céu – PR. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas do Brasil e Paraná na década de 90. (orgs.) Londrina: UEL, 2001.

_____. **Faxinal do Céu - Universidade do professor**: a redução dos conceitos e educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática. 1999. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 1999.

ROIO, Marcos del. **Globalização e estado Nacional.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/globalizacao_dh/global_delroio.html> Acesso em: 25 abr. 2007.

ROSDOSLKY, Roman. **Gênese e estrutura do capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: EDUERJ : Contraponto, 2001.

SADER, Emir. Hegemonia e contra-hegemonia para um outro mundo possível. In: SEOANE, José e TADDEI, Emilio (Orgs.) **Resistências mundiais**: de Seatle a Porto Alegre. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANFELICE, José Luís. A problemática do público e do provado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina ; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs) **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR : UNISAL, 2005 (Coleção Memória da Educação).

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. A política de financiamento da educação básica no Brasil: apontamentos para o debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1997. (Coleção educação Contemporânea).

_____. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005b (Coleção Memória da Educação).

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SEGNINI Lílian R.P. Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação. Belo Horizonte, **Seminário UNESCO-OREALC**, p. 2-28, 1998.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Org.); AOYAMA, Ana Lúcia Ferreira, SILVA, Isabelli Fiorelli. In: O conceito de autonomia nas respostas liberalizantes de Gestão Escolar no Paraná. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Estado e Políticas sociais**: Paraná – Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

_____. **Reforma ou contra reforma no sistema de ensino do Estado do Paraná? Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90**. [Dissertação] Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Reforma ou Contra-reforma no Sistema de Ensino do Estado do Paraná? Uma analise da meta de igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.) **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2001.

SILVA, Irizelda Martins de Souza e. **Docente vai ao Paraíso**: da arte de capacitar os mestres pela sensibilização. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2001.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

THERBORN, Göran. Dimensões da globalização e a dinâmica das (des) igualdades. In: GENTIL, Pablo (org.). **Globalização excludente:** desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis, RJ : Vozes ; Buenos Aires : CLACSO, 2000.

TIRAMONTI, Guillermina. Após os anos 90 novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. KRAWCZYK Nora; CAMPOS Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI**. Reformas em Debate.Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TOMMASI, Lívia *et al*. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Lívia. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas et al. **A Gestão Democrática educacional na redefinição do papel do estado**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

WESTRUPP, Marlene Feuser. **Gestão escolar participativa**: novos cenários de competência administrativa. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, 2003.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. O caráter histórico do debate e da produção acadêmica sobre a política educacional brasileira: uma breve retrospectiva. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.) **Estado e políticas sociais**: Brasil – Paraná. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

ZANARDINI, Isaura Monica de Souza. **A Gestão Compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 2001.

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DOCUMENTOS: documentos do governo do Estado, dos seus órgãos, Palestras e Relatos de Experiências

AMANA-KEY. **Idéias avançadas em gestão por um futuro melhor para todos**. Disponível em: <http://www.amana-key.com.br> Acesso: dez. 2002.

AMANA-KEY. **Relatório concedido via eletrônica**, e-mail: <melatti2@pr.gov.br> em: 6 mar. 2003 ás 11:22h.

BANCO MUNDIAL. **Educación técnica y formación profesional**. Washington D.C., 1992.

BANCO MUNDIAL. **Poverty, Inequality, and Human Capital Development in Latin America 1950-2025**, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: versión preliminar**, 1995.

BRASIL. **Constituição Federal da República**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961** (Lei Ordinária) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1961.

CEPAL-UNESCO. Comision economica para america Latina y el Caribe Oficina regional de educacional de educacion para america Latina y el Caribe. **Educacion y Conocimeto: eje la tranfomacion produtiva con equidade**. Rio de Janeiro. Santiago do Chile, 1992.

INSTITUTO BRASIL VOLUNTÁRIO.Cartilha. **Jovem voluntário/escola solidária**. FAÇA PARTE, Instituto Brasil Voluntário, s/d., 38 páginas.

INSTITUTO BRASIL VOLUNTÁRIO.Cartilha. **Seminário de ouvidores na Educação**. 19 a 21 de jun., s/n., IIDAC Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania, s/d.

INSTITUTO BRASIL VOLUNTÁRIO.Cartilha. **Voluntário da educação**: Administração de Voluntariado. s/d., IIDAC Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania, s/d.

PARANÁ. SEED. **Importância da APM na Gestão Escolar**: resumo, palestras e oficinas - seminários, abr. 2001, versão I, Curitiba.

PARANÁ. SEED. **Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba, 1992.

PARANÁ. SEED. Coordenação Pedagógica no Ensino de 2º Grau. 2. ed. **Série Cadernos do Ensino do 2º Grau**, n. 1, 1993.

PARANÁ. **Decreto Lei nº 5.123/01**. ref. Prot. nº 4. 941.61, 31 p., 2001.

PARANÁ. BANCO MUNDIAL. SEED. **Programa de Desenvolvimento Institucional**. Componente do Projeto de Qualidade no Ensino Público do Paraná. 1995-1998.

PARANÁ. Documento Síntese. Versão preliminar 03 de set. 96, 58 p. **Programa de expansão, Melhoria e Inovação no ensino médio do Paraná – PROEM**, 1996.

PARANÁ. **Importância da APM na Gestão Escolar**: resumo, palestras e oficinas – seminários, AME - Assessoria de Mobilização Educacional. jul. 2001, versão II, Curitiba.

PARANÁ. SEED - **Plano Setorial de Educação**. Uma Educação para a Modernidade. Curitiba, 1991.

PARANÁ. SEED. **Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM)**. *Documento Síntese. Versão preliminar, Curitiba: 03 de set. 1996, 58 p.*

PARANÁ. **Serviços e informações para a cidadania**. Disponível em: <http://www.pr.gov.br.> Acesso em: out. 2002.

PARANÁ. **Os 10 princípios da Qualidade total**. Disponível em: <www.pr.gov.br/batebyte/edicoes/1993/bb23/principios.htm>. Acesso em: 6 ago 2007.

PARANÁ/SEED. **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (1995-1998)**. Curitiba, 1995.

PARANÁ: **CONSTRUINDO A ESCOLA CIDADÃ**. Curitiba, 1992.

LÜCK, Heloisa. Coordenadora nacional da RENAGESTE. Entrevista realizada na SEED, em 04 fev. 2002.

PONTES, Edson Izaias Pontes. Assessor Técnico da Assessoria de Mobilização Educacional – AME. APM, **Mobilização dos Pais para a qualidade de Ensino**. Faxinal do Céu, UP, em 24 de nov. 2001. Entrevista concedida a Marta Beatriz dos Santos Dall'Igna.

BOLZANI, Geraldo. Instrutor do Instituto Rubens Portugal (IRP). APM, **Mobilização dos Pais para a qualidade de Ensino**. Faxinal do Céu, UP, em 24 de nov. de 2001. Entrevista concedida a Marta Beatriz dos Santos Dall'Igna.

PORTUGAL, Rubens. Presidente do Instituto Rubens Portugal (IRP). APM, **Mobilização dos Pais para a qualidade de Ensino**. Entrevistas realizadas em Faxinal do Céu, na UP, em 19 a 21.jul. de 2002. Entrevista concedida a Marta Beatriz dos Santos Dall'Igna.

SANTOS, Tânia do Rocio Camargo Santos. **Cidadania e Mobilização**. Palestra realizada no Auditório Rubens Corrêa. Faxinal do Céu, PR: Universidade do Professor, 19 jul. 2002.

EL SAYED, Kassem Mohamed. **Mediação e a Interação de APMs**. Palestra realizada no Auditório Rubens Corrêa. Faxinal do Céu, PR: Universidade do Professor, 20 jul 2002.

HOLZMANN, Eneida. **Família**. Oficina realizada no Auditório Jean Jacques Rousseau. Faxinal do Céu, PR: Universidade do Professor, 20 jul 2002.

PORTELA, Marcos Vinicius Zoreck. **Família**: mobilização dos pais para a qualidade de ensino. Oficina realizada no Auditório Rubens Correia 20 jul 2002 Faxinal do Céu, PR: Universidade do Professor, 20 jul 2002.

CARVALHO, Alcides. **Relato de Experiência como gestor do Colégio Estadual Emílio de Menezes (CEM) de Ensino Fundamental e Médio da região periférica de Curitiba/Pr**. Auditório Rubens Correa. Faxinal do Céu, PR: Universidade do Professor, 21 jul 2002.

SALIBA, Alcyone. **S. t.** Palestra realizada no Auditório Rubens Corrêa. Faxinal do Céu, PR: Universidade do Professor, 21 jul 2002.

JORNAIS:

GRACIE, Marcela. Pais ajudam a solucionar problemas da escola. Brasília – DF, **Jornal do MEC -** Caderno Família na Escola, p. 3, nov/dez. 2001.

SUZUKAWA, Lucia Massae. Recém-construído, Colégio Ipê Roxo integra comunidade com ações voltadas à preservação da escola e à valorização da família. Caderno Referência, SEED. Curitiba – PR **Jornal Educação**, n. 29, p.6, out. 2002.

JORNAL DA EDUCAÇÃO. Escolas ganham prêmio nacional de gestão. Curitiba – PR, **Caderno Integração SEED**, n. 27, p.1, 2000.

JORNAL DA EDUCAÇÃO. Pais aderem em massa à Semana da Família na Escola. Curitiba – PR, **Caderno Integração SEED**, n. 15, p.6, mai. 2001.

JORNAL DA EDUCAÇÃO. Paraná está entre os finalistas do Prêmio Gestão Escolar. Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar 2000. Curitiba – PR, **Caderno Integração SEED**, p.4, 2001.

JORNAL DA EDUCAÇÃO. Semana da Família na Escola mobiliza 600 mil pais no PR. Curitiba – PR, **Caderno Integração SEED**, n. 25, p.6, jun.2002.

FOLHA DE SAO PAULO. **Caderno Mais**! p. 15, 9 nov.1997.

JORNAL DO MEC. Mais um grande encontro: TV Escola vai registra movimentação do Dia Nacional da Família na Escola no próximo dia 13, n.15, p.3, nov./dez. 2001.

APP SINDICATO. Caderno de Debates APP Sindicato, s-d.

REVISTAS:

CONSED. Qualidade em Gestão é tendência mundial. **Revista Gestão Em Rede**, Curitiba, p. 15, set.1997.

CONSED. Cerimônia de premiação marca 15 anos do Consed, em Manaus. **Revista Gestão Em Rede**, Curitiba, p. 21, 2001.

CONSED. Adote uma escola. **Revista Gestão Em Rede**, Curitiba, p.8, abr. 2001.

CONSED. Logomarca. **Revista Gestão Em Rede**, Curitiba, n. 39, Capa da Revista, set. 2002.

CONSED. Selecionadas as seis melhores escolas do país. **Revista Gestão Em Rede**, Curitiba, n. 41, p. 8–9, nov./dez. 2002.

LIMA, Miyrian Regina Del Vecchio. A APM aqui faz a diferença! **Revista Gestão Em Rede,** Curitiba, n. 31, p. 6–7, set. 2001.

DOCUMENTOS INTERNOS DAS ESCOLAS:

PPP, Projeto Político Pedagógico. **Colégio Estadual São João Bosco**, Pato Branco PR.

_____. Projeto Político Pedagógico. **Colégio Estadual La Salle**, Pato Branco PR.

SEMINÁRIOS:

SEMINÁRIO APM - MOBILIZAÇÃO PARA A QUALIDADE DO ENSINO, 1º, 2002, Faxinal do Céu, 17 – 19 ago. 2000.

SEMINÁRIO APM: MOBILIZAÇÃO DE PAIS PARA A QUALIDADE DE ENSINO, 3º, 2002, Faxinal do Céu, 19 – 20 jun. 2002.

SEMINÁRIO DE GESTÃO COMPARTILHADA: PAIS E DIRETORES ELEITOS, 3º, 2001, Faxinal do Céu, 23 – 25 nov. 2001.

SEMINÁRIO: MOBILIZAÇÃO DE PARA A QUALIDADE DE ENSINO – COORDENAÇÃO PARA A QUALIDADE DE ENSINO – COORDENAÇÃO: ÁREA DE MOBILIZAÇÃO EDUCACIONAL, Faxinal do Céu, 29 a 01 nov/dez. 2002.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de entrevista com a Coordenadora Nacional da RENAGESTE - Revista Gestão em Rede

ANEXO B - Roteiro de entrevista com Assessor Técnico de Mobilização - AME

ANEXO C - Roteiro de entrevista com Instrutor do IRP - Instituto Rubens Portugal

ANEXO D - Roteiro de entrevista com o Presidente do IRP - Instituto Rubens Portugal

ANEXO E - Questionário aplicado com Pais Membros das APMs

ANEXO F - Questionário aplicado ao professores das escolas

ANEXO G - Questionários aplicado aos pais e alunos voluntários

ANEXO H - Roteiro de entrevista aplicado com os Gestores das escolas

ANEXO I - Crachá de identificação dos Seminários de Gestão Compartilhada

ANEXO J - Logomarca de cadastramento das APMs

ANEXO K - Relação das Associações Regionais de Pais - ARPs

ANEXO L 1 - 1º Seminário da APM – Mobilização para a qualidade do ensino (roteiro)

ANEXO L 2 - 3º Seminário da APM: Mobilização de pais para a qualidade de ensino (roteiro)

ANEXO L 3 - 3º Seminário de Gestão Compartilhada: Pais e Diretores eleitos (roteiro)

ANEXO L 4 - 4º Seminário: Mobilização de Pais para a Qualidade de Ensino Coordenação: Área de Mobilização Educacional (roteiro)

ANEXO M - Cartilha Gestão Compartilhada Rubens Portugal (s/n)

ANEXO N 1 - Documento Eletrônico (Relatório do Grupo de Avaliação Informações da SEED e da empresa AMANA-KEY)

ANEXO N 2 - Documento Eletrônico da SEED (Documento de auditória de análise jurídica do destino da UP), (p. 1-2)

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo