

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A REFORMA DO ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR:
UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – PR
(2004-2012)**

GETÂNIA FÁTIMA ZOIA

CASCAVEL - PR
2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

GETÂNIA FÁTIMA ZOIA

**A REFORMA DO ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR:
UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – PR
(2004-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE. Área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pela discente Getânia Fátima Zoia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Isaura Monica Souza Zanardini

CASCAVEL - PR
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Z76r

Zoia, Getânia Fátima

A reforma do Estado e suas implicações para a gestão escolar: um estudo na rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR (2004-2012). / Getânia Fátima Zoia.— Cascavel, 2014.

207 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isaura Monica Souza Zanardini
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Gestão escolar. 2. Reestruturação capitalista. 3. Reforma do Estado. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 371.01

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A REFORMA DO ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO
ESCOLAR: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE
CASCAVEL - PR (2004-2012)**

Autora: Getânia Fátima Zoia

Orientadora: Isaura Monica Souza Zanardini

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Getânia Fátima Zoia, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 11/12/2014

Assinatura: 
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho



Prof. Dr. João Batista Zanardini

Dedico este trabalho à pequena Julia Gabriela Soares,
minha filha, que na pureza da infância
tem me ensinado grandiosas
lições de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente:

À minha filha Julia, a quem tenho dedicado os melhores momentos da vida, que desde pequena tem se mostrado uma grande companheira, meu amor incondicional, minha fonte de motivação.

À professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, pela honra em tê-la como orientadora, pelo respeito, carinho, companheirismo, profissionalismo e dedicação.

Às professoras Dras. Ireni Marilene Zago Figueiredo e Elma Júlia Gonçalves Carvalho, pelas importantes contribuições para esta pesquisa, principalmente ao professor Dr. João Batista Zanardini.

Aos colegas e professores do grupo de estudos da obra de Marx e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES.

Aos professores e colegas do Mestrado em Educação da turma de 2013.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, Sandra Maria Gausmann Köerich, pela atenção, empenho e cordialidade.

À professora Marlene Lucia Siebert Sapelli, por disponibilizar um material extremamente necessário para esta pesquisa.

Às escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR, envolvidas nesta pesquisa.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a concepção de Gestão Escolar implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED) nas escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR, entre os anos de 2004 e 2012. Para isso, empreendemos a análise dos documentos expedidos pela SEMED para as escolas, contemplando atas, ofícios, leis, decretos, portarias, termos de convênio, manuais, pareceres, relatórios e orientações técnicas. Procuramos contextualizar as implicações da reforma do Estado brasileiro, a partir da introdução de um novo modelo de gestão, a administração pública gerencial, todavia, considerando as disputas engendradas pelos distintos interesses, latentes as classes antagônicas, que se travam nas políticas sociais, ora focalizando, particularmente, a política educacional. Por meio de estudo bibliográfico, inicialmente, investigamos, por intermédio das relações que se estabelecem entre Estado, sociedade e educação, o contexto econômico, político, social e ideológico inerente ao processo de reestruturação do capitalismo, delineado, no final do século XX, em âmbito mundial, que impõe novas formas de controle e gestão. Articulamos a esse contexto os condicionantes que consubstanciaram a reforma do Estado brasileiro, na década de 1990, desencadeada como uma das exigências do neoliberalismo e da globalização. Em seguida, intentamos compreender as proposições que caracterizaram a reforma da Educação Básica, assim como suas implicações para a Gestão Escolar brasileira, agregada a alguns dos diferentes sentidos assumidos pelos conceitos de descentralização, participação e autonomia. Tais proposições são entendidas como parte da materialização da reforma do Estado brasileiro, intimamente imbricada ao processo de implementação do neoliberalismo e da globalização, estabelecido mediante orientação dos organismos internacionais. Finalmente, buscamos verificar, a partir da análise dos documentos, em que medida os encaminhamentos da SEMED, direcionados ao campo da Gestão Escolar, incorporaram, materializaram ou contrapuseram-se as proposições nacionais preconizadas para a Gestão Escolar. A articulação e confrontação entre o contexto universal e o particular possibilitou a apreensão da concepção de Gestão Escolar presente nos encaminhamentos da SEMED para as escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR, frente às ações, programas e projetos de iniciativa do Governo Federal. Essa concepção revela, sobretudo, que os desafios postos e que perpassam a efetivação dos princípios da educação a favor da classe trabalhadora, longe de serem alcançados, constituem-se ainda, e cada vez mais, em elementos de disputa.

PALAVRAS-CHAVE: Reestruturação Capitalista, Reforma do Estado, Gestão Escolar.

ABSTRACT

This research aims to analyze the conception of School Management implemented by the Municipal Department of Education (SEMED) in Cascavel, in the municipal public schools in Cascavel – PR, between the years of 2004 and 2012. For this, we undertook the analysis of the documents issued by the SEMED for the schools, contemplating minutes, official letters, laws, decrees, ordinances, terms of agreement, manuals, opinions, reports and technical guidance. We sought to contextualize the implications of the Brazilian State reform, from the introduction of a new management model, the public administration managerial, however, considering the disputes engendered by the different interests, latent the antagonistic classes, which take place in the social policies, now focusing, particularly, the educational policy. Through bibliographical study, initially, we investigated, through the relationships that establish among the State, society and education, the economic, political, social and ideological context inherent to the capitalism restructuring process, outlined at the end of the 20th century, in worldwide, that imposes new forms of control and management. We articulated to this context the conditions that consubstantiated the Brazilian state reform, in the 1990s, unleashed as one of the requirements of the neoliberalism and globalization. Then we intended to understand the propositions that characterized the Basic Education reform, as well as its implications for the Brazilian School Management, aggregated to some of the different meanings adopted by the decentralization concepts, participation and autonomy. Such propositions are understood as part of the materialization of the Brazilian State reform, closely imbricated to the implementation process of the neoliberalism and the globalization, established through guidance from international organizations. Finally, we sought to verify, from the analysis of the documents, which step the referrals of SEMED, directed to the field of School Management, incorporated, materialized or opposed the national proposals recommended for the School Management. The articulation and confrontation between the universal and the particular context allowed the grasp the concept of School Management present in the referrals of SEMED for the municipal public schools in Cascavel – PR, in the facing actions, programs and projects of initiative of the Federal Government. This view shows, above all, that the challenges posed and that run through the effectuation of the education principles on benefit of the working class, far from being achieved, constitute yet, and increasingly, in dispute elements.

KEYWORDS: Capitalist Restructuring, State Reform, School Management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APEF – Associação de Pais, Educadores e Funcionários
APM – Associação de Pais e Mestres
APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários
APPS – Associação de Pais, Professores e Servidores
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAC/S/FUNDEF – Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF
CAE – Construindo a Autonomia Escolar
CAE – Conselho de Alimentação Escolar
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGU – Controladoria Geral da União
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNPJ – Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
COMAE – Conselho Municipal de Alimentação Escolar
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FDE – Fundo de Participação dos Estados
FDM – Fundo de Participação dos Municípios
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS – Instituto Nacional de Seguro Social

IPI – Imposto sobre Produtos Industriais

ISSQN – Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA – Lei Orçamentária Anual

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação

MPC – Modo de Produção Capitalista

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano de Ações Articuladas – Formação

PCAE – Programa Construindo a Autonomia Escolar

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PME – Programa de Merenda Escolar

PME – Plano Municipal de Educação
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA – Plano Plurianual
PROFUNCIONÁRIO – Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
RPA – Recibos de Pagamento Autônomo
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDIAE/MEC – Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SEEC – Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SEMED – Secretaria Municipal de Educação - Cascavel/Paraná
SIM-AM – Sistema de Informações Municipais – Acompanhamento Mensal
SME – Sistema Municipal de Ensino
SIT – Sistema Integrado de Transferências
STVM – Sistema de Transferências Voluntárias Municipais
TCU – Tribunal de Contas da União
UGT – Unidade Gestora de Transferência
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
O objeto de estudo	13
Procedimentos teórico-metodológicos	17
A organização do estudo	22
1 A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO DO SÉCULO XX: NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E REFORMA DO ESTADO	25
1.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	26
1.2 O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NEOLIBERALISMO E DA GLOBALIZAÇÃO	38
1.3 A IDEOLOGIA DA PÓS-MODERNIDADE	60
1.4 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO	70
2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA GESTÃO ESCOLAR: ORIENTAÇÕES A PARTIR DA REFORMA DO ESTADO	83
2.1 AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ESTADO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	83
2.2 A GESTÃO ESCOLAR EM FOCO	95
3 A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR IMPLEMENTADA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL – PR	108
3.1 SOBRE A ANÁLISE DAS FONTES	110
3.1.1 Descentralização de Recursos	111
3.1.2 Participação	126
3.1.3 Autonomia	129
3.1.4 Gestão Democrática e seus Instrumentos	133
3.1.5 Formação	146
3.1.6 Mecanismo de Avaliação/Controle	161

3.1.7 Gestão de Recursos Humanos	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS.....	186

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo

As alterações demandadas para o campo da Gestão escolar, nas últimas duas décadas, têm refletido na incorporação de novas atribuições para o diretor escolar. Essas atribuições sinalizam a adoção de novas formas de realização das atividades voltadas à organização e ao funcionamento das escolas, tendencialmente, apontando para a introdução de um novo modelo de gestão, pautado numa determinada forma de descentralização, participação, autonomia e controle de resultados.

Frente às novas atribuições, o diretor escolar, professor por excelência, ao invés de ocupar-se com os aspectos pedagógicos e administrativos específicos da instituição que deveria primar pela socialização do saber sistematizado, deverá se envolver, juntamente com as Associações de Pais e Mestres (APM), com o controle de contas bancárias, extratos, pagamentos, pesquisas de preços, retenção de impostos, prestações de contas, procedimentos cartorários e outras incumbências que, por fim, acabam por transplantar para as instituições escolares os mesmos princípios de funcionamento e organização das empresas capitalistas.

Essa constatação decorre da experiência que esta pesquisadora obteve no período de 2003 a 2006, quando exerceu atividades de direção em uma das escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR¹.

À época, já era possível perceber elementos divergentes entre os anseios expressos em torno dos princípios da gestão, segundo a ótica dos professores e do Estado.

Assim, o arcabouço teórico difundido por meio de proposições concebidas como descentralizadoras, que eram repassadas em encontros com a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED) e com o grupo de diretores da rede, visava, sobretudo, desenvolver uma cultura de participação da comunidade nas ações da escola, com relativa transferência de uma forma de autonomia.

¹ Compreende as instituições e demais órgãos públicos que desenvolvem atividades educacionais administrados pela Secretaria Municipal de Educação (CASCAVEL, 2006a).

Todavia, no chão da escola era perceptível o caráter centralizador da descentralização, que limitava-se à execução de atividades pré-determinadas, seguindo moldes prescritos, bem como as formas possíveis de participação e de autonomia delegadas às APM, que, até então, constituíam-se nas únicas instâncias colegiadas nas escolas dessa rede.

Essas divergências nos incomodavam em virtude da rede pública municipal de ensino de Cascavel, sob orientação da SEMED, assumir como referencial teórico o Currículo para Escola Pública do Estado do Paraná, com inspirações na Pedagogia Histórico-Crítica. Essa opção agregava-se aos princípios de descentralização, participação e autonomia em consonância com os ideais difundidos na década de 1980, quando se arquitetava o processo de reconstrução democrática da sociedade brasileira, por intermédio da democratização da educação e da universalização do acesso à escola.

A partir do momento em que a SEMED coordena o processo de elaboração da Proposta Curricular própria, no período de 2004 a 2008, culminando nesse último ano com a publicação do Currículo para Rede pública Municipal de Ensino de Cascavel², assumindo a educação do município na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o interesse em compreender o contexto em que se processava a dicotomia, inclusive entre encaminhamentos da SEMED, o referencial teórico elaborado/adotado e as proposições nacionais foi se intensificando.

Se, por um lado, as proposições nacionais para a Gestão Escolar acenavam para uma perspectiva de descentralização, participação e autonomia a favor da manutenção do *status quo*, demandando ações à própria SEMED, por outro o Currículo recentemente elaborado definia os princípios para a educação a serviço dos interesses da classe trabalhadora, em sentido oposto às proposições nacionais, como também evidenciou Pelletti (2012).

² O processo de elaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel compreendeu o período de 2004 a 2008, no qual inicialmente a rede empreendeu esforços juntamente com o Departamento de Educação da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), para a elaboração do Currículo da Região Oeste. Contudo, em 2006, o departamento da Secretaria Municipal de Educação do município de Cascavel, alegando a especificidade e os anseios dos professores da rede, desvincilhou-se desse processo, prosseguindo a elaboração mediante assessoria de professores universitários, muito embora continuasse participando dos encontros da AMOP, por meio de representantes. Na região Oeste do Paraná, apenas os municípios de Cascavel e de Catanduvas elaboraram o currículo próprio. Os demais elaboraram e adotaram o “Currículo Básico Para Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, juntamente com a AMOP, culminando com sua publicação no ano de 2007 (AMOP, 2007; PELETTI, 2012).

Face a essa divergência a questão era concisa: Como a Gestão Escolar poderia desenvolver suas atividades a fim de atender à perspectiva de educação presente no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, considerando o arsenal de exigências burocráticas que a regulamentam, e que são determinadas de acordo com os interesses do Estado?

Esse questionamento perpassou o projeto apresentado ao processo de seleção do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, problematizando os limites e as possibilidades para a Gestão Escolar, frente à reforma do Estado brasileiro, da década de 1990, e a implementação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR.

Na medida em que as disciplinas obrigatórias e eletivas foram sendo cursadas, no decorrer do Programa, o objeto de estudo desta pesquisa foi perpassando por constante problematização.

Não obstante, em virtude do direcionamento das leituras bibliográficas, conjugado as reflexões proporcionadas a partir das discussões dos distintos projetos, na disciplina de Seminário de Pesquisa, da linha de pesquisa em Educação, Políticas Sociais e Estado, a pesquisa foi assumindo contornos mais precisos, havendo, sobretudo, a redefinição do recorte temporal.

Além disso, o objetivo geral foi melhor delimitado no momento da qualificação, quando então percebemos que nossa questão acenava para a análise da concepção de Gestão Escolar que norteava o trabalho da SEMED, considerando as supostas divergências entre a concepção de educação assumida nessa rede e as proposições nacionais para a Gestão Escolar.

Assim, nosso objetivo principal tangenciou analisar a concepção de Gestão Escolar implementada pela SEMED nas escolas da rede pública de ensino do município de Cascavel, no período de 2004 a 2012.

O interesse em estabelecer as relações que perpassavam as divergências entre os encaminhamentos dados pela SEMED para o campo da Gestão Escolar, decorre da necessidade desta pesquisadora, professora da rede pública municipal de educação de Cascavel desde 1997, compreender e desvelar o contexto subjacente às políticas educacionais.

De certo modo, esta pesquisa também foi se constituindo no decorrer da carreira docente da necessidade de compreender as limitações que nos são

impostas pelo modo de produção capitalista, no qual tanto educandos como educadores precisam ser educados, de desvelar as amarras impostas pela divisão social do trabalho e excessiva jornada, que almeja nos condicionar a naturalmente aceitar a desordem estabelecida, na qual a maioria explorada é subjugada a produzir a riqueza e as benesses à minoria. Isso porque não nascemos com aptidões, como propagam pretensiosamente os discursos apologéticos, mas nos constituímos em homens, em sujeitos históricos a partir das relações sociais estabelecidas para a produção da própria vida material (MARX; ENGELS, 2002).

Constituímo-nos, desse modo, como produto e, concomitantemente, produtores das condições para a manutenção da própria existência humana, desenvolvidas a partir da exploração e domínio da natureza por intermédio do trabalho – ato eminentemente humano –, impulsionando, dessa maneira, um desenvolvimento tecnológico e econômico sem precedentes. Simultaneamente, vai se produzindo o saber, a cultura humana, possibilitando também por meio da educação, socializar as gerações vindouras os conhecimentos historicamente acumulados.

Todavia, esse desenvolvimento está subordinado aos interesses de uma ínfima minoria que, uma vez dominando os meios de produção, expande seus interesses particulares à coletividade, articulando mecanismos que assegurem à manutenção do privilégio nas mais variadas formas, garantindo a hegemonia à custa do poder e da ideologia (MARX; ENGELS, 2002).

Desvelar as intenções impregnadas nas políticas públicas, ações, programas e projetos, é condição, senão necessária, indispensável quando se almeja contribuir, dentro dos limites de nossa atuação, para a formação de sujeitos capazes de empreender uma análise crítica da realidade, em uma sociedade marcadamente desigual.

Uma das condições para desvelar essas intenções é reconhecer-se como sujeito explorado, como classe trabalhadora, em uma conjuntura de constantes embates e disputas, na qual a educação, especificamente a escolar – responsável pela socialização do saber sistematizado –, assume relevância quando posta a serviço da reprodução da ordem social, podendo também representar o seu contrário.

Como modalidade da política social, as políticas para a educação são expressão dos embates e das disputas que se travam entre as classes sociais

antagônicas, constituindo o Estado em arena de disputa. Esses embates e disputas podem influenciar na implantação da legislação, atendendo não somente aos interesses da classe economicamente dominante, mas também, nos limites da sociedade capitalista, aos interesses da classe trabalhadora, sobretudo, na sua implantação no chão da escola.

Procedimentos teórico-metodológicos

Esta pesquisa foi realizada por meio de estudo bibliográfico, coleta e análise de documentos expedidos pela SEMED às escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel - PR, no período de 2004 a 2012, contemplando leis, portarias, decretos, termos de convênio, ofícios, atas, manuais, pareceres, relatórios e orientações técnicas, selecionados em três escolas da rede. Diante disso, pesquisamos, selecionamos e analisamos também ações, programas e projetos nacionais disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC), do Ministério do Planejamento, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como leis, decretos, portarias, resoluções e alguns ofícios enviados pelo MEC às escolas e um documento expedido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, às escolas municipais deste município.

Dessa maneira, para perseguirmos nosso objetivo geral, nos utilizamos da experiência localizada do município de Cascavel, como já dito, especificamente da rede pública municipal de ensino desse município. Assim, diante do contexto em que se inseriu a reforma da Gestão Escolar, procuramos analisar a concepção de Gestão Escolar implementada pela SEMED nas escolas desta rede de ensino, sinalizando às implicações da reforma do Estado brasileiro para a Gestão Escolar, confrontando tais encaminhamentos com as ações, programas e projetos de iniciativa do Governo Federal, no período delimitado, considerando que as proposições assumidas a partir da reforma do Estado continuam sendo determinantes.

No entanto, esta análise não parte e nem se encerra nos encaminhamentos evidenciados pela SEMED, nessa rede de ensino. Ela nos remete, necessariamente,

à compreensão do contexto econômico, político, social e ideológico em que são elaboradas as políticas educacionais, uma vez que esse processo não ocorre isoladamente, mas condiciona-se pelos determinantes da política econômica e da política social.

Assim, procuramos nos aproximar do fenômeno investigado em sua totalidade, compreendendo as proposições para a Gestão Escolar imbricadas em relação ao contexto delineado em âmbito internacional, no qual a educação assume importante função ideológica, como veremos nos capítulos que seguem.

As fontes primárias, que compuseram a análise do terceiro capítulo, no qual confrontamos os encaminhamentos demandados pela SEMED, para o campo da Gestão Escolar, para as escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel, com as ações, programas e projetos, de iniciativa do Governo Federal, atrelados às proposições da reforma do Estado, foram coletadas/selecionadas em três³ escolas da rede.

O processo de coleta da maioria dessas fontes foi realizado ainda no início desta pesquisa, mais precisamente no primeiro semestre do ano de 2013. Nesse momento, delimitamos como marco inicial do recorte temporal o ano de 2004, considerando, supostamente, a emergência de encaminhamentos para a Gestão Escolar ao encontro dos ideais que permeavam o processo de elaboração do que viria a ser o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, compreendendo os encaminhamentos dados até o ano de 2012, disponíveis nos arquivos escolares e na SEMED.

Inicialmente, a ideia seria selecionar essas fontes nos arquivos da própria SEMED, para, em seguida, estendê-la às escolas. Assim, devidamente apresentada e encaminhada pela orientadora, o primeiro contato foi estabelecido, pessoalmente, com a SEMED, a fim de cumprir as formalidades legais e iniciar a coleta dos documentos nesse departamento, para posteriormente estendê-la para três escolas da rede pública municipal de ensino, conforme definido quando da reformulação metodológica do projeto de pesquisa, submetido ao processo de seleção, para ingresso no Programa de Pós-Graduação.

³ A rede pública municipal de ensino de Cascavel possui atualmente sessenta e uma escolas e quarenta e sete Centros Municipais de Educação Infantil (Dados do Portal do Município de Cascavel. Acesso em 06 de maio de 2014).

Além da coleta de ofícios e documentos expedidos pela SEMED, prevíamos a coleta de atas de reuniões das escolas com a comunidade escolar e com as Associações de Pais, Professores e Servidores⁴ (APPS).

Mediante autorização do Secretário Municipal de Educação e despacho ao setor responsável pelo departamento da Gestão Escolar da SEMED, estabelecemos contato, pessoalmente, com a responsável pelo setor que, em virtude da sobrecarga de atividades e dispêndio de tempo para a seleção dos documentos que, impreterivelmente, deveriam ser realizados por ela, agendamos uma data, com um período de transcurso de pelo menos trinta dias, para a entrega dos documentos que seriam selecionados.

Contudo, dada a impossibilidade da seleção dos documentos para a data combinada, adiamos por mais um período equivalente ao anteriormente agendado, quando, então, recebemos as cópias devidamente prontas, contando apenas com cinco documentos, tratando-se de portarias que regulamentam o processo de eleição de diretores na rede pública municipal de ensino, bem como a lei e documentos que regulamentam os Conselhos Escolares, instituídos na rede, no final do ano de 2012. No momento da entrega, a responsável ainda salientou o quanto aqueles documentos, selecionados criteriosamente, poderiam contribuir com a pesquisa.

Frente a essa limitação, conversamos com a coordenadora do departamento pedagógico e do administrativo da SEMED, que, compromissadas em dar um retorno, constataram a inexistência de tais documentos. Em tais circunstâncias, estabelecemos contato com as escolas, pessoalmente e via telefone, conversando diretamente com os diretores, procurando contemplar a coleta em uma escola localizada na região central do município e em outras duas localizadas nos bairros.

A partir desses contatos, apesar de sermos do quadro do magistério dessa rede, deparamo-nos com a impossibilidade de coleta das fontes. As justificativas dos diretores variavam entre o desperdício de tempo com pesquisa, com tantas incumbências e afazeres na escola, as condições materiais da escola e

⁴ Associação de Pais Professores e Servidores (APPS) é a nomenclatura ora adotada no município de Cascavel para as antigas Associações de Pais e Mestres (APM). A mudança de nomenclatura demarca dois momentos de reformulação dos Estatutos das APM, na rede pública municipal de ensino desse município. Na primeira, assumiu a nomenclatura de Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e na segunda, a nomenclatura adotada, APPS.

envolvimentos das APPS nos problemas emergenciais dessas. Em alguns contatos, os diretores se comprometiam em dar retorno quanto à possibilidade de realizar a coleta dos documentos na respectiva escola; porém, em outros momentos, simplesmente víamos a impossibilidade de sua materialização, uma vez que não conseguíamos ser atendidos.

Considerando que, dentre as sessenta e uma escolas da rede, os documentos enviados pela SEMED seriam os mesmos, com ressalvas ao período de autorização de funcionamento de cada uma, oscilando no encontro de uns e outros em escolas distintas, a solução foi contar com a colaboração e com a participação de diretores conhecidos ao longo da carreira profissional, com o compromisso de retorno e de socialização da pesquisa a toda a equipe pedagógica, quando da sua conclusão.

Dessa forma, portanto, conseguimos prontamente a aceitação em três escolas, nas quais tivemos acesso direto à documentação, sem limitações aos ambientes da escola ou contato com os professores e demais funcionários, contando com um responsável em dispor os arquivos e fontes de acordo com a nossa necessidade.

No que se refere à perspectiva metodológica que nos orientou no processo de análise das fontes primárias, cabe destacar que, ao empreender o trabalho com documentos da política educacional, atentamos para necessidade de ir para além de sua representação *a priori*, em um movimento que possibilitasse a aproximação da essência (KOSÍK, 1976).

Nesse processo, o referencial teórico deve favorecer o diálogo, o ato de pensar e repensar sobre os documentos e as fontes, pois, a aproximação da inteligibilidade do real depreende das mediações teóricas (EVANGELISTA, 2009).

O trabalho com fontes primárias, particularmente com documentos da política educacional, utilizados nesta pesquisa, agrega à sua compreensão como parte da materialização da consciência produzida historicamente pelos homens. Conforme aponta Evangelista (2009), são, portanto, expressão da vida e de seus distintos conflitos, de valores e discursos de interesses divergentes, de projetos políticos, constituídos em determinados momentos históricos e pelos determinantes peculiares desse mesmo momento.

Se a realidade não se revela na aparência, mas emana da essência diferentemente de como se apresenta (KOSÍK, 1976), captar os dados desta

realidade exige do pesquisador uma posição ativa e minuciosa no processo de produção do conhecimento. De acordo com Evangelista, o pesquisador

[...] seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências (EVANGELISTA, 2009, p. 5).

É preciso levar em conta a possível diferença entre a perspectiva teórica dos documentos e do pesquisador, no exercício de análise e síntese. A tarefa do pesquisador consiste justamente em apreender o significado impresso nas linhas e nas entrelinhas dos documentos,

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, 2009, p. 7).

Sobretudo, o trabalho com documentos de política educacional concerne em aproximar em um determinado tempo histórico a racionalidade da política educacional, de suas raízes, o cerne das diretrizes educacionais, expressas mediante a desconstrução de seus nexos, evidenciando as incoerências, as contradições, suas sutilezas, visto que não estão impressas no corpus textual. Ou seja, implica captar aquilo que a fonte silencia e porque silencia; apanhar suas múltiplas determinações. Isso “[...] supõe investigar suas origens, tendências que expressa, rede de influências que o produziu, metamorfoses e ressignificações que opera na apropriação de projetos de poder” (EVANGELISTA, 2009, p. 10).

Campos, Garcia e Shiroma (2005) atentam para os conceitos e conteúdos presentes nos discursos versados nos documentos de política educacional, indicando o construto de certa *hegemonia discursiva*. As considerações relativas a essa intencionalidade não sugestionam abarcar a análise dos discursos ao se empreender o trabalho com documentos da política educacional, mas privilegiam a interpretação desses discursos e suas implicações na difusão de conceitos e

consensos imbricados em estratégias discursivas. Conforme argumentam Campos, Garcia e Shiroma,

O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem” (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2005, p. 439).

É, pois, com base na argumentação ora apresentada que as fontes primárias selecionadas, a fim de constituir o corpus analítico desta pesquisa, pressupõem considerar alguns dos sentidos consoantes às categorias descentralização, participação e autonomia de acordo com os condicionantes históricos e materiais presentes em cada conjuntura, sujeitas a perspectivas teóricas distintas, perpassando, portanto, pelos ideais de democratização expressos na década de 1980 e pelos contornos assumidos na década seguinte, no bojo do ideário neoliberal.

Compreendermos que a Gestão Escolar não pode ser analisada somente a partir do próprio chão da escola, mas articulada ao contexto na qual está inserida, permeada pelas relações econômicas, políticas, sociais e ideológicas, notadamente fundamentais para o entendimento de suas múltiplas determinações, da sua existência e essência em uma sociedade classista.

A organização do estudo

Para alcançar o objetivo geral a que nos propusemos neste trabalho, o estruturamos em três capítulos.

No primeiro capítulo, objetivamos compreender, a partir da consideração das relações que se estabelecem propriamente entre Estado, sociedade e educação, o contexto econômico, político, social e ideológico inerente ao processo de implementação do neoliberalismo e da globalização, delineado no final do século XX, articulado às proposições assumidas a partir da reforma do Estado brasileiro, organizando-o em quatro seções.

Na primeira seção, tecemos as considerações sobre as relações que se estabelecem entre Estado, sociedade e educação. Na segunda seção, buscamos

discutir o contexto em que se processou a implementação do neoliberalismo e da globalização, aqui entendido como um movimento de rearticulação do capital a fim de suplantarmos mais uma grande crise, articulando-o às determinações econômicas, políticas, sociais e ideológicas. Na terceira seção, procuramos relacionar as contribuições expressas pela ideologia da pós-modernidade a esse processo de reestruturação capitalista. Na quarta seção, articulamos as considerações apresentadas nas seções anteriores às proposições assumidas a partir da reforma do Estado brasileiro, condensadas no Plano Diretor da Reforma do Estado brasileiro de 1995.

As proposições assumidas na materialização da reforma do Estado são aqui entendidas como uma das exigências à implementação dos ideais neoliberais e globalizantes no cenário brasileiro, assim como nos demais países da América Latina, a exemplo de parte substantiva do mundo. Ademais, essas proposições agregam-se a introdução de um novo modelo de gestão para a educação, mediante o estabelecimento de novas relações entre Estado e sociedade.

Partindo dessa premissa, no segundo capítulo, objetivamos compreender as proposições que caracterizaram a reforma da Educação Básica, bem como suas implicações para a Gestão Escolar brasileira.

Para isso, organizamos este capítulo em duas seções. Na primeira seção, abordamos as proposições da reforma do Estado preconizadas para o sistema educacional brasileiro, focalizando a Educação Básica. Na segunda seção, abordamos as proposições oriundas da reforma do Estado brasileiro, que perpassam a reforma da Educação Básica e são propostas também para a Gestão Escolar, mediante a introdução do modelo de administração pública gerencial, implicando na ressignificação dos conceitos de descentralização, participação e autonomia.

No terceiro capítulo, objetivamos verificar em que medida os encaminhamentos/orientações da SEMED para as escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel, entre os anos de 2004 a 2012, incorporaram, materializaram ou contrapuseram-se as proposições nacionais para a Gestão Escolar.

Esse capítulo está organizado em uma seção, voltada especificamente à análise das fontes coletadas em três escolas da rede. Ela depreende da confrontação dos encaminhamentos da SEMED, demandados às escolas, para o campo da Gestão Escolar, com as ações, programas e projetos de iniciativa do

Governo Federal. Para tanto, foi estruturada de acordo com as categorias elencadas a partir dos documentos analisados, contemplando, assim, a descentralização de recursos, a participação, a autonomia, a gestão democrática e seus instrumentos, a formação, os mecanismos de avaliação/controle e a gestão de recursos humanos. Nessa seção tratamos, também, de alguns documentos elaborados pelo MEC que produzem implicações para a Gestão Escolar no município.

Finalmente, tecemos algumas considerações que, dentro dos limites deste trabalho, nos possibilitaram analisar a concepção de Gestão Escolar implementada pela SEMED nas escolas desta rede de ensino.

1 A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO DO SÉCULO XX: NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E REFORMA DO ESTADO

A reestruturação do capitalismo, no final do século XX, demandou alterações nas formas de gestão e no controle do trabalho, convergindo na proposição de reformas, mediante à redefinição do papel do Estado, abarcando suas ações e instituições.

Nessa conjuntura, a reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, concerne em implicações para a Gestão Escolar brasileira, mediante à tentativa de introdução de um novo modelo de administração que tem influenciado as formas de organização e funcionamento das escolas. A partir desse pressuposto é que nos propomos a analisar a concepção de Gestão Escolar implementada pela SEMED nas escolas da rede pública municipal de ensino do município de Cascavel - PR, no período de 2004 a 2012.

Todavia, esse processo não se limita à compreensão das implicações da reforma do Estado para a Educação Básica e, conseqüentemente, para a Gestão Escolar, mas articula-se ao contexto de produção da própria reforma engendrada no cenário global do capital.

Para isso, este capítulo tem como propósito discutir, a partir da consideração das relações que se estabelecem entre Estado, sociedade e educação, o contexto econômico, político, social e ideológico inerente ao processo de implementação do neoliberalismo e da globalização, no final do século XX, atrelado aos condicionantes que incidiram na materialização da reforma do Estado brasileiro, na década de 1990.

Dessa forma, torna-se fundamental considerar as mudanças ocorridas no modelo capitalista, as quais refletem as contradições emergentes entre o capital e o trabalho da contemporaneidade, que impõem a necessidade de novas relações para assegurar sua manutenção, ampliação e concentração.

Para tanto, estruturamos este capítulo em quatro seções. Na primeira seção, objetivamos compreender as relações estabelecidas propriamente entre Estado, sociedade e educação, premissa esta que consideramos basilar para apreendermos o contexto em que se processa a implementação do neoliberalismo e da globalização, aqui entendida como mais um movimento de reestruturação capitalista, envolvendo algumas das determinações econômicas, políticas, sociais e ideológicas a serem abordadas na segunda seção.

Na terceira seção, procuramos articular essas determinações à base cultural expressa pela ideologia da pós-modernidade.

Tecido o construto econômico, político, social e ideológico inerente a esse processo, almejamos, na quarta seção, articular a reforma do Estado brasileiro como expressão e materialização das relações essenciais estabelecidas ao processo de implementação do neoliberalismo e da globalização.

1.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

As discussões ínsitas a política educacional, e, particularmente a Gestão Escolar, remetem-nos, necessariamente, à compreensão das relações que se estabelecem entre Estado, sociedade e educação, uma vez que os processos educacionais não se configuram isoladamente, mas condicionam-se aos determinantes da política econômica e da política social.

Desse modo, evidencia-se a indispensável função mediadora do Estado, a partir da sua essencialidade, à manutenção do modo de produção e, portanto, dos interesses que representa.

Nessa perspectiva, o Estado deve ser compreendido em sua essência, que circundante a distintos interesses, efetivamente, nasce onde e quando surge a primeira divisão da sociedade em classes, exploradores e explorados, quando a produção gera o excedente⁵ (ENGELS, 1984).

O Estado não se constitui em um poder natural, mas emana da necessidade de garantir o domínio da maioria explorada pela minoria exploradora; notadamente, esse fator torna fundamental a existência de um aparelho de coerção e de violência determinado a alienar e manipular a maioria dos trabalhadores a produzirem a riqueza e as benesses à minoria (LENINE, 1975).

Nesses termos, o Estado,

É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não

⁵ Ainda na fase primitiva do desenvolvimento, quando a organização social limitava-se à existência da gens ou tribo, a partir do momento em que se operou a divisão do trabalho e, conseqüentemente, da sociedade em classes, produzindo além do necessário à subsistência do produtor, o regime gentílico foi sendo substituído necessariamente pelo Estado (ENGELS, 1984).

consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido na sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1984, p. 227).

Dessa maneira, o Estado, a fim de amortecer os conflitos entre as classes antagônicas, tende a representar os interesses da classe que domina economicamente, ascendendo, na mesma medida, seu domínio ao plano político.

Nesse sentido,

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes (MARX; ENGELS, 2002, p. 48);

As alterações no modo de produção transformam a forma do Estado; porém, mantém inalterada sua base fundamental, qual seja, independente da forma de dominação do Estado, sua existência denota marcadamente a divisão da sociedade em classes. Nesses alicerces, o Estado antigo ou escravista, que mantinha os escravos subjugados aos seus senhores, foi substituído pelo Estado feudal que, respectivamente, permitia a nobreza manter a dependência de seus servos e camponeses, sendo, subsequentemente, substituído pelo Estado capitalista moderno, ainda no final do século XVIII e início do século XIX, com o desenvolvimento do comércio, da mundialização e a circulação do dinheiro que, na mesma relação, permite ao capital a exploração do trabalho assalariado (ENGELS, 1984; LENINE, 1975).

Sob o ideário da liberdade, o Estado capitalista se constituiu em uma instituição, aparentemente, voltada aos interesses do povo, de todos os seus cidadãos⁶, proclamando que, independente de possuírem ou não propriedade, todos são iguais perante a lei. E, enquanto difunde sua concepção, por meio de um vasto

⁶ O “cidadão” é a figura típica criada pelo Estado-liberal (FALEIROS, 1980, p. 51).

aparato ideológico⁷, assegura a liberdade àqueles que possuem propriedade privada, acentuando o hiato entre os detentores dos meios de produção e aqueles que para satisfazerem suas necessidades básicas dependem, unicamente, da venda de sua força de trabalho (LENINE, 1975; MARX; ENGELS, 2002).

Como decorrência dessa irremediável contradição, a história tem sido marcada por constantes embates entre as classes, configurando, por um lado, uma

[...] classe que suporta todos os ônus da sociedade, sem gozar das suas vantagens, que é expulsa da sociedade e se encontra forçosamente na oposição mais aberta a todas as outras classes, uma classe formada pela maioria dos membros da sociedade [...] (MARX; ENGELS, 2002, p. 85).

E, por outro, uma classe representada pela minoria que concentra a riqueza e praticamente todos os direitos, que explora a maioria exclusivamente para o seu benefício, cujos interesses latentes, não fortuitamente, auferiram caráter de universalidade (ENGELS, 1984). Nesse sentido, segundo Faleiros,

O processo de acumulação capitalista é resultado de relações contraditórias de exploração e dominação. Estas relações entre capitalistas e trabalhadores implicam a confrontação de interesses opostos na luta entre as exigências dos capitalistas, por aumentar a riqueza, e as necessidades dos trabalhadores, por garantir seus salários e seus meios de vida (FALEIROS, 1991, p. 58).

Caracterizada por um longo processo histórico, a história do capitalismo pode ser interpretada como a história da globalização das relações econômicas, políticas, sociais e ideológicas, oscilando em ciclos de expansão e retração, denotando rupturas e reorientações, processo esse que, desde o século XVI, passou “[...] pelo mercantilismo, a acumulação originária, o absolutismo, o despotismo

⁷ Referimo-nos aos distintos meios e formas utilizadas para a difusão da ideologia. Entendemos como ideologia as ideias, princípios, conceitos e categorizações que refletem determinada visão de mundo, por meio das quais os homens pensam a realidade, a partir das elaborações perpassadas pelos interesses das classes antagônicas. A ideologia, assim compreendida, está atravessada pelos determinantes da divisão do trabalho e, portanto, da divisão da sociedade em classes, em que o exercício de domínio da minoria sobre a maioria está condicionado à difusão de ideias e formas de pensar as relações que assegurem essa subordinação. Seria, então, o que Marx e Engels adjetivaram de uma visão enviesada ou deformada da realidade, com implicações sobre a base econômica, condicionando as formas do desenvolvimento histórico da sociedade. Ora, seria a expressão do domínio das ideias da classe que domina o poder econômico, pois a classe que detém esse domínio detém, também, o domínio da produção intelectual. Em se tratando da classe trabalhadora, convém compreender essas objetivações como produção humana, que expressam interesses e que devem ser suplantados pelo entendimento da realidade dos homens, para além da realidade posta por determinada classe.

esclarecido, as revoluções burguesas, os imperialistas, as revoluções de independência, as revoluções socialistas, o terceiro mundismo e a globalização [...]” (IANNI, 2003, p. 55).

Nesse cenário, ao Estado, como agente regulador, cabe representar a manutenção da ordem social de acordo com os ditames do capital. Não obstante, a produção da riqueza, resultado do trabalho da maioria, fica subordinada aos interesses particulares da classe que, por sua vez, detém o controle dos meios de produção, caracterizando, dessa forma, a exploração da força de trabalho, configurando, assim, o caráter antissocial da economia (SAVIANI, 2008).

Vale acrescentar que isso se processa em decorrência da formação econômica da sociedade capitalista estruturar-se na propriedade privada dos meios de produção, e, conseqüentemente, na apropriação privada da riqueza socialmente produzida, por meio do trabalho da maioria.

Ademais, o trabalhador não recebe, efetivamente, por tudo o que produz, pois seu trabalho gera mais-valia ao proprietário dos meios de produção. Ou seja, a força de trabalho, explorada, produz a riqueza, apropriada para a satisfação dos interesses da classe exploradora.

Entretanto, a premissa principal para sustentação da relação de exploração e, concomitantemente, de acumulação, consiste, sobretudo, na manutenção das necessidades mínimas para a produção da vida material, “Pois, todos os homens devem ter condições de viver para poder fazer história. Mas para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais” (MARX; ENGELS, 2002, p. 21).

O Estado, como agente regulador, tende a assegurar as relações para produção e reprodução indispensáveis ao processo de acumulação sob a égide capitalista de forma estratégica, visando, sobretudo, à sua manutenção, concentração e ampliação frente às crises, características de seu processo sócio-metabólico que, concomitante ao seu desenvolvimento, produz as condições para sua destruição, demandando, para tanto, rearticulações que o sustentem.

Por conseguinte,

[...] a crise não é um acidente de percurso, não é aleatória, não é algo independente do movimento do capital. Nem é uma enfermidade, uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprimida no capitalismo. Expressão concentrada das contradições

inerentes ao MPC, a crise é *constitutiva* do capitalismo: *não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise* (NETO; BRAZ, 2008, p. 157, grifos do autor).

As crises, portanto, expressam as contradições inerentes ao modo capitalista de produção, possibilitando seu desenvolvimento, mediante à reprodução e à ampliação dessas contradições (NETO; BRAZ, 2008), impulsionando a renovação do capitalismo, por intermédio de um novo processo econômico, consistindo na retomada do crescimento sobre novas bases, resolvendo momentaneamente o equilíbrio desfeito. Em outros termos, as crises do modo capitalista de produção derivam dos fatores inerentes às suas próprias contradições, não sendo determinadas por uma única causa.

Nesse processo, Mézáros (2009) nos lembra que o modo capitalista de produção não sobreviveria sem a intervenção estatal, seja para garantir a acumulação do capital, seja para assegurar a ordem social, mediando os embates populares. Dito de outro modo, o Estado intervém no processo de acumulação imbricado pela correlação das forças em jogo (FALEIROS, 2009).

Inserir-se nesse cenário a estratégia de regulação estatal representada pelo *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social, baseado no modelo keynesiano, proposto como alternativa a crise desencadeada em 1929, também conhecida como a “Grande Depressão” (FALEIROS, 2009).

Essa crise, acenada pela superprodução⁸, ocasionou a queda da taxa de lucro, a retração da produção e a estagnação do comércio, refletindo no desemprego em massa e na redução da acumulação do capital. A intervenção estatal incumbiu-se, então, de atender a determinadas necessidades sociais, para possibilitar ao trabalhador a aquisição das mercadorias, padronizadas e produzidas em grande escala, baseada no modelo produtivo taylorista-fordista (ZANARDINI, 2001).

Apesar do modelo de Estado keynesiano, representado pelo Estado de Bem-Estar Social, não ter se desenvolvido plenamente no Brasil, o modelo produtivo

⁸ A crise de superprodução ocorre na medida em que [...] os valores de uso não encontram escoamento, não encontram consumidores que possam pagar o seu valor de troca e, quando isto se evidencia, os capitalistas tendem a travar a produção; na crise capitalista, a oferta de mercadorias torna-se excessiva em relação à procura (demanda) e, então, restringe-se ao limite a produção. [...] o capitalista investe **dinheiro** para produzir **mercadorias** com o único objetivo de obter **mais dinheiro do que investiu** – a mercadoria só se realiza quando pode ser convertida em (mais) dinheiro. A crise, imediatamente, é a interrupção desse movimento: a mercadoria produzida não se converte em (mais) dinheiro. O movimento do capital fica em suspenso: a reprodução ampliada – isto é, a acumulação – não pode prosseguir (NETO; BRAZ, 2008, p. 158, grifos do autor).

taylorista-fordista tinha se consolidado após a Segunda Guerra Mundial, demandando importações brasileiras, sobretudo, no setor tecnológico (ZANARDINI, 2001).

Esse modelo de Estado e de produção entra em crise a contar da década de 1970, delineando o cenário que na América Latina, e particularmente no Brasil, se acentua na década de 1990, com a concepção de crise do Estado, segundo a ótica neoliberal. Isso porque, para os teóricos neoliberais, a crise estrutural “[...] não está na base econômica e nas contradições sociais que o Estado opera ao intervir no processo de acumulação de capital, ao dissimular as contradições que esse processo engendra” (DEITOS, 2008, p. 32).

Muito embora pressuposta como empecilho ao desenvolvimento e à inserção dos países no contexto de um mundo globalizado, essa crise vai definindo marcadamente o padrão de Estado e a acumulação delineado pelos contornos dados a mais uma forma de reestruturação capitalista (FIORI, 1997).

Entretanto, a nova crise de acumulação produtiva e, portanto, do capital da década de 1970, serve-se da estratégia econômica, política e ideológica de atribuir aos Estados keynesiano e desenvolvimentista a culpa pela estagflação⁹, justificando, inclusive, que os desequilíbrios orçamentários derivavam do excesso dos gastos públicos, principalmente no setor social (FIORI, 1997).

A possibilidade de sobrevivência por intermédio da força de trabalho, representada pela regulamentação do trabalho assalariado, atrelado aos direitos sociais que emergem a partir das proposições do Estado de Bem-Estar Social, propiciam a solidificação dos vínculos entre a educação e o desenvolvimento econômico, agregando a perspectiva de mobilidade social. Nesse contexto, a educação passa a ter relevância para a obtenção de melhores empregos (OLIVEIRA, 2005).

Com o desenvolvimento da noção de direitos sociais e Estado de direito, o espaço jurídico vem se configurando também em arena, com representatividade dos interesses dos trabalhadores, passando a influenciar na definição das políticas sociais. Isso porque as políticas públicas não tendem a promover mudanças substanciais na forma de organização da sociedade, senão por intermédio de um processo conflituoso de correlação de forças.

⁹ Define-se como a estagnação da produção de bens e alta inflação dos preços (HARVEY, 2009, p. 140).

Em outros termos, a política na sociedade capitalista, ao expressar o domínio do homem sobre os demais, é sinônimo de disputa entre interesses distintos, todavia, mediada pelo Estado a fim de amortecer os antagonismos entre as classes e satisfazer a algumas das necessidades sociais básicas não garantidas, em virtude da apropriação privada da riqueza produzida (OLIVEIRA, 2005). Entretanto, esse processo depreende da correlação de forças, das lutas e embates entre as classes.

No entanto, de acordo com Faleiros (1991), as políticas sociais são desenvolvidas também em consonância com as exigências do capital, circunscrevendo-se em mecanismos de articulação de processos políticos e econômicos a fim de valorizar e de reproduzir a força de trabalho, atenuando as lutas sociais e as crises do capitalismo, legitimando intervenções do Estado, solidificando a aparente bondade do sistema e o fracasso individual.

As políticas sociais constituem-se, portanto, como ação intencional do Estado, sendo desenvolvidas em consonância com as necessidades prementes de cada setor. Eminentemente, dado o caráter antissocial da economia, que mantém, acentua e visa perpetuar as diferenças entre aqueles que produzem e aqueles que detêm os meios de produção, decorre a necessidade das políticas sociais que, de um lado, protegem e asseguram a produção e reprodução da força de trabalho, de forma estratégica para o Estado, e, de outro, se circunscrevem em mecanismos de pressão, que, muito embora signifiquem a incorporação de um mínimo de conquistas sociais, são resultantes das lutas sociais (FALEIROS, 2009; VIEIRA, 2001).

Todavia, é preciso considerar que o bloco hegemônico incorpora o atendimento de um mínimo de condições, articulando respostas específicas e limitadas por meio do atendimento parcial as reivindicações das classes *subalternas*, suscetíveis à ordem, diluindo as ameaças, despolitizando as lutas, tornando os conflitos governáveis e previsíveis, transferindo, inclusive, o ônus dos programas sociais para toda a população, por intermédio de impostos e contribuições¹⁰ (FALEIROS, 1991).

¹⁰ Segundo a visão liberal, a ação espontânea do mercado deveria ocasionar um equilíbrio entre todos os indivíduos, de tal sorte que todos pudessem nele tirar vantagens, pelas vias da livre concorrência e da livre escolha. Essa utopia liberal jamais foi realizada. Na realidade, o mercado é um mecanismo que mantém a desigualdade de condições. Para “corrigir” esse mecanismo, o Estado liberal intervém com medidas sociais “fora do mercado” (FALEIROS, 1980, p. 47).

A égide do modo de produção capitalista, ao estruturar-se na exploração da mais-valia, determina a forma de organização da sociedade nas teias da contradição do seu próprio desenvolvimento, expressa pelas lutas e conflitos entre o capital e o trabalho. Assim sendo, a economia capitalista não sobrevive sem a intervenção do Estado, seja para garantir a acumulação do capital, seja para assegurar a ordem social, neutralizando os embates populares. Isto é, o Estado intervém no processo de acumulação imbricado pela correlação das forças em jogo (FALEIROS, 2009).

O que podemos apreender ao estudar a relação entre Estado e políticas sociais é que este

[...] justifica suas políticas sociais com base na igualdade de oportunidades, no livre acesso dos indivíduos aos bens disponíveis, com o pleno desenvolvimento de suas capacidades e responsabilidades no mercado. O Estado está se desobrigando, cada vez mais, de suas obrigações de garantia do bem-estar coletivo e investindo cada vez mais em repressão para conter a violência social que se desencadeia com o desemprego e a perda de referências da cidadania social. O Estado de bem-estar está sendo substituído por um estado de contenção social que se expressa nos mecanismos de vigilância física e eletrônica, na construção de prisões e ampliação dos aparatos de punição. A competitividade e não a solidariedade é que é valorizada pelas políticas de responsabilização individual pela sua sorte acentuando-se a desigualdade social e a polarização entre mais ricos e mais pobres (FALEIROS, 2009, p. 79).

Nesse panorama, as políticas sociais expressam as contradições geradas pelo modo de produção capitalista, sendo a sua universalização corolária para a derrocada desse sistema. Isso significa que, em um Estado capitalista, a universalização das políticas sociais soa inconcebível, haja vista que representam a incorporação parcial das exigências, resultantes dos embates sociais, sempre convergindo para a manutenção da tônica dominante; ou seja, “[...] a política social nada mais é do que uma parte da síntese possível das tensões e disputas econômicas, sociais e políticas, e, portanto, das contradições que geram” (DEITOS; XAVIER, 2006, p. 69).

Segundo a análise de Vieira (2001), as políticas sociais implantadas no Brasil, assim como nos demais países periféricos, refletiram na criação de serviços sociais setorizados, derivadas das ideias do *Welfare State* ou Estado do Bem-Estar

Social¹¹, difundidas nos países de capitalismo central, na década de 1930, como sistema de proteção social ao cidadão, pobre e trabalhador. E no caso brasileiro, apesar das conquistas contempladas na Constituição Federal de 1988, expressão também dos movimentos sociais da década de 1970 e 1980, muitas delas sequer foram efetivadas (OLIVEIRA, 2005). Para Harvey,

Como sempre fora parte do consenso político fordista que as redistribuições deviam se fundamentar no crescimento, a redução do crescimento significava inevitavelmente problemas para o Estado do bem-estar social e do salário social (HARVEY, 2009, p. 157).

Convém destacar que, estrategicamente em períodos de crise, as proposições hegemônicas instituem reformas, visando, primordialmente, à promoção de pequenas alterações, evidentemente, sem afetar a ordem vigente e, assim, assegurar a manutenção e a ampliação do capital (MÉSZÁROS, 2008).

É nesse quadro que situamos as reformas da década de 1990, nas quais se insere a reforma do Estado brasileiro, a qual trataremos ainda neste capítulo, implementada no Brasil, especificamente, a partir do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso¹² (FHC) (HIDALGO, 2004).

Essa reforma evidencia a opção pela adoção do modelo de políticas sociais compensatórias e focalizadas, direcionadas aos grupos mais vulneráveis, temporárias, paliativas e seletivas, que perdem o caráter de universalidade, na qual o Estado obrigatoriamente deveria oferecer à população o mínimo de bem-estar. As políticas sociais desse cunho, implementadas na América Latina, foram propostas pelos organismos internacionais, frente ao movimento de reestruturação do capitalismo, face às críticas ao Estado de Bem-Estar Social (OLIVEIRA, 2005).

O que nos chama a atenção é o fato dessa nova grande crise do capital desencadear uma série de medidas, na perspectiva de, por meio da suposta substituição do modelo da administração racional burocrática (taylorista-fordista) para o modelo público gerencial, implementar a modernização do Estado, ancorado na descentralização, na flexibilização, no controle de resultados e na valorização de aspectos subjetivos (ZANARDINI, 2006), a fim de superar os entraves que estariam

¹¹ No fundo, o bem-estar é identificado com o consumo, que traria para o indivíduo a “felicidade”, com a satisfação de seus desejos e preferências individuais. É pela “livre escolha”, num sistema de mercado, que o indivíduo satisfaz suas preferências, levando-se em consideração que se está num sistema de concorrência, em igualdade de condições (FALEIROS, 1980, p 12).

¹² FHC governou o Brasil no período de 1995 a 1998, sendo reeleito para o mandato de 1999 a 2002.

dificultando o desenvolvimento, bem como a inserção do país na economia de um mundo globalizado (BRASIL, 1995).

Em suma, as proposições hegemônicas para a educação, modalidade relevante da política social, visarão, primordialmente, à manutenção da ordem, ao encontro dos interesses do capital.

Isso expressa a maneira pela qual se deu a formação da burguesia nacional brasileira, que não emerge por intermédio do rompimento com as formas antigas de produção econômica, mas deriva da aliança entre os interesses internos e externos, subjacentes às classes que dominavam o poder econômico e político (DEITOS, 2008).

É interessante constatar, então, que,

As alianças, táticas e estratégicas da *burguesia nacional*, em razão dessa formação e composição peculiar como fração da classe dominante local, só permitem fazer, portanto, alianças provisórias com a classe dominada – e alianças conciliatórias sempre em defesa de seus próprios interesses –, para continuar a mover-se na direção da repartição disputada que faz de parcela da acumulação de capital, não tendo, portanto, jamais o caráter de suplantam o modelo de relações econômicas e ideológicas capitalistas, nem desejando romper com o capital internacional compositório de sua própria gênese. Quando as contradições do processo colocaram as camadas populares em processo de maior confronto, na disputa e dinâmica que as contradições capitalistas expõem, revelando o seu caráter pragmático e o seu discurso social liberal ou, o que é a mesma coisa, progressista, pendeu, portanto, sempre para a composição e articulação do pacto conservador, condição da sua própria existência como fração da classe dominante (DEITOS, 2008, p. 30).

Embora a função basilar da educação, na sociedade capitalista, se direcione a atender os interesses da classe que detém o poder econômico, competindo-lhe a função política e ideológica assumida em consonância com os determinantes do contexto econômico, ela se constitui em política em disputa, podendo atender também a interesses da classe trabalhadora, por meio de embates tanto quando de sua elaboração, como de sua implantação.

Nesse processo, a primazia atribuída à educação chama nossa atenção, principalmente devido à sua propaganda e indispensável contribuição frente a um “novo” paradigma de conhecimento. À educação caberia a função de contribuir para

que se desenvolvam, nos sujeitos, as habilidades essenciais para uma “nova” ordem¹³.

É interessante notar nos discursos em torno desse “novo” paradigma de conhecimento, o caráter utilitarista da educação estritamente ligada à ideologia da pós-modernidade¹⁴, ao neoliberalismo e à globalização (ZANARDINI, 2006), uma vez que a sua contribuição vai delineando os contornos a partir da essencialidade do capital.

Na perspectiva da manutenção e da intensificação das relações sociais vigentes, observamos a consolidação da nova pedagogia da hegemonia que, na passagem do século XX para o XXI, demandou novas ações para o aparato estatal e para a sociedade (MARTINS; NEVES, 2010).

A principal característica da nova pedagogia da hegemonia é

[...] assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. Sua efetividade justifica-se em parte pela força de sua fundamentação teórica que legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho de Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social. Trata-se de um intenso processo de mudança de concepções e práticas ordenadas pela “repolitização da política”, envolvendo todo o tecido social (MARTINS; NEVES, 2010, p. 24).

As bases fundamentais dessa pedagogia sustentam-se na teoria antimarxista, no projeto político da nova social democracia, materializando-se no

¹³ A “nova” ordem remete à ideia de uma sociedade pós-industrial, pautada na crise do fordismo e no avanço da flexibilização introduzida nas relações de trabalho, com o desenvolvimento das forças produtivas, com a incorporação das tecnologias – da automação, da robótica e da informatização –, implicando em alterações nos padrões de vida dos sujeitos. Esse discurso remete à promessa de integração dos sujeitos e nações naquilo que Ianni (2003) nomeia de “aldeia global”. Essa “nova” ordem, em que a sociedade se alicerça sobre novos padrões, necessariamente, depreende de um “novo” homem. Pois bem, esse “novo” homem, flexível, aberto as mudanças, e, portanto, pacífico sujeito, condiz aos atributos indispensáveis à adaptação nessa “nova” e inquestionável ordem, pressupondo o reinado em absoluto do capitalismo, na lógica do “fim da história”. Conforme pressupõe a ideologia da pós-modernidade, esse produto, modelo de sujeito, é atributo para a educação, alicerçada sob novos padrões de saber, inscritos na lógica niilista da sociedade do conhecimento.

¹⁴ A pós-modernidade condensa a produção teórica da cultura expressa no contexto da globalização econômica nos desígnios do ideário neoliberal, decretando nada menos que o fim da história, aniquilando a possibilidade de compreensão e de superação do capitalismo, acenando o reinado em absoluto da barbárie do capital (SANFELICE, 2001).

programa da Terceira Via¹⁵, apostando na reconversão e na criação de novos sujeitos políticos coletivos no reinado absoluto do capital. Essa política, expressão do consenso que se pretende instaurar, busca aniquilar a crítica ao capitalismo (MARTINS; NEVES, 2010).

Seguindo essa mesma lógica, como explicita o então ministro Bresser-Pereira¹⁶ (2001), a reforma do Estado brasileiro visaria, primordialmente, a assegurar a produção e a reprodução dos interesses do mercado, visto que possibilitaria, por exemplo, a instituição de parcerias entre o público e o privado, materializando a regulação das políticas sociais por intermédio do mercado. Por conseguinte, propõe conciliar liberdade de mercado com justiça social, como se isso fosse possível.

Levando em consideração os aspectos apresentados, pensamos que as discussões acerca da Gestão Escolar remetem-nos, necessariamente, à identificação do contexto econômico, político, social e ideológico que a determina, em suas estreitas relações com a reorganização do capital em âmbito mundial, que vêm consubstanciando as ações, programas e projetos em curso para os diferentes setores, com destaque à política social, na qual se insere a política educacional, reorganizada a contar da década de 1990, com as proposições da reforma do Estado brasileiro.

A compreensão desse processo vai sendo permeada pela apreensão do contexto em que foi produzida a necessidade dessa reforma, devendo contemplar os determinantes do movimento de rearticulação no cenário global do capital.

Face à nova crise, dada à contradição que lhe é inerente, característica de seu processo sócio-metabólico, o capitalismo impõe novas relações, para assegurar

¹⁵ A Terceira Via, também nominada de social-liberalismo, ao ser compreendida como um projeto político, tem sua emergência na metade da década de 1990, como alternativa a fim de amortecer os nefastos efeitos do neoliberalismo e da social-democracia da Europa, embora mantenha seus princípios fundamentais. “A idéia estratégica da Terceira Via é a de suprimir o potencial de conflito dos primeiros regimes de direita radical (Thatcher e Reagan), eliminando a oposição ainda existente à hegemonia neoliberal. [...] a doutrina neoliberal e a Terceira Via, a despeito de concordarem no diagnóstico de que o culpado da crise é o Estado, defendem distintas estratégias para sua superação. Nos dois casos, o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, mas, enquanto o neoliberalismo defende a privatização e passa a responsabilidade para o mercado, a Terceira Via repassa a responsabilidade para organizações da sociedade civil, criando o conceito de “público não-estatal”, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social” (NEVES, 2010, p. 70-71).

¹⁶ Luís Carlos Bresser Pereira atuou na direção do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, no período de elaboração e de implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, nos governos de FHC. Atualmente, destaca-se como um dos intelectuais orgânicos atuantes, mesmo que de forma oficiosa, na manutenção do modelo implementado a partir da década de 1990.

a sua manutenção, ampliação e concentração, especificamente, via reformas (FIORI, 1997; MÉSZÁROS, 2008; 2009).

Para compreendermos o contexto em que foi produzida a necessidade das reformas, voltaremos nossa atenção ao movimento em que vem se desenvolvendo o neoliberalismo e a globalização, entendidos como novas formas de reestruturação do modo capitalista de produção.

1.2 O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NEOLIBERALISMO E DA GLOBALIZAÇÃO

Partimos da compreensão de que o processo de mundialização do capital é inerente ao próprio modo de produção capitalista, devendo, para atingir o apogeu, universalizar-se e alastrar-se para todos os territórios, tempos e lugares, rompendo fronteiras (IANNI, 2003).

Por sua vez, o processo de globalização¹⁷, que emerge em fins do século XX, é aqui entendido como mais um componente estratégico, político e ideológico utilizado para contornar mais uma crise do sistema capitalista, sob a hegemonia dos EUA, tendo em vista que, embora difundido sob o aparente slogan de governo mundial, o processo de globalização tem como base o Banco Mundial¹⁸, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio, que nada mais são, de acordo com Mézáros (2009), do que instituições de domínio dos Estados Unidos.

De acordo com Zanardini,

Se recorrermos a uma definição que se aproxime do significado econômico do termo *globalização*, podemos associá-lo à universalização das atividades econômicas, sociais e culturais. Assim sendo, referenda uma determinada inserção econômica, política e social de todos os países no mercado internacional, nas trocas econômicas, políticas e sociais. [...] A ideologia da globalização manifesta a idéia de uma realidade que não pode ser transformada, configurando-se enquanto uma situação frente à qual parece não haver outra atitude senão sua plena aceitação, principalmente no que diz respeito à aceitação das regras do mercado como reguladoras de todos os outros planos sociais (ZANARDINI, 2008, p. 60-61).

¹⁷ Não há uma unidade conceitual entre os autores acerca do termo globalização.

¹⁸ Após a reconstrução dos países europeus no pós-guerra, a função do Banco Mundial direciona-se à promoção do ajuste estrutural, na condição de empregador, conselheiro e parceiro (LEHER, 1998).

A globalização, segundo Dalarosa (2001), corresponde ao processo de organização da política econômica em âmbito mundial, com enfraquecimento e com subordinação dos Estados nacionais aos interesses das economias centrais que, em suma, determinam as condições substanciais no processo da divisão internacional do trabalho. Ou seja, as grandes potências determinam às economias periféricas o que e como produzir. Basicamente, é uma forma de liberação e de abertura comercial, favorecendo a entrada de capitais e de tecnologia nos países mais pobres.

Ao inserirem-se nesse contexto, os países periféricos abrem às economias a entrada de capital estrangeiro, com predomínio do capital financeiro, sob a alegação de que se não for assim ficarão de fora do processo de modernização e de globalização, compactuando com as políticas externas, versadas pelo ideário neoliberal (CHESNAIS, 1996).

Essa roupagem conceitual distinta decorre porque,

[...] o termo “mundialização” tem o defeito de diminuir, pelo menos um pouco, a falta de nitidez conceitual dos termos “global” e “globalização”. A palavra “mundial” permite introduzir, com muito mais força do que o termo “global”, a idéia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora, isso é o que as forças que atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum. Entre os países do Grupo dos Sete – EUA, Canadá, Japão, França, Alemanha, Reino Unido, Itália –, os mais fortes julgam ainda poder cavalgar vantajosamente as forças econômicas e financeiras que a liberalização desencadeou, enquanto os demais estão paralisados ao tomarem consciência, por um lado, de sua perda de importância e, por outro, do caminho que vão ter de percorrer para “adaptar-se” (CHESNAIS, 1996, p. 24).

Face a esse panorama, situamos a emergência do neoliberalismo e da globalização, como reação estratégica a mais uma crise do capital. Seus pressupostos se estendem para além do domínio econômico, as relações sociais, como movimento global, ou seja, totalizante (ZANARDINI, 2006), sendo fundamentais em virtude da impossibilidade do capital continuar se reproduzindo sobre as mesmas bases.

Cabe pontuar que, a partir do pujante crescimento econômico do pós Segunda Guerra Mundial, se configurou a soberania norte-americana – por meio de alianças militares e de relações de poder –, às demais economias que, sob sua

liderança, poderiam lograr dos mesmos padrões de crescimento e consumo. Nesse mesmo contexto, o Banco Mundial empreende a ideologia do desenvolvimento (LEHER, 1998). Todavia, essa concepção vai se adequando frente às especificidades de cada momento histórico. Primeiramente, o desenvolvimento remete a ideia de crescimento econômico com demandas para a infraestrutura. No período seguinte, além da demanda em infraestrutura, contempla o setor industrial, agrícola e educativo. A partir de um terceiro momento, a concepção de desenvolvimento transpassa o sentido de crescimento econômico, passando a incluir aspectos de cunho social e político (FIGUEIREDO, 2005).

Assim,

O Fim da Segunda Guerra Mundial foi marcado não pela separação do mundo, mas pela convergência em torno de um mesmo ideal político e econômico de reconstrução social, que deveria se efetivar através do planejamento central. Dessa forma, os acordos foram celebrados entre aliados, e não entre forças opostas. O planejamento central era o mecanismo defendido e aceito por todos como forma de reconstrução e de desenvolvimento econômico (OLIVEIRA, 2000, p. 31).

Contudo, esclarece a autora,

O clima de litígio que deu origem à Cortina de Ferro e passou a caracterizar a Guerra Fria, teve sua emergência a partir da Doutrina Truman, em 1947. O Plano de Reconstrução da Europa, elaborado em 1947 por George Marshall, com base na Doutrina Truman, lançou as bases do conflito entre americanos e soviéticos para as quatro próximas décadas. Foi a partir daí que os EUA decidiram abandonar a colaboração com a URSS e investir maciçamente na Europa Ocidental [...] (OLIVEIRA, 2000, p. 31).

As políticas fomentadas sob o predomínio norte-americano, realizaram e intensificaram o desenvolvimento do capitalismo, sustentando os interesses mais amplos da Guerra Fria, qual seja, a sustentação do capitalismo liberal no ordenamento mundial (ZANARDINI 2004).

Durante a Guerra Fria se estabelece a Doutrina da Segurança Nacional, voltando os recursos humanos e materiais em defesa do mundo livre. Sob essa prerrogativa, liderado pelo EUA, o capitalismo se expandiu ao mundo em desenvolvimento. Nesse movimento, diversos países aproximam-se dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, articulando à ideologia do

desenvolvimento¹⁹ preocupações com educação, saúde e saneamento, vinculando as condicionalidades aos países tomadores dos empréstimos (ZANARDINI, 2004).

Pode-se afirmar que a *Doutrina da Segurança Nacional* teve origem a partir das preocupações estratégicas norte-americanas, compreendendo no início, prioritariamente, as estratégias de confronto nuclear e convencional. Porém, com a intensificação dos movimentos revolucionários de descolonização durante a década de 1950 e 1960, conquistou importantes espaços nas forças armadas de países em desenvolvimento, em especial na América Latina. Em tais nações, devido as instabilidades internas, essa doutrina visualizava uma nova conotação refletida nas guerras revolucionárias diferente das modalidades nucleares ou convencionais. Neste sentido, os ideólogos da *Doutrina da Segurança Nacional* ressaltavam que a guerra revolucionária envolvia todas as dimensões da vida social, constituindo-se numa estratégia comunista (ZANARDINI, 2004, p. 35).

No entanto, a partir do momento em que a promessa de desenvolvimento, aos moldes americanos, se esgota com a crise do capitalismo da década de 1970, o Banco Mundial substitui a política desenvolvimentista pela necessidade de aliviar a pobreza. A partir de então, assume também a função diretiva nas proposições para as políticas direcionadas aos países até então nominados *em desenvolvimento*, agora *não desenvolvidos ou emergentes*, principalmente no que tange à reforma educacional (LEHER, 1998).

É preciso, contudo, considerar que esse novo enfoque de desenvolvimento está associado “[...] à crise internacional e às lutas de libertação e de mudança social que agitaram numerosos países latino-americanos, africanos e asiáticos desde o final da década de 1960” (FIGUEIREDO, 2005, p. 50). Dadas essas circunstâncias, alerta a autora, o Banco Mundial insere em sua agenda a preocupação com as causas sociais advindas da pobreza, atentando para a satisfação das necessidades básicas.

Nessa lógica, a “satisfação das necessidades básicas” na estratégia do Banco Mundial, fundamenta-se em dois processos: aumentar a produtividade em atividades urbanas e rurais exercidas pelos setores mais pobres da população e promover a extensão de serviços básicos mínimos a essa população. Desse modo, o incremento da produtividade aumentaria as possibilidades de uma tendência à elevação do nível de emprego e dos rendimentos pessoais, reduzindo, assim, os níveis de pobreza. [...] Para o Banco Mundial, a

¹⁹ Enquanto a ideologia do desenvolvimento preconizava a superação da pobreza, a ideologia da globalização difunde a ideia de aliviar a pobreza (LEHER, 1998).

“satisfação das necessidades básicas” está subordinada ao crescimento econômico e, portanto, à necessidade de acumulação do capital. Nessas condições, o determinante ideológico não constitui o único fundamento que respalda a consideração das necessidades básicas. Há também elementos econômicos que justificam a sua inclusão na estratégica sem alterar a sua coerência com os conceitos sobre o crescimento econômico. A “satisfação das necessidades básicas” compreendida neste âmbito implica em considerá-la como processo de adequar economicamente às necessidades capitalistas de expansão, de forma que não haja qualquer indício que venha a afetar as bases da propriedade e formar, de certo modo, uma plataforma mínima de controle preventivo de situações sociais críticas (FIGUEIREDO, 2005, p. 59-60).

Com o fim da Guerra Fria, as agências internacionais, dentre elas as criadas a partir da Conferência de Bretton Woods²⁰, deslocam sua função do foco do desenvolvimento, agregando-se aos ideais derivados do Consenso de Washington²¹ (SANTOS, 2012).

O poder norte-americano deu indícios de sua fragilidade na liderança do sistema financeiro internacional, mediante a constituição do mercado do eurodólar e da contração de crédito, nos anos de 1966 e 1967, culminando com o esgotamento dos sistemas de câmbio fixo de Bretton Woods, em 1973. Até esse momento, o keynesianismo e o fordismo já não conseguiam conter as contradições próprias do capitalismo, mergulhando em um período de elevação exorbitante das taxas

²⁰ Também conhecida como Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, esta foi realizada em julho de 1944, no estado de New Hampshire, nos Estados Unidos. Nesta Conferência se redefiniu as novas normas econômico-financeiras no pós-guerra, para as nações capitalistas, com as proposições apresentadas por John Maynard Keynes, representante Britânico e por Harry Dexter White, representante dos EUA. Com a supremacia americana no plano militar, político e econômico, emerge o novo imperialismo norte-americano, inclusive reestabelecendo o ouro como o novo padrão monetário. Os Acordos de Bretton Woods vão [...] nortear e, em muitos casos, homogeneizar e alinhar as decisões de políticas econômicas, financeira, monetária e cambial dos países capitalistas, das Corporações Financeiras e dos Bancos Privados, praticamente até a crise internacional, econômica e financeira que atingiu os países centrais nos anos 70 (NOGUEIRA, 1998, p. 33). Nesta Conferência foram criados o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (SANTOS, 2012).

²¹ Em 1989, um economista norte-americano chamou de “Consenso de Washington” o programa de políticas fiscais e monetárias associadas a um conjunto de reformas institucionais destinadas a desregular e a abrir as velhas economias desenvolvimentistas, privatizando seus setores públicos e enganchando seus programas de estabilização na oferta abundante de capitais disponibilizados pela globalização financeira (FIORI, 1997, p. 121). Originária da reunião promovida por John Williamson, em 1989, no International Institute for Economy de Washington, esta expressão remete, necessariamente, às reformas ali proclamadas necessárias para a América Latina, sugeridas tanto pelos organismos internacionais como pelos intelectuais dos institutos de economia (SAVIANI, 2007). Essas reformas baseavam-se na disciplina fiscal, no estabelecimento de prioridades para os gastos públicos, na reforma fiscal, na liberalização de financiamento, na fixação de uma taxa de câmbio unificada, na liberalização do comércio, na abertura para investimento externo direto, na privatização de empresas estatais e na defesa do direito de propriedade (WILLIAMSON, 1992).

inflacionárias, decretando o término da *Era de Ouro*²² do capitalismo. Assim, “a partir de então, as taxas de câmbio flutuantes e, muitas vezes, sobremodo voláteis substituíram as taxas fixas da expansão do pós-guerra” (HARVEY, 2009, p. 135).

Os dissabores desse enredo desencadearam a crise do mercado imobiliário, em âmbito mundial, asseverando as dificuldades das instituições financeiras, mormente, seus efeitos se aprofundaram ainda mais com a crise do petróleo, refletindo no desemprego e no subemprego²³, como assinala Harvey (2009).

Para Baruco e Carcanholo (2011), essa crise estrutural do capitalismo e a suspensão do padrão da moeda dólar, aliadas a elevação dos preços do petróleo, não demarcam o início da crise, mas são alguns dos sintomas que já se espalhavam desde 1960. Conforme apontam os autores,

Essa crise apresentou as características básicas de superacumulação do capital (produção excessiva de capital em todas as suas formas) e redução das taxas de lucro. Mas, o que lhe conferiu especificidade é que, por um lado, mesmo após alguns períodos de recuperação (1976-1977), os níveis de desemprego continuaram excessivamente altos, sendo sua diminuição pouco significativa. Por outro lado, a despeito da recessão dos períodos 1968-1975 e 1978-1982, e da queda acentuada dos níveis de produtividade, observou-se uma escalada do processo inflacionário (BARUCO; CARCANHOLO, 2011, p. 10).

Nessa conjuntura, a teoria neoliberal encontra terreno fértil à sua ascensão²⁴, caracterizando que, a crise econômica, longe de ser uma crise do sistema capitalista, se agudizava em decorrência de uma crise de Estado, sendo assim, crucial a sua reconfiguração. Dessa forma, “com esse entendimento, o mercado seria o espaço de superação das falhas geradas pelo Estado e uma

²² Assim nominada por Hobsbawm, a Era de Ouro do capitalismo, de *espetacular crescimento econômico*, compreende o período pós-guerra, mais precisamente a contar da década de 1950 a 1973, representando nada menos que a democratização do mercado. “Na prática, a Era de Ouro foi a era do livre comércio, livre movimentos de capital e moedas estáveis que os planejadores do tempo da guerra tinham em mente. Sem dúvida isso se deveu basicamente à esmagadora dominação econômica dos EUA e do dólar, que funcionou como estabilizador por estar ligado a uma quantidade específica de ouro, até a quebra do sistema em fins da década de 1960 e princípios da de 1970” (HOBBSAWM, 2009, p. 270).

²³ Esse quadro se manifestou no Brasil, no final da década de 1970 e início da década de 1980, quando o acúmulo dos sintomas da crise acabou interferindo na capacidade gestora do Estado brasileiro (FIGUEIREDO, 2005, p. 35).

²⁴ Diferente do fracasso que ocorrerá na América Latina, na década de 1970, quando o neoliberalismo teve sua primeira experiência de implementação. O Chile foi o primeiro país a experimentá-lo, ainda em 1973, sucedendo-se daí para o Uruguai, em 1974, e a Argentina, em 1976 (CARCANHOLO, 2000).

resposta contundente do capital à queda das taxas de lucro” (PERRUDE, 2013, p. 66).

Frente a esse diagnóstico, consideramos salutar desmistificar o sentido atribuído à expressão crise do Estado, baseando-nos nos estudos de Fiori (1997). Para o autor, o referido termo tem contribuído para a construção de um terreno consensual e de uma dimensão surreal aos verdadeiros motivos da crise. Vem sendo utilizado, desde a década de 1960, nos países industrializados, alastrando-se aos países em desenvolvimento, porém, assumindo diferentes sentidos.

Segundo Fiori (1997), nos países industrializados, na década de 1960, a crise do Estado foi diagnosticada pelas dificuldades de governabilidade, atribuídas ao excesso de democracia, reportando-se aos movimentos sociais do momento. Já na década de 1970 e no início dos anos de 1980, a crise do Estado foi diagnosticada como uma crise fiscal, em decorrência do excesso de gastos públicos no setor social. A contar basicamente da metade da década de 1980, embora ainda se remetesse à crise e à reforma do Estado, o agravante de maior destaque era atribuído ao excesso de regulamentações. Nesse período, a vertente liberal-conservadora indicava para a estratégica desregulação dos mercados financeiro, comercial e do trabalho.

Na década de 1990, na chamada era da globalização, na escalada da competitividade, o Estado é identificado como o principal entrave, com altas cargas fiscais e com contribuições para o setor social. Ou seja, mais uma vez a crítica liberal se alicerça na política e no padrão do Estado como empecilho à manifestação do mercado, para justificar a crise que, na verdade, deriva da própria estrutura do sistema capitalista (FIORI, 1997).

No Brasil, na década de 1970, as críticas liberais, inicialmente, voltaram-se ao autoritarismo e ao estatismo do Governo Geisel, depois também denunciados pelos partidos da esquerda. Em seguida, a crise do Estado foi sendo caracterizada como crise fiscal, culminando com o diagnóstico dos economistas do Banco Mundial, para os quais a crise brasileira da década de 1980 era de natureza econômica, social e inclusive política, com nascedouro no modelo de desenvolvimento adotado, com excessos protecionistas, populistas e também estatistas (FIORI, 1997).

Apesar das diferenças das crises e suas manifestações entre os países industrializados/centrais e os em desenvolvimento/periféricos, as prescrições de cunho liberal-conservador seguiram o caminho da privatização, da

desregulamentação, da abertura comercial e dos cortes nos gastos públicos, conforme argumenta o autor.

Ainda, de acordo com Fiori (1997), apesar de essa ser a explicação política-ideológica assumida, ela não se constituiu particularmente em uma crise do Estado, mas derivava de sucessivas crises que levaram progressivamente a falência do Estado.

Superadas as explicações superficiais e arguindo seus determinantes, a crise em questão deve ser associada às decisões política e econômica, da década de 1970, do governo norte-americano.

Assim, com a decisão de suspender a paridade do dólar e adotar um sistema de taxas de câmbio flexíveis, empurrou o mundo para uma estagnação e endividamento. E a decisão, do fim dos anos 80, de aumentar as suas taxas de juros e revalorizar o dólar, gerou desequilíbrio generalizado dos balanços de pagamento, nova recessão mundial e choque quádruplo sobre a periferia. O primeiro choque foi o da multiplicação da nossa dívida externa; o segundo, a diminuição dos preços das nossas *commodities*; o terceiro, o do preço da energia; e o quarto, absolutamente decisivo, o do nosso afastamento do sistema financeiro internacional, depois da moratória mexicana (FIORI, 1997, p. 149).

Isso propiciou o crescimento da dívida pública brasileira, a estagnação, o aumento da inflação e a inoperância dos planos de estabilização lançados. “Desse ângulo, a nossa crise de Estado foi uma crise financeira, gerada pelas modificações do quadro econômico internacional, provocadas pelas decisões internas de uma potência imperial” (FIORI, 1997, p. 150).

Em virtude do conservadorismo característico também do governo brasileiro, a opção política e econômica adotada não seguiu a via da reorganização financeira e produtiva para o enfrentamento dos desafios advindos da onda de internacionalização, mas aliou-se aos princípios liberais, na sua nova versão neoliberal, cuja alternativa desencadeou no programa de reformas da década de 1990, de acordo com o autor.

Quanto aos princípios do neoliberalismo, cabe salientar que, apesar da distinção do contexto em que emerge, sua fundamentação parte das teses da doutrina do liberalismo clássico, formulada ainda no século XVIII, tendo como base o estudo “A riqueza das nações”, de seu principal teórico Adam Smith (PETRAS, 1997).

A doutrina do liberalismo

[...] ganhou adesões e floresceu durante a maior parte do século XIX, sucumbindo então, primeiramente com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, e posteriormente com o colapso do capitalismo durante a década de 1930. [...] O liberalismo do século XVIII surgiu como uma doutrina que desafiava as restrições feudais ao comércio e à produção. Ele buscava minar as bases dos regimes “patrimonialistas” e permitia a livre-troca do trabalho por salários; a conversão da riqueza em capital; a transformação da simples produção em acumulação de capital. Poder-se-ia dizer que, ao solapar as restrições feudais sobre a circulação de mercadorias, trabalho e capital, o liberalismo desempenhou um “papel revolucionário”, embora brutal e explorador, especialmente nas colônias e semicolônias (PETRAS, 1997, p. 15).

Para livrar-se das dificuldades instituídas ainda no feudalismo, o ideário liberal apresentava para a sociedade, que ora se constituía sobre as bases das relações, o modo que viria a ser o capitalista de produção, os princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia (JACOMELI; XAVIER, 2003).

O princípio da individualidade, que enfatizava a noção do único, do particular, como forma de ser histórica do sujeito, também trazia consigo a concepção da diferença natural entre os homens, que legitimaria posteriormente as desigualdades sociais geradas pela dominação capitalista. O princípio da liberdade, tão caro aos que lutavam por se emancipar do jugo medieval, capitaneado pela igreja, traduzia-se no direito de viver em plenitude a diferença, no sistema que se instalava. O princípio da propriedade fechava e explicitava o sentido dos anteriores, apresentando-se como recompensa da capacidade e dos esforços individuais. Para atenuar a legitimação da desigualdade, o quarto princípio reportava-se a noção de justiça, através da igualdade de direitos. Daí decorre que a desigualdade é natural, mas deve ser justa. Oportunidades idênticas legitimam as diferenças como conquistas e derrotas individuais. E como não poderia deixar de ser, só um regime político e democrático poderia garantir esses direitos individuais, através, da representação popular na elaboração e execução das leis (JACOMELI; XAVIER, 2003, p. 195-196).

Em outros termos, o liberalismo clássico defende a constituição de uma autoridade em forma de Estado de direito jurídico para coordenar as ações dos homens e do próprio sistema, buscando a *ordem social harmônica*, garantindo o funcionamento do mercado. Defende a constituição de um Estado não interventor,

mínimo, que zelasse pelos direitos naturais do homem (BARUCO; CARCANHOLO, 2011).

No entanto, é no século XIX que o pensamento liberal encontra condições para sua materialização, quando a constituição de mercados passa a ser efetivamente necessária e quando as relações sociais se pautam na produção de mercadoria. "Assim, o Estado mínimo no século XIX passa a ser identificado como uma forma de propiciar a constituição e livre funcionamento do mercado" (BARUCO; CARCANHOLO, 2011, p. 13). Ocorre, porém, que as relações de mercado não são naturais e autorreguláveis, depreendendo, para tanto, da regulação estatal.

Já o neoliberalismo defende o Estado mínimo para assegurar o livre funcionamento do mercado. Daí deriva a essencialidade do Estado em ser forte para possibilitar as condições de um Estado mínimo que propicie a manutenção do mercado. Essa estratégia vai redimensionar os gastos estatais para a esfera financeira, constituindo-se minimamente para o trabalho, mas máximo para o capital (BARUCO; CARCANHOLO, 2011).

O novo projeto político de sociedade, sob "novas" bases econômica e ideológica, emerge a partir da grande crise do capital da década de 1970 e se coloca como estratégico para a retomada do desenvolvimento (BARUCO; CARCANHOLO, 2011).

Assim, o conjunto de estratégias fundamentais à retomada do processo de acumulação do capital foram redefinidas. Para a retomada dos lucros, a opção seguiu a via da redução dos custos com salários, justificada pelo aumento das custas derivadas das medidas do Estado de Bem-Estar Social. Propagou-se a desregulamentação dos mercados e a flexibilização, principalmente, do mercado de trabalho. Operou-se a redução da tributação sobre os lucros e sobre o desenvolvimento da reestruturação produtiva, na prerrogativa de atender às novas demandas do mercado. A valorização financeira do capital significou o retorno do processo de acumulação do capital excedente, que já não se expandia mais no setor produtivo. Isso intensificou a desregulamentação, a abertura e a respectiva internacionalização do setor financeiro (BARUCO; CARCANHOLO, 2011).

Essa estratégia fundamenta-se a partir de três elementos que compreendem:

(1) a estabilização macroeconômica (controle inflacionário e das contas públicas) é uma pré-condição; (2) reformas estruturais pró-mercado são necessárias para construir um ambiente econômico que promova a livre iniciativa e os investimentos privados; (3) retomada dos investimentos privados garantem um novo processo de crescimento/desenvolvimento da economia (BARUCO; CARCANHOLO, 2011, p. 12).

Esses processos se alavancam a partir do momento em que se firmaram no arcabouço ideológico, político e econômico, representado pelo neoliberalismo, com a refuncionalização das teses do liberalismo, ao encontro das novas e importantes alterações que se apresentaram no capitalismo da contemporaneidade (BARUCO; CARCANHOLO, 2011).

Essa refuncionalização nos permite estabelecer diferenças e identificar semelhanças entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo. Especificamente,

É semelhante na medida em que defende a idéia de que o mercado, e não o Estado, deveria ser o único alocador de salários e capital. Defende a “desregulamentação” total, a derrubada das barreiras comerciais, a livre circulação de bens, de trabalho, e de capital. Ambas as doutrinas posicionam-se contra as regulamentações (trabalhistas, ambientais, etc.), e a favor da “auto-regulamentação” do mercado. “O melhor governo é aquele que governa menos” é o slogan que expressa esse princípio. Conseqüentemente, no nível da doutrina, o neoliberalismo e o liberalismo têm muito em comum. Contudo, em termos de contexto em que surgem, são bem diferentes. [...] Em suma, embora o neoliberalismo tenha com o liberalismo algumas posições doutrinárias em comum, os efeitos que ambos exercem sobre a estrutura social e sobre a economia são bem diferentes. A imposição política de um modelo econômico pré-industrial (neoliberalismo) sobre uma formação social avançada exerce efeitos aberrantes na economia e na sociedade. Ela desarticula os setores econômicos e as regiões interligadas, e, ao mesmo tempo, marginaliza e exclui as classes produtivas (operários e fabricantes), fundamentais para o mercado nacional (PETRAS, 1997, p. 16-17).

Uma das diferenças a ser pontuada remete aos fundamentos filosóficos do liberalismo clássico,

[...] dados pela filosofia dos direitos naturais, o que significa que o ser humano, com base em sua natureza, possui determinados tipos de comportamento moral. O chamado *homem econômico* seria uma consequência da natureza humana. Já no neoliberalismo as esferas políticas e sociais são reflexos da economia. O comportamento econômico maximizador do indivíduo, que em sua escolha racional otimizada aplica análises de custo-benefício, é que determina o comportamento do ser humano nas outras esferas, social, política

etc. Por outro lado, se antes, no liberalismo clássico, os valores fundamentais do homem eram a razão e a liberdade, além do que, com maior clareza em autores como Rousseau, liberdade e igualdade, ao menos no plano mais formal, jurídico, fossem quase que inseparáveis, no neoliberalismo a liberdade passa a se subordinar aos ditames da economia. Mais precisamente, no neoliberalismo a desigualdade passa a ser um valor, algo desejável, no sentido de que, do ponto de vista econômico, a desigualdade como meta é o que dá sentido à busca por produtividade e eficiência, enquanto que, do ponto de vista moral, o incentivo ao esforço pessoal só teria sentido com a desigualdade, ou melhor, a diferenciação social seria o prêmio por aquele primeiro (BARUCO; CARCANHOLO, 2011, p. 15).

O neoliberalismo, no cenário em que emerge, se coloca como alternativa ao keynesianismo, uma vez que este último seria identificado, pelos teóricos neoliberais, como o responsável pela crise da década de 1970, disseminando, assim, como solução a diminuição da intervenção do Estado nas políticas de bem-estar social. Em síntese, o neoliberalismo apresenta um caráter extremamente conservador, quando comparado com o liberalismo, espreado-se para além do campo ideológico, constituindo um projeto político de sociedade, a chamada “sociedade de mercado”, passando a ser entendido supostamente como a “vitória histórica do capitalismo” (BARUCO; CARCANHOLO, 2011).

Sua ascensão está agregada à alternativa norte-americana que delimita o início da grande virada no plano político e que foi alavancada com a vitória dos neoliberais Margaret Thatcher²⁵, nas eleições de 1979, e de Helmut Kohl, em 1982. A partir de então,

[...] a decisão norte-americana encontrou o respaldo das forças conservadoras inglesas e alemãs para sustentar sua retomada hegemônica e iniciar uma das “restaurações conservadoras” mais extensas e radicais da história moderna, companheira inseparável da “revolução financeira global” liberada definitivamente pelas políticas de desregulação e deflação dos novos governos conservadores. A partir deste momento, como num ‘efeito dominó’, todos os demais países industrializados foram adotando sucessivamente as mesmas políticas, mesmo no caso dos governos social-democratas e socialistas (FIORI, 1997, p. 115).

²⁵ Outros governos “[...] comprometidos com uma forma extrema de egoísmo comercial e *laissez-faire*, chegaram ao poder em vários países por volta de 1980” (HOBBSAWM, 2009, p.245). Entre esses, citamos os mais destacados: Thatcher e Reagan.

Ainda na expressão desse autor, o setor financeiro passou a constituir uma espécie de espaço mundial, ditado pelo sistema financeiro dos Estados Unidos, então adotado nos países industrializados.

A partir de 1980, o fenômeno da globalização financeira delinea a nova ordem política e econômica para a gestão do capitalismo, pressupondo a superação da crise que se agudizava. Sua emergência vai erudindo com a descoberta e com o domínio da energia nuclear, sucedida pela revolução da informática, da eletrônica e com a criação do sistema financeiro internacional. As relações econômicas vão sendo regidas e influenciadas por empresas, corporações e conglomerados nas distintas esferas mundiais, contando com a universalização da produção ampliada de capitais e com a língua inglesa assumindo o posto de língua universal. Assim, o neoliberalismo alastra-se mundialmente “[...] como ideologia e prática, modo de compreender e agir, forma de gestão do mercado e poder político, concepção do público e privado, ordenação da sociedade e visão do mundo” (IANNI, 2003, p. 58).

Vai se configurando, nesse escopo, uma espécie de sociedade universal, como uma forma de sociedade civil mundialmente estabelecida. Como se o capitalismo tivesse atingido o plano máximo de desenvolvimento, determinando o “fim da história”, como versa o ideário ora exposto.

Em 1989, sob a ameaça de uma nova crise,

[...] os Estados Unidos voltam a conduzir de forma unilateral a sua política monetária. [...] Neste momento, o FMI e o BIRD assumem sua nova posição como intermediários entre o governo americano, a bancada privada e os governos endividados e começam a especializar-se como instituições responsáveis pela administração coordenada das políticas econômicas do antigo Terceiro Mundo. Consolida-se e generaliza-se a nova estratégia econômica norte-americana para sua periferia imediata e para todos os que deixam de ser “países em desenvolvimento” para transformar-se em “mercados emergentes” (FIORI, 1997, p. 121).

Assim, convém ao capitalismo universalizar-se, estender-se a todo o globo, a fim de se consolidar, almejando a perpetuação (MARX; ENGELS, 2008). Por meio de acordos comerciais, estabelecidos globalmente pelas grandes corporações e pelos Estados nacionais, os grandes conglomerados de mercado, juntamente com as instituições financeiras internacionais, passam a determinar os rumos das políticas de seus países-membro (OLIVEIRA, 2000).

Dessa forma, se estabelece o processo de globalização na América Latina, e em particular no Brasil²⁶, por meio das renegociações das dívidas externas, atreladas inicialmente às condicionalidades²⁷ reformistas derivadas do Consenso de Washington. Mas, foi efetivamente na década de 1990 que ocorreu a universalização neoliberal com a incorporação dos ditos “*mercados emergentes*”, quais sejam os países que compunham o ex-mundo socialista e a América Latina (FIORI, 1997; FILGUEIRAS, 1997).

Para fazer parte dos mercados emergentes urgia estabelecer “[...] o equilíbrio fiscal, desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos” (FIORI, 1997, p. 116). Subsequentemente, seguindo os diagnósticos conservadores prescritos, operaram-se profundas alterações no mundo do trabalho.

Nessa conjuntura, as reformas empreendidas na América Latina pressupunham o equilíbrio fiscal, reduzindo consideravelmente os gastos públicos por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, e de uma rígida política monetária com vistas à estabilização²⁸, seguindo a desregulação dos mercados, culminando com a privatização e com a abertura comercial. No atual contexto, as reformas econômicas, visam, sobretudo, a reduzir os gastos com o bem-estar social, convertendo-o em subsídios aos investimentos do setor privado, principalmente em exportações (PETRAS 1997).

Oliveira (2000) destaca, ainda sob essa perspectiva, a especificidade da transnacionalização do capital, caracterizada pelo deslocamento de empresas para outros países. Chama nossa atenção o fato de esses deslocamentos serem definidos pelas condições mais favoráveis a exploração de mais-valia, tais como as isenções fiscais, as garantias de infraestrutura, mobilizadas pelos Estados nacionais em que as empresas se fixarão, a fragilização ou inexistência de representação sindical e a qualificação dos trabalhadores. Essas novas condições indicam inclusive o retorno de relações de trabalho concebidas como ultrapassadas, arcaicas, porém,

²⁶ No início da década de 1980, a economia brasileira se apresentava em processo de internacionalização, dependente de financiamentos externos para fomentar a estrutura da produção industrial, o que acabou facilitando a intervenção do FMI e do Banco Mundial, quando dos planos de estabilização e dos ajustes estruturais (FIGUEIREDO, 2005).

²⁷ Como sabemos, logo em seguida as condicionalidades perdem o caráter de imposição sendo assumidas no cenário político, econômico e ideológico interno (FIORI, 1997).

²⁸ Inicialmente, “O ajuste estrutural foi efetivado nos países periféricos pressionados pelos países centrais a se adequarem às novas demandas do capital” (PERRUDE, 2013, p. 71).

com atenção expressiva ao potencial de produtividade dos trabalhadores, sendo este relativamente comparado ao grau de escolaridade.

Ora, seria, então, a busca incessante por aumento da produtividade, mediante a exploração do trabalho, a fonte propulsora da *concorrência intercapitalista*. Como manobra concorrencial, as grandes corporações estabelecem fusões/integração entre si, enquanto às pequenas e médias empresas “[...] o caminho da concorrência é o canibalismo monopolista” (OLIVEIRA, 2000, p. 96).

Essa autora ressalta, ainda, que

A flexibilização de direitos trabalhistas – que resulta em maior precarização do emprego, diminui os custos sociais para os empregadores, ao mesmo tempo em que reduz as garantias e benefícios sociais dos empregados – vem se tornando uma constante, motivo inclusive de proposta para atrair investimentos estrangeiros em países como o Brasil. São processos que estimulam a criação de subempregos, de subcontratação, de terceirização de serviços essenciais, de trabalhos malpagos, sem regulamentação, sem garantias e estabilidade, realizados nas piores condições materiais (OLIVEIRA, 2000, p. 66).

As mudanças ocorridas nos últimos anos no mundo do trabalho têm acarretado a perda de benefícios sociais, a precarização dos contratos, acompanhada do rebaixamento e do arrocho salarial, podendo ser compreendidas, além de resultantes das relações entre as classes, como um produto concorrencial interclasses, com acirramento da concorrência intercapitalista e, em virtude do exército industrial de reserva, implicando em ônus à classe trabalhadora (OLIVEIRA, 2000).

No diagnóstico apresentado, o movimento de resistência travado pelos trabalhadores seria entendido como a engrenagem para a evolução, o desenvolvimento tecnológico e as mudanças organizacionais, representando, portando, a “[...] reação do capital às resistências dos trabalhadores, tendo como um de seus grandes objetivos a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto” (OLIVEIRA, 2000, p. 229).

Segundo Cunha (1979), os programas para a escolarização das grandes massas de trabalhadores acabam unificando os requisitos educacionais na oferta da força de trabalho, ampliando, assim, o exército industrial de reserva, indispensável ao processo de acumulação do capital. Além do mais, a existência deste tende a enfraquecer os movimentos sindicais na luta por melhores salários, podendo contar

com o dispêndio de um imenso número de trabalhadores para substituir os que estão insatisfeitos.

Na mesma proporção em que há incorporação de requisitos educacionais à força de trabalho, as empresas elevam os requisitos educacionais exigidos para a seleção dos empregados. Isto é, na medida em que se elevam os níveis de escolarização dos trabalhadores, elevam-se também os requisitos educacionais exigidos pelas empresas para a admissão de empregados, proporcionalmente necessário à manutenção do exército industrial de reserva, fundamental para a reprodução das relações de produção capitalista, na égide da exploração e da dominação (CUNHA, 1979). Esse aspecto induz à culpabilização e à responsabilização individual pela condição de excluído do mercado de trabalho, estigmatizando as reais questões estruturais desse processo, provocando a busca desenfreada ao emprego informal e ao subemprego (OLIVEIRA, 2000).

Tal estratégia reflete a convergência das políticas educacionais à lógica do capital, com intervenção dos organismos internacionais, com consentimento do governo federal e com parte dos governos estaduais, embora perpassado por movimentos de resistência (SILVA, 2002). Em síntese, esse quadro, na medida em que permite a flexibilização dos direitos trabalhistas, proporciona maior extração de mais-valia ao capital, ampliando e acirrando ainda mais a contradição entre os que têm muito e aqueles que dispõem de um mínimo, ou quase nada, à sua subsistência.

É, pois, nesse escopo, que a educação é edificada como a grande redentora, capaz de dar condições para incluir aqueles que, por ora, estão excluídos do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, aperfeiçoar, manter e até mesmo instrumentalizar para ascensão àqueles já empregados. Oculta-se, assim, a realidade e contribui-se para a disseminação da ideia de que aos escolarizados não faltarão empregos (OLIVEIRA, 2000).

Tais alterações devem ser compreendidas no contexto processual da reestruturação do capital, abarcando as alterações materializadas no processo produtivo, desde as mudanças tecnológicas até as gerenciais e organizacionais, como um movimento produzido, muito distante e impossível de ser natural e, portanto, atravessado por interesses e ideologia (OLIVEIRA, 2000).

Todavia, cabe destacar, segundo Leher (1998), que, ao compreender a dimensão da tão fundamental estabilidade que o Consenso de Washington acabou

por representar, bem como a sua indispensabilidade ao reino do capital, desvelamos o enigma que consubstancia a promoção de um desenvolvimento equitativo em âmbito mundial, cuja ameaça principal reside na desordem que a pobreza é capaz de impulsionar. É elucidativo o posto de destaque que assumiu a pobreza nas ações econômicas e sociais em nível mundial. Logo, ela tem que ser *aliviada* e administrada em graus suportáveis, visto que pode vir abalar a conquista da estabilidade do sistema capitalista.

Isso é expressão das contradições inerentes ao próprio modo capitalista de produção, calcado na exploração de uma classe pela outra, a tal ponto que, para assegurar sua manutenção, a própria burguesia precisa criar mecanismos que, contraditoriamente, mantêm a existência do trabalhador (MARX; ENGELS, 2008). Nos limites da sociedade capitalista, essas contradições precisam ser mantidas para assegurar a própria sobrevivência do capital (SANTOS, 2002).

Nesse prisma, é importante enfatizarmos que, “A dominação capitalista internacional significou a submissão do desenvolvimento das economias nacionais às exigências da reprodução do capital em escala mundial” (XAVIER, 1990, p. 26-27). E, que, particularmente no caso brasileiro, esse processo reflete também a forma dependente, característica do modelo de desenvolvimento econômico adotado desde a introdução até a consolidação do capitalismo no Brasil, ou seja, de uma burguesia absolutamente dependente, porém, coerente com seus próprios interesses (XAVIER, 1990).

Da mesma forma, justificamos a opção política e econômica, levada a cabo por um grupo renomado de intelectuais brasileiros, frente às proposições de inserção do nosso país no cenário de um mundo globalizado, preconizadas a partir da reforma do Estado (DEITOS, 2012; SHIROMA, 2011).

Nesse contexto, a crise do Estado brasileiro deve ser compreendida a partir das relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas que se configuram com as proposições dos empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais, intensificados na década de 1980. Esses empréstimos, coordenados pelo Banco Mundial e demais agências financeiras multilaterais, atrelados às condicionalidades reformistas, preconizadas como receituário para solucionar os problemas oriundos da crise do Estado, sustentada como crise de competitividade “[...] envolvendo países endividados e exportadores de capitais líquidos para os países centrais do

capitalismo, especialmente os do Terceiro Mundo, entre os quais se encontram os países da América Latina” (DEITOS, 2010, p. 210).

Esse receituário, além de redefinir o Estado, especifica “[...] a função que ele ocupa como componente da crise e solução para ela no atual estágio de desenvolvimento da sociedade mundial, que corresponde ao nome dado de globalização” (DEITOS, 2010, p. 210).

O fato é que esse processo vem se constituindo, apesar dos obstáculos, e se generalizando como tendência mundial, a abranger propriamente todo o globo. Cabe salientar que esse processo de globalização da sociedade, já vinha se desencadeando desde os séculos anteriores, entretanto, no século XX, representa “[...] um modo de produção e reprodução da vida material e espiritual que se forma, expande e transforma em moldes internacionais” (IANNI, 2003, p. 36).

É, pois, no âmbito dessa sociedade global que organizações públicas e privadas vêm atuando, influenciando e tomando decisões, desenvolvendo, inclusive, *missões civilizatórias* nos países que compunham o Terceiro Mundo²⁹, agora nominados *em desenvolvimento* ou *emergentes*. Conforme assinala o autor, assuntos de cunho político, econômico, social e cultural, até então de interesse nacional, assumem postos relevantes à estabilidade da sociedade global, envolvendo “[...] direitos humanos, narcotráfico, proteção do meio ambiente, dívida externa, saúde, educação, meios de comunicação de massa, satélites e outros itens” (IANNI, 2003, p. 43).

Ou seja, regida pelo sistema financeiro a economia mundial,

[...] foi caracterizada pela desregulamentação, pela flexibilização do modo de produção e das relações de trabalho, pela revolução tecnológica e informacional, pelo controle das agências multilaterais, pela dependência dos países nacionais aos seus ditames e pela primazia das relações de mercado que geraram o desemprego, a miséria e a exclusão social. Este conjunto de consequências esteve presente no decorrer da década de 90 e início do século XXI até a crise financeira global de 2008 (PERRUDE, 2013, p. 72).

²⁹ A expressão citada perdurou durante a Guerra Fria, dividindo o mundo em três partes. No entanto, com o seu término, e, conseqüente, com a derrota da União Soviética, os países deixaram de ser classificados conforme o modo de produção para além do capitalismo. A saber, os países classificados como do “Primeiro Mundo” compreendia os países capitalistas desenvolvidos. Os países nominados do “Segundo Mundo” contemplavam os países socialistas industrializados. Já a expressão “Terceiro Mundo” abarcava os países aparentemente neutros ou não alinhados com as potências bipolares que comandavam a Guerra Fria. Vale acrescentar ainda que alguns países não se enquadravam nessa divisão, em virtude da forma de crescimento econômico (ZANARDINI, 2008).

Resultantes desse processo, atualmente, despontam as relações comerciais que se intensificaram nos países centrais, sob a liderança imperialista dos EUA, da União Europeia e do Japão, responsáveis pelas grandes “[...] transações comerciais operadas pelos grandes monopólios e processados entre suas matrizes e filiais”, bem como, “destaca-se ainda a estruturação de blocos supranacionais que passam a constituir espaços geoeconômicos regionais com normas específicas para as suas transações e sob o comando monopolista de investimentos e mercados” (PERRUDE, 2013, p. 73).

Além disso, empresas, corporações e conglomerados sob o slogan de multinacionais, transnacionais, ditos mundiais ou até mesmo planetários, se impõem como centros de poder e decisão, sendo

[...] responsáveis pela formação, funcionamento e transformação do que se poderia denominar o *shopping center* global, espalhando-se por países e continentes. Tanto assim que certas partes do mundo dão a impressão de uma vasta Disneylândia, já que a mercadoria aparece como divertimento, algo lúdico, simulacro fascinante do real impossível. Pouco a pouco, nos mais diversos e distantes lugares, países ou continentes, aparecem as marcas da globalização (IANNI, 2003, p. 136).

Ao limiar do século XXI, contemplamos o

[...] surgimento de um mercado mundial de bens simbólicos, de mercadorias novas, como os subprodutos eletrônicos dos computadores de uso pessoal, os telefones celulares, além das novas formas de compra desses produtos que vão desde os *shoppings*, às compras virtuais na *internet*. Com isso, os hábitos de consumo alteram-se a cada novo produto lançado no mercado e o limite da mercantilização expande-se de forma imensurável. Nesse adorado e temido “mundo novo”, aumenta-se não só a distância polarizada entre ricos e pobres como também, entre as classes. Aliás, tenta-se desaparecer com elas como se fosse possível em uma sociedade capitalista. Observa-se o aumento do racismo e da xenofobia, e, em contrapartida, a intensificação do apelo ao respeito, à diversidade, à solidariedade e às diferenças. Agravam-se a violência e a degradação humana e, ao mesmo tempo, proliferam-se os movimentos em prol da paz e da não violência. A crise ecológica global suscita movimentos ambientais para salvar o planeta dos efeitos das grandes indústrias pelo caminho da individualidade. No atual estágio do capitalismo, exacerbam-se todas as contradições (PERRUDE, 2013, p. 73-74).

Nesse universo, mundializam-se as produções materiais e culturais. A cultura popular-nacional vai cedendo lugar para a cultura internacional-popular, um produto hegemônico a ser consumido. Longe de ser neutra,

Ela é símbolo, significado. Carrega valor de uso, valor de troca e mercado. Povo a imaginário da audiência, auditório, público, multidão. Diverte, distrai, irrita, ilustra, ilude, fascina. Carrega padrões e ideais, modos de ser, sentir e imaginar. Trabalha mentes e corações, formando opiniões, idéias e ilusões. Nesse sentido é que a cultura internacional-popular entra na construção e reconstrução da hegemonia dos grupos ou classes sociais que se articulam em escala global. Entra na construção e reconstrução da subalternidade de indivíduos, grupos, classes, etnias e até mesmo inteiras sociedades nacionais (IANNI, 2003, p. 48-49).

De uma maneira geral, é preciso pontuar que “Desde o início da Guerra Fria, a indústria cultural do capitalismo passou a realizar tarefas fundamentais, e com eficácia, na guerra ideológica que acompanha a própria Guerra Fria” (IANNI, 2003, p. 19). Notoriamente, a expansão cíclica e contínua do capitalismo abrange a produção material e cultural, impondo-se como um processo civilizatório extremamente poderoso sobre as organizações sociais até então existentes, conforme ressalta o autor.

Resumidamente, para tangenciar um processo civilizatório, propriamente universal, o capitalismo foi assumindo formas de acordo com a época ou com o ciclo, como que, assinalando os movimentos dos países, continentes ou da escala mundial, evidenciadas para Ianni, em três etapas que se mesclam, confundem-se e, até por vezes, distinguem-se, parecendo suceder uma a outra.

Primeiro, o modo capitalista de produção organiza-se em moldes nacionais. Revoluciona as formas de vida e trabalho locais, regionais, feudais, comunitárias, tribais ou pré-capitalistas. E institui a produção de mercadorias, de valores de troca, compreendendo a dissociação entre o trabalhador e a propriedade dos meios de produção, o mercado, a mercantilização crescente das forças produtivas e relações de produção. A sociedade civil, compreendendo grupos e classes, movimentos sociais e partidos, cultura e hegemonia, parece sintetizar-se no Estado. Esse é o âmbito em que se manifestam inicialmente a liberdade e igualdade de proprietários formalmente organizados no contrato. Nesses termos é que o modo capitalista de produção define-se originariamente em moldes nacionais, em termos de formações sociais nacionais. A revolução burguesa – madura, tardia ou prematura – expressa a forma pela qual o capitalismo transforma, recria ou supera todas as relações sociais locais e

regionais que entravam a emergência da sociedade civil (IANNI, 2003, p. 37).

Após organizar-se em moldes nacionais, o capitalismo avança as fronteiras e os oceanos, e na busca incessante de lucros expande os mercados, desenvolve constantemente as forças produtivas mediante a exploração e a extração de matérias-primas, instituindo paralelamente as economias nacionais, sistemas mundiais, geralmente centralizados na nação dominante central, imperialista ou metropolitana, de acordo com o autor.

Finalmente,

[...] o capitalismo atinge uma escala propriamente global. Além de suas expressões nacionais, bem como dos sistemas e blocos articulando regiões e nações, países dominantes e dependentes, começa a ganhar perfil mais nítido, o caráter global do capitalismo. Declinam os Estados-nações, tanto os dependentes como os dominantes. As próprias metrópoles declinam, em benefício de centros decisórios dispersos em empresas e conglomerados movendo-se por países e continentes, ao acaso dos negócios, movimentos do mercado, exigências da reprodução ampliada do capital. Os processos de concentração e centralização do capital adquirem maior força, envergadura, alcance. Invadem cidades, nações e continentes, formas de trabalho e de vida, modos de ser e pensar, produções culturais e formas de imaginar. Muitas coisas desenraizam-se, parecendo flutuar pelos espaços e tempos do presente (IANNI, 2003, p. 38-39).

Apesar das tensões e das diversidades, as sociedades contemporâneas se articulam em uma sociedade global, compreendendo

[...] relações, processos e estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais, ainda que operando de modo desigual e contraditório. Nesse contexto, as formas regionais e nacionais evidentemente continuam a subsistir e atuar. Os nacionalismos e regionalismos sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos, linguísticos, religiosos e outros podem até ressurgir, recrudescer. Mas o que começa a predominar, a apresentar-se como uma determinação básica, constitutiva, é a sociedade global, a totalidade na qual pouco a pouco tudo o mais começa a parecer parte, segmento, elo, momento. São singularidades e particularidades cuja fisionomia possui ao menos um traço fundamental conferido pelo todo, pelos movimentos da sociedade civil global (IANNI, 2003, p. 39).

Como efeito dessa política, vemos a despolitização das relações trabalhistas e sindicais, com introdução de mecanismos de participação, de colaboração e de

organização de equipes de trabalhos, subordinadas ao controle do capital (PERRUDE, 2013).

Tudo indica que a formação da sociedade global além de modificar as condições de vida e de trabalho, o agir, o ser e o pensar dos sujeitos altera as possibilidades de emancipação e de superação desse sistema. Pressupondo sua hegemonia, busca alastrar-se para todos os espaços.

Isso significa que as modificações operadas na sociedade a partir da incorporação das tecnologias, a contar da década de 1970, traz consigo mudanças que demandam por um novo sujeito, a ser adaptado aos novos padrões que a sociedade mundial, com relações globais, passa a exigir. Um sujeito flexível que respeite as diferenças, que seja adaptável e, principalmente, que se construa sobre novas bases de conhecimento, no qual os aspectos cotidianos perpassados pelo aprender a aprender tendem a suplantar a socialização dos conhecimentos científicos, de bases sólidas, que possibilitariam a compreensão do próprio sistema, e desenvolver possibilidades quanto à sua superação.

O movimento de implementação do neoliberalismo e da globalização pressupõe novos padrões de formação para os coletivos sociais, com predomínio, mais uma vez, da liberdade do mercado.

A partir desse movimento, o próprio Estado precisa ser redefinido a fim de possibilitar essa liberdade de mercado e de introduzir uma nova cultura, na qual não apenas o Estado, mas também a sociedade civil passam a ser responsáveis pelo desenvolvimento social, contando, para isso, com a iniciativa privada e com organizações sociais que se materializam no Programa da Terceira Via.

No entanto, esse construto também depreende de retóricas para homogeneizar e disseminar a nova ordem. Assim, a instituição de reformas para além da redefinição da função do Estado deve contemplar suas ações e instituições. Nesse processo, evidentemente, a educação terá um importante papel a cumprir.

A disseminação de uma nova cultura e de saberes perpassa, dessa maneira, a Reforma da Educação Básica que, para além da formação desse novo homem, incorpora novas formas de gestão por meio da introdução de uma nova cultura, com aparente envolvimento e participação da comunidade, aludida em formas ditas democráticas.

Essas mudanças trazem alterações para a Gestão Escolar enraizadas na concepção que tem se difundido na suposta sociedade do conhecimento, cuja

produção teórica condensa-se na ideologia da pós-modernidade que, dentro dos limites deste trabalho, procuraremos abordar na sequência.

1.3 A IDEOLOGIA DA PÓS-MODERNIDADE

Analisar a concepção de Gestão Escolar expressa em determinados documentos, como é o caso desta pesquisa, nos instiga a estabelecer as relações com os determinantes econômicos, políticos, sociais e ideológicos, na perspectiva de compreender, para além do chão da escola, como essas relações influenciam e, por muitas vezes, determinam ações diretas e específicas em sua forma de organização e funcionamento. Principalmente para entendermos em que proporção os encaminhamentos estabelecidos como democráticos contribuem para a melhoria da qualidade da educação ou contribuem, efetivamente, para a construção de relações despolitizadas que atendem aos interesses do capital.

Na análise proposta, as formulações para a Gestão Escolar relacionam-se, intrinsecamente, com a reforma da Educação Básica que, ao mesmo tempo em que é constitutiva da reforma do Estado brasileiro, da década de 1990, sustenta ideologicamente a própria reforma. Reforma esta derivada de acordos internacionais, versados pelo ideário neoliberal e imbricados ao processo de globalização.

A utilização do próprio termo globalização remete ao entendimento, de certa forma, de que tudo se globaliza. Assim, o termo em sentido amplo estende-se para os costumes e valores, embora as condições e o acesso ao consumo sejam diferentes e, sobremaneira, evidentes (OLIVEIRA, 2000).

Evidente também vai se tornando a necessidade incessante que o capitalismo tem de se recriar, tanto como modo de produção material quanto como espiritual, para manter seu predomínio e generalizar-se como processo civilizatório, face às suas crises e contradições. Para tanto, os interesses dominantes contam fortemente com a articulação e com a difusão da indústria cultural, em plano nacional e global, sublimando ilusoriamente o construto do que Ianni (2003) nomeia de *aldeia global*. A indústria cultural, por meio de uma técnica social, insígnia lapidar *mentes e corações*, como refere-se Ianni (2003). Igualmente, se torna possível reconhecer que embora sua eficácia seja desigual, não deixa de expressar uma cultura de alcance praticamente mundial “[...] presente no modo pelo qual os

indivíduos e coletividades informam-se, divertem-se, ocupam seu tempo livre, pensam os problemas reais e imaginários [...]” (IANNI, 2003, p. 138).

Como corolária ao processo de implementação do neoliberalismo e da globalização dissemina-se, então, a ideologia da pós-modernidade, cuja abordagem manifesta a influência desde os filósofos Nietzsche e Heidegger, até pensadores mais recentes como Lacan, Lyotard, Foucault e Derrida (WOOD, 1999); demarcando a emergência da pós-modernidade, definida como uma sociedade pós-industrial na qual a marca distintiva da produção econômica centra-se, aparentemente, no conhecimento. Contudo, agora desprovido da legitimidade advinda da modernidade, circunscrita a um conjunto de estratégias alicerçadas basicamente na vitória triunfante do capitalismo, decretando o *fim da história*, a aniquilação de outras possibilidades que assinalam para além do capitalismo e sua possível superação (SANFELICE, 2001).

No entanto, segundo Dela Fonte,

[...] essa agenda não se reduz ao que classicamente ficou conhecido como pensamento pós-moderno: o pensamento de Lyotard e/ou a linhagem que articula as ideias lyotardianas do final dos anos de 1970 às máximas de Baudrillard, na década de 1990. O termo em questão inclui a perspectiva desses autores, mas não se restringe a ela. Ele abarca outras diferentes perspectivas (multiculturalismo, neopragmatismo, pós-estruturalismo, construcionismo social, etc.) (DELA FONTE, 2010, p. 41-42).

A solidez teórica expressa nos referenciais que compuseram os estudos de Stemmer (2006), assim como em suas análises, nos permite compreender, em grande medida, a abrangência conceitual expressa pelo termo pós-modernismo ou pós-modernidade, em decorrência da existência de uma vasta gama de vertentes, concepções, teorias e agendas que abarcam esse pensamento. No entanto, esse espectro, composto por várias vertentes e correntes, lhe permitiram elencar aspectos comuns, possibilitando, dessa forma, uma caracterização que se aproxime, com maior rigor, do que Stemmer vai nominando de agenda pós-moderna, pois,

[...] em suas diferentes versões, essa agenda se constitui de componentes que derivam de sua negação da universalidade, da razão, da verdade e da ciência, da ruptura com os ideais do esclarecimento, do ideal de emancipação humana, do conhecimento objetivo da realidade, sendo esta vista meramente como um

construto ou como um produto de crenças socialmente justificadas por uma determinada comunidade (STEMMER, 2006, p. 63).

Suas bases se configuram na década de 1960, mas se institui como lógica cultural do sistema capitalista financeiro, propriamente na década de 1970, vertendo juntamente e justamente no auge de mais uma das crises do modo capitalista de produção. Essa lógica aqui é entendida “[...] como a produção teórica que legitima e assegura a materialização dos interesses do capitalismo em seu estágio contemporâneo; a globalização” (ZANARDINI, 2006, p. 49).

O discurso que caracteriza a pós-modernidade remete à crise da década de 1970, pressupondo a superação da modernidade. Nas palavras de Masson,

Pode-se afirmar que a modernidade foi constituída pela substituição de Deus como centro da sociedade, pela ciência; racionalização (desencantamento do mundo) não somente da atividade científica e técnica, mas também na administração de todas as coisas; ênfase na ideia de progresso; criação dos Estados Nacionais; massificação da produção e do consumo; separação do homem dos seus instrumentos de trabalho; divisão social e técnica do trabalho; separação da sociedade civil e do Estado; separação entre público e privado (MASSON, 2009, p. 37).

Enquanto a modernidade centrava-se no domínio das máquinas mecânicas, com o desenvolvimento tecnológico e com a produção de novos objetos, a pós-modernidade, para Saviani,

[...] centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comportava a fim de sujeitá-la ao desenvolvimento do homem, a pós-modernidade simula modelos, por meio de computadores, a imagem do objeto que pretende produzir (SAVIANI, 2007, p. 424-425).

Destacamos como uma das características da ideologia da pós-modernidade a negação da história:

Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não existe uma coisa chamada sistema social (por exemplo, o sistema capitalista) com sua própria unidade sistêmica e suas "leis de movimento". Há somente muitos tipos diferentes de poder, opressão, identidade e "discurso". Não apenas temos que rejeitar as antigas "grandes narrativas", como os conceitos iluministas de progresso, mas devemos renunciar a qualquer idéia de

processo e causalidade histórica inteligível e, com isso, evidentemente, a toda idéia de "fazer história". Só existem *diferenças* anárquicas, desconectadas e inexplicáveis. *Pela primeira vez, estamos diante de uma contradição em termos: uma teoria de mudança de época histórica, baseada na negação da história* (WOOD, 1995, p. 121-122, grifos nossos).

E o recuo da teoria, segundo Moraes,

Em linhas gerais, pode-se afirmar que no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu "outro", feudal, aristocrático. A racionalidade iluminista abrangia e balizava um conjunto de princípios, idéias e práticas reguladoras que lhe permitia auto-representar-se. [...] Ademais acreditava poder assegurar as bases para a lei e a moralidade (MORAES, 2003, p. 155).

Suas configurações, segundo essa autora, denotavam marcadamente a diferenciação entre a racionalidade e a irracionalidade, a verdade e o erro, e entre a ciência e a não ciência.

Moraes (2003) complementa que com a pós-modernidade,

Inaugurou-se uma época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples relatos ou narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se ao contingente e na prática imediata [...] uma história de presentes perpétuos. O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas ético e político. E importa para nós tanto em sua versão conservadora, como peça retórica, consciente ou não da veneração do mercado, como igualmente em sua versão "crítica" e "radical" (MORAES, 2003, p. 157).

Para Zanardini (2006), essa ideologia também enfatiza o individualismo acima dos interesses de classe, concebendo um indivíduo flexível, passível às mudanças; propõe olhar à realidade guiando-se pelos conhecimentos advindos da emoção e da cultura, superando, mais uma vez, a utilização da razão moderna que prima pela cientificidade; celebra a diversidade e o mercado, ignorando os conceitos de classe social e de Estado a favor do mercado, volatizando a possibilidade de superação do capitalismo; e, finalmente, o princípio da verdade tende a ser substituído pelo princípio da eficiência, buscando atribuir à ciência um caráter

pragmático, desprendendo-se da lógica para articular-se ao que convém para o funcionamento da estrutura societária posta.

Para Ianni,

Rompem-se os significados e conceitos, categorias, leis e interpretações codificadas nas nações de sociedade civil, Estado nacional, povo, cidadão, cidadania, classe social, grupo étnico, movimento social, partido político, corrente de opinião pública, diversidades, desigualdades e antagonismos. De forma inesperada, o simulacro aparece no lugar da realidade, vida, formas de ser, viver, sentir, agir, pensar, sonhar, imaginar. O mesmo processo de desenraizar e desterritorializar produz o fetichismo das coisas, gentes e idéias, das relações sociais, modos de ser, pensar e imaginar. Tudo que é social desloca-se do tempo e do lugar, conferindo a ilusão de outro mundo (IANNI, 2003, p. 105).

Duarte (2003), versando a respeito da pós-modernidade, solapa o arsenal teórico que lhe serve de sustentação, destacando que sua existência se materializa como ideologia; ora, se a modernidade se funde no modo capitalista de produção permeada pelas contradições inerentes da relação capital/trabalho – muito embora o capitalismo tenha passado por mudanças, assim como a vida na sociedade – sua base essencial continua sendo o capital e o trabalho. Logo, inexistente a pós-modernidade.

Teórica e praticamente, é impossível haver modificações nas relações sociais de produção sem a devida transformação da estrutura da sociedade. Essas relações não podem “[...] ser secundarizadas por uma “revolução tecnológica”, pois a ciência e a tecnologia devem, na sociedade capitalista, contribuir para a reprodução das relações sociais de produção” (MASSON, 2009, p. 65).

Para Duarte (2003), a pós-modernidade é uma ideologia inexecutável da sociedade do conhecimento, estratégica à manutenção e à legitimação da sociedade capitalista. A sociedade do conhecimento deriva de sua produção e de sua circulação, irrompendo com a base do modo vigente de produção da vida material. Ou seja, há uma tentativa de “[...] deslocamento da extração da mais-valia da esfera produtiva para a esfera cultural” (MASSON, 2009, p.82).

O conhecimento se configura, nessa estrutura, como propriedade privada. Ademais, se a materialidade da vida não foi alterada, da mesma forma inexistente a

sociedade do conhecimento³⁰. Outrora, essa se configura na nova ideologia do Estado capitalista, trazendo a tona novas estratégias para a acumulação do capital, com sérias implicações para a sociedade, conforme conclui Duarte (2003).

Nesse sentido, Wood (1995) aponta como direção dos princípios pós-modernos, a fragmentação do mundo e do conhecimento frente à impossibilidade de desenvolvimento de políticas emancipatórias derivadas de uma visão totalizante de mundo. Todavia, ao abstrair o princípio da totalidade, busca-se aniquilar as críticas ao capitalismo e às perspectivas de igualdade social.

Com efeito, a "política", em qualquer sentido tradicional do termo, em referência aos poderes abrangentes de classes ou Estados ou à oposição a estes, está efetivamente eliminada, dando lugar às lutas fraturadas da "política de identidade" ou do "pessoal enquanto político" embora haja alguns projetos mais universais que mantenham algumas atrações para a esquerda pós-moderna, como a política ambientalista. Em resumo, forte ceticismo epistemológico e profundo derrotismo político (WOOD, 1995, p. 124).

A análise prescrita, até o momento, nos permite estabelecer relações entre a ideologia da pós-modernidade e do neoliberalismo, dentre outros aspectos, pela

[...] lógica do mercado, que se caracteriza pela inconstância das demandas e, portanto, pela necessidade de flexibilização e de atenção aos anseios da clientela. Está lógica da "inconstância" exigiria a redefinição das instituições sociais constituídas na modernidade, e que se encontrariam em crise no contexto da globalização; exigiria, portanto, a "divulgação" de uma "nova racionalidade" capaz de ser mais eficiente e flexível e, portanto, a implementação de novas formas de gestão e de controle do trabalho (ZANARDINI, 2006, p. 53).

Nesse contexto, a autora aponta que a razão contábil que regula a sociedade a partir dos aspectos materiais e econômicos, típica da modernidade, sob a justificativa de estar pautada somente no uso da razão e da cientificidade, seria substituída, na pós-modernidade, pela razão sensível. Desse modo, seria possível estabelecer relações entre a razão e o sentido, com o resgate e com a valorização do cotidiano, propondo, a partir do retorno aos valores sociais, superar o individualismo, típico da modernidade, centrando-se nas relações sociais,

³⁰ Figueiredo (2005) articula o movimento da sociedade do conhecimento análogo ao movimento da *centralidade na Educação Básica*, como mecanismos para administrar a pobreza, assegurando a segurança, via disseminação da inclusão social dos *indigentes*. Ao se constituir em uma ameaça ao sistema capitalista, a pobreza carece de uma sustentação ideológica. A sociedade do conhecimento vem ao encontro da sustentação dessa base.

permeadas por aspectos subjetivos, advindos da emoção e da cultura. Isso significaria privilegiar outras formas de conhecimento.

Essa concepção requer novas formas de organização societária, mediante reformas. A ideologia da pós-modernidade sustenta o contexto neoliberal e reafirma a fundamentalidade da reforma de uma sociedade que, aparentemente, se alicerça sobre novas bases (ZANARDINI, 2006).

Paralela à negação da objetividade, concebe-se a desintegração do espaço público,

[...] do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade que, queiram ou não, apresenta-se como totalidade da economia e das relações de poder (MORAES, 2003, p. 157).

A retórica, imersa nesse cenário, evidencia um exercício linguístico que consiste, sobretudo, na ressignificação, na modificação ou até mesmo na substituição de termos e conceitos, a contento do necessário controle para a produção do indispensável consenso à manutenção da ordem estabelecida. Moraes (2003) aponta que essa ressignificação está presente, inclusive, nos discursos reformistas tecidos à educação presentes nos documentos orientadores das agências multilaterais e nas políticas de uma série de governos, dentre os quais se destacam os governos da América Latina.

Desse fato justifica-se a proposição de reformar as instituições sociais criadas e regidas ainda nos valores modernos, alheias aos novos valores exigidos agora por “[...] uma nova concepção de racionalidade e novas formas de organização das instituições que permitam a superação da ênfase no aspecto político e a emergência do estético [...]” (ZANARDINI, 2006, p. 58).

Seria, portanto, como reação estratégica a essa crise, e acompanhando a lógica da ideologia da pós-modernidade que se desencadeia, de acordo com Saviani (2007), a reestruturação dos processos produtivos, com a “substituição³¹” do fordismo pelo toyotismo. A partir de então, as grandes fábricas que agregavam tecnologia pesada, pautadas nos métodos tayloristas de racionalização do trabalho,

³¹ Na verdade, compreendemos que a emergência de um novo modelo traz em seu bojo o “velho”, na medida em que a evolução se dá por incorporação e por desenvolvimento, não por exclusão do modelo anterior (OLIVEIRA, 2000).

com vistas a atender ao consumo de massa, com a produção padronizada e em grandes quantidades, vão sendo substituídas pela introdução da tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, com produção variada, e em pequenas quantidades, a fim de atender a determinada clientela.

Enquanto o fordismo disseminava a ideia da estabilidade no emprego, pelo menos no plano da retórica, no toyotismo os trabalhadores disputam constantemente as posições, precisamente aumentando a sua produtividade em um sistema que os condiciona a vestirem, realmente, a camisa da empresa; reforçando, dessa forma, a necessidade da educação escolar para a formação da mão de obra, nesse contexto, como diz Saviani (2007), requisitada como flexível, polivalente e com conhecimentos não apenas de uma determinada área, mas gerais; sustentando, de forma ressignificada, a teoria do capital humano na medida em que derivava da economia keynesiana e da política do Estado de Bem-Estar Social, do pleno emprego.

Na teoria do capital humano, à educação, taticamente, cabe a responsabilidade de preparar a força de trabalho que, aparentemente, seria incorporada no mercado que se expandia, visando assegurar a competitividade entre as empresas, devendo, assim, proporcionalmente, gerar o apregoado aumento da renda social e individual (SAVIANI, 2007).

Já a partir da década de 1990,

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2007, p. 428).

Os novos processos produtivos requerem um “novo” homem. Para isso, a teoria do capital humano atende, eficientemente, às finalidades demarcadas à educação, no ideário da globalização, reduzindo-a a mera formação de mão de obra para a esfera da produção do terceiro setor (SANFELICE, 2001).

A própria centralidade atribuída à Educação Básica vai se delineando, então, como explicita Oliveira (2000), como condição crucial para a empregabilidade³², ao ampliar as possibilidades para inserção no mercado de trabalho. O ponto nevrálgico, que tem como sustentáculo essa teoria, relembramos que, no atual contexto, está ressignificada, é justamente o caráter ideológico atribuído à educação, assim concebida como meio capaz de reduzir a desproporcionalidade na distribuição de renda e nas desigualdades sociais.

É interessante destacar que, paralelo ao aumento dos índices de escolaridade, Oliveira (2000), aponta o acirramento das desigualdades, o que coloca em xeque o laudatório em torno da educação salvacionista, denunciando, a sua fundamentalidade para a tão necessária e indispensável *contenção social*, mediante a responsabilização do próprio sujeito pela condição de desempregado.

Opera-se, assim, a “substituição” do modelo taylorista-fordista para a acumulação flexível, com a introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização e controle do trabalho no setor produtivo.

[...] a pós-modernidade e a acumulação flexível, que surge em meio às suas proposições, impõem um modo pós-moderno de pensar, sentir, agir e, deste modo, organizar/planejar, que tem em vista, dentre outros fatores, superar a rigidez que estaria presente na modernidade fordista e acelerar o tempo de giro da produção e do consumo (ZANARDINI, 2006, p. 59).

A proposta da “nova” racionalidade seria, segundo Zanardini (2006), um artifício utilizado para sustentar ideologicamente o novo modelo de produção capitalista. Isso manifesta a necessidade contínua do próprio capital, com o intuito de assegurar a sua reprodução.

Dessa forma, conclui-se que as novas tecnologias não representam uma mudança de época, ao contrário, elas permitem que a lógica da velha economia se diversifique e se estenda, sendo que agora a velha lógica alcança setores inteiramente novos e atinge trabalhadores que não afetava antes. De um ponto de vista sociológico, a desesperança com as possibilidades de transformações sociais levou muitos teóricos do pós-guerra a interpretar a barbárie do século XX não como um produto de

³² Diante da flexibilização e da redução dos postos de trabalho, no contexto da reestruturação neoliberal, com a respectiva incorporação de maior parcela de trabalho morto, a empregabilidade se coloca como a incerteza do emprego como direito social. Nesse contexto, os indivíduos devem se preparar para competir pelos limitados empregos disponíveis no mercado de trabalho (GENTILLI, 2002).

relações sociais específicas, mas como consequência da “modernidade”. A modernidade vista, por um lado, como a possibilidade de compreender o mundo por meio da razão e da ciência (o que vem sendo denominado de projeto do Iluminismo) e do progresso tecnológico gerado por tal perspectiva e, por outro lado, a modernidade entendida como uma forma particular em que essas idéias encontraram sua expressão: o capitalismo. Ao fundir as relações sociais do capitalismo com o progresso intelectual e tecnológico da “modernidade”, o resultado é que as consequências do primeiro podem ser atribuídas ao segundo, redundando na perda do caráter histórico dos problemas específicos criados pelo capitalismo (STEMMER, 2006, p. 78-79).

Nesse contexto, se insere também a importância das mediações estatais para a manutenção das relações capitalistas de produção, que, conforme mencionado, desencadeiam, dada as suas contradições, as crises, implicando, frente à necessidade de alterações e à reafirmação da lógica vigente, mediante instituição de reformas no papel, na atuação do Estado (MÉSZÁROS, 2008).

As mudanças realizadas pelo modelo toyotista de produção, como a produção de acordo com a demanda, a flexibilização do aparato produtivo, a retração da integração vertical e o aumento das relações de subcontratação foram estratégias para garantir um patamar de ampliação da acumulação do capital necessária à competitividade internacional. Concomitante a esse processo, a redefinição do papel do Estado é imprescindível para a reprodução da organização social. O Estado neoliberal busca promover o ajuste orçamentário e o equilíbrio fiscal, reduzindo sua intervenção direta na área social, submetendo, estrategicamente, as necessidades humanas mais essenciais à lógica do mercado. A crise da modernidade consolida-se, nesse cenário, pela crítica a um poder central, o do Estado ou da classe dirigente, à visão racionalista do mundo, ao universalismo, que concedia uma importância central ao movimento social da classe proletária (MASSON, 2009, p. 54).

Em decorrência disso, a alternativa do movimento da globalização visa, primordialmente, redefinir o papel do Estado na economia mundo. O Estado constitui-se em um Estado totalitário, portanto, antidemocrático ao impedir a participação efetiva dos seus *sujeitos sociais*. Da mesma forma, a democracia burguesa se configura em uma forma de totalitarismo, sustentando a alienação por intermédio do escamoteamento da realidade (DALAROSA, 2001); uma vez que ela não se revela diretamente na aparência, mas emana da essência, aparentemente oculta e dicotômica da forma como realmente é (KOSÍK, 1976). Segundo Zanardini,

Para os teóricos neoliberais, o culpado pela crise não seria o modo de produção capitalista – mesmo porque não se trata de desmontá-lo, mas de fortalecer sua configuração – mas que o Estado, que da forma como está organizado – de modo improdutivo, sob esta perspectiva tem se mostrado incapaz de orientar o desenvolvimento deste modo de produção (ZANARDINI, 2001, p. 19).

Concebe-se, assim, ideologicamente, a crise do Estado, sob a justificativa de que nesse movimento de modernização a sociedade não poderia conviver harmonicamente com formas arcaicas de organização e de administração, oriundas ainda da modernidade em crise (ZANARDINI, 2006).

Como já pontuamos anteriormente, em períodos de crise as proposições hegemônicas instituem reformas, promovendo alterações substanciais, porém, convergentes à manutenção do *status quo*. É nesse contexto que ora se requer um novo modelo de Estado, mediante a adoção de estratégias definidas como modernizantes, capaz de enfrentar mais uma crise do modo capitalista de produção.

Dissemina-se, então, a partir desse pressuposto, sustentada pelos princípios do neoliberalismo e pela ideologia da pós-modernidade, a reforma do Estado, a qual tomaremos para análise a seguir, considerando as proposições assumidas pelas mediações constantes no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e que, evidentemente, alinham-se ao receituário preconizado em âmbito internacional.

1.4 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

As proposições levadas a cabo, conduzidas por um grupo seletivo de intelectuais brasileiros, proclamados sociais-democratas³³, coordenadas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso³⁴, convergem com os determinantes da economia mundial, preconizando, portanto, “[...] a integração eficiente do país no cenário global e modernizante” (DEITOS, 2012, p. 201).

³³ A proposta de renovação da concepção de sociedade para o neoliberalismo [...] é chamada de Terceira Via, mas outros são apontados como centro radical, centro esquerda, nova esquerda, nova social democracia, social-democracia modernizadora, governança progressiva, apresentado como uma alternativa ao neoliberalismo e também à antiga social-democracia. Trata-se de uma estrutura de pensamento e de uma prática política (PERRUDE, 2013, p. 76).

³⁴ É importante salientar que esse processo já havia iniciado em dezembro de 1990, quando o Ministério da Educação elaborou o *Programa de Ação do Governo Collor na Área da Educação (1991-1995)*, explicitando a relevância da educação para a modernização e a inserção do Brasil na ordem econômica internacional, e, que esse processo foi, em última instância, interrompido na gestão de Itamar Franco, que assumiu após o impeachment do presidente Fernando Collor de Mello (PERONI, 2003).

Para isso, é requerida, como já destacamos anteriormente, determinada hegemonia cultural. Porém, vale salientar que esse princípio não se estende à estrutura econômica dos países, ao inserirem-se em condições absolutamente desiguais no cenário competitivo internacional (FIGUEIREDO, 2005). Obviamente, “[...] uma coisa é globalizar (ter capital e tecnologia para vender e impor) e outra coisa é ser globalizado (não possuir capital e tecnologia e ter de comprar ou submeter-se às políticas externas)” (DALAROSA, 2001, p. 201).

Inserir-se nesse cenário, implica, portanto, conjurar com o projeto neoliberal, com o receituário do FMI e do Banco Mundial para a política e para a economia que, sobretudo, “[...] produz uma realidade aos países devedores e a maioria da população, caracterizada pela pobreza, pela exclusão, pela marginalização e pela subserviência” (FIGUEIREDO, 2005, p. 49).

Contudo,

Essa facção consolidou uma posição política que aglutinou quase a totalidade das classes dominantes ou da maioria de suas frações em um pacto burguês nacional, possibilitando a reforma do Estado como a dinamizadora das ações políticas, econômicas e financeiras, especialmente no período de 1995 a 2002 (DEITOS, 2012, p. 202).

Os pressupostos desses sociais democratas, verdadeiros liberais, condensam-se na irremediável mediação do Estado para a sustentação da liberdade de mercado. O Estado é mediador fundamental no processo “[...] de acumulação e reorganização das relações produtivas e financeiras, selando mais um período de *estabilidade e governança* [...]” (DEITOS, 2012, p. 205).

Como reitera Perrude (2013), a inserção do Brasil no contexto da globalização remete, necessariamente e concomitantemente, à sua inserção na lógica do mercado, submetido, evidentemente à hegemonia do capital financeiro; mediante um processo de descentralização das políticas públicas, destacadamente das políticas sociais. A ideia central fundamenta-se na redefinição do papel do Estado no que tange à coordenação de tais políticas, sendo de incumbência da comunidade local a sua execução (HIDALGO, 1998).

Diante da crise da dívida externa, dos anos 1980, por meio do Consenso de Washington, conforme já assinalado, se formulou a estratégia em que se insere “[...] o ajuste fiscal, o ajuste das contas externas, a privatização e as reformas comercial,

tributária, previdenciária e trabalhista” (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 402). Para Santos,

Antes de construir meios alternativos à proposta neoliberal, a reforma do Estado se dedicou a desenhar uma imagem negativa da administração pública. Uma nova racionalidade técnica foi inculcada no imaginário social com significativa efetividade, a ponto de reduzir ao máximo a relevância do Estado na manutenção da vida dos sujeitos. O que passa a ser valorizado, a partir de então, são os esforços empreendidos individualmente. A coletividade deixa de esperar pelo Estado e passa a contar com a força do individualismo meritocrático (SANTOS, 2012, p. 79).

Ao longo do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)³⁵, organizado exclusivamente para esta finalidade, sob a direção do Ministro Luís Carlos Bresser-Pereira, são apresentados os fatores que produziram a crise da década de 1980, também concebida como uma crise do Estado, em um discurso fundamentado historicamente e convincente às mudanças que, respectivamente, precisam ser implementadas (BRASIL, 1995).

Nessa estrutura, metodologicamente, no Plano Diretor, define-se a crise do Estado, destacando os determinantes de uma administração pública que, para corresponder à nova ordem, precisa ser substituída; prosseguindo com a apresentação das três formas de administração pública; retomando brevemente as tentativas de reformar a administração pública ao longo da história brasileira, a contar da década de 1930, culminando com a aprovação da Constituição Federal de 1988; após, apresenta o diagnóstico da situação da máquina administrativa brasileira, versando acerca dos setores do Estado e de seus respectivos tipos de gestão, para, a partir desses setores e de suas formas de propriedade, instituir a propriedade pública não-estatal; restando, daí por diante, a exposição dos objetivos e estratégias a serem seguidas ao longo desse processo (BRASIL, 1995).

De acordo com o exposto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), a crise da década de 1980 é definida também como uma crise do Estado, em virtude do modelo de desenvolvimento adotado por governos anteriores ao agir diretamente no setor produtivo. Daí a justificativa da reforma para

³⁵ Em 1999, o MARE integrou-se ao Ministério do Planejamento, sendo nominado, a partir de então, de Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, na prerrogativa de sua essencialidade à continuidade do processo de implementação da reforma (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 329).

promover a estabilização e o crescimento econômico, corrigindo as desigualdades sociais e regionais que se asseveraram em virtude da crise que deteriorou os serviços públicos, juntamente com a crise fiscal e a inflação.

A crise do Estado é definida:

(1) como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante e intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1995, p. 11).

A crise brasileira, evidenciada por meio da crise fiscal e pela falência da estratégia de substituição das importações, também é marcada por forte concentração e centralização de funções, “[...] e se caracteriza pela rigidez dos procedimentos e pelo excesso de normas e regulamentos” (BRASIL, 1995, p. 11), isso justifica a necessidade de flexibilidade.

Para tanto, se tornam essenciais:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar a “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 11).

A reforma do Estado propõe, na verdade, a redefinição do papel do Estado de administrador e de provedor do desenvolvimento, tanto econômico como social, para avaliador, incentivador e gerador de políticas de médio e longo prazo, por meio da transferência das atividades que permitem a regulação do mercado para o setor privado, e mediante

[...] um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos do Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995, p. 13).

A ideia expressa no Plano é reduzir a presença estatal no setor de produção de bens e serviços, mas permanecer com os subsídios dos serviços sociais e científicos³⁶, com destaque para a educação e para a saúde básica, almejando instituir mecanismos que permitam o controle e a participação da sociedade (BRASIL, 1995).

Nesta nova perspectiva, busca-se o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura (BRASIL, 1995, p. 13).

A descentralização proposta permite, progressivamente, a transferência das responsabilidades do Estado para a sociedade, principalmente das políticas sociais. Destacamos, nesse quadro, a educação e a saúde básica, representando uma forma de desobrigação do Estado (PERONI, 2003). Ou seja, o Estado se fará presente minimamente no que tange ao financiamento dessas políticas sociais, mas máximo para o capital, inclusive com acirramento do controle, nos moldes gerenciais.

Na sequência, o Plano justifica a necessidade de substituição da administração pública burocrática, marcada pela ineficiência, pela rigidez e pelo controle dos processos, para a administração pública gerencial, caracterizada pela eficiência e flexibilidade, consoante ao atendimento proposto aos cidadãos, sob a alegação de corroborar com a governança³⁷ (BRASIL, 1995).

É interessante frisar que como alternativa a essa crise, a proposição centra-se na substituição do modelo de administração pública racional burocrática para a pública gerencial. Tanto que, para pontuar essa essencialidade, o Presidente

³⁶ Nas palavras do então ministro Bresser-Pereira “[...] a transição do Estado produtor para o Estado gerencial vai além de criar agências reguladoras: é também o Estado democrático e eficiente, que financia a fundo perdido os serviços sociais e de pesquisa científica e age como capacitador (*enabler*) da competitividade das empresas privadas” (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 30). “No caso dos serviços sociais e científicos, o financiamento a fundo perdido será dado diretamente à organização pública não-estatal, mediante dotação orçamentária, em troca de controle por resultados e contrato de gestão [...]” (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 39), configurando as Organizações Sociais.

³⁷ A governança é aqui entendida como a capacidade do governo do Estado na implementação de políticas públicas (BRASIL, 1995). A governança adquire importância à medida que as políticas governamentais, desde a década de 1970, passam a não corresponder às necessidades reais do capitalismo, enquanto um sistema eficaz de segurança. Sua imprescindibilidade desencadeia em 1992, na criação de uma Comissão sobre Governança Global, fruto do Documento-proposta de Estocolmo (OLIVERIA, 2000).

Fernando Henrique Cardoso, pautado em um breve histórico, apresenta, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, as três formas de administração pública.

Inicialmente, caracteriza a administração pública patrimonialista, cujo funcionamento atribuído ao aparelho do Estado assemelha-se ao prolongamento do poder do soberano, cerceado pela nobreza real, composta por servidores e por demais auxiliares. Os cargos eram atribuídos como benefícios, *prebendas*, dado ao alto rendimento e a escassez do trabalho, sendo inerente a corrupção e o nepotismo, ditos inaceitáveis sob a dominação capitalista e a democracia (BRASIL, 1995).

No momento em que o capitalismo e a democracia se tornam dominantes, o mercado e a sociedade civil passam a se distinguir do Estado. Neste novo momento histórico, a administração patrimonialista torna-se uma excrescência inaceitável (BRASIL, 1995, p. 15).

Em seguida, situa o surgimento da administração pública burocrática, no século XIX, como um meio de defender a coisa pública, *res pública*, das benesses do patrimonialismo, simultaneamente ligado, portanto, ao nascimento do Estado liberal. “Constituem princípios orientadores do seu desenvolvimento a profissionalização, a idéia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese, o poder racional-legal” (BRASIL, 1995, p. 15). Centra-se no controle rígido dos processos para combater a corrupção e o nepotismo, perdendo-se na função basilar de servir a sociedade, cabendo ao Estado assegurar a propriedade privada e a manutenção da ordem, administrando a justiça.

Finalmente, dada a ampliação das funções do Estado nos setores econômicos e sociais, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização, situa, no último quartel do século XX, a necessidade de uma administração eficiente, ou seja, a pública gerencial, voltada ao atendimento, com qualidade, ao cidadão, agora visto como cliente, uma vez que contribui com os impostos e, como pagamento, beneficia-se dos serviços prestados pelo Estado, porém, tendo em vista também a redução dos custos desses serviços (BRASIL, 1995).

No entanto, o documento ressalta que esse modelo de administração preserva alguns princípios da administração pública burocrática, mas flexibilizando-os, utilizando rígidos critérios de mérito para as admissões, como, por exemplo, um sistema único e estruturado para as remunerações, regulamenta a carreira, institui a

avaliação de desempenho e o treinamento sistemático, voltando-se do controle dos processos para os resultados. Desloca-se dos meios para os fins.

A estratégia utilizada na administração pública gerencial é direcionada,

[...] (1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, (2) para a garantia da autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e (3) para o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados (BRASIL, 1995, p. 16).

Além disso, estimula a competição administrada entre as unidades internas do Estado, presumindo a descentralização do poder, possibilitando, portanto, maior participação de empresas privadas e de demais organizações da sociedade (BRASIL, 1995).

Embora o presidente Fernando Henrique Cardoso esclareça que a administração pública não pode ser confundida com a administração de empresas, ao longo do plano, fica evidente que não apenas se inspira, mas volta-se para o interesse privado, na justificativa de atender ao interesse público, coletivo. Ou seja, as leis de um *quase-mercado* passam a regular a sociedade (BRASIL, 1995).

Cabe pontuar que para se aprofundar acerca do novo modelo de administração pública³⁸, Bresser-Pereira foi à Inglaterra e, baseando-se nas experiências dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “oportunizou” ao Brasil incluir-se neste movimento de reforma como o primeiro país em desenvolvimento, cujo resultado materializou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e a Emenda Constitucional da Reforma Administrativa (BRESSER-PEREIRA, 2003).

Santos (2012) realmente identifica convergências entre as estratégias utilizadas na reforma do Estado brasileiro e as utilizadas quando da reforma na Inglaterra, a saber: a desvalorização das atividades de incumbência do Estado, normatizadas pelo excesso burocrático, a proposição de um novo modelo de administração, especificamente a administração pública gerencial, focada nos

³⁸ O novo modelo de administração, “[...] a New Public Management e Reinventing Government, conjunto de doutrinas globalmente semelhantes, têm influenciado as reformas administrativas de diversos países, implicando numa modificação profunda do modelo burocrático weberiano (organização guiada por procedimentos rígidos, forte hierarquia, centralização e delimitação nítida da esfera pública em relação à privada) e um redimensionamento das formas de intervenção do Estado e de gestão das políticas públicas” (CARVALHO, 2005, p. 67).

resultados, na eficiência, nos princípios da descentralização, e introdução da cultura de participação da comunidade.

Assim, sob a argumentação de proporcionar maior qualidade e eficiência aos serviços sociais prestados pelo Estado, justifica-se a introdução da cultura e das técnicas gerenciais modernas na administração pública, objetivo central da reforma do aparelho do Estado brasileiro, conforme exposto no Plano (BRASIL, 1995).

Resultante do retrocesso atribuído à Constituição Federal de 1988 no Plano, o documento esclarece que temos o ingresso no serviço público por meio de concurso, assegurando a estabilidade rígida e o benefício das aposentadorias integrais, desvinculadas com o tempo de serviço ou contribuição, gerando, além do aumento excessivo dos gastos do Estado com recursos humanos, bens e serviços à ineficiência dos serviços públicos. Por um lado, a rigidez da estabilidade no serviço público representa obstáculos para a reorganização dos funcionários de acordo com as necessidades do serviço, não havendo brechas para a cobrança de trabalho (BRASIL, 1995).

E enfatizando a gravidade do retrocesso, representado pela Constituição em vigor, consta no documento que,

As distorções provocadas pela nova Constituição logo se fizeram sentir. No governo Collor, entretanto, a resposta a elas foi equivocada e apenas agravou os problemas existentes, na medida em que se preocupava em destruir ao invés de construir. O governo Itamar Franco buscou essencialmente recompor os salários dos servidores, que haviam sido violentamente reduzidos no governo anterior. O discurso de reforma administrativa assume uma nova dimensão a partir de 1994, quando a campanha presidencial introduz a perspectiva de mudança organizacional e cultural, da administração pública no sentido de uma administração gerencial (BRASIL, 1995, p. 22).

E continua:

O modelo burocrático, que a Constituição de 1988 e todo o sistema do Direito Administrativo brasileiro privilegiam, está baseado no formalismo, no excesso de normas e na rigidez de procedimentos. A pretexto de garantir a impessoalidade, dificulta-se a transparência administrativa, inibindo-se deste modo o controle social. A excessiva regulamentação é expressão da ênfase nas normas e processos, e ocorre em detrimento dos resultados (BRASIL, 1995, p. 26).

É possível compreender, de acordo com o exposto no documento, que o aparelho do Estado carece de uma política voltada aos recursos humanos, condizente com as suas reais necessidades. Para tanto, a legislação trabalhista no serviço público é adjetivada como inadequada, dado o protecionismo e a estabilidade proporcionada por meio do ingresso no serviço público por concurso, embora considerado um avanço dentre tantos equívocos constantes na Constituição Federal, como enfatizado ao longo do Plano, impedem formas de seleção mais flexíveis; “[...] inexistindo um sistema de incentivos para o profissional, sendo patente a ausência de uma política orgânica de formação capacitação permanente e de remuneração condizente com a valorização do exercício da função pública” (BRASIL, 1995, p. 28). Para completar, versa ainda que a administração pública não conta com um sistema de informação e de indicadores de desempenho.

O modelo racional legal, ou burocrático, emergiu como reação ao poder tradicional patrimonialista em que predominou a ideologia liberal. Esse modelo, no entanto, mostra-se anacrônico na democracia, decorre daí determinada desconfiança nos políticos, dada a tendência histórica destes sobreporem seus interesses eleitorais a função da administração pública, persistindo, assim, a desconfiança nos administradores sem autonomia suficiente para administrarem (BRASIL, 1995).

O que se destaca é justamente que esses obstáculos poderão ser superados com a administração pública gerencial. Sendo que o sucesso de sua implementação depende, sobretudo, de mudanças na dimensão institucional-legal, cultural e na dimensão-gestão, ou melhor, da capacidade de gestão e da técnica de saber fazer (BRASIL, 1995).

A justificativa da reforma é tornar o Estado moderno e eficiente.

A modernização do aparelho do Estado exige, também, a criação de mecanismos que viabilizem a integração dos cidadãos no processo de definição, implementação e avaliação da ação pública. Através do controle social crescente será possível garantir serviços de qualidade (BRASIL, 1995, p. 40).

E, a partir das atividades constitutivas do aparelho do Estado, a saber, atividades exclusivas do Estado na qual se insere o núcleo estratégico, serviços não-exclusivos e o setor de produção de bens e serviços para o mercado, relaciona suas respectivas formas de propriedade e tipos de gestão (BRASIL, 1995).

Assim, para o núcleo estratégico e para as atividades exclusivas do Estado a propriedade tem que, obrigatoriamente, ser estatal, e o modelo de administração adotado deve ser um “misto” entre burocrático e gerencial, visto que, apesar da rigidez, o modelo burocrático assegura a efetividade das decisões, prioritária neste setor (BRASIL, 1995).

Nas atividades não-exclusivas do Estado, a propriedade indicada é a pública não-estatal. Não é a propriedade estatal porque aí não se exerce o poder de Estado. Não é, por outro lado, a propriedade privada, porque se trata de um tipo de serviço por definição subsidiado. Neste setor, conforme Bresser-Pereira,

[...] a definição do regime de propriedade é mais complexa. Se assumirmos que devem ser financiados ou fomentados pelo Estado, seja porque envolvem direitos humanos básicos (como educação e saúde), seja porque implicam externalidades envolvendo economias que o mercado não pode compensar sob a forma de preço e lucro (educação, saúde, cultura e pesquisa científica), não há razão para que sejam privados. Por outro lado, uma vez que não implicam o exercício do poder de Estado, não há razão para que sejam controladas pelo Estado. Se não têm, necessariamente, de ser propriedade do Estado nem de ser propriedade privada, a alternativa é adotar-se o regime de propriedade pública não-estatal, isto é, utilizar organizações de direito privado mas com finalidades públicas, sem fins lucrativos. “Propriedade pública” é aqui utilizado no sentido de que se deve dedicar ao interesse público, que deve ser de todos e para todos e que não visa ao lucro; “não-estatal”, no sentido de que não é parte do aparelho do Estado (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 327-328).

Seguindo, ainda, o critério da eficiência, sob o slogan de oferecer serviços de qualidade e baixo custo aos cidadãos, a administração deve ser a gerencial para este setor (BRASIL, 1995).

Já para o setor de bens e serviços para o mercado, a propriedade deve ser privada, visto que pode ser regulada pelo mercado; e como o critério é a eficiência, recomenda-se também a administração gerencial (BRASIL, 1995).

Assim, perante a crise do Estado, convém reconstruí-lo para que possa atuar juntamente com o mercado no gerenciamento da economia e na redução das desigualdades sociais, além de assegurar a propriedade privada e os contratos (BRASIL, 1995).

Se por meio da reforma do aparelho do Estado objetiva-se modernizar o Estado e torná-lo eficiente, com a implementação da administração pública gerencial, torna-se também imprescindível aumentar sua governança, promover a

descentralização a partir da criação das Agências Autônomas e Organizações Sociais, instituindo nas atividades não-exclusivas do Estado a propriedade pública não-estatal, como alternativa para a privatização e para a terceirização (BRASIL, 1995).

Resumidamente, a reforma consiste em descentralizar o poder do Estado, transmutando-o de um Estado executor para um Estado avaliador, incentivador e promotor de políticas de médio e longo prazo, instituindo, nas atividades exclusivas do Estado, as Agências Autônomas. Ou seja, as autarquias e fundações, que são vinculadas às atividades exclusivas do Estado, serão transformadas em Agências Autônomas e, no nível dos serviços não-exclusivos, as Organizações Sociais, seguidas pelo projeto de publicização³⁹ (BRASIL, 1995).

A solução conta com a participação do terceiro setor, constituído principalmente pelas Organizações Não-Governamentais (ONG), cujo fervor expresso pelo novo modelo de administração estatal, lograria a aprovação da comunidade, que aceitaria, com bons olhos, a expansão dessas organizações, contribuindo, assim, ao mesmo tempo para a produção de consensos (SANTOS, 2012).

O mais interessante é que essas Organizações Sociais possuirão maior autonomia financeira e administrativa, mas, em compensação, será exigida maior responsabilidade de seus administradores pelo seu sucesso, também servirão como mecanismos para desenvolver a cultura de participação social, diga-se, controle da sociedade, uma vez que requer conselhos de administração. Destaca-se bem, “Adicionalmente se busca uma maior parceria com a sociedade, que deverá financiar uma parte menor, mas significativa dos custos dos serviços prestados” (BRASIL, 1995, p. 60).

Embora as justificativas ao longo do Plano vão tecendo um construto favorável à modernização do Estado, podemos constatar a intencionalidade de racionalização dos recursos mediante a substituição da forma de administração, com a adoção do modelo público gerencial, cujo resultado não fortuitamente aufere em maior grau de exclusão. Como assevera Zanardini,

³⁹ Trata-se de um projeto de lei que autorize a transferência dos serviços não-exclusivos do Estado para o público não-estatal, como Organizações Sociais (BRASIL, 1995).

Esta exclusão é agravada com o aumento do desemprego estrutural, com a redução de salários e com a transformação de direitos sociais, como saúde e educação, em mercadorias comercializadas a partir dos mesmos critérios do mercado. A exclusão social é acentuada porque o novo padrão de Estado, apenas “promete” o atendimento das políticas sociais, sem no entanto, materializar as condições necessárias para que tais políticas sejam atendidas (ZANARDINI, 2001, p. 25).

Sob a lógica neoliberal essa exclusão é compreendida como algo natural ao considerar que, em uma sociedade competitiva, somente há lugar para os melhores. Isso nos remete às teses do velho liberalismo, com destaque ao princípio do individualismo, ou seja, o indivíduo é o culpado pela sua condição de excluído (FIORI, 1997).

Reconfigurada a sua função, ao Estado compete regular, prover ou promover políticas sociais, com destaque especial aos serviços sociais.

Finalizando este capítulo, verificamos que os programas de ajustes estruturais e a reforma econômica direcionaram-se ao atendimento dos interesses do mercado, com destacada restrição das políticas sociais aos determinantes macroeconômicos. Ou seja, as políticas sociais adquiriram caráter paliativo e focalizado aos grupos mais vulneráveis, voltando-se ao combate a pobreza, sendo subsidiados pelas instituições financeiras internacionais (PERRUDE, 2013).

Cabe acentuar, ainda, segundo Peroni (2003), que esse movimento de ajuste do país às políticas coordenadas pelos organismos internacionais, assim como a inclusão na arena competitiva internacional são componentes do mesmo movimento, em direção à minimização do Estado no que concerne ao financiamento das políticas sociais, com destaque para a educação. Cada vez mais o Estado expõe “[...] seu caráter classista e ajusta-se às regras do mercado, tanto no processo produtivo quanto, principalmente, no processo de financeirização do capital, priorizando o capital especulativo [...]” (PERONI, 2003, p. 69).

Ainda, respaldado no modelo de administração gerencial, o Estado vem se utilizando de novas estratégias para enfrentar a pobreza, articulando a política social à econômica, mediante a distribuição de renda, focalização dos serviços sociais aos mais pobres e geração de empregos (PERRUDE, 2013).

No entanto, o laudatório da reforma do Estado fez-se sentir abruptamente no campo educacional. A descentralização, tanto do controle quanto do financiamento, tem sido o pressuposto basilar das políticas educacionais desde então. O

pressuposto da administração pública gerencial tem refletido na introdução de uma nova cultura para a Gestão Escolar, para a participação da comunidade escolar, assim como para as demais organizações da sociedade civil. Ou seja, a redefinição do papel do Estado tem imbricado um processo que vai perpassando suas ações e suas instituições (CARVALHO, 2005; PERONI, 2003; SANTOS, 2012).

Evidentemente, se a crise do Estado abarca suas ações e instituições, a reforma não poderia deixar de ser preconizada, também, para a educação, especificamente para a Educação Básica, conforme prescrito nas condicionalidades dos organismos internacionais, constantes no processo de ajuste estrutural, bem como condição para a inserção do Brasil na economia de mundo globalizado. Como veremos no próximo capítulo.

2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA GESTÃO ESCOLAR: ORIENTAÇÕES A PARTIR DA REFORMA DO ESTADO

Neste capítulo, objetivamos compreender as proposições reformistas, da década de 1990, para o sistema educacional, especificamente para a Educação Básica e as suas implicações para a Gestão Escolar brasileira. Tais proposições são aqui entendidas como parte da materialização do movimento da reforma do Estado, intimamente imbricado ao processo de implementação do neoliberalismo e da globalização, estabelecido mediante as orientações dos organismos internacionais.

Nesse intento, organizamos este capítulo em duas seções. Na primeira seção, trataremos das proposições da reforma do Estado preconizadas para o sistema educacional, focalizando a Educação Básica, que, de forma concomitante, vão delineando, na mesma medida, a reforma para a Gestão Escolar, contemplada na segunda seção, articulada a alguns dos diferentes sentidos assumidos pelos conceitos de descentralização, de participação e de autonomia. A ressignificação desses conceitos, na nossa compreensão, também incidiu diretamente em implicações para a Gestão Escolar.

2.1 AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ESTADO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme já indicamos anteriormente, no Brasil, as políticas para a educação compõem a modalidade da política social, assim, as medidas incorporadas para esse setor visam, primordialmente, à reprodução do sistema vigente. Isso significa que as proposições para a educação estruturam-se via reformas, dada à “impossibilidade” de transformações radicais no sistema capitalista (SAVIANI, 2007).

No decorrer da história brasileira, os discursos governamentais proclamaram a necessidade de universalização do acesso à escola. Na década de 1980, em virtude do término do período ditatorial, as discussões inseriram-se no ideal de democratização da sociedade. Dessa forma, se propunha, também, a democratização da educação por intermédio da universalização do acesso à escola. Objetivava-se, por meio da ampliação do acesso, do envolvimento e da participação de toda a sociedade nos processos decisórios, nesse cenário, romper com o estigma que a escola se destinava à classe privilegiada (RODRIGUES, 1983).

Pouco antes do findar da efervescente década de 1980, iniciava-se a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com a participação da sociedade civil. Sendo assim, é pertinente observar que o Executivo Federal estabelecia interlocuções com os setores organizados do campo educacional, por meio das ações científicas e sindicais, com embates materializados em projetos e propostas no Executivo, cujas aspirações não deixam de se relacionar com as estratégias de abertura democrática, estabelecidas pelo governo com o término da Ditadura Militar. Contudo, essa participação passa, gradativamente, a ser cerceada a contar de 1991, com aspirações de um governo com marcas neoliberais. “Coincidentemente”, a partir de 1995, o Executivo Federal passa a priorizar outros interlocutores, dentre os quais citamos o Instituto Levy⁴⁰, apresentando a nova face da política educacional, a saber, a produtividade (PERONI, 2003).

Apesar de um longo processo de correlações de forças, com marcas da interferência no processo democrático de elaboração, a LDBEN 9.394⁴¹, com caráter minimalista e enxuto, foi promulgada em dezembro de 1996. Da forma como foi promulgada, possibilitou à implementação de ações e de políticas educacionais funcionais, a serem regulamentadas por legislação complementar, apresentando alterações congruentes às aspirações de um Estado tipicamente neoliberal, marcado pela flexibilização e pela desregulamentação (PERONI, 2003; SAVIANI, 2008; ZANARDINI, 2008). Zanardini comenta que

O caráter “enxuto” da Lei pode ser justificado ainda pelo fato de que, ao invés de o Ministério da Educação formular para a área educacional uma política educacional de alcance global, que tivesse explicitado, de forma clara, suas diretrizes, bem como suas formas de implementação, optou por um texto genérico e inócuo (ZANARDINI, 2008, p. 66).

Assim, a LDBEN 9.394/96 permitiu a implementação de reformas específicas no que tange ao financiamento, controle de resultados e currículo que, de certa maneira, compõem a política global do MEC. Aliás, o caráter pontual das reformas integra a política global, na medida em que evita resistências e pressões da comunidade escolar (ZANARDINI, 2008).

⁴⁰ Destacamos, nesse sentido, que o documento do Instituto Herbert Levy, que tanto tem influenciado a política educacional brasileira, possui, como base para sua proposta, estudos sobre as reformas educativas do Chile e da Inglaterra, países de ponta do ideário neoliberal (PERONI, 2003, p. 91).

⁴¹ Para maiores esclarecimentos ver Saviani (2008).

Como lembra Saviani (2007), na década que se seguiu, com a ascensão de governos neoliberais no poder, seguindo as recomendações derivadas do Consenso de Washington, as reformas empreendidas demonstravam que o fervor da década de 1980 mostrava sua fragilidade, operando alterações profundas no campo educacional. Ancoraram-se no desempenho individual e nas competências, regidas pelos critérios da eficiência e eficácia, não apenas incorporando o discurso do fracasso nesse setor, mas, sobretudo, culpabilizando o Estado pela incapacidade de administrar o bem público, dando ênfase à iniciativa privada, concebendo a crise educacional como componente da crise estatal, que ideologicamente se disseminou.

As reformas educacionais brasileiras, oriundas da década de 1990, são justificadas em virtude das alterações no setor produtivo que passam a demandar por novos conhecimentos científicos e tecnológicos. Assim, essas alterações nesse setor é que necessitavam de um “novo” paradigma (CARVALHO, 2005), em um mundo que, aparentemente, se põe de cabeça para baixo na arena da competitividade, em um estado de constantes transformações, incertezas e efemeridade, de produção acelerada de novos conhecimentos e de inovações tecnológicas emaranhadas em pacotes de informações disponíveis no mercado aos sujeitos submetidos a processos de constante atualização.

No Brasil, essas proposições consubstanciam-se também no arauto inicialmente representado por Guiomar Namó de Mello, datado de 1990, representante do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que viria a compor a equipe do presidente FHC, frente à reforma preconizada para o Estado e, particularmente, para a Educação Básica⁴². A partir da obra “Social Democracia e Educação: teses para discussão” se atribuiu à ineficiência da escola, apontada pelos altos índices de evasão e de repetência, o desperdício de recursos à sua manutenção a crise do Estado. Mello (1990) apresentou uma série de estratégias para sua superação, difundindo, assim, a relevância em se empreender uma revolução educacional, ancorada na participação dos cidadãos. A autora afirmava que, por intermédio da educação, o Brasil poderia se desenvolver e superar a ineficiência apontada nesse setor com a implementação da descentralização, da autonomia e da democracia participativa.

⁴² Os documentos referentes à Conferência Mundial de Educação para Todos, tratam como Educação Básica o Ensino Fundamental. Contudo, as estratégias e os pressupostos delineados no Brasil compreendem os três níveis básicos: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1996a).

A educação, no florescer da década de 1990, concerniu promover a equidade social. Para isso, demandou alterações na forma de organização e gestão da educação, particularmente e especificamente à educação pública, sob a competência de formar para a empregabilidade e para a integração social, para a “nova” sociedade competitiva do século que, outrora, despontava (OLIVEIRA, 2000).

As proposições concernentes ao financiamento e à oferta da educação, presentes no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de acordo com Zanardini (2006), alinham-se ao cenário internacional de globalização do capital, difundidos e assumidos a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos⁴³, que propõe a centralidade da Educação Básica⁴⁴ e a sua essencial contribuição para a superação dos problemas mundiais da contemporaneidade. Dentre esses problemas se destacam o aumento da dívida externa dos países, a ameaça representada pelo risco da estagnação e da decadência econômica, os altos índices de crescimento populacional e as discrepâncias econômicas entre as nações.

Essa Declaração é considerada por Perrude como

[...] o marco oficial norteador das propostas que ampliam as ações da escola. Amparadas nas críticas sobre a escola, que é considerada tradicional e incapaz de atender à nova exigência de conhecimentos dos novos tempos, propõem sua reorganização para atender às necessidades básicas de aprendizagem e possibilitar a formação de um cidadão apto a continuar se *educando por toda a vida*, utilizando-se de diferentes espaços educativos. Propõe-se, então, uma escola que supere a dimensão conteudista e disciplinar para um novo modelo amparado em premissas da convivência, da socialização e construção de valores. Um local onde se possa resolver a violência, a indisciplina, a falta de motivação de alunos e professores, a falta de qualidade e os altos índices de evasão e repetência e promova a inclusão social. Com tais objetivos, programas e projetos ampliam a dimensão assistencial integrada à escola pública. Estados, municípios e comunidade em geral são chamados a protagonizar ações na escola a qual nem sempre dispõe de estrutura física, recursos técnicos e pedagógicos para atuar conforme as novas

⁴³ A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990, com financiamento da UNESCO, UNICEF, PNUD e do Banco Mundial, contando com a participação de cento e cinquenta e oito países que se comprometeram em universalizar e assegurar Educação Básica de qualidade, a crianças, jovens e adultos (ZANARDINI, 2006). Essa Conferência é considerada o marco difusor da preocupação com a Educação Básica em âmbito mundial, fundamentando compromissos e consensos a serem sustentados pelos Planos Decenais de Educação (FIGUEIREDO, 2005).

⁴⁴ A centralidade da Educação Básica é apresentada no Documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos “Declaração Mundial sobre Educação Básica para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que conseqüentemente precede uma série de outros documentos que nortearam as proposições para a reforma da educação no Brasil (ZANARDINI, 2006).

exigências, mas que é estimulada a “ressignificar” suas funções, “derrubar seus muros” e aderir às novas estratégias de gestão (PERRUDE, 2013, p. 31).

Nessa direção, observamos que o conjunto de reformas para a educação, como componente da reforma do Estado e, desse modo, sob uma determinada orientação para as políticas sociais, cumpre uma função ideológica, como requer o contexto neoliberal, qual seja a responsabilização pela superação de problemas que, na verdade, são inerentes ao sistema econômico e social. Para tanto, são utilizados diferentes artifícios para justificar a essencialidade das reformas; um exemplo claro disso é a necessidade de superação da inadequação educacional, acusada pela ineficiência e pela ausência das competências indispensáveis à inserção do país no contexto da globalização (DEITOS; XAVIER, 2006).

No atual estágio dos ideais globalizantes, difunde-se a ideia da inclusão de todos os países no mercado mundial e, conseqüentemente, acarreta na diminuição dos postos de trabalho no setor industrial para um respectivo aumento no setor terciário. À educação, então, cabe atender a esta mínima necessidade do mercado de trabalho, centrando-se na Educação Básica, que passa a ter destaque nas proposições do Banco Mundial, sob a alegação de sua indispensável contribuição ao crescimento da economia. A educação assume lugar de destaque na proporção em que a pobreza tende a ser combatida, com o aprofundamento das contradições sociais inerentes a nova crise do capital. Para isso, a centralidade lhe é atribuída como condição básica para aumentar a produtividade dos pobres, ou seja, aliviando a pobreza (LEHER, 1998).

Perrude (2013) chama-nos a atenção para a função estratégica que a educação assume nos programas de ajustes estruturais voltados à redução das desigualdades econômicas e sociais, destacadamente nos países periféricos, dada a sua relevância para a disseminação e para a incorporação de determinados valores, coesos com a lógica vigente, a fim de assegurar a estabilidade política e social.

As ações da sociedade brasileira, particularmente no que concerne à política educacional, seguiram justamente essa direção, articulando-se às definições da Conferência Mundial de Educação para Todos, às orientações e prescrições do Banco Mundial e aos demais eventos, dentre os quais destacamos o documento “Transformação produtiva com equidade – a tarefa prioritária do desenvolvimento da

América Latina e do Caribe nos anos 90”, de 1990, sistematizada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); a IV e a V Reunião Regional do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe (PROMEDLAC IV) e (PROMEDLAC V), realizados respectivamente em 1991 e 1993; o Documento “Educação e Conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade”, de 1992, elaborado pela CEPAL em parceria com a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC); em 1993, na Declaração de Nova Dehli foram reafirmados os compromissos assumidos em Jomtien, acrescentando-se a educação como responsabilidade da sociedade como um todo; a Declaração de Santiago, de 1993; o Documento “Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria em América Latina y el Caribe”, de 1994, elaborado pelo Banco Mundial; o Documento “Prioridades y estrategias para la educación – Estudio sectorial del Banco Mundial”, de 1995 (FIGUEIREDO, 2005).

Dessa forma, para a inserção do Brasil no cenário competitivo internacional geram-se novas exigências econômicas, políticas e educacionais, devendo, assim, ser superada a “apregoadada” ineficiência do Estado e o atraso tecnológico e educacional, que, na verdade, são derivadas do setor produtivo e econômico (DEITOS; XAVIER, 2006). Esse argumento, segundo Deitos e Xavier,

[...] tem seu foco central na suposta ineficiência estatal e no atraso tecnológico e educacional como causadores fundamentais da nossa indisposição e pouca desenvoltura no cenário mundial e em âmbito nacional. Por isso, argumentos que centram o foco na escolarização, como determinante da superação das desigualdades, apontam para a desigualdade de renda, que refletiria a desigualdade educacional. Esse argumento acaba atribuindo o problema da desigualdade econômica e social ao campo educacional e especialmente à escolarização, tomando como causa o que é consequência da distribuição de renda injusta e o acesso desigual aos processos sociais e culturais, tais como a escolarização (DEITOS; XAVIER, 2006, p. 75).

Isso significa focalizar para a educação a responsabilidade pelas desigualdades econômicas e sociais, elegendo-a como redentora da sociedade. Nesses termos, essa focalização cumpre determinada função ideológica que promoveu e continua promovendo a centralidade das discussões e dos encaminhamentos para o campo educacional. Essa centralidade atribuída à educação elementar, consubstanciada pelo ideário neoliberal, opera uma verdadeira

inversão ideológica. “Ou seja, a base econômico-social é tomada como produto de uma crise educacional e estatal” (DEITOS; XAVIER, 2006, p. 77).

A partir da década de 1990, a política educacional, segundo os autores supracitados,

[...] produziu-se através de farta legislação, diretrizes curriculares nacionais e mecanismos operacionais e organizacionais. A implementação da política educacional nacional para a educação básica e superior acabou garantindo as condições políticas e ideológicas, dentro do campo educacional, para o sucesso do processo de abertura econômica, de consolidação e internacionalização da economia, do processo de flexibilização e desregulamentação institucional, de privatização e dinamização de controles estatais e privados, e de criação de agências reguladoras nacionais em todos os setores econômicos e sociais (DEITOS; XAVIER, 2006, p. 73).

Desde então, os documentos produzidos vêm substituindo o conceito de igualdade por equidade, dissimulando a concepção de direitos universais, direcionando proposições pontuais aos grupos considerados mais vulneráveis. Inclusive, essas proposições vêm se materializando também na política educacional, fomentando projetos para setores sociais em situação em que não há privilégio. Além da equidade, podemos elencar em posição de destaque nos documentos elaborados, novos conceitos e princípios organizacionais, administrativos e pedagógicos com vistas à descentralização administrativa e autonomia, com estímulo à participação de todos os envolvidos no processo educativo, com influências na formação de professores e de gestores (PERRUDE, 2013).

O gerencialismo passa a ser o cerne das reformas educacionais (CARVALHO, 2005), almejando a modernização da gestão, portanto, em consonância com a reforma do Estado, com a finalidade de melhorar o desempenho das unidades escolares, conforme constata Perrude (2013). Pontuamos, assim, com influência e atuação marcante das agências internacionais vinculadas a ONU, com destaque para a UNESCO, a CEPAL e o Banco Mundial⁴⁵, na assistência técnica, financeira e nas orientações, sendo de competência de cada agência um foco de atuação⁴⁶.

⁴⁵ Para o Banco Mundial a escola é comparada a uma empresa, as necessidades decorrentes do processo educativo seriam os insumos e os resultados e a eficiência seriam os critérios para as decisões (CORAGGIO, 2000).

⁴⁶ Resumidamente a UNESCO influencia e participa, por meio da elaboração de ideias e acordos mormentes, a construção de consensos, utilizando, para tanto, novas estratégias voltadas às funções

Em decorrência dessa influência, vai se definindo a arena da competição entre o espaço público x privado. O ensino público vai sendo relegado a condição de ineficiência, enquanto o privado vai sendo apontado e coroado como eficiente e moderno, exemplo a ser seguido e difundido, ou seja, é tido como o “novo” paradigma a ser adotado (HIDALGO, 1998).

A partir dos novos significados atribuídos aos termos público e estatal, expressos pelo Plano Diretor, o Estado transfere as responsabilidades financeiras, as quais eram, até então, de sua competência, ao sistema educacional e às próprias unidades escolares, na prerrogativa de melhorar a eficiência e a eficácia (SANTOS, 2012). O estigma da ineficiência deriva, assim, da falta de eficiência dos gestores. Não faltariam, sob essa lógica, recursos, mas um gerenciamento melhor efetuado dos recursos existentes. A crise educacional compõe a crise do Estado, logo, seria uma crise de gestão (ZANARDINI, 2006).

Metodologicamente, isso denota rever as práticas que estariam desvirtuando a educação de sua função primordial. Sob a ótica do ideário neoliberal, essa função é posta a serviço da lógica do capital, cabendo, portanto, adequá-la à “nova” racionalidade. Para atender a essa necessidade, compreende-se, seguindo as recomendações dos organismos internacionais, que os próprios currículos deveriam ser repensados, devendo, pois, adequar-se às novas necessidades do mundo globalizado (ZANARDINI, 2008).

As proposições elencadas materializam-se na implementação de Referenciais, Parâmetros e Diretrizes Curriculares abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, por meio de Programas e Projetos a eles articulados, dentre os quais destacamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério⁴⁷ (FUNDEF), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de Merenda Escolar (PME), o Projeto Escola

e gestão da escola pública, ou seja, formulando ideias para a educação, com foco na Educação para Todos. Destaca-se como “Principal condutora política das reformas educacionais na América Latina e Caribe, a Agência tem uma linha de ação centrada no aprimoramento da educação mundial. Atua como “laboratório de ideias”, visando sua “padronização” e a construção de “acordos e consensos universais”, pretendendo garantir, por meio de ideias, a construção de consensos internacionais e a efetivação das normas necessárias” (PERRUDE, 2013, p. 102-103). Embora sua presença seja mais efetiva a partir de 1990, sua influência se estabeleceu ainda em 1964. Também contribuiu com o MEC, quando da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Sua atuação tem sido fortalecida em todo o país, por meio de projetos em parceria com o governo, com a União, com os estados, com os municípios, com a sociedade civil e com a iniciativa privada (PERRUDE, 2013).

⁴⁷ Substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Jovem, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (ZANARDINI, 2006).

As orientações, os programas e os projetos ora elencados, associam-se às pedagogias do *aprender a aprender*, cujo núcleo fundamental sintetiza uma concepção de educação voltada à formação de hábitos, valores, habilidades e atitudes essenciais à vida em uma sociedade em constantes mudanças, seguindo as recomendações presentes no relatório “*Educação: um tesouro a descobrir*”, também conhecido como Relatório Jacques Delors⁴⁸, elaborado pela Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (DUARTE, 2004).

O relatório Jacques Delors, ao retomar o conceito de educação ao longo da vida⁴⁹, apresenta os quatro pilares: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos, servindo de sustentação à educação do futuro. Segundo análise empreendida por Zanardini (2006), circunscreve-se ao ideário pós-moderno, de *reconstrução* do homem, cujas bases alicerçaram-se na modernidade em crise que, ao implementar o *aprender a aprender*, destoando a importância dos conhecimentos científicos para os processos de aprendizagem, traz, em seu bojo, o desapego teórico, tendo em vista a formação de sujeitos flexíveis, abertos às mudanças, que tolerem as diferenças. Sinteticamente, nesse relatório, a educação é propalada como ferramenta indispensável à preparação dos indivíduos dos diferentes países, para, pacificamente, curvarem-se à lógica do capital globalizado.

Esse relatório, primando pelo sucesso das reformas educativas, enfatiza o envolvimento das autoridades oficiais, da comunidade internacional e, sobretudo, o envolvimento e a participação da comunidade local (PERRUDE, 2013).

Da mesma forma, a concepção de Educação Básica, bem como seus aspectos cognitivos e morais são prescritos em consonância com o mesmo

⁴⁸ Presidente da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O Relatório Educação um tesouro a descobrir, foi produzido para a UNESCO e organizado por Jacques Delors, e orientou a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no período de 1993 a 1996 (ZANARDINI, 2006).

⁴⁹ Perrude (2013) registra, ainda nos primórdios da década de 1970, estudos centrados em torno da aprendizagem permanente, na sociedade educativa e na educação ao longo da vida, destacando o relatório “Aprender a ser: a educação do futuro”, coordenado e editado por Edgar Fraure, presidente da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Seguindo basicamente os mesmos princípios, a educação ao longo da vida é retomada no Relatório Jacques Delors.

Relatório, que orientou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵⁰ (PCN), lançados em 1997, servindo de sustentação para a elaboração dos currículos no Brasil. Ou seja, tem servido para orientar as reformas empreendidas desde 1990, expandindo-se para além das escolas “[...] passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico [...]” (SAVIANI, 2007, p. 432).

Nesse conjunto de reformas, os PCN foram gestados em âmbito mundial, dada a eferescente necessidade de empreender uma reforma curricular, visto que já não correspondia às novas necessidades de um mundo globalizado. Assim, para Barbosa,

A antiga formação para a produção padronizada em larga escala, que teria determinado um tipo de currículo que consagrou o saber de forma fragmentada, estaria incapacitada para responder às demandas geradas pela reestruturação produtiva, agravando o problema do desemprego. Por outro lado, a *consolidação de sistemas políticos democráticos*, seja pelo fim da Guerra Fria ou pela abertura de regimes autoritários que não eram socialistas, assim como a resolução de conflitos sociais que estariam enraizados na intolerância, dependeria do desenvolvimento de uma cultura política democrática que contemplasse a diversidade social. Assim, atribui-se à educação, através do estabelecimento de diretrizes curriculares, um duplo papel: a responsabilidade pela inserção econômica dos homens na “*nova estrutura produtiva*” e a formação de “*personalidades democráticas*”, que aceitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidárias e solucionem pacificamente os conflitos sociais. O mito liberal da escola redentora ressurgiu em nosso tempo, com a “*missão*” de realizar o “ajuste social” (BARBOSA, 2000, p.56).

Os PCN foram elaborados em consonância com a Constituição Federal de 1988, fixando os conteúdos mínimos, estendendo-se à necessidade de readequação ideológica, contemplando a transmissão de valores voltados à ética e ao pacífico convívio social, formando trabalhadores criativos, comunicativos e flexíveis que se adaptem rapidamente a um mundo que encontra-se em constantes transformações e inovações tecnológicas, voltada à rapidez das informações que ensine, portanto, a *aprender a aprender*. Para tanto, descarta a importância dos conteúdos científicos e históricos a favor da veiculação de informações. A educação estrategicamente

⁵⁰ Pode-se afirmar que, apesar de lançados em 1997, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, através da participação efetiva do Ministério da Educação, teve o início de sua elaboração anterior à promulgação da Lei Nº 9.394/96 (ZANARDINI, 2008, p. 67).

eficiente à “sociedade do conhecimento” deve estar a serviço da ideologia requerida à manutenção da ordem social (ZANARDINI, 2004). Isto é, formando indivíduos incapazes de empreender uma análise histórica da própria ordem social, no cenário do *fim da história*, atendendo, eficientemente, ao receituário prescrito pelos organismos internacionais. Figueiredo afirma que

Os currículos, as avaliações e os livros didáticos convergem com tal finalidade, nas quais a disciplina das crianças, a inculcação ideológica é mais importante do que realmente pensar, investigar e pesquisar. O que uma criança precisa aprender se resume ao domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da solução de problemas, bem como de meios para a redução da fecundidade, dos cuidados com a saúde, com os deveres cívicos e com a valorização do ambiente em que está inserida. Estas ações e temas têm como finalidade formar valores e atitudes de solidariedade e respeito, ou seja, de tolerância e de respeito ao diferente [...] (FIGUEIREDO, 2005, p. 81).

Corroborando com Perrude, cabe aqui lembrar que

As atribuições que esgarçam as ações da escola ecoam nas recomendações dos organismos internacionais e aparecem tanto como estratégia de “alívio da pobreza” quanto mecanismo eficiente para a difusão de valores, construção de “habilidades e competências” desejáveis para o desenvolvimento do “capital humano” (PERRUDE, 2013, p. 30).

A educação é estratégica na busca do consenso como requerem os neoliberais e, na medida em que envolve e dissemina práticas de participação da sociedade em torno dos ideais propostos à educação, o Estado vai se eximindo, gradativamente, da responsabilidade do financiamento.

Frente às mudanças, a manutenção hegemônica depreende de todo um aparato ideológico imprescindível à construção de consensos que, nas décadas de 1990 e 2000, têm demandado a construção do *consentimento ativo* (SANTOS, 2012). Seguindo a linha de raciocínio proposto por esse autor, a construção do consentimento ativo contribuiu, no âmbito da reforma educacional, para o envolvimento dos professores e da comunidade escolar na adoção de novas práticas na Gestão Escolar, participação da comunidade, particularmente no que tange ao financiamento e ao acompanhamento da aprendizagem com foco nas avaliações nacionais, na descentralização, na participação e na importância da eficiência e da eficácia para uma determinada qualidade da educação.

Outro ponto indicado como de “ebulição” e altamente difundidos pelas práticas gerenciais, consiste no fato de a qualidade da educação ser mensurada, exclusivamente, a partir dos resultados apontados nessas avaliações padronizadas, conferindo-lhe, em uma sociedade guiada pela lógica do mercado, o status de mercadoria. Moraes (2003) já nos alertava quanto a essa tendência.

Essa lógica nos remete a pensar na educação a partir de seus resultados mensuráveis, ao encontro dos interesses do capital, possibilitando, inclusive, controlar a formação de professores e os conteúdos a serem ensinados pelos padrões estabelecidos pelos tecnocratas das agências internacionais, dentre os quais estão engajadas muitas figuras de intelectuais brasileiros⁵¹. A educação que a classe trabalhadora precisa se distancia léguas da necessidade de produzir conformidades e consensos; como nos instiga Shiroma (2011) acerca da necessidade de questionarmos tais avaliações, bem como quem as elaboram, como divulgam e utilizam os referidos dados.

Em 2000, no Fórum Mundial de Educação de Dacar, Senegal, foram retomados os compromissos afirmados em Jomtien (1990), com definição de metas *mais simplificadas* a serem atingidas até 2015, posteriormente definidas em oito metas, na Declaração do Milênio (2000), das Nações Unidas, “[...] referentes ao combate à pobreza e à fome e à promoção da educação, da igualdade de gênero e de políticas de saúde, saneamento, habitação e meio ambiente” (PERRUDE, 2013, p. 108-109).

A escola, mais uma vez, é concebida e propalada como mito de desenvolvimento e de ascensão social, ou seja, “Prolifera a velha fantasia salvacionista a seu respeito e todos, governo, e oposição, filósofos, teólogos, cientistas, sindicatos e empresas, locutores e jornalistas, o povo nas ruas, reconhecem sua indisputável primazia” (MORAES, 2003, p. 152). Nessas circunstâncias, além de direcionar o currículo a uma suposta formação para o mercado de trabalho, a escola prepara os indivíduos para aceitarem a lógica, dita como irreversível do capital (ZANARDINI, 2004).

A estratégia política e ideológica utilizada reforça a secundarização do processo de ensino e os próprios conteúdos, evidenciando, assim, supremacia aos

⁵¹ Dentre os quais citamos Armínio Fraga, Bolívar Lamounier, Celso Lafer, Cláudio Moura Castro, Fernando Henrique Cardoso, Guiomar Namó de Mello, Henrique Meirelles, Luiz Felipe Lampreia, Maria Helena Guimarães, Paulo Renato, Roberto Civita, Roberto Teixeira da Costa e Tereza Roserley Neubauer (SHIROMA, 2011).

saberes cotidianos, empíricos e mínimos, e, ao mesmo tempo, caracterizando a desvalorização da socialização do saber científico e a banalização do ato de ensinar em nome da veiculação de informações (DUARTE, 2004).

Trata-se, então, de admitir que, sob a competitividade do capital, a própria educação passou a ser tratada como se fosse mercadoria, ao invés de um direito social, devendo formar a força de trabalho com as competências necessárias para atender ao mercado globalizado, e as exigências da dita *sociedade do conhecimento*, na qual todos os lugares são tidos como lugares de aprendizagem (MORAES, 2003).

Daí a difusão das estratégias para rever as relações entre Estado e educação. Assim, a lógica da eficiência, guiada pelo mercado, é implementada também na Gestão Escolar, sob a justificativa de gerenciar tanto as ações implementadas como os resultados a serem obtidos, com vistas ao sucesso da reforma da Educação Básica. Reforma essa, que, consoante à reforma do Estado, pressupõe a superação de problemas técnicos para alavancar a eficiência no setor educacional, tendo como eixo principal a sua relevância para o desenvolvimento econômico e a respectiva redução dos índices de pobreza (ZANARDINI, 2006).

Sustentada por essa premissa, direcionaremos nossa análise à propalada “substituição” do modelo de gestão, bem como as suas implicações para a Gestão Escolar brasileira.

2.2 A GESTÃO ESCOLAR EM FOCO

Mais especificamente a partir de 1980, em decorrência de mudança nos padrões de desenvolvimento, com o esgotamento das promessas de crescimento e de socialização da riqueza, o Banco Mundial substitui a política desenvolvimentista em que destacava o fim da pobreza para enfatizar o alívio desta. Por meio dos novos encaminhamentos, assume as proposições de internacionalização do capitalismo correspondentes ao contexto da ideologia da globalização.

Nessa conjuntura, o Banco mundial materializa a teoria neoliberal mediante o estabelecimento de reformas políticas, integrando essa ideologia às suas ações e à formulação das políticas educacionais, especialmente para os países em *desenvolvimento*. Passa a preconizar, portanto, a descentralização administrativa e financeira, a racionalização dos gastos, a instituição de mecanismos de controle

mediante avaliações do desempenho docente e indicadores de qualidade da educação, por meio de avaliações padronizadas, bem como a elaboração de um currículo nacional com vistas à centralização das propostas pedagógicas, e a introdução de uma nova cultura para a gestão e o funcionamento das escolas (FIGUEIREDO, 2005; HIDALGO, 2004; LEHER, 1998; VIRIATO, 2004; ZANARDINI, 2008).

Nesse contexto, as políticas focalizadas passam a ser priorizadas em nome da segurança e da estabilidade mundial. Para isso, Figueiredo defende que

[...] as instituições educativas são reconfiguradas para produzir uma educação voltada para uma disciplina que é construída por meio da inculcação de valores de um modo de ser e de viver, subordinada às exigências do mercado por meio do discurso da conquista da cidadania, ou seja, de uma democracia liberal em que o princípio da igualdade de oportunidades é a única alternativa para os homens. Mediante estes objetivos, as reformas curriculares na América Latina estão carregadas de valores sobre responsabilidade, ética do trabalho, consenso, etc. Nesse sentido, a *“centralidade na Educação Básica” emerge como meio de contenção/administração da pobreza, articulada à necessidade de segurança* (FIGUEIREDO, 2005, p. 68, grifos nossos).

Embora a autonomia, a descentralização administrativa e a não intervenção do Estado no campo educacional tenham assumido posto de destaque na contemporaneidade, em âmbito mundial, Carvalho (2005), atenta para o fato de esse enredo adentrar o campo educacional brasileiro mesmo antes da primeira metade do século XIX, sendo contemplada a descentralização/autonomia da educação, quando da aprovação do Ato Adicional, na Constituição de 1824.

Segundo a autora, desde esse período o referido tema tem marcado o campo educacional, perpassando os diferentes movimentos e as regulamentações da legislação educacional brasileira, sendo, enfim, parcialmente contemplada na LDBEN 5.692/71, alavancando as discussões no tocante à descentralização e mediante a municipalização do ensino, instaurando clima propício aos ideais de descentralização, ora fomentados pelos ideais democratizantes ao romper da década de 1980.

A defesa da descentralização determinou o foco das Conferências Nacionais de Educação de 1981, 1982, 1984 e 1986, impulsionando reivindicações em torno da regulamentação da gestão democrática na educação pública, com respectiva estruturação normativa e organizacional em órgãos colegiados (conselhos), com

poderes deliberativos, consultivos e fiscalizadores, nas esferas nacional, estadual, municipal e escolar, aptos a exercer o controle da política educacional, em prol de uma educação pública de qualidade. Portanto, expressão de suas reais necessidades, com participação desde a elaboração dos currículos, na escolha dos dirigentes, perpassando à autonomia pedagógica (CARVALHO, 2005; SAVIANI, 2007; VIRIATO, 2004).

Mas, a partir das proposições reformistas, da década de 1990, a Gestão Escolar deveria voltar-se à finalidade precípua da racionalização dos custos e à respectiva elevação dos índices de desempenho educacionais, na lógica do *fazer mais com menos*. Para isso, a própria “[...] organização do trabalho pedagógico se volta para esse objetivo, porque somente assim a escola alcançaria níveis de excelência, podendo ser considerada, de fato, uma escola eficaz” (SANTOS, 2012, p. 90).

O movimento das escolas eficazes deriva dos anos 1960, no auge da decadência do Estado de Bem-Estar Social, a partir de uma pesquisa coordenada por Coleman nos EUA, acerca da importância das escolas para a aprendizagem dos alunos. O impacto fez-se sentir, bruscamente, em mais um momento em que a escola era difundida como fundamental para o desenvolvimento econômico. Em suas pesquisas, Coleman associou o desempenho das escolas levando em consideração fatores socioeconômicos dos alunos (SANTOS, 2012). Segundo Santos,

Por aproximadamente dez anos, essa visão predominou nos estudos sobre a eficácia das escolas. No entanto, ao mesmo tempo em que a sociedade organizada sobre bases liberais passava por um processo de remodelação, as pesquisas sobre a eficácia escolar empregavam novos estudos sobre a importância da escola para o aprendizado dos alunos. Naquele momento, mais importante que organizar estudos de base para que a nova roupagem do capitalismo ganhasse espaço, era preciso deixar o neoliberalismo – ou sua versão mais nova, travestida por um discurso social-democrata de novo tipo – tomar força no meio social, político e econômico. Além de discutir a importância da escola, as pesquisas em eficácia escolar deveriam mostrar como seria possível aliar eficácia a eficiência; em outras palavras, como seria possível evidenciar que a escola eficaz é aquela que, promovendo uma grande mobilização social, é capaz de gerar menos gastos aos cofres públicos (SANTOS, 2012, p. 68-69).

A escola eficaz, portanto, utiliza-se da forma concebida de participação e de envolvimento financeiro da comunidade, mediante planejamento estratégico,

assumindo a responsabilidade pelos resultados obtidos, enquadrando-se nos moldes prescritos segundo os princípios permitidos de descentralização, de participação e de autonomia.

No entanto, longe do ideal que se pretendia na década anterior, observamos a efetivação da implementação da descentralização, da participação e da autonomia da comunidade escolar, enquanto estratégia política. Isso porque essas categorias têm sido utilizadas com diferentes significados, implicando em alterações significativas tanto nas formas de organização e funcionamento da escola como manifestando a incorporação de um modelo de Estado incentivador, avaliador e gerador de políticas fundadas em medidas desconcentradoras⁵², efetivadas, por exemplo, a partir de parcerias entre o público e o privado. Ou seja, concretamente o que se materializa nessa estratégia política, sobretudo, é a desconcentração na execução de tarefas, visto que a tomada de decisões mantém-se a encargo do poder estatal (VIRIATO, 2004).

Nessa perspectiva de descentralização, Viriato (2004) destaca, ainda, que, da mesma forma, as categorias de participação e de autonomia implementadas tendem a não ameaçar o sistema vigente. Pelo contrário, contribuem para reforçar, em grande medida, a desobrigação do Estado no financiamento da educação, transferindo para a própria comunidade esta responsabilidade. Isso porque as formas de participação e de autonomia ditas democráticas, na maioria das vezes, passam longe de definições de prioridades e de planejamento, limitando-se a fiscalização e a execução de medidas previamente determinadas, resumindo-se, meramente, aos aspectos locais da comunidade em que a escola está inserida. De acordo com Santos,

A descentralização proposta pelas políticas dos anos 1990 e 2000 se processa de três formas: 1) desconcentração: transferências dentro do ministério ou órgão do governo central, com poder de decisão limitado; 2) delegação: transferência de responsabilidades de gestão e de funções definidas a organizações públicas que podem estar situadas fora da estrutura burocrática normal do governo central (empresas públicas, empresas privadas reguladas pelo setor público,

⁵² Compreendemos como medidas de desconcentração, porém, ditas descentralizadoras nessa acepção, a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental, a organização do calendário escolar, a escolha dos livros didáticos, responsabilidades e formação no próprio local de trabalho, elaboração do Projeto Político Pedagógico, definição do Plano de Ação, definição do orçamento, dentre outros.

autoridades de planejamento regional), em geral com autoridade semi-independente para executar tarefas; 3) devolução: transferência de responsabilidades de gestão a unidades subnacionais de governos ou unidades públicas em geral, claramente percebidas como níveis separados sobre os quais as autoridades centrais exercem pouco ou nenhum controle direto, com independência para executar suas tarefas. No Brasil, a forma de descentralização mais utilizada foi a desconcentração (SANTOS, 2012, p. 100-101).

Deslocando o foco para os resultados do processo de ensino-aprendizagem a Gestão Escolar, nos modelos gerenciais, estimula a participação da comunidade tanto para auxiliar no controle desses resultados, na fiscalização das aplicações dos recursos disponíveis, quanto na alocação de recursos financeiramente. A Gestão Escolar, nesses moldes, é compartilhada, envolvendo e responsabilizando os pais, os professores e a equipe pedagógica pelo desempenho dos alunos, conforme postula Santos (2012). Ainda, segundo o pesquisador,

Incentivar a participação popular se constituiu como um dos principais mecanismos para dar aos segmentos sociais a sensação de participar das decisões sobre a educação. Reforçar a cultura de participação foi uma alternativa para conter um dos principais riscos à hegemonia capitalista: os levantes da classe trabalhadora contra as intemperanças do capital. Ao mesmo tempo em que se criava um “espírito” de pertencimento e participação, garantia-se as premissas de contenção de gastos e, principalmente, de responsabilização (SANTOS, 2012, p. 93).

Ao incentivarem a participação da comunidade escolar nesse modelo de gestão, quando efetivamente desvinculada das questões econômicas, as escolas contribuem para a inconcebível reconciliação entre as classes, despolitizando os sujeitos, “[...] deslocando as causas reais das desigualdades sociais da esfera econômica para a esfera política (social participativa)” (SANTOS, 2012, p. 95). Como argumenta o autor, nessas circunstâncias a participação representa a racionalização dos recursos, na medida em que conta com a cooperação e com o voluntarismo da comunidade escolar.

Entretanto, de acordo com Virato,

O Estado não perde o controle da política educacional; pelo contrário, planeja e indica diretrizes, responsabiliza os municípios e coopta ‘cidadãos participantes’ para uma prática fiscalizadora. Sendo assim, a participação aqui é canalizada para além da participação instrumental. É uma participação fiscalizadora, visto que é auto-sustentadora. Os “cidadãos participantes” não criam, discutem, debatem objetivos e planejamento político educacional; eles praticam

cobranças e executam aquilo que os órgãos centrais planejaram (VIRIATO, 2004, p. 48).

A autonomia nos encaminhamentos da política educacional da década de 1990 desimpregnou-se do sentido político que era reivindicado na década anterior. A impressão que temos é de uma resignificação dos termos. A autonomia permitida, nos moldes democráticos neoliberais, diz respeito à autonomia financeira, diferenciando o conceito de público e estatal. Aqui a escola pública, na acepção do termo, como preconizado pela reforma do Estado, tem que recorrer à iniciativa privada, às Organizações Sociais e à comunidade, visto que já não cabe mais exclusivamente ao Estado a sua manutenção (SANTOS, 2012).

A autonomia reveste-se da responsabilização, ou seja, a comunidade escolar passa a ser responsável pelos resultados da aprendizagem dos alunos, sendo-lhe pertinente emitir sugestões para a melhoria, logicamente, indicada pelos índices alcançados nas avaliações externas. “Em nome da autonomia, criam-se meios para isolar escolas e professores, conter insatisfações, desviando-as da compreensão de seus determinantes” (SANTOS, 2012, p. 100).

Vai se evidenciando, portanto, que a autonomia proposta se restringe aos aspectos cotidianos da escola, ao alcance da execução da gestão, sem implicações ou proposições que envolvam os aspectos políticos, pedagógicos, teóricos e metodológicos.

Paralelamente à supervalorização da autonomia, no plano da retórica, materializa-se à intensificação e à padronização das avaliações e programas implementados, corroborando, então, para a regulação dos processos educativos (OLIVEIRA; SANTOS, 2011).

Nesse “[...] novo contexto, a escola está assumindo a responsabilidade pelo desempenho dos alunos e pelo sucesso ou insucesso dos projetos por ela desenvolvidos” (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 58).

A responsabilização é um meio de autorregulação dos sujeitos, na investida de esvaziar e de ocultar a luta de classes, inserindo a importância em se aterem a questões mais subjetivas, pertinentes à sua individualidade e à sua comunidade, lapidando, habilmente, as possibilidades de desenvolvimento da consciência de classe, fundamental à compreensão e ao enfrentamento da realidade representada pela barbárie capitalista (SANTOS, 2012).

Parte-se, então, do pressuposto de que há um erro de racionalidade, visto que a ineficiência da escola se deve à falta de eficiência da gestão dos seus recursos, jamais por sua escassez, inclusive, segundo Zanardini,

O anseio por uma gestão escolar eficiente, presente nos documentos elaborados pelo MEC a partir de 1995, tendo em vista “reformular” a educação básica, tem por fim a implementação da administração pública gerencial, contrapondo-se à administração burocrática, na qual vinha sendo pautada a administração pública, afirmando que esse tipo de gestão apresentava uma rigidez de procedimentos e um excesso de normas e regulamentos, concentrando e centralizando funções no aparelho do Estado (ZANARDINI, 2006, p. 107).

Como vimos, assim como a reforma do Estado “propõe” a desburocratização e a modernização da administração educacional, evidentemente, as mesmas proposições se estendem às unidades escolares, uma vez que é nesse âmbito que se reflete a propalada incapacidade do Estado em administrá-las.

É preciso, sobretudo, enfatizarmos que a eficiência requerida da escola e das demais políticas sociais possibilita a instituição da propriedade pública não-estatal e da administração pública gerencial, voltada à redução de custos, porém, regulada pelo Estado.

A perspectiva da administração pública gerencial contempla as categorias de descentralização e de autonomia, por meio das quais é possível introduzir novas e modernas formas de gestão com a participação da comunidade para a respectiva fiscalização e prestação de serviços voluntários, promovendo, assim, uma forma de gestão dita democrática (ZANARDINI, 2006).

Ao viabilizar o repasse dos recursos via APM, o Estado tenta engajá-las em suas causas, evidenciando a necessidade de alocação extra de fundos para a manutenção e para o desenvolvimento da melhoria do ensino ofertado pela escola. Nesse momento, são propostas modificações nos *papéis* elencados aos distintos sujeitos envolvidos diretamente na Gestão Escolar, particularmente ao papel do diretor sob esta configuração nominado de gestor (HIDALGO, 1998).

Daí justifica-se,

[...] o investimento na figura do diretor, a partir do desenvolvimento de habilidades gerenciais que exigem, inclusive, a capacidade de liderança para mobilizar os recursos humanos que compõem a escola, em torno das inovações que levam a eficiência (ZANARDINI, 2006, p. 140).

A substituição do termo diretor por gestor remete à ideia das alterações introduzidas no papel desse profissional na escola, transcendendo de uma função designada, meramente, como burocrática e controladora, para o papel de mobilizador, líder, engajado, articulando o trabalho no intuito de promover melhorias materiais, envolvendo os diferentes segmentos da escola na busca de recursos, mediante mecanismos próprios, aquém dos recursos do Estado (HIDALGO, 1998).

Destaca-se, assim, o atributo da eficiência frente às suas novas funções. O gestor mobiliza e conscientiza a comunidade de que a responsabilidade de manutenção e de promoção da melhoria do ensino não compete apenas ao Estado, devendo, dessa maneira, cada um fazer a sua parte, ou seja, efetivamente contribuir, com trabalho voluntário ou com contribuições financeiras, propiciando a paulatina desresponsabilização daquele que deveria ser seu mantenedor.

Nessa mesma proporção podemos empreender a diferenciação conceitual entre os termos administração escolar e Gestão Escolar. Na primeira designação, o diretor volta-se a um trabalho mais burocrático e controlador, nos moldes da administração racional burocrática; enquanto na segunda, imprime, embora no plano do discurso, a ideia de construção de um trabalho que visa envolver o coletivo da escola, pressupondo, para além da execução, o planejamento, nos moldes da administração pública gerencial, ao encontro do proposto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Nesta perspectiva, o termo gestão contemplaria as funções de planejar e de administrar.

Zanardini (2006), ao versar sobre a substituição do termo diretor por gestor, remete aos estudos desenvolvidos por Casassus, atentando para o caráter ideológico que perpassa essa substituição. Isso porque, apesar de propalar um novo modelo de gerenciar, permanece neste a mesma lógica da separação entre concepção e execução do trabalho. Isto é, ao mesmo tempo em que intenta estabelecer um caráter normativo coerente com o contexto posto, mesmo incorporando novos significados, atribuições e novas categorias, prevalece a velha essência inerente ao modo capitalista de produção, qual seja, a divisão do trabalho e a separação entre planejamento e execução.

O Estado descentraliza a execução das atividades, aparentemente delegando autonomia à gestão. Todavia, mantém centralizado o planejamento e intensifica o controle, normatizando inclusive o que deverá ser executado. Sendo

assim, a descentralização, a autonomia e a participação nos moldes propostos são pré-determinadas.

Conforme proclamado nos discursos oficiais, a crise no sistema educacional brasileiro se deve à ineficiência do Estado, desde a definição até a implantação e a avaliação das políticas desse setor. Em decorrência disso, opera-se a descentralização dos sistemas de ensino, seguindo as leis do mercado, na medida em que se intenta aferir a qualidade da educação por meio de avaliações padronizadas, seguindo o modelo de um currículo nacional, ou seja, centralizador.

Essa estratégia possibilita aos pais, entendidos como clientes no mercado educacional, escolherem as escolas que apresentarem os melhores índices de desempenho nas avaliações nacionais, podendo, ainda, optar pela iniciativa privada. A introdução da lógica empresarial, na educação pública, desenvolve um sistema de competição entre as escolas, seguindo a mesma lógica das escolas privadas. A escola assim concebida se alicerça a outros valores, aquém de contribuir para o processo de democratização da sociedade (HIDALGO, 1998).

O processo de descentralização no bojo das reformas empreendidas na contemporaneidade apresenta, não fortuitamente, a centralização na formulação das políticas educacionais, na avaliação e no controle. Destarte, na mesma proporção em que são apresentados os PCN, como medida centralizadora, vemos a delegação de competências às escolas, como medida descentralizadora que, por sua vez, retoma o caráter centralizador ao determinar a prestação de contas de tais competências. Sendo assim, “O Estado é mantido enquanto elemento regulador, controlador e fiscalizador do sistema educacional” (HIDALGO, 1998, p. 32).

Parte-se da compreensão de que, uma vez estendida universalmente à educação, os problemas consoantes à ineficiência educacional no setor público possam ser superados mediante os mecanismos de inovações intrínsecos a cada unidade escolar. Com base nesse entendimento, as reformas propunham alterações na forma de gestão, enfatizando, especificamente, a gestão democrática e a autonomia, segundo os moldes das empresas capitalistas (HIDALGO, 1998).

A participação e a autonomia permitidas requerem a competição administrada mediante um sistema de monitoramento para divulgar e cobrar resultados. Nesse entendimento, somente são permitidas na medida em que são manipuladas ao encontro dos interesses do capital.

Mesmo transferindo a execução das atividades educacionais para as Organizações Sociais, o Estado assegura o controle administrativo da educação vinculando aos contratos de gestão, o controle dos resultados e os indicadores de desempenho obtidos pelos sistemas de avaliação⁵³, alinhando-se, mais uma vez, às exigências dos organismos internacionais⁵⁴.

Paradoxalmente, mas coerente com a análise prescrita por Zanardini (2006), por intermédio das avaliações intensifica-se o controle do trabalho, embora negado na perspectiva do discurso, mas coerente com o modelo taylorista, materializado na proporção em que aufere a padronização dos métodos, no intuito de atingir resultados de excelência, inclusive mediante a adoção de mecanismos de premiação, como estímulo e competitividade. Para Zanardini,

O que explica a preocupação com a eficiência mercadológica e a introdução de mecanismos que tenham em vista atingir essa eficiência, e portanto, a incorporação dos pressupostos de flexibilização das formas de gestão e controle do trabalho, da preocupação com o controle de qualidade do produto características da acumulação flexível, é a necessidade posta pelo modo capitalista de produção de preservar a interação entre as diferentes organizações sociais, a fim de que reproduzam uma dada lógica de comportamento de disciplina. Para se obter sucesso, eficiência, é preciso reproduzir um conjunto de indicações, de orientações e de condições (ZANARDINI, 2006, p. 137).

Evidencia-se a necessidade de um padrão de comportamento e disciplina que não poderia, no modo capitalista de produção, ser abandonado. Assim, a pressuposta superação dos modelos padronizados, representados pelo taylorismo-fordismo, se materializa na lógica da acumulação flexível.

Entre as instituições requisitadas a adequarem-se à nova racionalidade encontram-se as instituições escolares, que, de certa maneira, acabam cumprindo, conforme já pontuamos anteriormente, determinada função, como requer o contexto econômico, político, social e ideológico, pois, na medida em que são ineficientes dificultam a introdução do Brasil no cenário de um mundo globalizado. Dessa forma, focaliza-se para o setor educacional a responsabilidade pelas desigualdades

⁵³ Citamos como exemplos de exames padronizados, utilizados como forma de controle de resultados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

⁵⁴ Para maiores esclarecimentos acerca das implicações e orientações dos organismos internacionais no sistema educacional brasileiro, sugerimos Figueiredo (2005), Haddad e Warde (2000), Shiroma (2011).

econômicas e sociais, coroando a educação como redentora da sociedade, cumprindo a função ideológica de impedir o desvelamento do contexto em que verdadeiramente são produzidas tais desigualdades (XAVIER; DEITOS, 2006).

As considerações convergem, portanto, com a análise de Shiroma (2011), corroborando com a tese de Roger Dale sobre a existência de uma *agenda globalmente estruturada para a educação*, com expressiva participação dos organismos internacionais, direcionada à formação e à disseminação da administração pública gerencial entre os gestores e professores, expandindo-se ao envolvimento, ao consentimento e à participação da sociedade em geral, em consonância com os ditames derivados da reforma do Estado brasileiro que, ao que tudo indica, vem determinando, até o presente, o curso da política educacional no Brasil.

Incluir a educação na perspectiva mercadológica, seguindo os princípios empresariais, implica, para além da diluição da sua função política, desvirtuar seus verdadeiros determinantes, produzidos no contexto econômico e social, para fatores meramente técnicos (FIGUEIREDO, 2005).

Os documentos da política educacional para a Educação Básica evidenciam a intenção em enfrentar os problemas educacionais “[...] articulando a educação às diretrizes da política econômica e aos seus objetivos da modernização e produtividade” (CARVALHO, 2005, p. 93).

Além do desvirtuamento da função da escola, percebemos o desvirtuamento da função do diretor de suas funções pedagógicas atreladas às especificidades educacionais, submerso nas exigências administrativas/burocráticas, “contorcendo-se em malabarismos” para atender às necessidades materiais básicas, frente à escassez de recursos. Portanto, a adoção das práticas gerenciais no interior da escola vai se difundindo como panaceia, capaz, inclusive, de resolver os problemas de evasão e de repetência, concebidos como o ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro (OLIVEIRA, 2000).

Frente ao modelo de Estado estabelecido, seria utópico almejar que fossem considerados os aspectos derivados das condições humanas e materiais, que se colocam como indispensáveis à melhoria almejada para a educação, visto que a essa melhoria se imprime distintos conceitos, coesos aos interesses das classes em disputa.

Nessa conjuntura, de acordo com Paro, o diretor sofre pressões de dois lados,

[...] de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria da qualidade do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo tais reivindicações e diante do qual o diretor deve “responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações” dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes. Assim, como educador que é, e identificado com os objetivos legítimos da instituição que dirige, ele se sente compelido a atender às justas reivindicações da escola e da comunidade ou pelo menos – no caso de ser impotente para atendê-las – engajar-se como uma voz a mais a exigir soluções dos órgãos superiores. Entretanto, em seu papel de gerente (é assim que ele é colocado diante do Estado), ele sente sobre si todo o peso de constituir-se no responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola e tem consciência de que poderá ser punido por qualquer irregularidade que aí se verifique (PARO, 1988, p. 133-134).

Ademais,

Em virtude de sua posição de comando, o diretor é visto, em geral, como detendo poder e autonomia muito maiores do que na realidade possui. Por isso, problemas cujas soluções escapam parcial ou completamente ao seu alcance, quer porque dependem de decisões superiores, quer porque os recursos necessários não estão disponíveis, são encarados como se dependessem exclusivamente da vontade do diretor para serem resolvidos. Assim, na medida em que as circunstâncias e o esforço pessoal permitem ao diretor resolver problemas no interior da escola, não é incomum associar-se sua imagem à de uma pessoa democrática e identificada com os interesses dominados; de modo análogo, quando os recursos disponíveis e seu poder de decisão são insuficientes para atender às justas reivindicações de melhoria de ensino e das condições de trabalho na escola, a tendência é considera-lo autoritário e articulado com os interesses dominantes. *De qualquer forma, porém, a posição de autoridade que o diretor ocupa na instituição escolar dificulta grandemente a percepção de que, mesmo sendo o responsável último pelas atividades que aí se desenvolvem, as condições concretas em que se dá a educação escolar e as múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas que a condicionam o tornam impotente para resolver a maioria dos problemas fundamentais que aí se apresentam* (PARO, 1988, p. 134, grifos nossos).

Como já nos alertara Paro, as instituições escolares, enquanto componentes e erigidas sob o sistema capitalista de produção, há muito têm sido forçadas a

adotarem os mesmos princípios da administração das demais empresas capitalistas. Ainda mais quando se almeja perseguir os mesmos ideais de eficiência e de produtividade, desconsiderando, dessa maneira, a especificidade da função da escola, tendendo, logicamente, a servir aos interesses da classe hegemônica.

Verificar em que medida essas influências, prescritas a nível internacional, assumidas em âmbito nacional e materializadas na reforma do Estado brasileiro, incidem diretamente na Gestão Escolar, será o objetivo que norteará a elaboração do próximo capítulo.

Para isso, nossa análise se direcionará à experiência localizada da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel – PR. Nosso objetivo é analisar a concepção de Gestão Escolar implementada por esta Secretaria nas escolas deste município, entre os anos de 2004 a 2012.

Nessa prerrogativa, buscaremos verificar em que medida os encaminhamentos dados pela SEMED para as escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel, no período supracitado, incorporaram, materializaram ou contrapuseram-se às proposições nacionais para a Gestão Escolar.

3 A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR IMPLEMENTADA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL – PR

As orientações nacionais voltadas à Gestão Escolar derivam, como vimos, das proposições consoantes à reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, alinhadas ao contexto de reestruturação do capitalismo, proposta como uma das exigências à implementação do neoliberalismo e da globalização, que impõem novas formas de controle e gestão.

Portanto, nossa análise, acerca da Gestão Escolar na rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR, não poderia, nem poderá ser isolada. Ao contrário, deverá articular-se ao contexto econômico, político, social e ideológico que a determina, considerando que as políticas educacionais não se estabelecem isoladamente.

Conforme abordamos nos capítulos anteriores, a reforma do Estado preconizou, sobretudo, alterações concernentes à atuação desse mesmo Estado, implicando na “substituição” da administração pública racional burocrática, enfatizando a necessidade do novo modelo de administração, a pública gerencial. Esse modelo seria condizente com o processo de modernização que a sociedade e que os serviços públicos precisariam para adequar-se, a fim de incluir-se na economia de um mundo globalizado, competitivo, eficiente e produtivo, conforme exposto no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995).

Manifesta-se, assim, a essencialidade das mediações estatais para manutenção das relações que sustentam a ordem econômica do sistema capitalista.

De fato, para assegurar a exploração e o domínio da minoria sobre a maioria explorada, faz-se necessário a existência de um aparelho estratégico como o Estado. Esse, representando os interesses da classe que domina o poder econômico, compete amortecer os conflitos e as disputas entre as classes antagônicas, resultando, dessa maneira, em mecanismos que, nos limites, incorporam conquistas à classe trabalhadora e são expressões das pressões sociais.

Todavia, o Estado, como mediador, utiliza-se de estratégias políticas contribuindo para a manutenção e para o fortalecimento do mercado. Nesse cenário, o movimento de implementação do neoliberalismo e da globalização visa,

primordialmente, o fortalecimento do mercado via globalização também das políticas sociais.

Essa opção indica a adoção do modelo de políticas sociais compensatórias, focalizadas, temporárias, paliativas e seletivas. Esse modelo de políticas sociais foi proposto pelos organismos internacionais, face às críticas ao Estado de Bem-Estar Social, declarado pelos neoliberais, como o culpado pela grande crise da década de 1970.

Observamos, conforme exposto anteriormente, também ao longo do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o aprofundamento da privatização e da terceirização mediante à redução do financiamento do Estado, bem como a maximização e acirramento do controle, via implementação de um “novo” modelo e cultura de gestão, na qual todos os envolvidos, e não apenas o Estado, passam a ser responsáveis pelo financiamento.

Essa estratégia conduziu ao desenvolvimento e ao fortalecimento do terceiro setor, representado pelas Organizações Sociais, que podem, além de investir seus próprios recursos, receber financiamento do Estado. Ademais, por meio das Organizações Sociais e o envolvimento da sociedade civil, o Estado vai se desresponsabilizando no que concerne ao financiamento das políticas sociais, com destaque para a educação e para a saúde básica, abrindo espaço para o mercado sem desvencilhar-se do controle.

Os parâmetros da administração pública gerencial, via flexibilização/descentralização do comando e centralização do controle, estrategicamente vão penetrando em todas as áreas, aqui destacamos a educação e, especificamente, a política para a Gestão Escolar.

Tais políticas articulam-se ao contexto internacional e, embora perpassadas pelas peculiaridades sociais, nacionais, estaduais, regionais e municipais, incidem em ações no chão da escola, vinculando-se, inclusive, ao repasse dos recursos. Essas políticas materializam, via Governo Federal, ações, programas e projetos a serem implementados nas unidades escolares.

Contudo, partimos do pressuposto de que, como política social, as proposições para a educação são permeadas constantemente pelos embates e disputas que se travam entre as classes sociais antagônicas. Esses embates e disputas podem influenciar na implantação da legislação, atendendo aos interesses da classe que domina o poder economicamente, quando de sua elaboração, mas

também nos limites da sociedade capitalista, aos interesses da classe trabalhadora, principalmente, quando de sua implantação no chão da escola. Sendo assim, a implantação das ações, dos programas e dos projetos em âmbito nacional podem atender a preceitos não contemplados no momento de sua elaboração, incorporando conquistas relativas à classe trabalhadora.

É, pois, com base nessa prerrogativa que nos propomos a analisar a concepção de Gestão Escolar implementada pela SEMED nas escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR, de modo particular, por meio da análise dos documentos que esta Secretaria enviou às escolas.

Como já apontamos na introdução, um dos motivos que nos instiga a realizar esta investigação é o fato de que essa mesma Secretaria coordenou o processo de elaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, no qual anunciou assumir a perspectiva para a educação na contramão das políticas nacionais, segundo evidenciaram também as análises de Pelleti (2012).

Nessa direção, neste capítulo, objetivamos efetivamente analisar, a partir dos documentos expedidos pela SEMED às escolas, em que medida as orientações e encaminhamentos, expressos por esta Secretaria, se alinharam, ou se contrapuseram às proposições nacionais para a Gestão Escolar. Procuraremos, então, articular esses encaminhamentos às proposições da reforma do Estado, à sua materialização nas ações, programas e projetos de iniciativa do Governo Federal e como a SEMED orientou a implementação nas escolas deste município. Essa discussão norteará a seção que segue.

Pensamos que essa articulação e confrontação, entre o universal e o particular, possibilitará apreender a concepção de Gestão Escolar implementada pela SEMED nas escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel, no período de 2004 a 2012.

3.1 SOBRE A ANÁLISE DAS FONTES

Na perspectiva de nos aproximarmos e de apreendermos a concepção de Gestão Escolar implementada pela SEMED buscaremos, ao longo desta seção, articular as orientações/encaminhamentos que esta Secretaria enviou às escolas (leis, portarias, decretos, termos de convênio, ofícios, atas, manuais, pareceres, relatórios e orientações técnicas) com as orientações prescritas a partir da reforma

do Estado brasileiro. Estas se materializam nas ações, programas e projetos de iniciativa do Governo Federal. Nossa intenção é verificar em que medida os encaminhamentos da SEMED se alinham, ou se contrapuseram às proposições nacionais para a Gestão Escolar.

Vale destacar, conforme indicamos, que as proposições nacionais, embora estreitamente vinculadas às orientações internacionais, podem incorporar elementos da disputa que se trava entre as classes, tanto na formulação e implementação quanto na implantação, podendo significar, dentro dos limites do sistema capitalista, avanços à classe trabalhadora.

No entanto, observamos no processo de coleta das fontes primárias, nas três escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel, que os encaminhamentos da SEMED, se não a maioria, derivavam das proposições nacionais, até porque o sistema nacional é que rege as políticas educacionais.

Assim, selecionamos, também entre as fontes, documentos enviados pelo MEC às escolas, para considerar e articular, posteriormente, ao posicionamento, ou não, da SEMED em relação a esses.

Para direcionar nossa análise, organizamos os documentos coletados de acordo com as categorias apresentadas: descentralização de recursos, participação, autonomia, gestão democrática e seus instrumentos, formação, mecanismos de avaliação/controle e gestão de recursos humanos.

Todavia, essas categorias não são estanques e desvinculadas, podendo ser apresentadas distintamente. Ao contrário, elas se mesclam e se complementam, podendo, inclusive, servir a distintos interesses, conforme já assinalamos.

3.1.1 Descentralização de Recursos

Analisando os documentos expedidos pela SEMED para as escolas foi possível constatar encaminhamentos que contemplavam medidas descentralizadoras, no que tange à parte dos recursos do FUNDEF⁵⁵ (CASCAVEL, 2004a).

Os encaminhamentos seguiram os critérios para sua aplicação, em conformidade com o previsto na LDBEN 9.394/96, assegurando progressiva

⁵⁵ Do qual trataremos na sequência.

autonomia administrativa e gestão financeira, em consonância com a normativa do direito financeiro público, para manutenção e desenvolvimento do ensino, dentre os 40% dos recursos do FUNDEF. Entre esses, constam a aquisição, a manutenção, a construção e a conservação de instalações e de equipamentos necessários ao ensino, uso e manutenção de bens vinculados ao sistema de ensino, a realização de atividades-meio, necessárias ao funcionamento do ensino e à aquisição de material didático-escolar, por meio da Lei Municipal nº 3.812/2004 (CASCAVEL, 2004a).

A referida Lei cria o Programa Construindo a Autonomia Escolar nas escolas municipais e Centros de Educação Infantil⁵⁶ de Cascavel, mediante o repasse da SEMED às Associações de Pais e Mestres (APM⁵⁷) das escolas, e Associações de Pais, Educadores e Funcionários (APEF⁵⁸) dos Centros de Educação Infantil, por intermédio de subvenções ao pagamento de pequenas despesas de custeio⁵⁹ e concessão de auxílio para pagamento de pequenas despesas de capital⁶⁰, em conformidade com a Lei Federal nº 4.320/1964 (BRASIL, 1964; CASCAVEL, 2004a).

Segundo o que consta no Decreto Municipal nº 6.124/2004, que regulamenta o Programa Construindo a Autonomia Escolar (PCAE), afirma que esse foi criado por lei para agilizar o repasse dos recursos aos estabelecimentos de ensino. Os valores repassados constituem-se dos recursos da SEMED destinados para esta finalidade, mas provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Manutenção e

⁵⁶ Trataremos dos Centros de Educação Infantil, assim como de suas respectivas Associações, em virtude das fontes primárias serem encaminhadas, em parte do período compreendido em nossa pesquisa, tanto a estes como às escolas. No entanto, nossa análise se direciona, especificamente, para os encaminhamentos dados às escolas, considerando peculiaridades na documentação que somente teríamos acesso se a coleta se estendesse também para os Centros de Educação Infantil.

⁵⁷ A nomenclatura apresentada às Associações de Pais e Mestres, constituídas nas instituições públicas municipais, sob responsabilidade da SEMED, apresentam-se distintas. Essa distinção expressa o processo de alteração estatutária demarcando adequações necessárias ao atendimento da legislação. Por isso, em dados momentos, é referenciada como APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) e em outros como APPS (Associação de Pais, Professores e Servidores). Esta última é a nomenclatura utilizada atualmente para as instituições das escolas.

⁵⁸ As Associações dos Centros de Educação Infantil, nos documentos citados nesta pesquisa, são nominadas como APEF (Associações de Pais, Educadores e Funcionários). Os Centros de Educação Infantil também apresentam nomenclaturas diferentes, sendo nominados inicialmente como Centros de Educação Infantil e, posteriormente, como Centros Municipais de Educação Infantil.

⁵⁹ "Classificam-se como despesas de CUSTEIO, as despesas destinadas a materiais de consumo e à contratação de serviços para funcionamento e para manutenção dos Estabelecimentos de Ensino [...]". (CASCAVEL, 2004b, p.2).

⁶⁰ "Classificam-se como despesas de CAPITAL, as despesas com aquisição de equipamentos e material permanente para os Estabelecimentos de Ensino que resultem em reposição ou elevação patrimonial" (CASCAVEL, 2004b, p. 3).

Desenvolvimento do Ensino (MDE) e do Salário Educação. Tem como base de cálculo os alunos matriculados e com frequência regular na Educação Infantil ou Ensino Fundamental – I Segmento, com o valor *per capita* de R\$ 3,00, podendo ser reajustado a qualquer momento. O repasse ocorre trimestralmente, valendo a estatística do último mês do trimestre, anterior ao repasse, por meio da Divisão de Documentação Escolar (CASCAVEL, 2004a; b).

Os recursos do Programa Construindo a Autonomia Escolar devem ser administrados pelos gestores e fiscalizados pela comunidade escolar e pelos órgãos de controle externo e interno. Conforme consta no Decreto Municipal nº 6.125/2004, os gestores seriam a APM e o diretor do estabelecimento de ensino, e a APEF e o coordenador do Centro de Educação Infantil (CASCAVEL, 2004).

O repasse do recurso do Programa Construindo a Autonomia Escolar é efetivado mediante conta bancária específica, no Banco do Brasil⁶¹, cujos cheques deverão ser assinados pelo diretor do estabelecimento de ensino e o presidente, ou tesoureiro, da APM, sendo, nos Centros de Educação Infantil, pelo coordenador e o presidente, ou tesoureiro, da APEF.

A comunidade escolar deverá participar da aplicação do Programa Construindo a Autonomia Escolar, acompanhando, supervisionando e emitindo sugestões, objetivando otimizar a aplicação dos recursos públicos, conforme exposto nos artigos 17 e 18 do Decreto Municipal nº 6.125/2004 (CASCAVEL, 2004).

Para administração desse recurso, segue-se o cumprimento da Lei Complementar Municipal nº 13/2003, quanto à retenção do Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza (ISSQN) e da Lei nº 9.876, Instruções Normativas nº 69 e 71, que se referem à retenção do INSS, devendo todas as despesas serem precedidas pela pesquisa de preços, contemplando três orçamentos. As despesas com capital condicionam-se a apresentação, com trinta dias de antecedência à data do repasse do recurso, do projeto/plano de aplicação para a SEMED.

Na prestação de contas do Programa Construindo a Autonomia Escolar, deverão ser apresentadas as Notas Fiscais e/ou Recibos de Pagamento Autônomo

⁶¹ Em conformidade com a Lei nº 9.424/96 que define o Banco do Brasil como instituição depositária dos recursos do FUNDEF. “As aplicações financeiras com recursos do FUNDEF deverão ser realizadas também no Banco do Brasil, bem como a movimentação dos recursos financeiros existentes, de modo a preservar a integralidade de utilização dos recursos do FUNDEF e seus eventuais rendimentos aferidos com aplicações financeiras, em favor do ensino fundamental público, de maneira transparente, favorecendo o acompanhamento pelo respectivo Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo, bem como a fiscalização a cargo dos Tribunais de Contas” (BRASIL, 2004).

(RPA) com o carimbo de atesto, devendo ser assinado pelo servidor e pelos respectivos membros do Conselho Fiscal da APM ou APEF, que acompanharam o serviço prestado ou o recebimento dos materiais adquiridos no estabelecimento de ensino. Após prestação de contas à APM ou à APEF, esta deverá ser encaminhada e conferida pela divisão financeira da SEMED, que também prestará contas à Secretaria Municipal de Finanças.

A ocorrência de problemas e de irregularidades durante a execução desse recurso será apurada pela Divisão Financeira, pelo Departamento de Gestão Orçamentária, pela contabilidade e pela Procuradoria Jurídica, a fim de que sejam efetivadas as respectivas providências.

Foi possível constatar que a SEMED, por meio dos órgãos de administração, regulamentou, em conformidade com a Lei e prescrições, a descentralização dos recursos diretamente para os Estabelecimentos de Ensino, para a cobertura de pequenas despesas de custeio e capital. A administração do recurso disponível, do Programa Construindo a Autonomia Escolar, visa à otimização e, portanto, à racionalização na aplicação dos recursos supervisionados pelos membros da APM, ou APEF, e demais envolvidos da comunidade escolar.

Por meio desse Programa propõe-se às escolas a lógica administrativa das empresas capitalistas, na qual os gestores do recurso, tendo a frente o diretor do estabelecimento de ensino, deverão, para além de sua função, ter conhecimentos da área administrativa e contábil, cujas especificidades acabam direcionando, praticamente, integralmente sua função.

Na medida em que a administração do recurso envolve a participação e a fiscalização da comunidade escolar e das APM, possibilita a mobilização e a responsabilização para com a melhoria das condições das escolas, seja com trabalho voluntário ou com alocação de recursos extras, dada à escassez despendida pelo Estado. Nessa lógica, cada indivíduo vai se constituindo como responsável em fazer a sua parte, contribuindo, individualmente, de alguma forma. O próprio envolvimento da APM visa a convencer seus membros quanto à escassez de recursos (SANTOS, 2012), induzindo como alternativa à Associação a alocação de recursos extras.

A autonomia para administrar o recurso é regulada e pré-definida, seguindo as orientações para sua aplicação em conformidade com a Lei Municipal nº 3.812/2004 e regulamentação do Decreto Municipal nº 6.125/2004, indicando que,

embora preconize maior agilidade no repasse do recurso, visa, sobretudo, a racionalização deste e o desenvolvimento da cultura da participação da comunidade escolar; destacadamente para angariar recursos que complementem, além daqueles que são repassados pela mantenedora.

Identificamos, assim, o alinhamento entre a gestão desse recurso com as orientações oriundas da reforma do Estado brasileiro, seguindo a iniciativa do MEC por meio da Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que trata da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que teve vigência de dez anos, dispondo sobre a distribuição dos encargos entre a União, os estados e os municípios, contudo, reservando à União a função redistributiva e supletiva. Também instituiu o valor mínimo por aluno-ano.

Essa Emenda Constitucional, nesse mesmo ano, foi regulamentada pela Lei nº 9.424/96, do FUNDEF, dispondo sobre a distribuição, fiscalização e controle dos recursos, priorizando o Ensino Fundamental e a remuneração do quadro do magistério, regulamentando a fórmula de cálculo do valor mínimo por aluno em nível nacional, corrigindo e evitando diferenças quanto à distribuição dos recursos entre as regiões, e as instituições de ensino estaduais, intraestaduais e municipais. Determinou a aplicação de, pelo menos, 15% dos 25% da receita líquida de impostos e transferências⁶² dos estados e dos municípios para o Ensino Fundamental. Destes 15%, 60% deveriam ser comprometidos com o pagamento dos profissionais do magistério em efetivo exercício. Os outros 10% dos 25% poderiam ser destinados para a educação em nível municipal e para o Ensino Médio em nível estadual (CARVALHO, 2005; BRASIL, 1996b).

[...] é interessante ressaltar que o FUNDEF, ao descentralizar recursos, redefine os papéis desempenhados pelo Estado e por todas as outras esferas governamentais, pois a prestação dos serviços educacionais passa a ser entendida como uma responsabilidade a ser compartilhada entre as esferas públicas e a sociedade. Segundo a lógica do modelo gerencial da Reforma do Estado, a União passa a atuar mais como planejadora, reguladora e coordenadora, restringindo-se a colaborar e complementar recursos. Ou seja, exerce função redistributiva e supletiva compensatória,

⁶² Refere-se às receitas provenientes do ICMS, do Fundo de Participação dos Estados (FDE), do Fundo de Participação dos Municípios (FDM), do Imposto sobre Produtos Industriais (IPI) e imposto sobre operação financeira (CARVALHO, 2005).

perdendo seu caráter de executora direta das políticas (CARVALHO, 2005, p. 100).

A Lei do FUNDEF, em linhas gerais, criou e normatizou a estrutura de gestão do recurso, sem significar, portanto, aumento relativo do valor repassado.

Com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, a SEMED repassou, no ano de 2008, aos diretores, as alterações consoantes ao novo fundo, dispondo de um material de orientação acerca de sua composição (SEMED, 2008i).

Foram repassadas também orientações quanto à responsabilidade fiscal e o planejamento seguindo o Plano Plurianual (PPA), composto por ações previstas para os próximos quatro anos, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), que define as diretrizes tanto para elaboração como para a execução do orçamento, apresentando as metas estabelecidas para cada ano, que, por meio da Lei Orçamentária Anual (LOA) do município, reserva os recursos para a execução das metas anuais.

Cabe mencionar também que a SEMED, por meio de reunião específica, discutiu com os diretores e com os coordenadores dos Centros Municipais de Educação Infantil assuntos referentes à Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2012 (SEMED, 2011g).

Tais orientações inserem-se nos procedimentos para as transferências voluntárias – descentralização de recursos públicos, regulamentada no município de Cascavel pelo Decreto Municipal nº 8.324/2008, para a celebração de convênio, de auxílio, de acordo, de cooperação, de subvenção social, de ajustes ou de outros instrumentos congêneres, bem como a execução e a prestação de contas dos recursos, entre a Administração Pública Direta e Indireta do Município de Cascavel e Entidades Privadas sem fins lucrativos e da Administração Pública.

O recurso do Programa Construindo Autonomia Escolar passa a ser regulamentado pelo Decreto nº 8.324/2008, na modalidade de convênio entre o município e a APMF de cada unidade escolar, ou APEF de cada Centro de Educação Infantil (CASCAVEL, 2009a; 2010a; 2012a).

As medidas que regem a descentralização dos recursos públicos pressupõem

[...] a existência de condições que devem estar estabelecidas no Plano Plurianual (PPA), na Lei de diretrizes Orçamentárias (LDO) e na Lei Orçamentária Anual do Município (LOA). A execução

orçamentária se dá através dos Órgãos Municipais (Secretarias, Autarquias, Fundações, Empresas Públicas) que tem como finalidade precípua a execução de programas e ações de governo, instituídos no PPA, LDO e LOA (SEMED, 2009b, p. 1).

Os programas de governo são elaborados pelos Órgãos da Administração Municipal, a partir de diagnósticos preliminares dos problemas que serão enfrentados, delineando os objetivos do programa, o público que será atendido, as ações necessárias, as metas a serem atingidas, assim como a avaliação do programa (SEMED, 2009b).

No Orçamento Anual do Órgão Municipal deve constar a previsão para a dotação orçamentária para a descentralização de recursos, para o atendimento de um determinado programa ou ação prevista do governo.

Sinteticamente,

[...] a Transferência Voluntária Municipal é a entrega de recursos públicos (descentralização) às entidades privadas sem fins lucrativos, ou a outra entidade da administração pública, denominada aqui como Entidade Proponente, *que tenha condições estatutárias, físicas, técnicas e humanas satisfatórias, para a execução de programas ou ações do governo de maneira mais econômica e eficiente* (SEMED, 2009b, p. 1, grifos do documento).

A Transferência Voluntária Municipal vincula-se à elaboração de um Plano de Trabalho anual, pela Entidade Proponente, nesse caso a APMF de cada Estabelecimento de Ensino, e sua aprovação e arquivamento no Departamento responsável pelas Transferências Voluntárias (CASCAVEL, 2009a).

Nessa direção, no próprio documento intitulado de “O que a Entidade precisa saber antes de elaborar um Plano de Trabalho” (SEMED, 2009b), há orientações especificando o que é esse Plano. Já o seu objetivo, que consiste em “Assessorar as APMF, as APEF, diretores de escolas e coordenadores dos Centros de Educação Infantil, quanto ao funcionamento e a legislação”, é exposto no documento “Plano de Trabalho” (SEMED, 2009a, p.1) Em seguida, no referido documento, são apresentadas suas metas:

Dar suporte e capacitação para as diretorias das APMF's e APEF's, diretores de escolas e coordenadores de CMEI's; Promover o envolvimento das APMF's e APEF's nas políticas públicas (Federal, Estadual e Municipal); Incentivar a participação das APMF's e APEF's na gestão escolar democrática e participativa; Promover a integração das APMF's e APEF's com os diferentes departamentos e

setores da SEMED; Orientar as diretorias das APMF's e APEF's, quanto ao repasse e implemento das verbas do CAE e PDDE; Dar orientação e subsídio sobre a legislação que rege a implementação dos recursos próprios das APM's e APEF's (formulação das atas, preenchimento de cheques, notas fiscais, livro caixa e elaboração de editais) (SEMED, 2009a, p.1).

Esse documento procurou, ainda, descrever o que é uma APMF, orientou quanto ao processo de eleição das diretorias das APMF e os procedimentos necessários para proceder à alteração estatutária recomendada (SEMED, 2009a).

Com o Termo de Convênio, o recurso proveniente do FUNDEB (35%) é repassado por meio de Transferências Voluntárias de Subvenções Sociais⁶³ às Instituições Educacionais, para despesas de custeio e capital, objetivando agilizar pequenos serviços de manutenção física dos estabelecimentos e outras despesas concernentes à atividade educacional, tendo em vista o bom atendimento aos alunos (CASCAVEL, 2009a).

O repasse é realizado via Banco do Brasil, seguindo o cronograma do Plano de Trabalho, condicionado ao número de matrículas constantes no Censo Escolar do ano anterior (CASCAVEL, 2009a; 2010a), seguindo as normas para o acompanhamento da execução da transferência voluntária e prestação de contas à concedente, competindo a este a obrigação de acompanhamento, orientação, coordenação, fiscalização e avaliação por intermédio do Departamento Financeiro da SEMED.

A Entidade tomadora do recurso deve atender aos princípios da economicidade e eficiência, inclusive, realizando licitações em conformidade com o Artigo 17, parágrafo único, da Resolução nº 03/2006, do Tribunal de Contas, sob pena de responsabilidade nos casos de atos de gestão antieconômica (CASCAVEL, 2009a; 2010a; 2012a).

Inclui-se, a partir do Termo de Convênio, a obrigatoriedade da utilização do Sistema de Transferências Voluntárias Municipais (STVM), para atualizar o cadastro e lançar as informações acerca da execução dos repasses (CASCAVEL, 2009a; 2010a; 2012a).

Enquanto Entidade, a proponente tomadora da Transferência Voluntária, será controlada internamente pela Unidade Gestora de Transferências (UGT). A

⁶³ Classifica-se como Subvenção Social a transferência de recurso público efetivada para “[...] entidades públicas ou privadas de caráter assistencial, médica, educacional ou cultural, sem finalidade lucrativa, com o objetivo de cobrir despesas de custeio” (SEMED, 2009a, p. 2).

Unidade Gestora de Transferência será responsável em avaliar o cumprimento das metas estabelecidas com a Prefeitura Municipal de Cascavel, repassadora do recurso, em controlar sua aplicação, além de acompanhar o envio da referida prestação de contas das transferências voluntárias à concedente, procedendo, portanto, sua avaliação (CASCAVEL, 2009a; 2010a; 2012a).

Inclusive a SEMED solicitou aos gestores do Programa Construindo a Autonomia Escolar e membros da Unidade Gestora de Transferência (UGT) para participarem de treinamento com o Tribunal de Contas do estado do Paraná, com o tema “Procedimentos na execução e prestação de contas de transferências voluntárias à luz da Resolução nº 03/2006, regimento Interno e Lei Complementar nº 113/2005” (SEMED, 2008d).

Gostaríamos de chamar a atenção para a utilização do termo gestores quando os documentos expedidos pela SEMED tratam dos aspectos financeiros relacionados à execução dos recursos do Programa Construindo a Autonomia Escolar, PDDE (SEMED, 2008d) ou dos recursos próprios da APM. Foram citados como principais gestores do Programa Construindo a Autonomia Escolar a diretora e a secretária do estabelecimento de ensino, bem como o presidente e o tesoureiro da APMF (SEMED, 2007p).

Em virtude da substituição da Resolução nº 03/2006, pela Resolução nº 28/2011, que dispõe acerca da “[...] formalização, a execução, a fiscalização e a prestação de contas das transferências de recursos financeiros e demais repasses no âmbito estadual e municipal, institui o Sistema Integrado de transferências - SIT e dá outras providências [...]” (SEMED, 2011h, s/p), a SEMED convidou novamente os diretores de escolas e os coordenadores dos Centros Municipais de Educação Infantil para participarem de treinamento com membros do Tribunal de Contas do Estado do Paraná, quanto à Resolução que passou a vigorar, orientando tanto as Entidades sem fins lucrativos quanto a administração pública (SEMED, 2011h).

Seguindo as orientações da SEMED, no ano de 2007, cada Entidade constituiu sua Unidade Gestora de Transferência (UGT) por meio de Ata registrada em cartório com, no mínimo, quatro membros do Conselho Fiscal (SEMED, 2007h).

Os encaminhamentos da SEMED, ora elencados, atenderam ao Plano Plurianual (PPA), articularam-se ao Compromisso Todos pela Educação, ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), orientados pelo Plano de Ações Articuladas (PAR).

O Plano Plurianual (PPA), previsto no Artigo nº 165 da Constituição Federal de 1988, visa organizar e possibilitar as ações públicas, em prol da efetivação dos objetivos da República. Por meio do Plano Plurianual são definidas as políticas públicas e as ações do governo para alcançar as metas previstas para um período de quatro anos (BRASIL, PORTAL DO MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO).

O Plano Plurianual (PPA 2008-2011) abarcou a agenda social no intuito de acelerar o crescimento econômico, promovendo a inclusão social e a respectiva redução das desigualdades regionais, em torno dos três eixos: Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), Agenda Social e o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) (PERRUDE, 2013).

O Compromisso Todos Pela Educação emerge de articulações desenvolvidas entre organizações internacionais e nacionais, tanto públicas quanto privadas, de empresários e da educação que promoveram a Conferência *Ações de responsabilidade social em educação: melhores práticas da América Latina*, em 2006. O documento Compromisso Todos Pela Educação foi estruturado nesta Conferência pelo grupo que tinha o Brasil como integrante (SHIROMA, 2011).

Esse movimento,

Visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado na definição das políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a co-responsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em resultados mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas (SHIROMA, 2011, p.31).

Consoante, portanto, às orientações da reforma do Estado brasileiro, na perspectiva da Terceira Via.

Nesse movimento, a participação da comunidade é posta como mecanismo de fiscalização e de controle ao encontro da efetivação das metas estabelecidas no *Compromisso Todos Pela Educação* (PERRUDE, 2013).

O Plano de Ações Articuladas (PAR) foi organizado para orientar esse processo, contemplando ações específicas para a gestão, vislumbrando a melhoria da qualidade da Educação Básica, anunciada pelos índices do IDEB. “Dessa forma, os convênios deram lugar ao PAR Plurianual, elaborado com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnósticos de caráter participativo” (PERRUDE, 2013, p. 94).

Merece enfoque, nesse documento, o fato da mobilização dos diferentes setores da sociedade civil serem alocados como apoio suplementar servindo à assistência técnica e financeira. Ou seja, são utilizados para melhorar a infraestrutura da escola e para promover a formação de gestores, de professores e de demais profissionais circunscritos ao ambiente escolar, seguindo os eixos constantes no Plano Plurianual, no que tange à educação.

Isso implica, portanto, nada menos que disseminar valores, práticas e concepções alinhadas aos interesses do capital em âmbito mundial. Acarreta, paulatinamente, na desresponsabilização do Estado e na adoção de novas práticas e de responsabilidades, inclusive quanto ao financiamento pelos agentes sociais mais próximos, imbricados no processo de constituição e de manutenção da escola pública (SHIROMA, 2011).

Os encaminhamentos da SEMED direcionados à normatização das Transferências Voluntárias e o Planejamento, incluem-se no Planejamento Educacional.

O Plano de Desenvolvimento Educacional é mais uma proposição recomendada pelos organismos internacionais, especialmente pelo Banco Mundial, contando com seu acompanhamento e financiamento, atrelado às condicionalidades impostas, inserido no contexto das ações preconizadas na reforma do Estado, com a finalidade de adequar os processos educacionais às novas necessidades do capitalismo. Para tanto, o planejamento estratégico, pautado nos pressupostos gerenciais, utilizado nas empresas, tem sido implantado nas escolas. Ele tem servido de instrumento para a introdução dos princípios gerenciais nas escolas, por meio do programa PDE-Escola, concebido ainda na primeira gestão do presidente FHC, como Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) (SANTOS, 2012).

Direcionado às escolas com baixo índice de desempenho nas avaliações externas, o PDE-Escola vinculou-se, em uma primeira etapa (1997-2006), ao Fundescola, focalizando as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. E, em uma segunda etapa, o PDE-Escola, a contar de 2007, com alcance nacional, consubstanciou-se em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (SANTOS, 2012).

A primeira etapa, executada em fases distintas, contemplou: no Fundescola I, o aprimoramento e o fortalecimento da Gestão Escolar, mediante a introdução de

padrões mínimos para o funcionamento da escola, e do processo ensino-aprendizagem com a adoção de padrões de funcionamento; o Fundescola II contou com maior participação de estados e escolas, contemplando o planejamento estratégico das Secretarias de Educação com prioridade para a comunicação e para a mobilização social; o Fundescola III subdividiu-se em Fundescola IIIA e IIIB, compreendendo, respectivamente, ações direcionadas à ampliação do Programa, e ações direcionadas à Educação Infantil. Sinteticamente, o Fundescola estruturou-se na descentralização, daí se explica a necessidade de fortalecer a escola e as Secretarias de Educação, além de mobilizar para a alocação de recursos (SANTOS, 2012). Segundo Santos,

Consolidado o PDE-Fundescola nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o próximo passo deveria ser sua expansão em território nacional, ocorrida com o lançamento em 2007, do PDE. O PDE-Escola, e tantas outras ações e programas promovidos pelo governo federal, tornaram-se motivo de intensas disputas. Apresentavam ações na área da saúde, da assistência social, até mesmo na educação, como incentivo ao estabelecimento de instâncias colegiadas nas escolas – iniciativa esta diferente da proposta no governo FHC, quando foram criadas as Unidades Executoras (UEx). Naquela ocasião, a intenção era descentralizar o envio dos recursos, remetendo-os diretamente às escolas. O PDE-Escola foi apresentado em 2007 como uma ferramenta gerencial capaz de contribuir para a implantação do planejamento estratégico como ferramenta de gestão e planejamento (SANTOS, 2012, p. 114).

Em suma, o PDE-Escola⁶⁴ prima pela mudança da cultura de funcionamento e gestão da escola, propondo autonomia sobre os recursos, metas mensuráveis, avaliações de desempenho docente e discente, eleição do diretor – concebido como elemento central na Gestão Escolar –, auxiliando na definição de estratégias que, permeando o processo educativo, refratem na melhoria da aprendizagem dos alunos a ser aferida pelas avaliações externas. Ou seja, transfere para a escola a responsabilidade pela manutenção e pela qualidade da educação, mensurada pelos índices do IDEB, assim justificáveis pela (in)eficiência da gestão e do ensino⁶⁵.

Percebemos, portanto, que a autonomia da escola compreende as dimensões financeira, administrativa e pedagógica, possibilitando, respectivamente,

⁶⁴ O PDE-Escola prioriza – em âmbito nacional – escolas com IDEB inferior à média nacional (SANTOS, 2012).

⁶⁵ Para aprofundamento acerca do PDE sugerimos “O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo” (SANTOS, 2012), “O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEE) como expressão do gerencialismo na educação” (SPECK, 2012).

às escolas a elaboração do próprio Projeto Pedagógico, desde que contemplado no PDE, incentivando a alocação de recursos (OLIVEIRA, 2000). Para Perrude,

No campo Educacional, o PDE foi discutido como um plano executivo, a ser desenvolvido de forma articulada com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) para cumprimento das metas e apresentado à sociedade como uma expressão de mudança essencial no papel do Estado. A unidade escolar passou a ser o eixo norteador das políticas públicas dos municípios, discutida como um espaço cultural e de integração da comunidade. Propôs-se um novo regime de colaboração, compromissos que deveriam estar fundados em planos de metas concretas, voltadas para a melhoria da qualidade da educação (PERRUDE, 2013, p. 83).

O Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) contempla um conjunto de ações elaboradas a partir de uma concepção sistêmica de educação, propondo a conexão entre os distintos níveis de ensino (SANTOS, 2012).

Notadamente, os encaminhamentos da SEMED alinham-se ao Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007a).

Esse decreto definiu as diretrizes que nortearão as ações dos municípios, estados ou Distrito Federal que aderissem ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passou a ser o mecanismo utilizado sob o pretexto de aferir o índice de qualidade da Educação Básica, verificar e acompanhar o cumprimento das metas constantes no termo de adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), a constituição do Plano de Ações Articuladas (PAR⁶⁶), instituído basicamente como mecanismo de adesão ao PDE, necessário para efetivação do termo de convênio ou de cooperação técnica e

⁶⁶ Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes (BRASIL, 2007a, s/p). A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, PORTAL DO MEC, b, s/d, s/p).

financeira entre o MEC e os municípios, estados e o Distrito Federal (BRASIL, 2007a).

O Decreto nº 6.094/2007 também definiu como eixos de ações, que orientarão os programas educacionais consoantes ao Plano Plurianual da União, à gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, aos recursos pedagógicos e à infraestrutura física (BRASIL, 2007a).

Com a implantação do FUNDEB, no ano de 2007, o Programa Construindo a Autonomia Escolar, instituído pela Lei Municipal nº 3.812/2004, regulamentado pelo Decreto Municipal nº 8.014/2008, atendeu à regulamentação do repasse do respectivo fundo. Apresenta, assim, alterações referentes aos critérios quanto ao repasse, tendo como base o número de alunos matriculados e frequentando as aulas, de acordo com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar do ano anterior. Apresentou-se, diferentemente do Decreto Municipal nº 6.125/2004, que considerava como base para o repasse, o número de alunos matriculados e frequentando as aulas, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – I segmento, os dados obtidos na estatística no último mês do trimestre anterior ao repasse.

Referindo-se às despesas na categoria econômica de custeio, Artigo 5º, foi acrescentado o § 1º normatizando o teto máximo de R\$ 7.999,00 ao ano para a compra por elemento de despesa, instituindo, em conformidade com a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, as normas para as licitações e contratos da Administração Pública, regulamentando o Artigo 37, inciso XXI, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1993; CASCAVEL, 2008a).

Também acrescentou no Artigo 9º, o § 2º, fixando em 20% do valor do repasse, por trimestre, para a aplicação na categoria econômica de capital (CASCAVEL, 2008a).

No Artigo 15º, § 1º, acrescentou-se, na redação, no que concerne à prestação de contas do recurso do Programa Construindo a Autonomia Escolar, que esta ocorrerá junto a SEMED e que, por meio do Sistema de Informações Municipais – Acompanhamento Mensal (SIM-AM), prestará contas ao Tribunal de Contas (CASCAVEL, 2008a).

Ainda referente à prestação de contas, acrescentou-se no Artigo 19, que tanto a SEMED quanto a Secretaria Municipal de Finanças não aceitarão prestações

de contas sem apreciação da APMF, da APEF ou do Conselho Escolar⁶⁷ (CASCAVEL, 2008a).

Observamos, então, que os encaminhamentos da SEMED atenderam às iniciativas do Governo Federal via instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência para o período de 2007 a 2020, em substituição ao FUNDEF que vigorou até 2006, com previsão de implantação gradativa para três anos (BRASIL, 2007b).

Obedecendo ao número de alunos matriculados nas redes públicas de ensino, os recursos provenientes do FUNDEB, necessariamente, contemplariam a totalidade do Ensino Fundamental e regular no ano de 2007, primeiro ano de vigência do fundo. Já, a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos seguiram o cronograma de implantação de 1/3 para o ano de 2007, 2/3 em 2008, atingindo a totalidade no ano de 2009 (BRASIL, 2007b).

O FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, destinado à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Básica pública e a valorização e remuneração dos trabalhadores em educação. Provém de impostos e de transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, e a título de complementação, de uma parcela de recursos federais, sempre que o valor definido por aluno nacionalmente não for atingido em cada estado. Prioriza a aplicação de, pelo menos, 60% à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na Educação Básica pública. Os demais 40% restantes do recurso deverão ser aplicados em outras despesas de manutenção e de desenvolvimento da Educação Básica pública (BRASIL, 2007b).

A contribuição dos estados e municípios passa de 15% do FUNDEF para 20% no FUNDEB, contudo, com um relativo aumento da participação da União, na medida em que procura equacionar o financiamento abrangendo a todas as etapas da Educação Básica⁶⁸ (BRASIL, 2007b; SAVIANI, 2008).

Via APMF, o repasse do recurso é descentralizado como proposto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

⁶⁷ Do qual trataremos mais adiante.

⁶⁸ Corresponde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996a).

Por meio da execução do Programa Construindo a Autonomia Escolar, pudemos perceber o acirramento da burocracia e do controle articulados aos programas e ações de iniciativa do Governo Federal, visando garantir a eficiência e a eficácia, na lógica de fazer mais com menos, congruente ao princípio da racionalidade moderna.

A escola, cada vez mais, vai se moldando e seguindo os padrões adotados nas empresas capitalistas, redimensionando a função do diretor que passa a exercer tais incumbências.

No que se refere à descentralização do recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a SEMED orientou quanto à obrigatoriedade de reunião com a comunidade escolar, para planejar a aplicação do recurso, conforme manual enviado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (SEMED, 2009r).

O Programa Dinheiro Direto na Escola pressupõe a descentralização e o exercício da *cidadania* –, foi implantado em 1995 pelo MEC, sob a execução do FNDE, mediante o repasse de recursos financeiros *suplementares*, às escolas públicas do Ensino Fundamental, por intermédio das APM.

O repasse desse recurso está vinculado ao número de alunos informados no Censo Escolar do ano anterior e é efetivado em um sistema de convênio entre as escolas públicas e o FNDE, dependendo da constituição da Unidade Executora para administrá-lo. Segue as orientações e as prescrições, enfim, a burocracia ditada pela cartilha do programa do FNDE.

3.1.2 Participação

No que se refere à participação, encontramos nos arquivos escolares um documento apoiando e divulgando as ações do Projeto Amigos da Escola.

O documento, por intermédio da SEMED, foi enviado pela emissora RPC TV Oeste, para as escolas do município cadastradas no Projeto Amigos da Escola da Rede Globo, contando com uma publicação do projeto, o livro AMIGÃO DA SAÚDE. Conforme consta no documento, o livro

[...] contém idéias, dicas e orientações sobre temas relativos à saúde que podem ser trabalhados e desenvolvidos nas salas de aulas. O amigão da saúde pode auxiliar professores na abordagem de temas

como drogas, sexo, alimentação saudável, meio ambiente, acidentes e outros (RPC TV OESTE, 2004, p.1).

O documento ressalta, ainda, que

O Projeto Amigos da Escola incentiva a participação das comunidades no cotidiano das escolas públicas, para o desenvolvimento de ações complementares às atividades pedagógicas. O objetivo principal é contribuir com a educação, promovendo a mobilização da sociedade para o exercício da responsabilidade social (RPC TV OESTE, 2004, p.1).

Nas ações do Projeto Amigos da Escola, estavam previstas, para todas as escolas do país, a realização de quatro dias temáticos, com datas específicas, contemplando, no primeiro encontro, Saúde e Qualidade de Vida, no segundo encontro, Erradicação do Trabalho Infantil, no terceiro encontro, Meio Ambiente e Segurança Alimentar e no quarto encontro, Educação para a Inclusão (RPC TV OESTE, 2004).

A RPC TV Oeste solicitou às escolas informações quanto às atividades que seriam desenvolvidas em cada escola, para os dias programados, e que foram apresentados anteriormente, assim como demais ações que envolviam o voluntariado na escola (RPC TV OESTE, 2004).

O Projeto Amigos da Escola iniciou como uma realização do Projeto Brasil 500 Anos, desenvolvido pela Rede Globo de Televisão, em parceria com o Programa Comunidade Solidária, de iniciativa do Governo Federal (CENPEC, 1999; SOUZA, 2004).

Portanto, tratou-se de um Projeto social da iniciativa privada, direcionada à educação pública, que incentiva parcerias e o voluntariado na escola, voltadas e limitadas à participação mediante a execução de atividades práticas, inseridas na compreensão da educação como dever do Estado e da sociedade civil, congruente à redefinição do papel do Estado, frente ao movimento de reestruturação capitalista, que incidiram na reforma do Estado brasileiro.

É possível, ainda, estabelecer aproximações desse Projeto com ações definidas para a educação na agenda internacional, principalmente em virtude da coincidência de, no ano de 2001, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamá-lo como o “[...] Ano Internacional do Voluntariado. Do mesmo modo, o MEC, instituiu a partir do mesmo ano (2001), o Dia Nacional da Família na Escola, sendo comemorado em 24 de abril” (SOUZA, 2004, p. 5).

No entanto, não obtivemos mais informações sobre quem teria cadastrado essas escolas nesse Projeto, nem encontramos documentos que manifestassem o parecer ou encaminhamentos da SEMED.

Pudemos verificar também que a SEMED procurava, por meio do setor específico das APM, manter diálogo com as diretorias das Associações das diversas escolas, promovendo reuniões setoriais, possibilitando algumas discussões (SEMED, 2004b).

Embora frisasse a intenção de contribuir com o trabalho da diretoria das APM, para o envolvimento e para a participação da comunidade escolar, os encaminhamentos em pauta contemplavam: curso de Oratória para o presidente e vice-presidente da Associação, realização de feira de artesanato entre as APM, locação do ginásio de esportes e refeitório para angariar recursos extras, conferência do Livro Caixa da APM pela SEMED, levantamento das dificuldades encontradas pelas Associações para o desenvolvimento dos trabalhos e levantamento de sugestões para superar as dificuldades apontadas (SEMED, 2004b).

Integrando, ainda, a participação, o documento de orientação (SEMED, 2004e), entregue pelo setor da SEMED responsável pelas Associações das escolas, esclarecia que, compete à APM, como Associação civil, jurídica e órgão auxiliar da escola privilegiando a participação da comunidade na vida escolar, acompanhar e discutir os problemas da escola, propondo soluções e assumindo tarefas de modo a tornar-se corresponsável das ações escolares (SEMED, 2004e).

Isso incluía trabalhar para a melhoria e para a conservação tanto do prédio escolar como dos equipamentos didático, pedagógicos, em geral. Devendo, assim, envolver-se nos problemas de evasão e de repetência. Acompanhar e apoiar os programas de repasse de recursos seja do PDDE, do Programa Construindo a Autonomia Escolar, de materiais, do transporte escolar e de outros que existiam, tais como cantina escolar, locação de ginásio de esportes, eco-lixo, informática educacional, biblioteca etc (SEMED, 2004e).

Na sequência, no referido documento (SEMED, 2004e), há um passo-a-passo seguindo desde a constituição da APM, a sua legalização, o registro em cartório até a inscrição no CNPJ e um questionário, esclarecendo o que a APM pode, ou não, fazer. Dentre essas destacamos que a referida Associação não pode cobrar mensalidades dos alunos, mas pode solicitar contribuições espontâneas e

indicar a obrigatoriedade de realizar a prestação de contas à comunidade escolar, com as devidas assinaturas do Conselho Fiscal, do presidente, do tesoureiro e do diretor da escola. Pontua, ainda, que, ao final do mandato da diretoria, a prestação de contas deverá ocorrer em Assembleia Geral.

Nesses termos, cabe salientar que a participação é permitida dentro dos moldes preestabelecidos, regulados e predefinidos, inclusive demandando formações, a fim de orientá-la e de coordená-la.

A comunidade escolar⁶⁹ participou também por meio de comissões. Nessa direção, a PORTARIA nº 013/2012, “Nomeia a comissão central para coordenar e acompanhar o processo eleitoral para escolha de diretor e coordenador do Centro Municipal de Educação Infantil nas unidades escolares públicas municipais” (SEMED, 2012p).

No que se refere à reformulação dos Estatutos das APEF, no ano de 2010, esta foi proposta mediante a composição de uma comissão que se reunia na sala do Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Cascavel (SEMED, 2010a; d) e que alertava para o princípio da participação nesse processo.

Entre os documentos expedidos pela SEMED, ou por seu intermédio, às escolas, encontramos muitas orientações técnicas, dentre as quais a maioria refere-se à gestão dos recursos do Programa Construindo a Autonomia Escolar e à sua execução (SEMED, 2004d; g; i; j; k; s; u; 2005a; c; f; g; k; m; 2006a; b; 2007c; d; e; h; i; m; n; o; p; 2008b; c; h; 2009i; k; q; v; w; 2010k; 2011a) e orientações quanto à operacionalização do recurso federal do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (BRASIL, MEC, 2009; SEMED, 2004h; 2005m; 2008e; f; 2009q; 2011a).

3.1.3 Autonomia

A autonomia manifestou-se nos encaminhamentos da SEMED em consonância com a LDBEN 9.394/96, Artigo 23, § 2º, no que diz respeito à definição do calendário escolar, respeitando as peculiaridades locais. A sensação de autonomia permite que as unidades escolares possam emitir pequenas sugestões acerca da organização do calendário escolar. Essas sugestões seriam apresentadas

⁶⁹ Entre os documentos encontramos orientações técnicas acerca da eleição dos representantes dos pais que iriam compor a Comissão Central das Eleições de Diretores do ano de 2012, do conselho do FUNDEB, de instituição dos Conselhos Escolares e a Comissão Central das APPS (SEMED, 2012e).

em reunião entre os diretores e a SEMED, quando da definição final do calendário escolar, aprovado para o ano subseqüente, desde que respeitadas as horas letivas previstas na Lei (SEMED, 2004w).

O princípio da autonomia norteou os encaminhamentos da SEMED na intenção de viabilizar a alocação de fundos extras pelas APM. Nessa direção, a SEMED, por meio do setor das APM, promoveu reunião com todos os presidentes, tesoureiros das respectivas Associações e diretores das escolas que possuíam ginásio de esportes, para discutirem acerca de sua locação (SEMED, 2004o).

Foi possível constatar que, além de as prestações de contas dos recursos próprios das APM serem realizadas nas escolas, estas deveriam também ser entregues para conferência no setor da SEMED, vinculando, assim, o repasse, ou não, do recurso do Programa Construindo a Autonomia Escolar. Ademais, foi solicitado o envio do Cadastro da nova diretoria da APMF, juntamente com a cópia do Novo Estatuto⁷⁰ já registrado (SEMED, 2006c).

A partir de meados de julho de 2007, a SEMED suspendeu a conferência do Livro Caixa das APMF, mas orientou o setor pedagógico para que este verificasse a situação do Livro Caixa quando visitasse⁷¹ as escolas (SEMED, 2007l).

Esses encaminhamentos evidenciam, em grande medida, que embora o Livro Caixa contemple a execução dos recursos próprios, há uma preocupação com a fiscalização e com o controle de sua gestão, transparecendo, assim, que a autonomia é regulada.

No que diz respeito à autonomia referenciada por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático, a SEMED orientou os diretores quanto aos procedimentos operacionais para a efetivação do cadastro (SEMED, 2009x) e da escolha (SEMED, 2011i).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído em 1929, e vem sendo ampliado e aprimorado, visando atender a todas as etapas e as modalidades da Educação Básica pública, incluindo novos conteúdos curriculares na perspectiva de “contribuir” com o trabalho dos professores, abarcando a distribuição de materiais

⁷⁰ A própria alteração estatutária emite a comunidade escolar a sensação de participação e relativa autonomia, quando essencialmente significa adequações às formalidades, exigidas pelas novas legislações nacionais.

⁷¹ Refere-se ao assessoramento prestado pela SEMED às escolas, incluindo cronograma de visitas ao estabelecimento de ensino. Esse assessoramento deve ser exercido por professores da rede, indicados a assumir o cargo de coordenador pedagógico municipal.

de apoio, dentre os quais estão dicionários, livros didáticos em libras, em braile e demais formas de acesso (BRASIL, PORTAL DO MEC, h).

A execução do Programa ocorre em ciclos trienais, contemplando, em anos alternados, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo utilizados por três anos, com exceção dos livros consumíveis.

Inicialmente, o MEC avalia as obras disponíveis pelas editoras encaminhando às escolas o Guia de Livros Didáticos com informações (resenhas) das coleções classificadas como aprovadas, para que, então, se proceda à escolha das coleções que irão para as escolas (BRASIL, PORTAL DO MEC, h).

Em 1997, o MEC lançou o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), visando à distribuição de obras literárias, de pesquisa e de referência com a finalidade de incentivar a leitura por meio do acesso à cultura e à *informação*⁷². Há, também, a execução de programas suplementares com a distribuição de material didático em ciclos e, até mesmo, em edições independentes (BRASIL, PORTAL DO MEC, h).

Embora nesse processo a autonomia se apresente como fundamental, para que cada escola escolha os títulos que melhor atendam ao seu Projeto Político Pedagógico, compreendemos seu cerceamento tanto pelo critério de escolha entre as obras aprovadas, portanto, recomendadas pelo MEC, de forma centralizada, devendo a escola optar entre uma ou outra coleção, quanto pela padronização dos conteúdos planejados a atender às finalidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, estabelecem os princípios gerais a fim de nortear os currículos e os seus respectivos conteúdos (BRASIL, 1997). Os exames nacionais são elaborados com base nos PCN, reduzindo a autonomia na elaboração do Projeto Político Pedagógico, uma vez que este vincula-se à observância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) (CARVALHO, 2005), também separando em processos distintos o planejamento e a execução.

⁷² O termo *informação* foi transcrito conforme consta no documento disponível no Portal do MEC. Contudo, destacamos a diferença entre *informação* e *conhecimento*, uma vez que à escola compete a função de socialização do conhecimento. A *informação* remete à sociedade do conhecimento, que despreza o conhecimento científico, enfatizando o desapego teórico.

A autonomia para a escolha dos livros didáticos por si só vai se revelando como regulada, ou seja, só é permitida dentro de determinados padrões, os quais são recomendados pelo MEC.

Entretanto, nesse ponto, a SEMED se contrapôs, argumentando que a escolha do livro didático deve ser um momento de análise criteriosa dos conteúdos apresentados, extrapolando as determinações do MEC. Seguindo essa diretriz,

O processo de escolha do livro didático deve ser sempre reavaliado, considerando como o conhecimento científico está sendo apresentado, objeto da disciplina, tipologia textual, ilustração dos conceitos, incentivo de utilização de diferentes encaminhamentos para chegar ao mesmo resultado, questões em que o aluno represente – justifique – prove e/ou ilustre suas respostas, atividades diversificadas e ou contextualizadas, orientações para o professor que efetivamente contribuam para sua fundamentação teórico-metodológica. Materiais que incentivem a competitividade e o consumo, que apresentem atividades e/ou textos que expressem preconceitos, devem ser questionados e descartados (SEMED, 2007f, p. 21).

Em consonância com a concepção de educação que tem norteado o processo de ensino-aprendizagem, na rede pública municipal de ensino de Cascavel, o livro didático deveria, então, ser compreendido como um dos instrumentos que poderiam ser utilizados nesse processo. Todavia, não deveria ser o único, tampouco o mais importante (SEMED, 2007f).

Ou seja, ficam expostas as intencionalidades subjacentes ao Programa Nacional do Livro Didático, no qual a escola pública, compromissada com sua função política, deveria primar pela socialização do conhecimento científico já de domínio da classe dominante, colocando-se a serviço dos interesses da classe trabalhadora. O posicionamento da SEMED, além de desvelar a intencionalidade desse Programa, sinaliza as possibilidades para o trabalho pedagógico em consonância com a concepção de educação anunciada e que tem embasado o trabalho nesta rede.

Quanto à elaboração do Projeto Político Pedagógico, os encaminhamentos da SEMED seguiram a mesma concepção teórica, norteando a realimentação do referido documento de modo que as ações da escola priorizem a socialização dos conhecimentos científicos (SEMED, 2007f).

Para isso, focou nas atividades nucleares da escola ao considerar que as atividades secundárias podem desvirtuá-la de sua função basilar. Assim, as

atividades extracurriculares devem ser planejadas com a intencionalidade de enriquecer o currículo e não de propiciar o seu esvaziamento. Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico pode constituir-se em um documento que, articulado e fundamentado teoricamente, firme à escola, frente aos reais desafios da sociedade capitalista, sua função de socialização do conhecimento sistematizado.

3.1.4 Gestão Democrática e seus Instrumentos

O princípio da gestão democrática apresentou-se, nos documentos encaminhados pela SEMED às escolas, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com o Artigo 3º da LDBEN 9.394/96, regulamentando a escolha de diretores das escolas municipais, com escolha direta e secreta para mandato de dois anos, alterada em 2006, pela Lei Municipal nº 4.451.

As eleições, conforme sancionado no Artigo 3º, serão realizadas nas escolas que tiverem em seu quadro efetivo, no mínimo, seis servidores, podendo, nesse caso, na ausência de candidatos ao pleito em qualquer unidade escolar, ou em caso de candidato único, que não atinja os 50% dos votos válidos, haver a indicação do diretor por parte da SEMED. Embora já regulamentada anteriormente, a partir dessa alteração, poderá ser candidato à função de diretor o professor que não esteve na respectiva função nos últimos dois mandatos consecutivos (CASCAVEL, 2006b).

Dentre o que foi sancionado por essa Lei, destacamos, nas disposições gerais, especificamente no Artigo 18, a obrigatoriedade do diretor de participar de uma capacitação específica em Gestão Escolar, promovida pela SEMED.

No ano de 2012, a Lei Municipal nº 6.148 regulamentou a eleição direta para mandato de dois anos, incluindo, além dos diretores das escolas municipais, a escolha dos coordenadores dos Centros Municipais de Educação Infantil, até então nomeados pela SEMED (CASCAVEL, 2012d).

A Lei Municipal nº 6.148 estabelece que, para candidatar-se à função, é necessária habilitação “[...] em curso de nível superior em licenciatura plena ou Normal Superior na Área de Educação ou Programa de Capacitação em serviço para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil” (CASCAVEL, 2012d, p. 2). Em conformidade com a Portaria Complementar, procede-se sua alteração por meio da Portaria nº 014/2-12-GAB, na prerrogativa de ampliar as possibilidades para os interessados a candidatarem-se à função de

diretor ou de coordenador dos Centros Municipais de Educação Infantil, incluindo, entre os habilitados, os profissionais do magistério com pós-graduação em educação (SEMED, 2012q).

Essa alteração encontra-se em conformidade com o que está preconizado na LDBEN 9.394/96, no que tange à formação requerida aos profissionais da educação que exercerão, na Educação Básica, as atividades de administração, de planejamento, de inspeção, de supervisão e de orientação educacional.

Destacamos nessa Lei Municipal nº 6.148/2012, em seu Artigo 3º, Parágrafo Único, a inclusão da consulta ao Conselho Escolar e da comunidade escolar quando a SEMED tiver que indicar o diretor ou o coordenador do Centro Municipal de Educação Infantil, caso não haja eleição⁷³ na referida escola ou que o candidato único não alcance os 50% dos votos válidos.

Merece nossa atenção o ponto referido no Artigo 23, o qual determina como pré-requisito ao candidato a função de diretor de escola e de coordenador dos Centros Municipais de Educação Infantil, a partir de 2014, a certificação comprobatória de participação no curso específico de Gestão Escolar que a SEMED oferta (CASCAVEL, 2012d).

O curso em questão é preparatório para professores e monitores educacionais que manifestem interesse pelo tema gestão educacional e que queiram se candidatar para a função de direção nas escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil (SEMED, 2012d). O tema proposto no curso abrange “[...] o Administrativo, o Pedagógico, o financeiro, a documentação, a Estrutura, a Legislação e as relações que envolvem a Comunidade Escolar” (SEMED, 2012c, p.1), com previsão de 36 horas de encontros presenciais e 24 horas de estudos dirigidos.

A capacitação oferecida pela SEMED revela, em última instância, a necessidade de determinados pré-requisitos para o exercício da função de direção dos Estabelecimentos de Ensino. Remete a associação às atividades de gerência das empresas capitalistas, enfatizando conhecimentos administrativos e contábeis específicos, podendo direcionar-se à interpretação de que tais funções podem ser

⁷³ De acordo com a Lei nº 6.148/2012, serão realizadas as eleições nas escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil que tenham em seu quadro, no mínimo, seis funcionários concursados (CASCAVEL, 2012d).

ocupadas por profissionais com formação administrativa, não necessariamente professor.

A inclusão do princípio da gestão democrática na Constituição Federal de 1988 imprimiu aos conceitos de descentralização, de autonomia e de participação à ênfase nos aspectos administrativos e pedagógicos, distintos dos ideais propostos pelos educadores na década de 1980 (CARVALHO, 2005).

Especificamente, o Artigo 206, incidiu na prática de eleição direta para a escolha dos diretores (BRASIL, 1988), trazendo, em seu bojo, e que se revelou, nos anos subsequentes, o estigma da racionalidade na gestão de recursos, compreendendo a escola na mesma dimensão das empresas capitalistas. Nesses moldes, a escola volta-se à eficiência, à eficácia e à produtividade, devendo, para alcançar os mesmos padrões de desempenho, transplantar, para as unidades escolares, os princípios administrativos adotados nas empresas. Ou seja, as escolas teriam muito a aprender com os empresários, daí justifica-se o estímulo ao envolvimento de iniciativas privadas no interior das escolas (OLIVEIRA, 2000), atendendo, assim, às proposições da reforma do Estado brasileiro.

No que se refere à condução do processo democrático, a própria SEMED assumiu esta função. Por meio da Portaria nº 012/2012 dispõe sobre os prazos e suas atribuições frente ao processo de realização das eleições nas escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil (SEMED, 2012o).

As APM constituem-se no âmbito das unidades escolares como um dos possíveis instrumentos para a efetivação da gestão democrática. Embora a SEMED tenha dado início a organização das APM, ainda na década de 1980, sua instituição legal, na rede pública municipal de ensino de Cascavel, data de 1995 sendo, então, regidas por Estatuto único (SEMED, 2007f).

Conforme anunciado nos documentos, por meio dessas Associações deveria se processar a autonomia, a mobilização/envolvimento e a participação dos pais, professores e servidores nos aspectos administrativos e político-pedagógicos, com base na descentralização do poder decisório.

Contudo, de acordo com o que foi constatado na análise dos documentos, os princípios da descentralização, participação e autonomia, agregam-se, sobretudo, aos conceitos assumidos a partir da década de 1990, congruentes as proposições da reforma do Estado. Assim, a descentralização direciona-se a execução de tarefas pré-determinadas, a autonomia é autorregulada, seguindo as normativas e

orientações, e a participação/fiscalização abrange, principalmente, os aspectos financeiros. Ou seja, as Associações envolvem-se diretamente com a execução do Programa Construindo a Autonomia Escolar, dos recursos próprios e do PDDE, seguindo as orientações técnicas prescritas pela SEMED e pelo MEC, participando também de formações e eventos (SEMED, 2004b; e; o; 2006c; 2007a; j h; m; 2008d; e; 2009d; p; r; 2010d; 2011b; c; 2012a; f).

No que se refere aos encaminhamentos às APM, encontramos entre os documentos expedidos pela SEMED orientações técnicas (SEMED, 2005b; 2007h; 2008c; 2010k; 2011a; b; 2012a).

Entre os documentos enviados pela SEMED às escolas está o “Parecer do COMAE sobre a terceirização-Cascavel”, elaborado em 2009 pelo Conselho Municipal de Alimentação Escolar do Município (COMAE, 2009).

Segundo indicativos constantes no referido parecer, solicitado pelo prefeito e pela Secretária de Educação, o Conselho Municipal Alimentação Escolar (COMAE), frente à alternativa apresentada pelos gestores do município em terceirizar esse setor, o elaborou visitando os municípios que já haviam realizado essa terceirização. Com base na pesquisa realizada, foram apontados pelo COMAE alguns pontos positivos e muitos outros negativos em relação ao processo de terceirização do setor de alimentação escolar (COMAE, 2009).

É interessante argumentar que o documento em questão fundamentou, historicamente, o processo de terceirização no capitalismo moderno e de sua emergência no Brasil a partir dos anos 1990 (COMAE, 2009). Articulou a racionalidade dos gastos do Estado ao diminuir os postos de trabalho admitidos por concurso público, indicando a perda de direitos trabalhistas no setor terceirizado. Destacou a especificidade do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), para a segurança alimentar e nutricional de muitas crianças que, por intermédio desse programa, têm seu direito à alimentação garantido. Ao apontar a necessidade de debates e seminários acerca do PNAE e efetivo envolvimento dos Conselhos de Alimentação Escolar, ressaltou a sua importância para com o desenvolvimento social e econômico do município, sendo relevante, ao invés da terceirização, pequenas adequações possibilitando, então, que o setor de merenda Escolar, juntamente com o COMAE e com a SEMED pudessem resolver os problemas identificados (COMAE, 2009).

O Programa Nacional de Alimentação (PNAE), gerenciado pelo FNDE, é de caráter suplementar e foi implantado por meio do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1995. Propõe o atendimento da totalidade de alunos da Educação Básica, regularmente matriculados nas escolas públicas, filantrópicas e, ainda, em entidades comunitárias, mediante a transferência de recursos financeiros⁷⁴ repassados pela União aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal, estabelecido por dia letivo/aluno em conformidade com a etapa e com a modalidade de ensino informado pelo Censo Escolar do ano anterior, segundo informações disponíveis no Portal do FNDE.

Esse Programa teve origem na década de 1940, entretanto, foi estruturado na década de 1950. Desde então passou por sucessivas alterações, sendo gerenciado de forma centralizada até 1993. A partir deste ano foi instituída a descentralização dos recursos, inicialmente por meio da celebração de convênios para, posteriormente, ser automática, sem a necessidade de celebração de convênios ou de outros instrumentos (BRASIL, PORTAL DO FNDE, a).

A execução desse Programa é fiscalizada e acompanhada pelos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), FNDE, Tribunal de Contas da União (TCU), Controladoria Geral da União (CGU) e Ministério Público.

A possibilidade da terceirização, indicada no documento, enviado às escolas por intermédio da SEMED, alinha-se com as orientações da reforma do Estado que abre espaço para a alternativa da terceirização, muito embora sua influência já tenha determinado a descentralização dos recursos desse programa, enviando-os a todos os municípios e Secretarias de Educação, com caráter suplementar, pontuamos.

Ainda, como possível instrumento de gestão democrática, elencamos os Conselhos Escolares. Nesse sentido, no ano de 2004 a SEMED ofereceu formação acerca da instituição dos respectivos Conselhos (SEMED, 2004I).

Encaminhou, posteriormente, às escolas textos sobre os Conselhos Escolares (SEMED, 2004q) e a Minuta do Anteprojeto de Lei (CASCAVEL, 2004c), que “dispõe sobre a gestão democrática do Ensino Público Municipal através dos Conselhos Escolares”, para discussão com toda a equipe, levantamento de dúvidas

⁷⁴ Com a Lei nº 11.947, de 16/6/2009, 30% do valor deste Programa deve ser utilizado para a compra direta de produtos provenientes da agricultura familiar, a fim de estimular o desenvolvimento econômico e sustentável da comunidade (BRASIL, PORTAL DO FNDE, a).

ou de sugestões que deveriam ser encaminhadas à SEMED. O documento salientou que

[...] a Lei de criação dos Conselhos escolares, uma vez aprovada torna possível a implantação dos mesmos em toda a rede Pública Municipal, como uma das formas de gestão democrática da escola pública, no entanto, cada escola estará implementando seu CE na medida que as discussões sobre o tema forem avançando e a comunidade escolar sentir-se preparada para este momento (SEMED, 2004r, s/p).

A tentativa de instituir os Conselhos Escolares na rede pública municipal de ensino de Cascavel insere-se no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o qual tem o objetivo de promover essa implantação.

O Conselho Escolar é concebido como um dos pilares da gestão democrática, conforme dispõe a LDBEN 9.394/96. É instituído por meio de parceria entre o MEC e os municípios, os estados e o distrito Federal que aderiram ao Programa, vinculadas ao Plano de Ações Articuladas (PAR). As ações formativas dispõem de material didático (cadernos), elaborados, especificamente, para o Programa e para as formações continuadas que ocorrem tanto nas modalidades presenciais quanto nas modalidades a distância, direcionadas aos técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, aos conselheiros escolares, aos profissionais da educação e aos demais interessados na gestão democrática da escola pública.

Cabe ao Conselho Escolar,

[...] deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, além de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação (BRASIL, PORTAL DO MEC, g, s/d, s/p).

As formações oferecidas aos técnicos e dirigentes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e aos conselheiros escolares se realizam por meio de: Oficinas de Elaboração de Projetos para Implantação e Fortalecimento de Conselhos Escolares, Encontros Municipais de Formação de Conselheiros Escolares, Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos

Escolares, e a nova modalidade implantada, a qual corresponde ao Curso de Formação para Conselheiros Escolares (BRASIL, PORTAL DO MEC, g).

Inclusive a SEMED promoveu, no ano de 2012, o I Seminário dos Conselhos Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (SEMED, 2012f; g; h). As palestras foram ministradas por consultores e membros vinculados ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, promotor de justiça, Secretaria de Educação e professores universitários. Entre os membros vinculados ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares está um representante da SEMED.

Os temas abordados foram: Os Conselhos Escolares: integração escola e comunidade; Bases Legais para implantação dos Conselhos Escolares: um panorama da Gestão Democrática no Município de Cascavel; Gestão Democrática, Sistema Municipal de Ensino e os Conselhos Escolares; Conselhos Escolares: a garantia do direito sob a responsabilidade dos Pais; A História dos Conselhos Escolares na Perspectiva da Gestão Democrática: um breve panorama; A importância da Contextualização do Conselho Escolar na prática e os quatro eixos estruturantes: Legislação; Eleição, Formação e Acompanhamento; Ritmos Biológicos: possibilidades de diminuir conflitos entre a escola e a família; encerrando com a apresentação do grupo Abaecatú: Tempo é Música Vida e Poesia (SEMED, 2012h).

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, desenvolvido pelo Governo Federal, não emana da sociedade como órgão participativo, mas como exigência que, por força da Lei, foi instituído no município de Cascavel em setembro de 2012 (CASCAVEL, 2012c), norteado pelo princípio da participação da comunidade escolar⁷⁵,

Art. 2º. O Conselho Escolar é um órgão colegiado permanente de debate e articulação entre os vários segmentos da comunidade escolar, tendo em vista a gestão democrática do ensino público e a melhoria da qualidade do ensino.

Art. 3º. O Conselho Escolar exercerá as funções deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora, nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar,

⁷⁵ Segundo os termos constantes no [...] artigo 206, inciso VI da Constituição Federal, artigo 14, da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do artigo, 101 da Lei nº 2171/90, Orgânica do Município, da Lei nº 10.172 do Plano Nacional de Educação, da Lei nº 3.886, de 16 de julho de 2004 do Plano Municipal de Educação, dos art. 18, inciso X e art. 37 e 38 da Lei nº 5.694 de 22 de dezembro de 2010, que institui o Sistema Municipal de Ensino (CASCAVEL, 2012c, p.1).

resguardados os princípios constitucionais, as disposições legais e as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 4º. A gestão democrática do ensino público, entendida como ação coletiva e prática político-pedagógica, norteará todas as ações de planejamento, formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais, e alcançará todas as instituições integrantes da Rede Municipal de Ensino (CASCAVEL, 2012c, p. 1).

Vale salientar que a participação da comunidade, também normatizada pelos Conselhos Escolares, é posta como mecanismo de fiscalização e controle ao encontro da efetivação das metas estabelecidas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PERRUDE, 2013), recomendado também pelo Banco Mundial.

Tratando da organização do Sistema Municipal de Ensino e Instituição do Conselho Municipal de Educação, a SEMED solicitou a participação de um representante de cada unidade escolar na audiência pública, que foi realizada a respeito da referida proposição (SEMED, 2010m).

Segundo consta no documento, a Minuta do Anteprojeto de Lei, elaborada pela comissão, constituída para esse fim, foi encaminhada às escolas para análise, discussão e emissão de sugestões que poderiam ser manifestadas na referida audiência pública, desde que protocoladas, ou enviadas pelo correio eletrônico da SEMED, até o dia programado (SEMED, 2010m). Todavia, o Documento destacava que

A criação, desenvolvimento e aplicação de políticas públicas emanam das necessidades sociais, exigências estas manifestadas pelos movimentos sociais e sociedade civil organizada, desse modo, a fim de atender a tais demandas, de maneira que todos tenham acesso ao legado cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade, o município de Cascavel, por meio da Secretaria de Educação, no intuito de promover a efetiva participação social nos direcionamentos da Educação, mais próximo à sua realidade e às suas necessidades, promove as discussões a respeito da organização do Sistema Municipal de Ensino e instituição do Conselho Municipal de Educação (SEMED, 2010m, s/p).

Por força da Lei Municipal nº 5.694/2010, “que organiza o Sistema Municipal de Ensino (SME), e cria o Conselho Municipal de Educação de Cascavel” (CME), a SEMED convidou os presidentes das APPS para participarem da reunião para escolha dos membros deste Conselho, uma vez que as APPS têm direito a assento (SEMED, 2011c).

De acordo com o documento, a organização do Sistema Municipal de Ensino e a respectiva implantação do Conselho Municipal de Educação possibilita ao município maior autonomia nas ações voltadas para a educação na medida em que “[...] traz as discussões mais próximas à realidade do Município, fortalece a identidade e proporciona maior integração e efetividade nas ações educacionais em Cascavel” (SEMED, 2011c, p. 1).

Entretanto, a tentativa de instituir o Sistema Municipal de Ensino, no município de Cascavel, ocorreu ainda no ano de 2004 (SEMED, 2004p), contando, inclusive, com a Minuta do Anteprojeto de Lei que instituiria o Sistema Municipal de Ensino (SEMED, 2004n).

Contemplado no Artigo 18 da LDBEN 9.394/96, a constituição do Sistema Municipal de Educação possibilitaria a autonomia dos municípios no ensino, regulamentando as bases legais nacionais às necessidades locais, logrando, assim, maior agilidade aos encaminhamentos e processos, mediante envolvimento das lideranças e da comunidade local. O SME é composto pelas instituições públicas municipais de Educação Básica, pelas instituições privadas de Educação Infantil, pela Secretaria Municipal de Educação, pelo Conselho Municipal de Educação (CME), pelo Conselho Municipal do FUNDEF e pelo Conselho Municipal da Alimentação Escolar (BRASIL, PORTAL DO MEC, a).

Cada município deveria instituir as normas complementares para o seu Sistema e, respectivamente, criar o Conselho Municipal de Educação – órgão responsável pela função normativa, ou integrar-se ao Sistema Estadual de Ensino. Ao optar pela integração ao Sistema Estadual de Ensino, o município manterá o compromisso de oferta da educação, respeitando a aplicação da receita de impostos em consonância com o estabelecido na Lei Orgânica do município. Respeitará o Artigo 212 da Constituição Federal de 1988 e o Artigo 69 da LDBEN 9.394/96, concernentes à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, abrindo mão, parcialmente, de sua autonomia e permanecendo vinculado ao Sistema Estadual de Ensino (BRASIL, PORTAL DO MEC, a).

O Conselho Municipal de Educação é o órgão, de caráter representativo, do sistema responsável pela regulamentação e pela fiscalização da legislação educacional, com a incumbência de propor medidas a fim de contribuir para sua melhoria e assegurar a transparência na execução dos recursos públicos da educação, em consonância com as leis federais, primando pelo direito de todos à

educação, especificamente com qualidade, mediante o estabelecimento de parcerias para sua defesa. Compete a este, juntamente com a população, buscar alternativas para os problemas da educação na esfera municipal. Sua atuação se estende também à sensibilização do poder público municipal frente ao atendimento da demanda e de suas responsabilidades, participar tanto do processo de formulação como de implantação, supervisão e avaliação da política educacional, estabelecendo um elo de interlocução entre a sociedade e o poder público (BRASIL, PORTAL DO MEC, a).

Compete-lhe, portanto, estabelecer as normas complementares em consonância com a legislação nacional, autorizar, credenciar, assim como supervisionar estes estabelecimentos de ensino. É um órgão com função consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa, normativa e fiscalizadora. Constitui-se, ainda, como medida para a efetivação da autonomia do município, no campo educacional, à elaboração da Lei de Gestão Democrática, conforme mencionada na Constituição Federal de 1988, na LDBEN 9.394/96 e no Plano Municipal de Educação (PME). Essa elaboração depreende da mobilização da sociedade, inclusive o Conselho Municipal de Educação constitui-se como articulador desse processo, juntamente com comissão específica para esta finalidade, sendo de incumbência do Secretário Municipal de Educação a responsabilidade maior frente à mobilização da sociedade civil organizada, para a elaboração do Plano Municipal de Educação (BRASIL, PORTAL DO MEC, a).

Vale salientar que mesmo os municípios que não constituíram seus Sistemas Municipais de Educação deveriam elaborar e executar tanto a Lei de Gestão Democrática quanto o Plano Municipal de Educação (BRASIL, PORTAL DO MEC, a).

A elaboração do Plano Municipal de Educação foi determinada a partir da Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, estabelecendo que estados, municípios e o Distrito Federal deveriam, respectivamente, elaborar seus Planos Municipais em consonância com o Plano Nacional (BRASIL, 2001).

Coordenada pela SEMED (SEMED, 2004m), a elaboração do Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei Municipal nº 3.886, de 16 de julho de 2004, apresentou as propostas de ações educacionais para a década de 2004 a 2014. Resultante de uma elaboração coletiva, conforme expresso no documento, envolvendo segmentos da sociedade civil voltados à educação, o Plano Municipal de

Educação de Cascavel – PR (2004-2014), colocou-se não como um plano de governo, mas como um projeto de educação para o município (CASCAVEL, 2004d).

Sendo assim, apresentou como objetivos principais: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; o acesso, a permanência e o sucesso do aluno e, por fim, a democratização da gestão do ensino público (CASCAVEL, 2004d).

Para atender aos objetivos propostos no Plano Municipal de Educação, as ações direcionam-se para:

- Garantia de Ensino Fundamental obrigatório de 8 anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu acesso, permanência e sucesso na escola;
- Garantia de Ensino fundamental a todos que não tiveram acesso na idade própria ou não o concluíram;
- Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino;
- Valorização dos profissionais da educação;
- Desenvolvimento de sistema de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (CASCAVEL, 2004d, p. 22).

Para a efetivação das ações foram definidos os objetivos e as metas a que o Plano Municipal de Educação se propôs, devendo este nortear as ações educacionais neste município.

Nos níveis e modalidades que são de competências do Município, conforme previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as metas foram construídas de forma efetiva e direta, pois ao Município cabe ofertar a Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais) e suas modalidades. Nos demais níveis e modalidades, as metas se efetivarão na forma de regime de colaboração entre as mantenedoras (CASCAVEL, 2004d, p. 22).

O Plano Municipal de Educação de Cascavel – PR (2004-2014) foi estruturado em seis capítulos, abordando, respectivamente, a caracterização geral do município; os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação Superior; as Modalidades de Ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, e a Educação Especial; o Magistério da Educação Básica: Formação dos Professores e Valorização do Magistério; o Financiamento e Gestão e o Acompanhamento e Avaliação do referido Plano (CASCAVEL, 2004d), em consonância com Plano Nacional de Educação.

Entre os objetivos e as metas do Plano Municipal de Educação (2004-2014) para a Educação Infantil, a gestão democrática foi contemplada prevendo a adoção do processo de eleição direta para os dirigentes dos Centros de Educação Infantil, da rede pública municipal de ensino, após o terceiro ano de implantação do Plano. Foi prevista, também, a implantação dos Conselhos escolares ou de outros mecanismos para promover a participação da comunidade escolar e local, destacamos que “[...] para apoiar a melhoria do funcionamento em todas as instituições de Educação Infantil, ampliando as oportunidades educativas e enriquecendo os recursos pedagógicos” (CASCAVEL, 2004d, p. 48).

O princípio da gestão democrática foi indicado também no Plano Municipal de Educação de Cascavel como um dos itens contemplados na política de formação de professores, no financiamento e gestão (CASCAVEL, 2004d).

A eleição dos dirigentes dos Centros de Educação Infantil, atualmente nominados Centros Municipais de Educação Infantil, foi implantada somente em 2012. Quanto aos Conselhos Escolares, também contemplados entre os objetivos e metas voltadas ao Ensino Fundamental, pontuamos que esse processo de implantação iniciou no final de 2012 na rede pública municipal de ensino.

No que concerne à proposta curricular, as escolas da rede pública municipal de ensino tinham, no ato de elaboração do Plano Municipal de Educação, como principal referencial o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, diz-se, observando também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, voltando-se à formação integral do aluno, conforme exposto no documento (CASCAVEL, 2004d).

Destacamos que as escolas desta rede tinham, no momento de elaboração do Plano Municipal de Educação de Cascavel, como principal referencial o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, porque, no período que seguiu, de 2004 a 2008, iniciou-se o processo de elaboração da proposta curricular própria. Em 2008, esse processo culminou com a publicação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Como pudemos perceber, o Plano, embora deva, para atender à legislação, estar em consonância com o Plano Nacional, evidencia um dado ecletismo teórico ao tentar conciliar um referencial curricular concebido como produto de anseios

contra-hegemônicos⁷⁶, como é o caso do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) com as Diretrizes Curriculares Nacionais, de proposição hegemônica neoliberal.

Foi possível constatar, em linhas gerais, no Plano marcadamente a ênfase nas articulações e parcerias, convênios entre as instituições públicas e privadas, o incentivo à participação, à contribuição do terceiro setor, à autonomia da escola, equidade na distribuição dos recursos; à ênfase na gestão eficiente com a presença dos Conselhos, para acompanhamento/fiscalização (Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF (CACCS/FUNDEF); Conselho Municipal de Alimentação Escolar (COMAE); Conselho Bolsa-Escola; por exemplo), na avaliação de desempenho dos profissionais da educação e na avaliação da aprendizagem dos alunos.

Entre os instrumentos utilizados para a avaliação e execução das metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação de Cascavel são considerados os instrumentos de avaliação do Estado do Paraná: o Censo Escolar, o SAEB, o ENEM, os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (CASCAVEL, 2004d).

Como destacamos anteriormente o Plano Municipal de Educação deve, necessariamente, convergir com o Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação (2001-2011) visa assegurar a continuidade no âmbito das políticas educacionais, mediante articulações entre as ações da União, dos estados e dos municípios. Define, pois, os objetivos, as prioridades e as condições para a materialização dos princípios norteadores da educação nacional, com destaque para a democratização da gestão, promovendo a participação da comunidade em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, compartilhando responsabilidades (BRASIL, 2001).

Em relação à Conferência Nacional de Educação (CONAE), a SEMED solicitou a inscrição de representantes das escolas para participarem da Conferência Intermunicipal de Educação⁷⁷. Repassou informações concernentes à Conferência Nacional de Educação, que aconteceu em Brasília, de 23 a 27 de abril de 2010, cujo

⁷⁶ Para aprofundar a discussão acerca do processo de elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) bem como sua perspectiva teórica sugerimos Nogueira (2012).

⁷⁷ Essas Conferências precedem as Conferências Estaduais e do Distrito Federal (SEMED, 2009h).

tema foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” (SEMED, 2009h).

Em relação à Conferência Nacional de Educação (CONAE), consta no Documento que esta

[...] é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Está sendo organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós-Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, terão em suas mãos, a partir de janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira (SEMED, 2009h, p. 1).

Todavia, não tivemos acesso a maiores informações acerca dos encaminhamentos dados pela SEMED a essa Conferência.

3.1.5 Formação

Conforme indicado nos documentos, foram ofertadas formações para as diretorias das APMF e APEF, pelo departamento responsável da SEMED.

De acordo com o exposto no documento, que analisaremos na sequência, essas formações são necessárias para que as diretorias das Associações “[...] compreendam a importância de sua função e do seu papel de gestor público” (SEMED, 2009d, p. 6).

Nessa direção, o conteúdo trabalhado, nesse momento, tratou especificamente do que é uma APMF/APEF e a razão de sua necessidade, na qual todos os envolvidos são responsáveis pelo sucesso da educação da escola pública, objetivando, por meio deste órgão, apoiar a direção da escola,

[...] primando pelo entrosamento entre pais, alunos, professores, funcionários e toda a comunidade, com as atividades sócio-educativas, culturais e desportivas. (...) Uma de suas grandes responsabilidades é discutir, colaborar e participar das decisões coletivas sobre as ações da equipe pedagógica-administrativa, visando a assistência ao educando, o aprimoramento do ensino e a integração família-escola-comunidade (SEMED, 2009d, p. 1).

Consiste, ainda, em uma das responsabilidades da APMF/APEF ajudar na administração dos recursos próprios, do Programa Construindo a Autonomia Escolar e do PDDE, respondendo, juntamente com a direção da escola ou com o coordenador do Centro Municipal de Educação Infantil, pela gestão do recurso público (SEMED, 2009d).

Na sequência, foram apresentadas, no documento, orientações quanto às eleições da diretoria, as suas respectivas funções, os procedimentos concernentes ao Estatuto e as bases legais que regulamentam as APMF e APEF⁷⁸ (SEMED, 2009d).

Segundo consta no documento, as APMF e APEF devem abrir conta específica, em bancos estatais federais ou estaduais, para movimentação dos recursos próprios, evitando, assim, também confusões entre os diferentes recursos repassados. Entre as orientações e as finalidades constam: o Livro Caixa, o Livro Ata e o Livro Tombo, como proceder à prestação de contas, o preenchimento de recibos, notas fiscais e cheques, especificando o que é o PDDE e o Programa Construindo a Autonomia Escolar, as funções do Conselho Fiscal⁷⁹ e da Unidade Gestora de Transferência⁸⁰ (SEMED, 2009d).

⁷⁸ São regulamentadas no âmbito estadual pelo Decreto nº 10.527, Artigo 5º, item C, de 09 de janeiro de 1963; pela Resolução nº 2.135, de 23 de maio de 1974; e pelo Decreto nº 5.123/2001. No âmbito federal, são regulamentadas pela Constituição Federal de 1988, nos Artigos 70 e 71; pela Lei Complementar nº 101/2000; e pela Lei nº 8.443, de 16 de julho de 1992 (SEMED, 2009d).

⁷⁹ Compete ao Conselho Fiscal da APMF/APEF “I - Examinar, obrigatoriamente, a cada semestre ou a qualquer tempo, os livros e documentos fiscais da Diretoria, registrando o parecer no livro ata da APMF/APEF; II – Apreciar os balancetes semestrais e dar parecer aos relatórios semestrais e anuais, à prestação de contas e ao plano anual de atividades da Diretoria, registrando o parecer no livro ata da APMF/APEF; III – Emitir parecer sobre a observância dos preceitos do presente Estatuto pelas chapas concorrentes às eleições, previamente à sua votação pela Assembleia Geral; IV – Autorizar investimentos e operações monetárias dos recursos provenientes da APMF/APEF, registrando o(s) parecer(es) em livro ata da APMF/APEF; V – Aprovar em primeira e/ou em segunda instância as despesas da APMF/APEF, de acordo com o disposto nos § 1º e 2º do art. 8º do presente Estatuto; VI – Receber sugestões provenientes dos integrantes efetivos; VII – convocar, sempre que justificado, Assembleia Geral Extraordinária; VIII – Analisar e aprovar as decisões tomadas pela Diretoria nos casos de emergências não previstas no presente Estatuto; IX – dar parecer quanto à aceitação de doações com encargos para APMF/APEF; X – Dar parecer sobre contratos e convênios a serem firmados com outros órgãos e entidades; XI – Todas as deliberações do Conselho Deliberativo e Fiscal deverão ser aprovadas por maioria simples, em reunião da qual será lavrada ata em livro próprio da APMF/APEF, ou similares; XII – Indicar um Conselheiro representante do segmento de pais para ratificar a movimentação financeira da APMF/APEF (CASCVEL, 2009a, p. 5-6).

⁸⁰ A Unidade Gestora de Transferência – UGT é instituída por ato de agente competente, sendo o segmento do Sistema de Controle Interno de uma Entidade tomadora de Transferência Voluntária, responsável pela “a) avaliação do cumprimento de metas pactuadas com a entidade repassadora; b) controle na aplicação dos recursos; c) encaminhamento da prestação de contas das transferências voluntárias estaduais ao Tribunal; e d) observância das normas desta Resolução e demais atos normativos do Poder Público aplicáveis” (PARANÁ, 2006, p. 4).

Foi possível perceber, por meio da análise dos documentos, além da existência de formações direcionadas aos membros da Diretoria das APM, a chamada à participação em determinados eventos os quais procuramos elencar na sequência.

A APM foi chamada a participar da palestra “Excelência Humana”, com a psicóloga Clarisse Leal, juntamente com os demais servidores da Escola (SEMED, 2004a), das Pré-Conferências Municipais de Assistência Social que foram realizadas nos bairros, com o objetivo de discutir, entre os distintos segmentos da sociedade civil, acerca do que é do interesse comum na política de assistência social (SEMED, 2009o), da IV Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, juntamente com os professores e com os funcionários das escolas (SEMED, 2009, n) e do VII Seminário Paranaense de Educação Fiscal (SEMED, 2009u).

As diretorias das APM e APEF foram chamadas a participar de reunião em que foi discutido o Planejamento Estratégico da SEMED, foi realizada a escolha dos representantes do Conselho do FUNDEB, do Conselho da Merenda Escolar, foi eleita a comissão de pais representantes das APM e APEF, e, foi realizada, também, a aprovação das contas dos Conselhos, e discutiu-se sobre a Conferência Municipal de Educação (SEMED, 2009f).

A SEMED reuniu-se com os diretores e diretoria das APMF e APEF para discutir sobre capacitação a ser ofertada (SEMED, 2009s; t).

Também foi realizado um treinamento, oferecido pela SEMED, aos responsáveis pelas Entidades que recebem Transferências Voluntárias Municipais (SEMED, 2009p), no qual foram repassadas informações acerca da legislação⁸¹ e de sua regulamentação no âmbito do estado do Paraná⁸² e no município de Cascavel⁸³, para que fossem cumpridas as orientações legais, quando de sua execução.

⁸¹ Trata-se do que a legislação dispõe a respeito das transferências voluntárias na Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964, Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000. A descentralização dos recursos da UNIÃO é regulamentada pela Instrução Normativa STN nº 91, de 15 de janeiro de 1997, que dispõe acerca da celebração de convênios, pelo Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007 e pela Portaria Interministerial nº 127, de 29 de maio de 2008 (SEMED, 2009p).

⁸² Trata-se da Resolução nº 03/2006, do Tribunal de Contas do estado do Paraná (SEMED, 2009p).

⁸³ Trata-se do Decreto nº 8.324, de 22 de agosto de 2008, que regulamenta os procedimentos para a celebração de convênio, auxílio, acordo, cooperação, subvenção social, ajustes ou outros instrumentos congêneres, bem como a execução e prestação de contas dos recursos, entre a Administração Pública direta e Indireta do Município de Cascavel e entidades Privadas sem fins lucrativos e da Administração, em consonância com a legislação vigente nas instâncias federal, estadual e municipal, em observância, inclusive, com a própria Lei Municipal nº 3.982/2004, que

Compôs as capacitações/treinamentos para os integrantes das APMF e APEF, ofertados pela SEMED, esclarecimentos acerca do Terceiro Setor, que, de acordo com o Código Civil brasileiro, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, classifica as APMF e APEF como entidades do Terceiro Setor (SEMED, 2010e). É interessante ressaltarmos que o documento em questão elaborado e entregue pela SEMED, demarca o surgimento do Terceiro Setor, em virtude da “[...] incapacidade do Estado de promover sozinho o bem-estar social” (SEMED, 2010e, p. 1).

O documento diferenciou os três setores, sendo o Primeiro Setor representado pelo governo, o Segundo Setor pelas empresas privadas e o Terceiro Setor compreendendo o “[...] conjunto de pessoas jurídicas privadas de fins públicos e sem finalidades lucrativas, constituídas voluntariamente, auxiliares de Estado na persecução de atividades de conteúdo social relevante” (SEMED, 2010e, p. 1).

Em seguida, indicou os elementos constituintes das APMF e APEF, a documentação necessária à sua regulamentação, apresentando informações pertinentes ao Plano de Trabalho e à sua elaboração, que cada Entidade proponente deveria elaborar (SEMED, 2010e).

Tais encaminhamentos alinham-se às proposições já apresentadas, de iniciativa do Governo Federal como o Plano Plurianual, o Plano de Ações Articuladas, o Plano de Desenvolvimento Educacional e o Compromisso Todos Pela Educação.

Ou seja, não cabendo apenas ao Estado a sua manutenção, as instituições escolares recorrem à cooperação e ao voluntariado da comunidade.

Nesses moldes, as formações, oferecidas pela SEMED às Associações, indicam que a autonomia permitida remete à autonomia financeira, autorregulada pela responsabilização dos envolvidos, aferidos pelos índices alcançados nas avaliações.

As formas de participação e de autonomia limitam-se, assim, à fiscalização e à execução de medidas pré-determinadas, direcionadas aos aspectos circunscritos ao alcance da comunidade em que a escola está inserida, convergindo com as ações, programas e projetos propostos pelo Governo Federal, articuladas com as proposições oriundas da Reforma do Aparelho do Estado.

Nessa direção, constatamos como orientação do Conselho do FUNDEF à SEMED, repassadas às unidades escolares a conferência de todo material recebido, quantidade e qualidade, execução dos serviços prestados ao estabelecimento, a fim de evitar problemas futuros (SEMED, 2006e). Remetendo, exatamente, à ênfase na fiscalização.

Também se insere no contexto das formações, mas especificamente para diretores e pedagogos da rede municipal de ensino de Cascavel, ofertadas pela SEMED, o curso “O papel do diretor e do pedagogo na construção da qualidade da educação pública” (SEMED, 2004c; v).

A referida formação, com 64 horas presenciais e 32 horas de atividades práticas, contemplou discussões em torno dos seguintes eixos: A função do diretor e do pedagogo na construção coletiva da gestão democrática da escola pública; A organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva do Projeto Político-Pedagógico da escola pública; O currículo como eixo de formação humana de alunos e professores; e Avaliação do processo ensino-aprendizagem: determinantes sociais, políticos e pedagógicos (SEMED, 2004c; v).

Consideramos interessante ressaltar os objetivos, descritos pela SEMED, contidos no plano de curso,

Possibilitar o acesso e a apropriação dos fundamentos teóricos que orientam a concepção progressiva da educação, articulada à qualidade do ensino-aprendizagem de todos; Explicitar o papel do diretor e do pedagogo na organização do trabalho pedagógico escolar, desvelando os limites e as possibilidades da prática educativa; Realizar reflexão rigorosa sobre a prática educativa, explicitando a função e os mecanismos de construção coletiva das mudanças necessárias à democratização das relações no interior da escola e à socialização do conhecimento; Redimensionar a organização do trabalho pedagógico, entendendo o papel da crítica e da intervenção pedagógica como fundamento da transformação da própria prática; Aprofundar conhecimentos sobre a consciência crítica e a consciência política dos educadores no contexto da prática educativa (SEMED, 2004c, p. 1).

Em dados momentos percebemos que as discussões com o grupo de diretores focavam na aprendizagem, visando, sobretudo, a superação dos problemas relacionados a ela e os encaminhamentos necessários à sua superação, perpassando pela necessidade de formação continuada.

Nesse sentido, os diretores foram chamados a participar, emitindo pareceres relacionados aos temas fundamentais para a elaboração de um “Programa de Capacitação Continuada”, tendo em vista a superação das dificuldades de aprendizagem (SEMED, 2005e).

Tratando das formações direcionadas aos diretores, percebemos certa desarticulação entre os encaminhamentos pedagógicos e administrativos. Apesar de não empreendermos uma análise aprofundada e específica sobre as formações que foram ofertadas no período em questão aos diretores, elas nos dão indícios de que a SEMED não elaborou um projeto de formação específico para os diretores, entretanto, essa questão não será aprofundada neste momento.

Para exemplificar esses apontamentos utilizaremos o documento que trata do II Seminário da Educação para profissionais da rede pública municipal de ensino de Cascavel⁸⁴ e do I Seminário de Gestão Escolar: Desafios e possibilidades na Educação Básica. Conforme descrito no documento, por meio desses seminários objetivou-se

[...] expandir o universo das experiências científicas, filosóficas e artísticas dos sujeitos, ampliar a aprendizagem nas áreas do conhecimento, proporcionar o desenvolvimento das relações sociais entre os indivíduos resultando na formação de uma consciência mais crítica, elaborada e na qualidade do processo ensino-aprendizagem (SEMED, 2011f, p. 1).

E, ressalta, ainda, que, por meio destes Seminários, pretendia-se,

[...] explicitar e firmar a concepção de educação concebida no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel sob o foco de desenvolvimento humano, fundamentada no método Materialista Histórico-Dialético, Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica (SEMED, 2011f, p. 1).

Nas formações direcionadas ao pedagógico pudemos perceber tentativas de encaminhamentos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto as formações e orientações direcionadas a administração difundiram, em grande medida, a ideia da descentralização, da participação, da autonomia e do controle de

⁸⁴ Esses Seminários, nos últimos anos, têm sido ofertados semestralmente, direcionando-se aos professores lotados nas escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel. Entre os documentos verificamos a organização de seminários para os demais servidores da rede, lotados na SEMED (I Seminário dos Servidores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel) (SEMED, 2012k).

resultados em consonância com as ações, programas e projetos propostos em âmbito nacional (SEMED, 2004f; l; 2005d; j; 2006d; 2007a; b; j; k; 2008g; 2009c; 2010i; 2012d; f; g; h).

Logicamente, precisamos considerar que tais ações condicionam-se ao repasse de recursos, sinalizando limites às tentativas contra-hegemônicas. Todavia, enfatizamos que frente a esses limites é que se colocam imbricadas às contradições concernentes à própria política educacional enquanto elemento de disputa, as possibilidades quando de sua implantação, visando atender, mesmo que parcialmente, aos interesses da classe trabalhadora; dentro dos limites da sociedade capitalista. Principalmente se considerarmos a posição que a SEMED assume frente à educação pública, contemplada no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Durante a elaboração da Proposta Curricular, que resultou na publicação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, as formações voltaram-se à compreensão da concepção de desenvolvimento fundamentada na teoria da Psicologia Histórico-Cultural, na perspectiva da pedagogia Histórico-Crítica, pautado no método Materialista Histórico-Dialético, como pudemos observar nos informativos⁸⁵, enviados às escolas⁸⁶.

Tratando do processo de elaboração da Proposta Curricular, os documentos registram encaminhamentos direcionados a gestão, voltando-se à coordenação de grupos de estudos realizados nas escolas com o grupo de professores e entre os diretores com professores universitários (SEMED, 2005n; 2006i; 2007a).

Na perspectiva adotada no Currículo, o projeto de educação a ser ofertado nas instituições municipais desta rede segue a perspectiva da contra-hegemonia. Ou seja, volta-se à socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, possibilitando uma educação emancipadora e de qualidade para a classe trabalhadora (CASCAVEL, 2008b). No que diz respeito à função que compete à escola, o documento “[...] reitera que a função de transmissão dos saberes científicos que lhe cabe é uma das condições para a construção da consciência de classe” (CASCAVEL, 2008b, p. 24).

⁸⁵ Os informativos são documentos expedidos mensalmente pela SEMED para as escolas. Como a nomenclatura sugere, informa acerca das formações e das demais atividades que serão desenvolvidas naquele mês. Inicialmente, cada representante da escola retirava seu informativo na SEMED. Com o avanço da informatização este é disponibilizado no portal do município.

⁸⁶ Conforme constatamos nos documentos (SEMED, 2005j; l; 2006d; f; 2007a; b; j; k; 2008g; 2012e).

Em linhas gerais, o Currículo apresenta os fundamentos teóricos, os aspectos históricos e legais do ensino de responsabilidade da SEMED nesta rede, a concepção de desenvolvimento humano, os pressupostos pedagógicos e a concepção de avaliação. Contempla a educação para as pessoas com deficiência, referenciando os pressupostos teóricos, sua constituição no município de Cascavel, o desenvolvimento e a aprendizagem, as formas ofertadas de Atendimento Educacional Especializado, bem como a sua escolarização. Por fim, apresenta a organização curricular, com a concepção, os encaminhamentos metodológicos, os conteúdos e a avaliação de cada disciplina (CASCAVEL, 2008b).

Conforme exposto no Currículo, as políticas para a educação tendem a atender aos interesses da classe que domina o poder economicamente, porém, como política em disputa, pode significar ganhos pontuais à classe trabalhadora.

Assim, é somente e apenas pela luta que podemos ampliar direitos ou perseguir a escola que queremos. No entanto, entre a proposição da sociedade organizada e a constituição da política, a lógica funcional do Estado irá sempre redimensionar o Currículo, aparando as arestas que indiquem riscos para a acumulação do capital. Se as classes são antagônicas, as vitórias da classe trabalhadora serão sempre derrotas pontuais da classe dominante, por isso nem sempre uma vitória no plano legal configura-se com uma política no plano real. Assim, mesmo que tenhamos muitas leis que nos favoreçam, a luta de classes tem que se manter para que a lei se cumpra e assim ininterruptamente [...]. A mobilização e a consciência política é condição e, contraditoriamente, decorrência de um currículo que se proponha a questionar crítica e cientificamente a realidade em que estamos postos (CASCAVEL, 2008b, p. 24).

Ou seja, essa seria a concepção que nortearia, ou deveria nortear os encaminhamentos para a educação pública institucionalizada, nesta rede de ensino.

Ademais, fica explícita nos ofícios encaminhados pela SEMED às escolas, a desarticulação entre o pedagógico e o administrativo. Quando os ofícios tratavam de aspectos pedagógicos e administrativos eram remetidos ao diretor. Quando tratavam dos aspectos administrativos, especificamente do financeiro, eram remetidos aos gestores. Isso evidencia, sobremaneira, que a Gestão Escolar limita-se apenas aos aspectos financeiros, demandando, inclusive, a partir daí, o envolvimento da diretoria da APM ou de membros das Unidades Gestoras de Transferências. Destaca-se, assim, o caráter limitado na execução de atividades do cotidiano da escola, aquém do envolvimento, da participação e da autonomia na tomada de

decisão de relevância, como, por exemplo, os aspectos político-pedagógicos (CASCAVEL, 2012a; SEMED, 2004g; i; 2005a; k; l; 2006b; 2007a; f; 2008c; 2009k; q; 2010k; 2011a).

Pontuamos, também, que um número expressivo dos documentos enviados às escolas, eram direcionados aos aspectos financeiros (SEMED, 2004j; k; u; 2005b; k, l; 2006c; 2007b; c; d; g; l; m; n; o; p; 2008b; d; e; f; i; 2009i; r; u; w; 2010k; 2011a; i; 2012a).

Ainda do âmbito das formações, é preciso salientar que a SEMED realizou o III, IV e o V Curso de Formação de Gestores e Educadores em Cascavel, (SEMED, 2006g; 2008a; 2009j), como município-pólo, por meio do MEC, pela Secretaria de Educação Especial e o Programa das Nações Unidas, objetivando “[...] disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade [...]” (SEMED, 2006g, s/p).

O Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade era direcionado à formação continuada de gestores e de educadores tanto das redes estaduais como municipais de ensino na perspectiva de capacitá-los a fim de oferecer a modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Visa atender, nas classes comuns do ensino regular e com qualidade, a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, PORTAL DO MEC, e).

Esse Programa era desenvolvido em parceria com o MEC e municípios-polo, e ofertava cursos com 40 horas de duração, visando à formação de multiplicadores para demais gestores e professores (BRASIL, PORTAL DO MEC, e).

Com a extinção da Secretaria de Educação Especial seus programas e ações passaram a vincular-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que implementa, articulada aos sistemas de ensino,

[...] políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da

sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, PORTAL DO MEC, j, s/d, s/p).

Dentre os Programas desenvolvidos por esta Secretaria, destacamos o Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais⁸⁷, criado por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, vinculado ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Esse Programa voltou-se, especificamente, à organização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser ofertado, em caráter complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, buscando assegurar-lhes as condições necessárias para o acesso, a participação e a aprendizagem (BRASIL, PORTAL DO MEC, f).

O Programa proveu às escolas com conjunto de equipamentos de informática, mobília, com materiais pedagógicos e acessibilidade para o espaço a ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado, cabendo, ao sistema de ensino, a disponibilidade do espaço físico e o professor.

No entanto, houve o direcionamento da SEMED na programação deste curso atendendo a especificidades da rede e da região oeste, que também elaborou o Currículo próprio, na mesma perspectiva, no IV e no V Curso de Formação de Gestores e Educadores; aos quais tivemos acesso à programação (SEMED, 2008a; 2009j).

Os encaminhamentos da SEMED, voltados ao atendimento desse Programa, inicialmente direcionaram-se à revisão do Projeto Político Pedagógico em consonância com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais MEC/SESSP (SEMED, 2010g). Em seguida, direcionou-se às escolas escolhidas do município para receberem os equipamentos para instalação da Sala de Recursos Multifuncional, demandando a organização do espaço adequado, bem como o arquivamento das notas fiscais dos materiais recebidos.

O documento informou, ainda, aos respectivos diretores dos estabelecimentos de ensino, os materiais que constituiriam as salas “[...] destinadas à oferta do atendimento educacional especializado complementar a escolarização”

⁸⁷ Para aprofundamento, sugerimos “Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual” (PERTILE, 2014).

(SEMED, 2010c, p.1), especificando que este programa foi criado em 2008, tendo em vista,

[...] as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, as demandas apresentadas no Plano de Ações Articuladas – PAR, dos municípios e estados, e o compromisso que o Ministério da Educação – MEC tem em apoiar a implementação de sistemas educacionais que atendam a especificidade dos alunos com deficiência quanto à organização das escolas que garantam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos (SEMED, 2010c, p. 1).

Conforme constatamos, os professores da rede pública municipal de ensino também participaram do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – aperfeiçoamento/especialização/extensão, ofertada pela Secretaria de Educação Especial do MEC (SEMED, 2011d).

A SEMED também encaminhou às escolas e aos Centros Municipais de Educação Infantil o Ofício da Secretaria do Estado da Educação – Superintendência da Educação informando sobre o preenchimento do Cadastro Estadual de Professor para o PARFORMAÇÃO 2009 (SEMED, 2009e).

Conforme consta no Documento da Secretaria Estadual de Educação – Superintendência da Educação (PARANÁ, 2009), o PARFOR (Plano de Ações Articuladas – Formação) insere-se no programa lançado pelo MEC, no final do ano de 2008, a fim de suprir

[...] as carências das redes públicas em termos da formação dos professores em exercício, [...] Focado na melhoria da qualidade da educação pública, o PARFOR, atualmente gerido e coordenado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), inscreve-se entre os programas ligados ao Compromisso Todos Pela Educação/PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação (PARANÁ, 2009, p. 1).

Nas modalidades à distância e presencial,

[...] o PARFOR PARANÁ pretende atender, por meio da oferta especial de cursos de pedagogia de segunda licenciatura e formação pedagógica nas universidades públicas participantes, a demanda por formação dos professores em exercício nas escolas públicas das redes municipais e estaduais (PARANÁ, 2009, p. 1).

Também a esse respeito, as escolas municipais receberam do MEC a chamada para pré-inscrição nos cursos de formação inicial, por meio da Plataforma

Freire. Esse Programa acena possibilidades para pré-inscrição nos cursos de licenciatura, àqueles professores sem formação em nível superior, como segunda licenciatura àqueles professores que já possuíam um curso de licenciatura, mas ministravam disciplinas em outras áreas, e o curso de formação pedagógica, para professores bacharéis (BRASIL, MEC, 2010b).

Em síntese, esse Programa era direcionado, primordialmente, para atender aos professores, em exercício, com formação distinta de sua área de atuação. Para tanto, destinava-se, na época, aos professores que foram cadastrados no EDUCASENSO-2009 (BRASIL, MEC, 2010b).

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR é um Programa de caráter emergencial, em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). Objetiva prover a formação, atendendo a exigência disposta na LDBEN 9.394/96, aos professores com pelo três anos de exercício, na Educação Básica, da rede pública, graduados não licenciados, licenciados em área diversa da atuação docente e que possuam nível médio na modalidade Normal. Foi instituído pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, visando à melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2009a; PORTAL DO MEC/CAPES).

A oferta se efetivava por meio de turmas especiais em cursos de licenciatura⁸⁸, segunda licenciatura⁸⁹ e formação pedagógica⁹⁰. A CAPES divulgava o calendário com as atividades do Programa com as respectivas incumbências das Secretarias de Educação estaduais, municipais, do Distrito Federal, bem como os Fóruns, as Instituições de Ensino Superior e o período para realização das pré-inscrições⁹¹ via Plataforma Freire (BRASIL, PORTAL DO MEC/CAPES).

⁸⁸ Para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula (BRASIL, PORTAL DO MEC/CAPES, s/d, s/p).

⁸⁹ Para professores licenciados que estejam em exercício há, pelo menos, três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica (BRASIL, PORTAL DO MEC/CAPES, s/d, s/p).

⁹⁰ Para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica (BRASIL, PORTAL DO MEC/CAPES, s/d, s/p).

⁹¹ Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, os professores devem: a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela

Voltada a essa formação, a SEMED procurou seguir as incumbências de sua responsabilidade. O mesmo observamos em relação ao Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO).

Como o município de Cascavel aderiu ao PROFUNCIONÁRIO, a SEMED solicitou que os diretores fizessem um levantamento do número de servidores com interesse em participar das formações. Foram ofertados cursos em Secretaria Escolar (especificamente para os secretários de escola), Multimeios Didáticos (para instrutores de informática e monitores de biblioteca), Meio Ambiente e Infraestrutura Escolar (para auxiliares de manutenção e serviços gerais) e Técnico em Alimentação Escolar (para nutricionistas e merendeiras) (SEMED, 2011e; 2012i).

Conforme exposto no Documento,

O Profucionário é um programa que visa à formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. A formação em nível técnico de todos os funcionários é uma condição importante para o desenvolvimento profissional e aprimoramento no campo do trabalho e, portanto, para a carreira. O Decreto 7.1415 de 30 de dezembro de 2010 institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e dispõe sobre a formação inicial em serviço dos funcionários da escola. Entre os seus objetivos fundamentais, está a valorização do trabalho desses profissionais da educação, através do oferecimento de formação inicial em nível técnico proporcionado pelo Profucionário (SEMED, 2012i, p. 2).

Como os encontros presenciais aconteceriam em horário de trabalho, a SEMED salientou que seria de responsabilidade do funcionário a reposição, ou compensação, dessas horas (SEMED, 2012i). Todavia, ao divulgar a abertura de novas turmas, suspendeu as reposições por se tratar de capacitação em serviço, inclusive autorizando a impressão dos materiais do curso no ambiente de trabalho (SEMED, 2012i).

O Programa Profucionário direciona-se à formação inicial em nível técnico, preferencialmente na modalidade de educação à distância, aos funcionários de escola, que apresentam-se em efetivo exercício, mediante habilitação compatível com a atividade exercida na escola, nas habilitações de Secretaria

Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária (BRASIL, 2010a).

Apresenta-se como fundamental para a valorização, o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento na área exercida, assim como para a carreira. O Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, institui a política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica pública e dispõe sobre a formação inicial em serviço dos funcionários da escola (BRASIL, PORTAL DO MEC, d).

Pudemos constatar, também, que alguns funcionários participaram do curso Formação pela Escola, sendo convidados a participar da avaliação final e do encerramento do módulo (SEMED, 2012m).

Alegando objetivar o fortalecimento da atuação dos envolvidos na execução, no monitoramento, na avaliação, na prestação de contas e no controle social dos programas e das ações educacionais financiados pelo FNDE, o Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE – Formação pela Escola – promove a capacitação de profissionais de ensino, de técnicos e de gestores públicos nas esferas municipais e estaduais, assim como representantes da comunidade escolar e da sociedade civil organizada⁹² (BRASIL, PORTAL DO FNDE, b). Em síntese, o Programa atende a uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Segundo consta no folder, divulgado por este Programa,

Participar do FormAção pela Escola é integrar uma rede de cidadãos que têm importante papel na gestão, no monitoramento e no controle social dos recursos públicos destinados à educação. O resultado será a elevação do desempenho dos programas e ações do FNDE em todo o território nacional, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade do ensino e do Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB. A expectativa é que o programa FormAção pela Escola prepare cidadãos que atuem em parceria com o governo, de modo a buscar a melhoria da escola, facilitando o acesso, a permanência e o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos matriculados nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, PORTAL DO FNDE, 2011c, s/p).

⁹² De acordo com informações disponíveis no Portal, até 2005, as capacitações eram feitas exclusivamente de maneira presencial, o que representava o atendimento de um público menor e de maiores gastos com a mobilização e com o transporte dos cursistas e de técnicos do FNDE até as cidades-polo (BRASIL, PORTAL DO FNDE, i, s/p).

Este Programa oferece capacitação objetivando fortalecer a participação da comunidade na execução, no monitoramento/fiscalização, na avaliação, na prestação de contas e no controle dos programas e demais ações subsidiados pelo FNDE.

Tratando ainda das formações, a SEMED solicitou dados para efetivar o cadastro no Programa PDE Interativo (SEMED, 2012b) e ofereceu capacitação aos diretores de escolas e aos coordenadores dos Centros Municipais de Educação Infantil, referente ao preenchimento do Programa, em virtude das dúvidas e dificuldades apresentadas pelos mesmos (SEMED, 2012d).

O Programa PDE Interativo é mais uma das ações do Governo Federal para apoiar a formação inicial e continuada para os professores, demais profissionais e gestores da Educação Básica. Os diretores das escolas, ao acessarem o Programa, preenchem os dados disponibilizados no plano de formação (BRASIL, PORTAL DO MEC, i).

Segundo informações disponíveis no Portal do MEC,

O gestor da escola, em comum acordo com os professores, indica a demanda de formação, que será submetida à validação da Secretaria de Educação do Estado, Município ou Distrito Federal, por meio do Sistema Nacional de Formação – SINAFOR, com acesso por meio do SIMEC, módulo PAR e enviada aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para pactuação com as IPES até junho de cada ano, para oferta no ano seguinte (BRASIL, PORTAL DO MEC, i, s/d, s/p).

Esse Programa é apresentado como instrumento para possibilitar que as Secretarias de Educação e o MEC conheçam as escolas a fim de direcionar as políticas de acordo com suas reais necessidades. Mas, apresenta-se como mais uma ferramenta para o planejamento da Gestão Escolar, na busca da eficiência dos resultados obtidos pela escola, por meio de intervenções em seu funcionamento. Pode vincular-se à descentralização de recursos, ou não, objetivando mobilizar a participação da comunidade escolar atribuindo-lhe maior grau de autonomia (BRASIL, MEC, 2012).

Ao promover a participação da comunidade escolar, sugere o envolvimento do Conselho Escolar, e a organização de um Grupo de Trabalho (GT) específico para elaborar o planejamento da escola, que será informado no Programa do PDE

Interativo. Em suma, as atividades desenvolvidas nos eixos de atuação⁹³ visam transferir para a comunidade escolar a responsabilidade pelo (in)sucesso da escola.

3.1.6 Mecanismo de Avaliação/Controle

Segundo informações contidas no Documento enviado pelo MEC, selecionado nos arquivos escolares, foi realizada, em todos os municípios brasileiros, em conformidade com as disposições legais da LDBEN 9.394/96, principalmente nos Artigos 9º e 87º, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), nas escolas urbanas, em turmas de 4ª e 8ª séries⁹⁴ do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. O propósito dessa avaliação foi o de levantar informações sobre a qualidade do ensino de cada instituição, alegando, dessa forma, ser possível obter um diagnóstico fiel da educação brasileira. Para isso, o MEC solicitou o apoio do diretor e o envolvimento da comunidade escolar (BRASIL, MEC, 2005b).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) é uma das avaliações, em larga escala, realizada bianualmente, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), utilizadas para “avaliar” a Educação Básica, na prerrogativa de contribuir para a melhoria da qualidade e de sua universalização, para a reformulação e para o monitoramento das políticas educacionais (BRASIL, PORTAL DO INEP, c).

Datada de 1990, a primeira avaliação do SAEB, em caráter amostral, contemplou alunos das escolas urbanas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, nas disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Ciências. Sendo que as 5ª e 7ª séries foram avaliadas em redação também (BRASIL, PORTAL DO INEP, c).

A partir de 1995 foi adotada a metodologia da Teoria de Resposta ao Item, devendo ser avaliados, desde então, as 4ª séries/5º anos, 8ª série/9º ano do Ensino

⁹³ Os diagnósticos dos problemas detectados na escola são classificados em três eixos de atuação. Esses eixos se subdividem em seis dimensões compreendendo indicadores e taxas, distorção e aproveitamento, ensino e aprendizagem, gestão, comunidade escolar e infraestrutura. Essas dimensões se subdividem nos temas IDEB, taxas de aprovação, Prova Brasil, matrícula, distorção entre idade e série, aproveitamento escolar, áreas do conhecimento, planejamento pedagógico, tempo de aprendizagem, direção, processos, finanças, estudantes, docentes, demais profissionais, pais e comunidade, instalações e equipamentos (BRASIL, MEC, 2012).

⁹⁴ Trata-se da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, após implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, abarcando, além da amostra da rede pública, a amostra da rede privada (BRASIL, PORTAL DO INEP, c).

A contar de 2001, as avaliações do SAEB passaram a aferir os resultados nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Além da ANRESC, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), também está estruturada dessa forma por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Contempla, então, redes públicas e privadas, urbanas e rurais (incluídas em 2007 e 2009), mediante avaliação de caráter amostral de alunos dos 4ª série/5ºano, 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. São direcionadas a “avaliar”, além da qualidade, a equidade e a eficiência da educação, evidenciando os resultados do país, das regiões e das unidades federativas, sendo realizadas bianualmente. Desde 2007, a ANRESC (Prova Brasil) passou a realizar-se conjuntamente a ANEB (BRASIL, PORTAL DO INEP, b).

A partir de 2013 foi incluída, a título de experiência, aos alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, a avaliação de Ciências (BRASIL, PORTAL DO INEP); e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): direcionada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública, a fim de avaliar os níveis de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, anualmente (BRASIL, PORTAL DO INEP, b).

Essa avaliação foi instituída por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, atendendo ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁹⁵, mais uma das ações do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE). Volta-se ao atendimento das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios que

⁹⁵ O município de Cascavel efetiva sua adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no início do ano de 2013, para além do recorte temporal desta pesquisa. Todavia, pontuamos que, as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa estruturam-se a partir de quatro eixos fundamentais: a formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, a avaliação e a gestão, controle e mobilização social, mediante concessão de bolsas aos orientadores e professores alfabetizadores participantes, financiadas pelo FNDE (BRASIL, 2012a, b, c; 2013a, b, c, d). Estratégico para o governo federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, caracteriza-se como mais um Programa emergencial direcionado à melhoria dos índices das avaliações, aferidas por padrões internacionais, tendo com base a formação dos professores e, conseqüentemente, sua responsabilização pelos resultados que serão, ou não, atingidos, desvinculados das condições econômicas e sociais circundantes ao processo educativo. Ademais, compreendemos que esta estratégia possibilita o controle do currículo, secundarizando, inclusive, as demais disciplinas, a precarização da formação docente, além de promover a competição necessária à consolidação de um mercado educacional, o que nos leva a coadunar com as instigações de Shiroma (2011) e questionar quem elabora essas avaliações, para qual finalidade e como utiliza seus resultados. E mais, essa qualidade, é qualidade para quê e se coloca a serviço de quem?

aderiram, assegurando que todas as crianças sejam alfabetizadas em língua portuguesa e em matemática até os oito anos de idade (BRASIL, PORTAL DO MEC, b).

Tais avaliações, norteadas e estruturadas segundo padrões internacionais, se inserem nas proposições, datadas da década de 1990, estabelecidas para a Educação Básica a partir das orientações da reforma do Estado brasileiro.

Elaboradas com base nos PCN, essas avaliações podem possibilitar o monitoramento e o controle do currículo, limitando e precarizando o trabalho docente, na medida em que passam a ser vistas como um treinamento a ser realizado, a fim de atingir um padrão mínimo, estipulado como tolerável. Buscam, também, promover a responsabilização do professor pelos índices alcançados, delegando à instância local a (in)eficiência pela educação, desconsiderando os aspectos econômicos e sociais em que a escola está inserida. Além desses agravantes, incentivam a competição entre as escolas, necessária à consolidação de um mercado educacional.

No que se refere aos exames de avaliação em larga escala, observamos que a SEMED informou o recebimento da Provinha Brasil, que deveria ser aplicada aos alunos do 2º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Encaminhou também às escolas as planilhas para a sistematização dos dados que deveriam ser devolvidas à SEMED (SEMED, 2012j).

A Provinha Brasil, instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, estruturada pelo INEP, foi aplicada inicialmente em 2008, e é mais uma das ações com vistas a reverter o diagnóstico do SAEB, que indica a propalada ineficiência do sistema educacional brasileiro. Ela é aplicada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, no início e no final do ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática (BRASIL, 2007d; PORTAL DO INEP, b).

Conforme consta na Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007:

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas

estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2007d, s/d, s/p).

Por meio desses objetivos são definidas, pelo MEC, as ações que possibilitam estabelecer as metas pedagógicas, planejar a formação continuada para os professores, investir em medidas direcionadas à melhoria da aprendizagem e da qualidade, respectivamente, objetivando reduzir as desigualdades de ensino, assim como corrigir, imediatamente, possíveis distorções (BRASIL, PORTAL DO INEP, b).

Para finalizar, de acordo com o exposto no próprio Portal do INEP, “O delineamento e a construção dessa avaliação prevê, sobretudo, a utilização dos resultados obtidos nas intervenções pedagógicas e gerenciais com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, PORTAL DO INEP, b, s/d, s/p).

Ou seja, direciona-se ao atendimento dos mesmos objetivos definidos para a Educação Básica, seguindo as orientações a partir da reforma do Estado, dentre os quais citamos o caráter diagnóstico, de monitoramento, de controle do currículo e de direcionamento da formação dos professores, dentro de padrões preestabelecidos, ao atendimento da manutenção dos interesses vigentes.

Nos documentos encaminhados pela SEMED às escolas, assim como no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, a concepção de avaliação adotada apresentou-se como norteadora do processo ensino-aprendizagem, na medida em que é utilizada como instrumento para verificar o nível de apreensão dos conteúdos que foram trabalhados. Nesse sentido, a avaliação orienta a ação docente possibilitando seu redimensionamento para garantir a assimilação/apropriação do conteúdo científico. Todavia, segundo consta nos documentos, ela deve ser articulada ao processo de ensino-aprendizagem (CASCAVEL, 2008b; SEMED, 2007f; g).

Formalmente, não encontramos documentos que indicassem encaminhamentos ou posicionamentos da SEMED em relação às avaliações externas.

Inclusive a Lei nº 11.274/2006, que dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, alterando os Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN 9.394/96, mediante a obrigatoriedade da matrícula, nesta etapa de escolarização, a partir dos seis anos de idade, que estabeleceu até o ano de 2010 o prazo para os

estados e o Distrito Federal adequarem-se, foi proposta como estratégia para a reversão dos indicativos da ineficiência do ensino público no Brasil (BRASIL, 2006b).

Essa alteração ficou evidenciada nos documentos da SEMED, demandando encaminhamentos voltados ao campo da Gestão Escolar, nos aspectos administrativos, envolvendo documentação e reorganização no funcionamento da escola (SEMED, 2009y), e pedagógicos, por meio da realização de grupos de estudos (SEMED, 2007a).

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que os diretores de escolas, juntamente com os secretários escolares, e os coordenadores dos Centros Municipais de Educação Infantil e seus coordenadores auxiliares, foram chamados a participar do I Seminário Intersectorial do Programa Bolsa Família. Nesse Seminário, foram escolhidos seis representantes⁹⁶ dos diretores, que participariam das “Oficinas de multiplicadores⁹⁷” (SEMED, 2010f).

No que concerne ao Programa de Transferência de Renda, o relatório de acompanhamento da frequência escolar, para o Programa Bolsa-Família, é preenchido, com assinatura e carimbo do responsável pelo estabelecimento de ensino (o diretor) e devolvido à Divisão de Documentação Escolar da SEMED (SEMED, 2005i; 2009g; 2010j), também é de sua incumbência o controle da frequência do Bolsa Variável Jovem⁹⁸ (SEMED, 2009g; 2010j).

Os Programas de Transferência de Renda foram criados, praticamente, no final da segunda gestão de FHC, articulados ao acesso e à permanência das crianças e adolescentes mais carentes na escola, a saber, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Bolsa-Escola, o Bolsa-Alimentação, o Auxílio-Gás e o Bolsa-Criança Cidadã (PERRUDE, 2013).

No primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), os Programas Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Auxílio-Gás e o Cartão-Alimentação foram fundidos no Programa Bolsa-Família⁹⁹ (PBF) (PERRUDE, 2013).

⁹⁶ A escolha contemplou seis representantes, sendo um para cada região, abarcando os bairros Interlagos, Periolo, Santa Cruz, Cascavel Velho, XIV de Novembro e um da Zona Rural ou Distritos do município de Cascavel (SEMED, 2010f).

⁹⁷ Acerca da respectiva oficina não tivemos acesso a mais informações.

⁹⁸ A frequência do Bolsa Variável Jovem é de no mínimo 75%, diferente do Bolsa-Família (SEMED, 2009g).

⁹⁹ A frequência escolar mínima de 85% da carga horária mensal constituía premissa básica e legal para o recebimento do Bolsa Escola pelas famílias que tinham crianças e/ou adolescentes na faixa etária de 6 a 15 anos. Essa mesma condição de acompanhar a frequência escolar permanece como fundamento do programa Bolsa Família [...] (BRASIL, MEC, 2004, p. 1). O programa Bolsa-Escola passou a integrar o Bolsa-Família.

Constitucionalmente, é de responsabilidade do Poder Público o acompanhamento da frequência escolar, estabelecida na LDBEN 9.394/96 de incumbência da escola, consoante a um dos critérios para a promoção do aluno (BRASIL, MEC, 2004). Por meio deste documento, o MEC reforça às escolas, que compete a ele, juntamente com as Secretarias de Educação, o acompanhamento da frequência escolar, fundamental ao recebimento pelos beneficiários dos programas federais de Transferência de Renda.

Isso justifica os encaminhamentos da SEMED às escolas da rede, em cumprimento ao que é estabelecido nacionalmente. No entanto, no chão da escola, o controle da frequência para o repasse de programas de Transferência de Renda, do setor social, significa a incorporação de mais uma atribuição ao diretor¹⁰⁰.

Para frisar de forma concisa essa responsabilidade, o documento adverte, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que

[...] os dirigentes de estabelecimentos de ensino devem zelar junto aos pais ou responsáveis pela frequência escolar e comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo seus alunos, reiteração de faltas injustificadas e evasão, esgotados os recursos escolares (BRASIL, MEC, 2004, p. 1).

Evidencia, ainda, nessa direção, que o Poder Público também realiza o Censo Escolar, cujas informações e dados estatísticos possibilitam

[...] a realização de diagnósticos e análises sobre a realidade do sistema educacional, subsidiando a definição e implementação de políticas orientadas para a promoção da equidade, efetividade e qualidade do ensino. É com base nos dados do Censo Escolar que o governo Federal repassa aos estados e municípios recursos financeiros de programas como o Fundef, a merenda escolar, o transporte escolar, o livro didático, entre outros (BRASIL, MEC, 2004, p. 1).

Compreendida como mais uma forma de controle, os encaminhamentos da SEMED, abarcam as ações de incumbência das escolas frente aos Programas de Transferência de Renda. É interessante notar, a partir dos encaminhamentos da SEMED, a linha de condução das proposições nacionais. Assim, não seria por acaso

¹⁰⁰ Nessa direção, observamos, entre as orientações, a disponibilização de vagas para a Secretaria de Educação, do Seminário de Sensibilização em Violência contra a Criança e Rede de Proteção, promovido pela Secretaria de Saúde, destinadas à representantes das escolas, sinalizando para ações que esgarçam a função da escola (SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE, 2010a). Levantamento para aquisição de uniformes para os alunos (SEMED, 2010n; 2012p), preenchimento de pesquisa referente ao Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SEMED, 2010l).

que alunos e docentes teriam que ser cadastrados pelos secretários de escolas, junto ao INEP. Conforme consta no documento, esse cadastro viabilizará maior agilidade nas ações voltadas à gestão educacional (SEMED, 2005h).

Ao que tudo indica, esse procedimento vincula-se ao atendimento à Portaria nº 1.851, de 31 de maio de 2005, que trata do Censo Escolar, coordenada pelo INEP, realizado para obtenção de dados e de informações acerca da Educação Básica, abrangendo os estabelecimentos de ensino dos diferentes níveis e modalidades, das redes públicas e privadas, incluindo os estabelecimentos mantidos por entidades filantrópicas e também comunitárias (BRASIL, 2005a).

De acordo com a Portaria nº 1.851, de 31 de maio de 2005, O Censo Escolar, realizado em regime de colaboração entre os estados e os municípios, a partir do referido ano, contemplou o Sistema de Cadastro de Alunos, Docentes e Escolas; o Sistema Nacional de Acompanhamento da Frequência Escolar e o Sistema de Censo Escolar em Tempo Real, sendo que os dados levantados seriam utilizados para determinar os coeficientes para a distribuição dos recursos do FUNDEF (BRASIL, 2005a).

Embora já existisse um órgão responsável, o Serviço de Estatística da Educação e Saúde criado em 1937, pela Lei nº 378, alterada em 1956 para Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) pelo Decreto nº 38.661, após algumas reestruturações, a apuração dos dados do Censo Escolar, foi, a partir de 1994, descentralizada, para as Secretarias Estaduais de Educação, com a criação de um sistema informatizado (BRASIL, PORTAL DO IBGE).

A contar de 1996 o SEEC incorporou-se à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE/MEC), que, no ano seguinte, foi integrada ao INEP, órgão, desde então, responsável pelos levantamentos estatísticos da educação.

Anteriormente, as informações relativas ao Censo Escolar eram levantadas por meio de questionário padrão, aplicado aos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada. De 2007 em diante, o Censo Escolar passou a ser realizado com coleta, organização, transmissão e disseminação de dados via ferramentas da web, inserindo, na investigação, a escola, o aluno e o professor, caracterizando o Sistema Educasenso, estabelecido pela Portaria nº 316, de 4 de abril de 2007, revogando a Portaria nº 1.851, de 31 de maio de 2005 (BRASIL, 2007c).

De acordo com as informações disponíveis no Portal do INEP, as informações levantadas a partir do Censo Escolar

[...] são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Além disso, os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (BRASIL, PORTAL DO INEP, a, s/d, s/p).

Basicamente, em relação ao Censo Escolar, a SEMED salientou a importância do empenho, da dedicação e do apoio do diretor, enfatizando sua responsabilidade pelas informações declaradas. Relembrou quanto ao risco de auditoria caso o questionário não fosse preenchido com fidedignidade. Reiterou, ainda, a relevância desta pesquisa para a melhoria e para a expansão da educação no Brasil (SEMED, 2007f).

Sinteticamente, compreendemos que Censo Escolar possibilita tanto o monitoramento das políticas educacionais como serve de coeficiente para a descentralização dos recursos e execução de programas, contribuindo, também, para o fornecimento de dados mensuráveis utilizados no computo do IDEB. Opera a ideia de possibilitar a mensuração da educação, entendida como produto, passível ao diagnóstico de eficiência e de qualidade, sendo de competência das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação sua realização/operacionalização.

3.1.7 Gestão de Recursos Humanos

Observamos que a Secretaria Municipal de Administração, por meio da SEMED, encaminhou às escolas informações acerca das alterações na metodologia das avaliações de desempenho e de estágio probatório, em virtude da implantação, em 2004, do plano de cargos, vencimentos e carreiras (SEADM, 2004).

Inclusive a Lei Municipal nº 6.008, de 28 de março de 2012, que foi encaminhada às escolas, dispõe justamente sobre alterações no Plano de Cargos, Vencimentos e Carreiras do Servidor Público Municipal, Lei Municipal nº 3.800/2004 e na Lei Municipal nº 4.212/2006, Plano de Cargo, Carreira, Salários e Valorização dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR (CASCAVEL, 2012b).

Assegurado como um dos princípios da educação, contemplado no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, a valorização dos profissionais do ensino é garantida em forma de Lei, por “[...] planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado o regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União¹⁰¹” (BRASIL, 1988, s/p).

Assim, de acordo com o disposto no Artigo 67 da LDBEN 9.394/96, em consonância com a Constituição Federal de 1988, os respectivos sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos profissionais da educação, garantindo, nos estatutos e planos de carreira:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996a).

A necessidade de elaboração de plano de cargos e carreira é severamente enfatizada e recomendada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995).

É também determinado na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe "sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF", ao definir que

¹⁰¹ Esta redação foi alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Dessa forma, o inciso V, do Artigo 206 da Constituição Federal apresenta a seguinte redação: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988, s/p).

Art. 10. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão comprovar:

I - efetivo cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal;

II - apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, no prazo referido no artigo anterior (BRASIL, 1996b, s/p).

As diretrizes para os planos de carreira e remuneração para o magistério dos estados, municípios e Distrito Federal foram definidas a partir da Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997 (BRASIL, PORTAL DO MEC, c). Atualmente, são instituídos ou reestruturados em observância com a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, a Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, e a Resolução CNE/CEB nº 02/2009, que fixa Diretrizes para o Plano de Carreira do Magistério.

No que se refere à descrição das atividades relativas a cada cargo, o Plano de Cargo, Carreira, Salários e Valorização dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR apresenta como funções do ocupante do cargo de diretor de escola:

- Conduzir a construção e realimentação do Projeto Político Pedagógico da escola, de acordo com a proposta curricular adotada pela rede municipal de ensino, fazendo as articulações necessárias para a participação democrática de todos os segmentos da comunidade escolar, garantindo sua efetivação.
- Dirigir o Conselho Escolar.
- Cumprir com as determinações do Conselho Escolar.
- Administrar a Unidade Escolar nos aspectos administrativos e pedagógicos.
- Promover a integração entre escola, família e comunidade, criando condições propícias para melhor atendimento ao educando.
- Participar das atividades do Conselho da Unidade Escolar.
- Enviar à Semed os relatórios e demais documentações formais, rotineiras, exigidas pelo Sistema.
- Manter o controle da documentação e registros rotineiros das atividades da Unidade Escolar.
- Analisar e avaliar constantemente e coletivamente a proposta da escola, detectando as dificuldades e propondo encaminhamentos para a resolução dos problemas.
- Oportunizar aos pais o conhecimento da proposta pedagógica da escola.
- Participar efetivamente dos cursos, reuniões administrativas e pedagógicas, seminários, grupos de estudo organizados pela SEMED.

- Conduzir, em conjunto com o coordenador pedagógico, o conselho de classe, grupos de estudo, reuniões pedagógicas.
- Comunicar à SEMED as irregularidades verificadas na escola, aplicando as medidas cabíveis à sua competência.
- Acompanhar e orientar o trabalho de todos os profissionais da escola.
- Participar das discussões pedagógicas com o coordenador e o professor (pré-conselho, reuniões com pais, dentre outras) visando o desenvolvimento do processo educativo – efetivação do projeto político pedagógico.
- Solicitar orientações à SEMED sempre que houver necessidade (CASCAVEL, 2006a, p. 37).

A função exercida pelo diretor de escola, conforme expressa na Lei que regulamenta o Plano de Cargo, Carreira, Salários e Valorização dos Professores, desta rede, contempla principalmente os aspectos administrativos e pedagógicos, diferentemente do que pudemos evidenciar na maioria dos encaminhamentos da SEMED para as escolas, com predominância de orientações específicas para o administrativo, principalmente o financeiro.

De forma bastante ampla, até porque não é nossa intenção aqui analisar minimamente esse documento, mas captar elementos que nos possibilitem apreender a concepção de Gestão Escolar expressa, o Plano de Cargos, Carreira e Salários, da rede pública municipal de ensino de Cascavel, que dispõe a Lei Municipal nº 4.212/2006, inclusive após as reestruturações¹⁰² efetivadas, logicamente, apresenta elementos congruentes às proposições da reforma do Estado. Isso se manifesta principalmente na instituição de mecanismos¹⁰³ de avaliação de desempenho, flexibilizando a estabilidade e a valorização atrelada a esse desempenho.

Abordando, ainda, as funções atribuídas ao ocupante do cargo de diretor de escola, consoante ao estabelecido na Lei Municipal nº 4.212/2006, no documento “Orientações para o trabalho do diretor e do coordenador pedagógico escolar”, repassado pela SEMED, há uma fundamentação em torno da especificidade do trabalho administrativo (SEMED, 2007f).

O documento aborda, como objetivo do trabalho administrativo, a tarefa de assegurar que o processo de ensino aprendizagem ocorra com qualidade “[...] a

¹⁰² Este foi reestruturado nos anos subsequentes, no entanto, esta análise contempla tais alterações.

¹⁰³ Entre os encaminhamentos adotados pela SEMED, na gestão de recursos humanos, identificamos orientações que visavam à redução de gastos com horas extras nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal de ensino (SEMED, 2009m); procedimentos para controle da carga horária dos funcionários, com instalação do ponto digital (SEMED, 2009l; 2010b; h).

partir da utilização intencional dos recursos e da coordenação do esforço humano coletivo, realizando uma mediação entre os recursos (meios) e a produção dos resultados esperados (fins)” (SEMED, 2007f, p. 1), pautado nos escritos do professor Saviani (2007).

Ressalta, ainda, a importância em não sobrepor os aspectos administrativos aos pedagógicos, sem perder de vista a função precípua da escola para a classe trabalhadora, alertando para o controle expresso pela burocratização da função e da sua contribuição para a manutenção da ordem vigente (SEMED, 2007f). Destacamos que nesse mesmo documento o coordenador de escola aparece como elemento articulado às atividades de administração e de coordenação.

Enfim, no que se refere à gestão dos recursos humanos, de forma bastante sucinta, percebemos o direcionamento do trabalho tanto do diretor como do coordenador escolar, pelo menos na fundamentação teórica, alinhado com a verdadeira função da escola pública, vinculado a preceitos político-pedagógicos.

A partir da análise apresentada, considerando os limites deste trabalho e os documentos a que tivemos acesso, buscaremos tecer algumas considerações sobre a concepção de Gestão Escolar implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel nas escolas desta rede de ensino, entre os anos de 2004 a 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, com base nos apontamentos apresentados no decorrer deste trabalho, a importância de ampliar o arcabouço teórico esboçado, ante a gama de pesquisadores que têm se dedicado ao tema, e sua imprescindível contribuição às necessidades presentes nas instituições escolares.

Essas necessidades sinalizam, sobretudo, a contradição entre a especificidade da função da escola no processo de emancipação do homem e na manutenção das relações essenciais à preservação da tônica capitalista.

Conforme ficou evidenciado, apesar dos embates e disputas que se travam entre as classes sociais, para manutenção da exploração, neste sistema, as relações que se estruturam, mediadas pelo aparato estatal são (re)articuladas a partir de mecanismos econômicos, políticos, sociais e ideológicos estratégicos, incidindo na materialização de formas de organização, de funcionamento e de gestão convergentes aos interesses dominantes.

Verificar em que medida esses mecanismos influenciam na implantação da política educacional, perpassaram o objetivo deste trabalho quando nos propusemos a analisar a concepção de Gestão Escolar implementada pela SEMED nas escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel, confrontando os encaminhamentos desta Secretaria de Educação, para o campo da Gestão Escolar, entre os anos de 2004 e 2012, com as ações, programas e projetos de iniciativa do governo Federal articuladas às proposições preconizadas a partir da reforma do Estado brasileiro.

Considerando as relações que se estabelecem entre Estado, sociedade e educação, as formas de organização, funcionamento e gestão das instituições públicas, particularmente as instituições escolares, em consonância com o exposto, fundamentalmente, devem alinhar-se com as proposições advindas do Estado.

Assim, na mesma medida em que os encaminhamentos da SEMED, voltados à Gestão Escolar, incorporaram, mesmo que parcialmente, interesses da classe trabalhadora, expressaram também o poder e a dominação da classe que detém os meios de produção e tem desfrutado das riquezas que são produzidas coletivamente.

Conforme constatamos, o Estado como agente regulador, imprescindível, desde a sua origem, tem como função assegurar a propriedade privada, a acumulação do capital e amortecer os embates entre as classes.

Ora, se o próprio Estado nasce a partir da divisão da sociedade em classes, conjurando com aquela que domina o poder economicamente, logicamente está a serviço da manutenção do modo de produção vigente, pressupondo, também, sua ampliação e concentração, dada a necessidade que o capital possui de expandir-se em todo o globo.

Todavia, esse modo de produção se desenvolve na mesma proporção em que produz as desigualdades. Assim, esse é o motor que, concomitantemente, impulsiona o desenvolvimento, produzindo e intensificando as desigualdades sociais. Ou seja, enquanto se reproduz e fortalece, contraditoriamente, o capital produz sua própria destruição por meio do aprofundamento das contradições constitutivas do capitalismo.

Para assegurar a acumulação o modo capitalista de produção, cada vez mais, tende a incorporar a tecnologia mediante a suspensão do trabalho vivo, acarretando, assim, na diminuição dos postos de trabalho. Por outro lado, quanto mais tecnologia, menor o lucro e maior a necessidade de intensificar a produção.

Com esse mecanismo cíclico e conjuntural, a produção pode se caracterizar maior que o consumo, acarretando, por exemplo, na crise desencadeada a partir de 1929, quando o modelo de Estado de Bem-Estar Social, estrategicamente, voltou a impulsionar o consumo, incorporando benefícios sociais à classe trabalhadora.

No entanto, os mecanismos de acesso ao consumo e de produção do capital, tendencialmente entram em colapso, demandando rearticulações para que o capital continue se reproduzindo. Nesse contexto é que situamos a crise da década de 1970, em âmbito mundial, na qual a produção em massa, baseada no modelo produtivo taylorista-fordista, foi “substituída” pela acumulação flexível. Com o desenvolvimento da informática e da microeletrônica, o mercado direcionou-se a produção estandardizada, direcionadas a nichos de consumidores, na lógica do supérfluo e do descartável, demandando novas formas de controle, de gestão e de flexibilização do trabalho.

Incluimos aqui a redefinição dos padrões de Estado para o estabelecimento de novas relações entre este, a sociedade e o trabalho, sustentando o próprio modo de produção em crise. No entanto, para os neoliberais, o motor da crise foi atribuído

às consequências de um modelo de Estado paternalista, com excesso de custos sociais, caracterizado pelo Estado de Bem-Estar Social.

Logicamente, a explicação da crise, para os teóricos neoliberais, estará enfadada a negação das desigualdades sociais que o próprio modo de produção gera. Assumir a crise, como decorrência do modo de produção, seria conjurar com a derrocada do próprio sistema.

Delineou-se, nesse contexto, as aspirações de um modelo de Estado tipicamente neoliberal que tem, sobretudo, a função de assegurar a liberdade do mercado com vistas à acumulação do capital, mediante a instituição de reformas ditadas pelos organismos internacionais. Nesse cenário, a educação foi delegada a responsabilidade, política e ideológica, de superar os problemas sociais, os quais, verdadeiramente, são inerentes ao próprio sistema econômico e social.

Como vimos, no Brasil essas reformas se intensificaram na década de 1990, atreladas às condicionalidades impostas pelos empréstimos realizados para efetuar o pagamento da dívida externa da década anterior. As proposições da reforma do Estado, no contexto de implementação dos ideais neoliberais e globalizantes, se arquitetaram a partir da desregulamentação econômica e da abertura comercial, decretando, assim, o fim das barreiras comerciais, respeitados os postulados da divisão internacional do trabalho.

Ao enredar um novo modelo de Estado, para enfrentar a nova grande crise do capital, foram retomados os princípios do liberalismo clássico, sob nova roupagem, estruturando um projeto societário, delineado globalmente. Nesse escopo, os princípios do neoliberalismo, no estágio de desenvolvimento nominado de globalização, estendeu-se ao domínio no plano econômico, político, social e ideológico. Apresentou-se, portanto, como um projeto societário totalizante, disseminando sua hegemonia, acenando à negação de alternativas para além do sistema capitalista. Contou, para isso, também com a produção teórica da ideologia da pós-modernidade, enfatizando a necessidade de formação de um novo homem, frente à nova ordem que se instaura, em virtude da propalada crise da modernidade.

Assim, o homem, produto da modernidade, deveria adequar-se às novas exigências, em uma sociedade onde tudo é fugidio e inconstante. A educação, na concebida nova sociedade, deveria contribuir para essa formação, dotando os sujeitos de criatividade, desenvolvendo as capacidades individuais, voltando-se ao respeito às diferenças, formando seres pacíficos que, em suma, aceitem a lógica

exploratória do capital, contribuindo, então, para a estabilidade econômica e social, no que quer se afirmar como reinado absoluto.

Frente ao desafio de desenvolver nos sujeitos novas habilidades, para o que se convencionou chamar de um novo modelo de sociedade, as proposições incluíram a reformulação dos currículos que já não atendiam aos novos paradigmas. Ainda, o atraso tecnológico e educacional, agregados a ineficiência do Estado, conceberam e asseveravam as dificuldades para inserção do Brasil no mercado competitivo internacional, segundo as explicações neoliberais.

Atentando para as relações alicerçadas entre Estado, sociedade e educação, foi possível constatar que a reforma da Educação Básica foi colocada como fundamental no âmbito da reforma do Estado, pois, na mesma proporção em que é constitutiva da reforma do Estado, concomitantemente ela foi justificando e sustentando ideologicamente a própria reforma do Estado, trazendo implicações pontuais para o campo da Gestão Escolar.

Ou seja, as proposições para a educação estão intimamente ligadas às relações que se estabelecem entre Estado, sociedade e educação, devendo, por fim, mesmo com os embates e disputas que se travam entre as classes antagônicas, convergir para a manutenção da tônica dominante.

Ademais, as novas formas de organização, de funcionamento e de controle do trabalho, inseridas no campo da Gestão Escolar, articularam-se aos determinantes do movimento de reestruturação do capitalismo, datado de fins do século XX, dada a impossibilidade deste continuar se reproduzindo sobre as mesmas bases.

A reforma do Estado brasileiro pode, assim, ser compreendida como uma das estratégias necessárias à implementação do neoliberalismo e da globalização, no processo de reestruturação capitalista, que consistiu na rearticulação do capital, para suplantar mais uma crise do modo de produção. Ela selou mais um pacto à função incontestável do mercado para as relações de produção. Estabeleceu a flexibilização e minimização da função financeira do Estado, principalmente no que tange aos serviços sociais, com destaque à educação e à saúde básica, com a introdução de mecanismos estratégicos para a gestão. Dessa forma, por meio da participação, a própria sociedade passou a ser responsabilizada pela manutenção e pelo financiamento, promovendo, gradativamente, a desresponsabilização do Estado.

Notadamente, a reforma do Estado brasileiro condensou-se na redefinição do papel do Estado, em virtude da essencialidade de sua mediação para a sustentação da liberdade do mercado, para o processo de acumulação e de reestruturação das relações produtivas e financeiras. Para isso, propôs a descentralização das políticas públicas, particularmente no que concerniu a execução das políticas sociais, uma vez que esta, conforme proposto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, passaria a ser de incumbência da comunidade local.

O Estado, de administrador e provedor do desenvolvimento econômico e social, “passou” a ser avaliador, incentivador e gerador de políticas de médio e longo prazo. Transferiu para o setor privado as atividades que permitiam a regulação do mercado e para as Organizações sociais, mediante um sistema de parceria entre o Estado e a sociedade, para o financiamento dos serviços competitivos ou não-exclusivos.

Nesse processo, o Estado descentralizou a execução das políticas sociais, fortalecendo sua posição de regulação e de coordenação, manifestando, verdadeiramente, uma espécie de acirramento do controle. Essa forma de descentralização é que possibilitaria, conforme proposto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, maior participação e envolvimento da sociedade, focalizando a eficiência e os resultados característicos da moderna administração pública gerencial.

O que destacamos é que a descentralização proposta coadunou com a atribuição de maior autonomia financeira e administrativa às Organizações Sociais, sem perder de vista a cobrança de resultados de seus administradores. Na mesma medida, contribuiu para o desenvolvimento da cultura e da participação da sociedade, por meio dos conselhos de administração.

Salientamos que, ao descentralizar a execução das políticas sociais para a sociedade, delegando autonomia, envolveu a participação, voltando-se para a racionalização e alocação de recursos extras, bem como para a manutenção da instituição.

Utilizando-se dos princípios da administração pública gerencial, a reforma do Estado tem refletido na disseminação de novas práticas de gestão, com medidas de descentralização do poder e autonomia, mediante o envolvimento e a participação da sociedade.

Nesse cenário, as proposições delineadas às instituições estatais tendem a convergir com o modelo socialmente estabelecido. Portanto, a educação pública institucionalizada coloca-se, “a priori”, a serviço dos interesses do capital, podendo também significar o seu contrário.

Acima de tudo, enfatizamos que as proposições desencadeadas a partir da reforma do Estado brasileiro, da década de 1990, que consubstanciaram a reforma da Educação Básica e, conseqüentemente, da Gestão Escolar, continuam determinando os rumos da política educacional, cujas influências têm incidido na forma de organização, de funcionamento e de gestão das unidades escolares. Sob a democracia burguesa, o Estado tem implementado, paulatinamente, o controle tanto do sistema educacional como das próprias escolas.

Como constatamos, as políticas educacionais brasileiras, derivadas da década de 1990, foram fundamentais para configurar o novo modelo de gestão da educação, com a transferência da responsabilidade do Estado para a comunidade escolar, incidindo em práticas desconcentradoras e que, na maioria das vezes, eram desarticuladas dos aspectos políticos, na prerrogativa da modernização e da produtividade, seguindo a lógica do mercado.

As escolas são, mais uma vez, influenciadas a adotarem os princípios da administração das empresas capitalistas, subjugando à última instância, a especificidade de sua razão de ser, na qual o produto não pode ser dissociado do processo em que foi produzido ao resultar em objetivações humanas, em tomada de consciência (SAVIANI, 2007).

Não se trata aqui de desprezar os princípios teóricos da administração, mas de incorporá-los, respeitados os limites de subordinação e mediação fundantes às relações de exploração que os permeiam, indispensáveis à manutenção da ordem vigente.

Conforme apresentamos, as ações, programas e projetos elaborados pelo MEC, portanto, de iniciativa do Governo Federal, direcionaram-se a atender as proposições da reforma do aparelho do Estado, orientados para a descentralização dos recursos. Essas ações fomentaram a autonomia e a participação, mediante o estabelecimento de controle de resultados, disseminando valores, práticas e concepções convergentes aos interesses do capital.

Todavia, a política educacional constitui-se em elemento de disputa entre as classes, cujas pressões significam a incorporação de conquistas à classe trabalhadora.

Nesse sentido, a educação na rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR é proclamada a favor dos interesses da classe trabalhadora. Esse é um dos motivos que nos instigaram para a realização desta pesquisa.

Observamos que antes da iniciativa de elaboração do Currículo próprio, a referida rede já adotava, como substrato teórico, o Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná, com marcas da Pedagogia Histórico-Crítica, assumindo, frente às proposições para a educação, uma perspectiva contra-hegemônica.

Ainda, o que nos chamou a atenção foi o fato de essa mesma Secretaria ter coordenado o processo de elaboração da proposta curricular, no período de 2004 a 2008, na qual, definitivamente, assumiu essa perspectiva de educação para a rede, culminando, em 2008, com a publicação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Considerando a perspectiva assumida pela SEMED, o desafio a que nos propusemos aqui foi o de analisar a concepção de Gestão Escolar implementada por esta Secretaria nas escolas da rede pública municipal de ensino, entre os anos de 2004 a 2012.

Assim, a partir da análise dos documentos que a SEMED enviou às escolas, seria possível verificar em que medida seus encaminhamentos se alinharam, ou se contrapuseram, com as proposições nacionais definidas para a Gestão Escolar.

Como esperamos ter evidenciado, as ações, os programas e os projetos de iniciativa do Governo Federal, contemplados nesta pesquisa, assumiram os ideais neoliberais. Voltaram-se a implementação de medidas descentralizadoras, instituindo uma concepção ressignificada de autonomia e de participação, mediante a introdução e a consolidação de um sistema de controle/avaliação.

As proposições nacionais se colocaram atreladas ao repasse de recursos, sendo, portanto, condição para o recebimento, o atendimento à legislação prescrita. Essa estratégia, para efeito da nossa análise, impôs limites à Gestão Escolar, sinalizando dificuldades ao desenvolvimento de ações de enfrentamento na perspectiva contra-hegemônica.

Assim, podemos dizer que, se a reforma do Estado iniciou-se em 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso, durante os governos que se seguiram de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, ela foi intensificada e consolidada, para, então, nos últimos anos ser, finalmente, recrudescida.

Verificamos, nesse sentido, que os encaminhamentos que a SEMED demandou à Gestão Escolar, para as escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel, entre os anos de 2004 a 2012, considerando as fontes que tivemos acesso e os limites deste trabalho, visaram, “sobretudo”, ao atendimento às proposições nacionais, postos os limites do financiamento.

Isso ficou evidenciado nos encaminhamentos concernentes ao repasse e à execução dos recursos do FUNDEF, do FUNDEB e do PDDE, na metodologia utilizada para a definição do calendário escolar, na alocação de recursos extras pela APPS, no processo de eleição direta para a escolha dos diretores das escolas, na condução desse processo, na tentativa de terceirização do setor de Merenda Escolar, na instituição dos Conselhos Escolares, na instituição do Sistema Municipal de Ensino, na constituição do Conselho Municipal de Educação, na elaboração e na aprovação do Plano Municipal de Educação. Também atendeu às proposições nacionais relacionadas à CONAE, ao Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, ao PARFOR, ao PROFUNCIONÁRIO, ao Programa de Formação pela Escola, ao PDE Interativo, às avaliações em larga escala, à adequação e ao atendimento ao Ensino Fundamental de nove anos, ao acompanhamento da frequência escolar em atendimento aos Programas de Transferência de Renda e acompanhamento dos índices de evasão, na realização do Censo Escolar, no que lhe era de competência orientar quanto à reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Salários e Valorização dos Professores, bem como no direcionamento das formações específicas, tanto para membros das APPS como para diretores das escolas.

Os encaminhamentos da SEMED atenderam ao Plano Plurianual, articularam-se ao Compromisso Todos pela Educação, ao Plano de Desenvolvimento Educacional, orientados pelo Plano de Aceleração do Crescimento, ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Aqui chegamos a um ponto fundamental pelo fato de que, apesar de não estar presente nos documentos encaminhados pela SEMED às escolas, a ênfase na

qualidade, na produtividade, na eficiência e na eficácia, por outro lado não evidenciaram elementos contrários a esta, pelo menos no que refere-se aos aspectos administrativos.

Isso remete a atentarmos para análise dos elementos, que Evangelista (2009) instiga a observar, quando do trabalho com documentos de política educacional, que refletem o que ele silencia, sendo passível a interpretação, tendo em vista que se evidencia também como um dado.

Ademais, porque na análise que empreendemos acerca da concepção de Gestão Escolar expressa nos documentos que a SEMED enviou às escolas, a presença de elementos na perspectiva da contra-hegemonia foram postos nos aspectos que envolveram encaminhamentos/orientações voltadas aos aspectos pedagógicos.

Isso se manifestou nos encaminhamentos que visaram direcionar a realimentação do Projeto Político Pedagógico, de modo que as ações da escola priorizassem a socialização dos conhecimentos científicos. Na análise criteriosa dos conteúdos presentes nos livros didáticos, quando de sua escolha, colocando-o como um dos instrumentos de que o professor dispõe, não devendo ser o único, nem o mais importante. No processo de elaboração/adoção do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, priorizando estudos e formações acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, do método Materialista Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural.

Embora a SEMED tenha atentado para a possibilidade do trabalho das atividades de administração e de coordenação escolar contribuírem para a manutenção da ordem vigente, mediante sobreposição dos aspectos administrativos aos pedagógicos, a partir da burocratização da função, os documentos que analisamos evidenciaram, em sua maioria, justamente essa sobreposição. As orientações implicaram na intensificação e na burocratização do trabalho do diretor, contribuindo, então, para o desvirtuamento da sua função na escola. Isso converge para a compreensão de que essa função poderá ser exercida por outro profissional, o qual não precisa ser, necessariamente, um professor, sinalizando para a adoção dos mesmos princípios utilizados na administração das empresas capitalistas, denunciando a teia de uma rede.

Além do mais, expressaram a compreensão de que a Gestão Escolar remete às atividades financeiras, nominando sempre de gestores o diretor da escola, o

secretário escolar, o presidente, o tesoureiro da APM/APMF/APPS e os membros da Unidade Gestora de Transferência. Quando o documento abordava outros aspectos administrativos, que não os financeiros, e pedagógicos era remetido ao(a) diretor(a) da escola. Não conseguimos perceber uma unidade em torno da Gestão Escolar na busca de desenvolver o coletivo da escola. Esse fator, conforme observamos anteriormente, revelou, em grande medida, uma contradição entre os encaminhamentos direcionados aos aspectos administrativos e aos pedagógicos.

Ao invés de envolver-se com o processo de ensino-aprendizagem, voltando-se à realização de atividades indispensáveis à consecução das atividades fins, o diretor tendeu, necessariamente, a ocupar-se em cumprir as exigências para aplicação dos poucos recursos disponíveis, atentando para as formalidades contábeis, contas bancárias, emissões de cheques, aquisição de materiais para a escola, manutenção do prédio, cotações de preços, atendendo aos requisitos da vasta legislação e inclusive do Tribunal de Contas, podendo ser punido por possíveis irregularidades. Em meio a esses fatores, ele será responsabilizado e culpado em não “dispor” de tempo para os aspectos pedagógicos, como se fosse atributo da sua falta de competência administrativa.

Por outro lado, não podemos desconsiderar as tentativas de resistência, ainda mais quando as ações, os programas e os projetos de iniciativa do Governo Federal, solidificaram estratégias que articularam seu cumprimento ao repasse dos recursos. A esfera municipal, assim como a estadual, depende dos recursos daquele que deveria, segundo os anseios da classe trabalhadora, ser seu mantenedor absoluto.

Visualizamos ocupando o lugar desse mantenedor as iniciativas, a participação e o fortalecimento do terceiro setor, de parcerias e de tentativas de terceirização, contribuindo para a paulatina desresponsabilização do Estado, em um cenário em que todos os indivíduos são envolvidos e motivados a fazer sua parte.

Essa lógica no reinado do capital tem enfraquecido as bases de resistência a este sistema. Assim, as próprias contradições que observamos nos encaminhamentos da SEMED para a gestão das escolas, revelaram as contradições inerentes ao próprio capitalismo, às disputas e às tensões que se travam entre as classes.

De fato, podemos concluir que a Gestão Escolar, arquitetada na perspectiva neoliberal, pode atender, dentro dos limites dessa sociedade, parcialmente a alguns anseios da classe trabalhadora. Contudo, atender aos preceitos democráticos não

liberais, com efetiva participação e autonomia em prol da maioria, constitui-se, essencialmente, no grande desafio que colocamos para outra estrutura de sociedade.

Destacamos que os encaminhamentos da SEMED para a Gestão Escolar visaram, “sobretudo”, ao atendimento às proposições nacionais porque, apesar dos limites, alguns encaminhamentos procuraram incorporar elementos que expressaram tentativas de resistência à política nacional.

No entanto, os desafios estão postos e revelam as contradições inerentes à própria sociedade. Evidentemente, da mesma maneira, indicam os limites para a Gestão Escolar, como para um Currículo sobre outra base, que não a capitalista.

Não se trata aqui, portanto, de assumir esse fator como determinante, mas o contrário. Interessa-nos buscar possibilidades e alternativas para a Gestão Escolar. Partimos do pressuposto de que as possibilidades de mudança emanam, em grande medida, de mecanismos de incorporação e de superação, proporcionando, no ápice, formas de desenvolvimento humano globais, cujo processo a educação escolar tem importante papel a cumprir.

Se, por um lado, a escola atende aos interesses da classe que domina economicamente, por outro, ela precisa paulatinamente ser colocada a serviço da classe trabalhadora, a fim de possibilitar a socialização do saber historicamente acumulado (científico, artístico e filosófico) pela humanidade, com vistas a servir de elemento para a superação de sua alienação em uma perspectiva de educação humanizadora¹⁰⁴. Concebemos, assim, a função atribuída à escola, inseparável de sua dimensão política.

Face à estrutura econômica, a escola teria a função precípua de dotar os indivíduos das habilidades intrínsecas ao setor produtivo. Salientamos, segundo a estrutura econômica, pois, como sabemos, a expansão e a mundialização do capitalismo depende muito pouco da contribuição da escola, uma vez que demanda a incorporação de trabalho simples.

Cabe à escola, nesse cenário, e a uma ínfima minoria, uma formação sólida, e a imensa maioria a socialização mínima dos conteúdos, centrando-se, basicamente, na formação de hábitos, de valores, de habilidades e o mínimo de

¹⁰⁴ Tomamos por educação humanizadora o processo que possibilita ao homem apropriar-se das objetivações que tornem a existência humana cada vez mais consciente, livre e universal (DUARTE, 2003).

condições para colocá-los na condição de consumidores, correspondendo a um período mínimo de escolarização, servindo as justificativas, no que tange às desigualdades, sob o estigma de que àqueles que tiverem acesso à escolarização não faltarão empregos. Há, portanto, um deslocamento da esfera econômica e social, onde, verdadeiramente, são produzidas as desigualdades, mediante a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente para as instituições escolares, permitindo, assim, a ocultação das reais causas das injustiças sociais (PARO, 1988).

Ainda na expressão desse autor, agrega-se a necessidade de domínio dos conhecimentos historicamente acumulados e o desenvolvimento da consciência crítica, na qual o papel do professor também adquire extrema importância, daí a essencialidade de sua consciência de classe mediar esse processo. Contudo, o que não poderíamos deixar de apontar é que o desenvolvimento da consciência crítica depende do domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos a serem socializados pela escola. Sem conhecimento não parece possível haver nem emancipação cultural.

Enfatizamos, trata-se aqui de incorporá-los e de superá-los pela via do desenvolvimento da consciência crítica. Teórica e praticamente, significa dizer que para ter condições de ler as entrelinhas, é preciso conseguir antes ler as linhas. Esse ler remete à capacidade de ir além de sua decodificação, ou seja, contempla interpretar o que está posto nas linhas.

Essencialmente, o que vai ficando evidente é a especificidade da escola no processo de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente acumulados. Ou seja, a socialização da cultura humana produzida historicamente que nesta sociedade tem sido negada à maioria.

Quando nos referimos à descaracterização da especificidade da escola, na verdade, estamos querendo dizer que, ao ser manipulada pelo viés mercadológico, abstrai-se dela a capacidade de intervir na forma pela qual os indivíduos podem apreender conscientemente a realidade concreta (PARO, 1988).

Aqui chegamos, pois, a mais um ponto que consideramos central. Logo, o envolvimento da comunidade escolar poderá ir ao encontro dos interesses da maioria, desde que articulado, compreendido e direcionado aos objetivos por ela determinados. A partir dessa clareza, o princípio da gestão democrática via descentralização, participação e autonomia constituem-se em mecanismos

estratégicos a serem arquitetados, assumindo as formas e os contornos necessários nas instituições escolares.

Nessa proporção, a administração escolar deverá atender para a clareza dos objetivos e metas, demandando constantes discussões e desvelamento em torno das determinações superiores. Deverá, dessa forma, rearticular-se às atividades fins da escola, superando uma prática administrativa espontânea para uma prática reflexiva e intencional, pressupondo a efetiva participação da comunidade escolar, sabendo-se contra-hegemônica (PARO, 1988).

Sabemos que, embora necessária, a participação dos pais na escola, sobretudo, das camadas mais desprivilegiadas, após longa jornada de trabalho, independe somente da escola, tendo em vista que envolve questões econômicas e sociais. Esta se coloca como um desafio que precisa ser desenvolvido e conquistado, avançando paulatinamente, considerando as condições atuais da unidade escolar, para, a partir desta, buscar novas possibilidades para a Gestão Escolar.

Consideramos, portanto, que por meio da administração colegiada, efetivamente participativa, a escola poderá se fortalecer, pois, daí independe as decisões apenas do diretor e do funcionário subordinado, mas de um grupo que, coerente com o ideal que almeja, não cederá às pressões dicotômicas dos seus interesses. Competência técnica e política, para tanto, são imprescindíveis, caso contrário, qualquer caminho servirá.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Currículo Básico Para Escola Pública Municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cascave: AMOP, 2007.

BARBOSA, R. de C. R. **Liberalismo e reforma educacional**: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2000.

BARUCO, G. C. DA C. e CARCANHOLO, M. D. A estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista: caráter e contradições. In: **Revista Praia Vermelha**: estudos de política e teoria social/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Serviço Social - Vol. 21, nº 1 (2011) – Rio de Janeiro: UFRJ.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 21 de fevereiro de 2012.

_____. (1996a). Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 22 de fevereiro de 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRESSER-PEREIRA, L.C. A reforma gerencial de 1995. In: Cadernos Adenauer: **Burocracia e reforma do Estado**. São Paulo: Fundação Adenauer, julho, 2001.

_____. **Desenvolvimento e crise no Brasil: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula**. São Paulo: Ed. 34, 2003, Cap. 15: Do Estado patrimonial ap Estado gerencial, p. 301-332; Cap. 19: do pacto burocrático-liberal ao popular-nacional?, p. 393-410; Capítulo 20: Retomada da revolução nacional e o novo desenvolvimentismo, p. 411-420).

CARCANHOLO, M. D. Liberalização e fragilidade financeiras: A vulnerabilidade como restrição ao crescimento. **Revista da FEE**: indicadores econômicos; v. 28, n. 3 (2000). Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/1710>

CARVALHO, E. J. G. **Autonomia da gestão escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2005.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.** Volume II: Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cascavel: Progressiva, 2008.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Amigos da escola: gestão escolar um trabalho em conjunto.** vol.2. São Paulo: CENPEC, 1999. Disponível em: http://download.globo.com/amigosdaescola/amigos_escola_gestao_escolar.pdf
Acesso em 15 de setembro de 2014.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** 1. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 4.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

DALAROSA, A. A. Globalização, Neoliberalismo e a Questão da Transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história filosofia e temas transversais.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2001. – (Coleção educação contemporânea).

DEITOS, R. A. O liberalismo social-democrata e a reforma do Estado brasileiro (1995-2002). In: **Perspectiva.** Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC. Florianópolis, SC: Editora da UFSC: NUP/CED, v. 30, n. 1, p. 199-229, jan./abr; 2012.

_____. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. In: **Acta Scientiarum. Education.** Maringá, PR: UEM, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

_____. Economia e Estado no Brasil. In: DEITOS. R. A; FIGUEIREDO. I. M. Z; ZANARDINI. I. M. (Orgs). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

DELLA FONTE, S. S. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan.-mar. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2004.

ENGELS, F. Barbárie e civilização. In: ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1984.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009.

FALEIROS, V. P. **A política social do Estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. As funções da política social no capitalismo. In: FALEIROS, V. P. **A política social do Estado capitalista**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. **O que é política social**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A. 1991.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **A construção da “centralidade da Educação Básica” e a política educacional paranaense**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.

FILGUEIRAS, L. 1997. “Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século”. **Cadernos do CEAS** (Salvador) N° 171.

FIORI, J. L. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luís (Organizadores). **Poder e dinheiro**: uma economia política da globalização. 6. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 87-147.

_____. Neoliberalismo e Políticas Públicas. In: FIORI, J. L. **Brasil no Espaço**. Rio de Janeiro: vozes, 1997.

GENTILLI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 18.ed., São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HIDALGO, A. M. Globalitarismo, Estado mínimo e gestão compartilhada. In: BOSCO, A. L. (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: XAMÃ, 2004.

_____. **Tendências Contemporâneas da Privatização do Ensino Público**: o caso do estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). PUC/SP, 1998.

HOBBSBAWM, E. **Era dos extremos**: O breve século XX: 1914-1991. 2. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IANNI, O. **A sociedade global**. 11. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JACOMELI, M. R. M. e XAVIER, M. E. S. P. A consolidação do liberalismo e a construção da ideologia educacional liberal no Brasil. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, R. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza. São Paulo: USP, 1998. (Tese de Doutorado), p. 143-178, (Capítulo 3, sub-capítulo: 3.5: O Banco Mundial nos anos 1990: aprofundando o ajuste estrutural para consolidar a ideologia da globalização).

LENINE, V. I. O Estado. In: _____. **Democracia Socialista**. Lisboa: Edições Avante, 1975.

MARTINS, A. S. e NEVES, L.M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, A. S. W. (Org); MARTINS, A. S... [et al.]. **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. Florianópolis: UFSC, 2009 (Tese de doutorado).

MELLO, G. N. Social Democracia e Educação: teses e propostas. In: MELLO, G. N. **Social Democracia e Educação**: teses para discussão. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

MÉSZÁROS, I. A crise em desdobramento e a relevância de Marx. In: _____. **A crise estrutural do capital**. (tradução Francisco Raul Cornejo...et al.) São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do trabalho), p. 17-30.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. M. de. (Org). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, L. M. W. **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NETTO, J. P. e BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “Mito do Desenvolvimento”**: da USAID ao BIRD. (Tese de Doutorado). Campinas, SP: [s.n], 1998.

_____. **Políticas Educacionais do Estado do Paraná na Década de 1980 e a Pedagogia Histórico-Crítica**. Cascavel: Edunioeste, 2012.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A Educação no Contexto das Políticas Sociais Atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/SEVEN/Downloads/5370-17044-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/SEVEN/Downloads/5370-17044-1-PB%20(2).pdf) Acesso em 30 de setembro de 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARO, V. H. **Administração Escolar**. Introdução crítica. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

PELETTI, A. B. **O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRUDE, M. R. da S. **Política Educacional e Inclusão Social**: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar. f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2013.

PERTILE, E. B. **A Sala de Recursos Multifuncional**: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

PETRAS, J. Os Fundamentos do Neoliberalismo. In OURIQUES, N. D; RAMPINELLI, W. J. (org.) **No fio da navalha**: crítica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997.

Portal do município de Cascavel, PR. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semmed/subpagina.php?id=1071> Acesso em 06 de maio de 2014.

RODRIGUES, N. A democratização da escola: novos caminhos. **Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 3. n. 6. São Paulo, 1983.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, Globalização e Educação. In LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. – (Coleção educação contemporânea).

SANTOS, D. A. dos. e OLIVEIRA, D. A. de. As implicações das reformas educacionais no trabalho do diretor escolar. In: AZEVEDO, M. L. N; LARA, A. M. de B. (Orgs.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá, PR: EDUEM, 2011, p. 15-38.

SANTOS, F. A. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Produção do Consentimento Ativo**. f. Tese (Doutorado em Educação). UFSC: Florianópolis. SC, 2012.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 3. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17ª ed., Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **História da escola pública no Brasil**: questões para pesquisa. In: NASCIMENTO, M. I. M. [et al.], (orgs.). **A escola pública no Brasil**: História e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. Neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: _____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 9. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

SHIROMA, E. O. S. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves; LARA, Angela Mara de Barros (Orgs.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá, PR: EDUEM, 2011, p. 15-38.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SOUZA, S. A. de. **O Projeto “Amigos da Escola” e a “Gestão Compartilhada” no Paraná**: primeiras aproximações. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0520.pdf> . Acesso em 13 de setembro de 2014.

SPECK, R. A. **O plano de desenvolvimento da escola (PDEE) como expressão do gerencialismo na educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

STEMMER, M. R. G. da S. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emília.** Florianópolis: UFSC, 2006 (Tese de Doutorado).

VIEIRA, E. Estado e política social na década de 1990. In: NOGUEIRA, F. M. G. (org.) **Estado e Políticas Sociais no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

VIRIATO, E. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: Lima, A. B. (org.) **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004. (pp. 39-60)

WILLIAMSON, J. Reformas políticas na América Latina na década de 80. In: **Revista de Economia Política.** São Paulo: Brasiliense, vol12, nº 1 (45), janeiro-março/1992, p. 43-51.

WOOD, E. M. **Em defesa da história: o marxismo e a agenda pós-moderna.** Cambridge, 1995. Disponível em: http://jornalggn.com.br/sites/default/files/documentos/3_wood.pdf

_____. O que é agenda pós-moderna? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

XAVIER, M. E. S. P. In: _____. **Capitalismo e escola no Brasil.** A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1930-1961). Campinas, SP: Papyrus, 1990, (p. 25-56, Capítulo I: Origem e desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil: o processo de consolidação da ordem econômico social capitalista no país).

_____; DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, R. A. e RODRIGUES, R. M. (Orgs.) *et all.* **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais.** 1.ed. Cascavel, PR: Edunioeste: CAPES: Unioeste/GPPS/ Unicamp/FE/ PRAESA/ HISTEDBR/ LAPPLANE, 2006, 184p., p. 67-86.

ZANARDINI, I. M. S. **A gestão compartilhada implementada no estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000).** Dissertação ((Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

_____. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.** f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

ZANARDINI, J. B. **As Reformas Curriculares no Brasil: as estratégias ideológicas do desenvolvimento econômico à globalização (1961- 2002).** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

_____. A ideologia do desenvolvimento e da globalização e as proposições curriculares elaboradas (1961-2002). In: DEITOS. R. A; FIGUEIREDO. I. M. Z;

ZANARDINI. I. M. (Orgs). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS NACIONAIS

BRASIL. (2007a). **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 04 de setembro de 2014.

_____. (2009a). **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em 11 de setembro de 2014.

_____. (2010a). **Decreto 7.415, de 30 de dezembro de 2010**. “Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm Acesso em 09 de setembro de 2014.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Manual de Orientação. Maio/2004. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/Manual_FUNDEF.pdf

_____. (1964). **Lei Nº 4.320, de 17 de março de 1964**. “Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e contrôles dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm . Acesso em 28 de agosto de 2014.

_____. (1993). **Lei Nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. “Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm . Acesso em: 28 de agosto de 2014.

_____. (1996b). **Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. “Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério – FUNDEF”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm . Acesso em 22 de agosto de 2014.

_____. (2001). **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. “Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em 13 de março de 2014.

_____. (2006a). **Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. “Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica”. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Lei%20de%20Bolsas%20n%2011%20273.pdf> Acesso em 09 de setembro de 2014.

_____. (2006b). **Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em 03 de setembro de 2014.

_____. (2007b). **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. “Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm . Acesso em: 20 de agosto de 2014.

_____. (2013a). **Lei Nº 12.801, de 24 de abril de 2013**. “Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm Acesso em 09 de setembro de 2014.

_____. (2012a). **Medida Provisória Nº 586, de 8 de novembro de 2012**. “Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências”. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf Acesso em 09 de setembro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Acompanhamento da Frequência Escolar**. Brasília/DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília/DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Manual do PDE Interativo**. Brasília/DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. **PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola: Manual de Orientações para as escolas e CMEI's 2009**. FNDE, Brasília/DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Período de Pré-inscrição nos cursos de formação inicial na Plataforma Freire**. Secretaria de Educação Básica, Brasília/DF, 2010.

_____. (2005a). **Portaria Nº 1.851, de 31 de maio de 2005**. “O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP, autarquia federal encarregada dos processos censitários e avaliativos do ensino, coordenará a realização do Censo Escolar, para levantamento de dados e informações relativos à educação básica, realizado junto aos estabelecimentos de ensino, em seus diferentes níveis e modalidades, das redes pública e privada, nesta incluídos os mantidos por entidades filantrópicas e comunitárias”. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/PORTMEC1851_31052005.pdf . Acesso em 21 de agosto de 2014.

_____. (2007c). **Portaria Nº 316, de 4 de abril de 2007**. “O Censo Escolar da Educação Básica será realizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios, a partir de um processo descentralizado de coleta de dados individualizados de alunos, turmas, profissionais de educação e de escolas, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=Portaria+n%C2%BA+316%2C+de+4+de+abr+de+2007&oq=Portaria+n%C2%BA+316%2C+de+4+de+abr+de+2007&aqs=chrome..69i57.2922j0j9&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8 . Acesso em 20 de setembro de 2014.

_____. (2007d). **Portaria Normativa Nº 10, de 24 de abril de 2007**. “Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" - INEP, de acordo com as disposições estabelecidas nesta Portaria. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf . Acesso em 9 de setembro de 2014.

_____. (2012b). **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012**. “Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais”. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf Acesso em 09 de setembro de 2014.

_____. (2012c). **Portaria Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. “Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012”. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf Acesso em 09 de setembro de 2014.

_____. (2013b). **Portaria Nº 90, de 6 de fevereiro de 2013**. “Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação

continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf Acesso em 09 de setembro de 2014.

_____. (2013c). Resolução/CD/FNDE Nº 4, de 27 de fevereiro de 2013. “Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_04_2013.pdf Acesso em 09 de setembro de 2014.

_____. (2013d). **Resolução/CD/FNDE Nº 12, de 8 de maio de 2013**. “Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_12_2013.pdf Acesso em 09 de setembro de 2014.

_____. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> . Acesso em 10 de setembro de 2014. (PORTAL DO INEP, a).

_____. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/educacao-basica> .Acesso em 22 de setembro de 2014. (PORTAL DO IBGE).

_____. **Criação de Conselho e Sistema**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/cme-to.pdf Acesso em 10 de setembro de 2014. (PORTAL DO MEC, a).

_____. **Plano de Ações Articuladas - PAR**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=159&Itemid=235 Acesso em 11 de setembro de 2014. (PORTAL DO MEC, b).

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> Acesso em 11 de setembro de 2014. (PORTAL DA CAPES).

_____. **Plano Plurianual – PPA**. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/ministerio.asp?index=10&ler=s1086> Acesso em 11 de setembro de 2014. (PORTAL DO MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO).

_____. **Planos de Carreira e Remuneração Do Magistério**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12896:planos-de-carreira-e-remuneracao-do-magisterio&option=com_content Acesso em 11 de setembro de 2014. (PORTAL DO MEC, c).

_____. **PROFUCIONÁRIO.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12365 Acesso em 09 de setembro de 2014. (PORTAL DO MEC, d).

_____. **Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826 Acesso em 10 de setembro de 2014. (PORTAL DO MEC, e).

_____. **Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817 Acesso em 10 de setembro de 2014. (PORTAL DO MEC, f).

_____. **Programa Nacional de Alimentação (PNAE).** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar> Acesso em 10 de setembro de 2014. (PORTAL DO FNDE, a).

_____. **Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE – Formação pela Escola.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/formacao-pela-escola/formacao-pela-escola-apresentacao>. Acesso em 09 de setembro de 2014. (PORTAL DO FNDE, b).

_____. **Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE. FORMAÇÃO PELA ESCOLA: folder.** Disponível em: [file:///C:/Users/SEVEN/Downloads/folder formacao pela escola 2011.pdf](file:///C:/Users/SEVEN/Downloads/folder%20formacao%20pela%20escola%202011.pdf) Acesso em 09 de setembro de 2014. (PORTAL DO FNDE, c).

_____. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13094&Itemid=876 Acesso em 10 de setembro de 2014. (PORTAL DO MEC, g).

_____. **Programa Nacional do Livro Didático.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391:pnld&catid=318:pnld&Itemid=668 Acesso em 03 de setembro de 2014. (PORTAL DO MEC, h).

_____. **Programa PDE Interativo.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=18775:pde-interativo Acesso em 10 de setembro de 2014. (PORTAL DO MEC, i).

_____. **Provinha Brasil.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao> . Acesso em 21 de setembro de 2014. (PORTAL DO INEP, b).

_____. **SAEB.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 18 de setembro de 2014. (PORTAL DO INEP, c).

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** (Secadi). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816 Acesso em 10 de setembro de 2014. (PORTAL DO MEC, I).

PARANÁ. (2006). **RESOLUÇÃO Nº 03/2006**. “Regulamenta os arts. 162, § 2º, 228, 229, 230 e 295, todos do Regimento Interno do Tribunal de Contas, e dispõe sobre a fiscalização das transferências voluntárias estaduais e municipais repassadas às Entidades da Administração Pública, ou às entidades privadas sem fins lucrativos, e dá outras providências”. Disponível em: http://stvm.cascavel.pr.gov.br/stvm/resolucao_03_06.pdf (Acesso em 19 de agosto de 2014).

_____. **Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação**. Cadastro de Professores para o Programa PARFOR. Curitiba/PR, 2009.

REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS MUNICIPAIS

CASCAVEL. Anteprojeto de Lei: Conselho Escolar. Poder Executivo. Cascavel/PR, 2004c.

_____. (2004). **Decreto Municipal Nº 6.125**, de 06 de maio de 2004. Poder Executivo, Cascavel/PR, 2004.

_____. (2008a). **Decreto Municipal Nº 8.014**, de 14 de fevereiro de 2008. Poder Executivo, Cascavel/PR, 2008.

_____. **Instruções Para Execução do Recurso do PCAE – Programa Construindo a Autonomia Escolar**. Cascavel/PR, 2009b.

_____. (2004a). **Lei Municipal Nº 3.812**, de 29 de abril de 2004. Poder Executivo, Cascavel/PR, 2004.

_____. (2006a). **Lei Municipal Nº 4.212**, de abril de 2006. Poder Executivo, Cascavel/PR, 2006.

_____. (2006b). **Lei Municipal Nº 4.451**, de 13 de dezembro de 2006. Poder Executivo, Cascavel/PR, 2006.

_____. (2012b). **Lei Municipal Nº 6.008**, de 28 de março de 2012. . Poder Executivo, Cascavel/PR, 2012.

_____. (2012c). **Lei Municipal Nº 6.116**, de 11 de setembro de 2012. Poder Executivo, Cascavel/PR, 2012.

_____. (2012d). **Lei Municipal Nº 6.148**, de 09 de novembro de 2012. Poder Executivo, Cascavel/PR, 2012.

_____. (2004d). **Plano Municipal de Educação de Cascavel** – PR (2004-2014). Cascavel: Prefeitura Municipal, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Volume II: Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cascavel: Progressiva, 2008b.

_____. **Termo de Convênio Sob Nº 073/2009-MC**, Que Fazem Ente Si, o Município de Cascavel e a APMF Maria Neres – Escola Municipal Professora Maria dos Prazeres Neres da Silva – Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série. Poder Executivo, Cascavel/PR, 2009a.

_____. **Termo de Convênio Sob Nº 058/2010-MC**, Que Fazem Ente Si, o Município de Cascavel e a APMF Maria Neres – Escola Municipal Professora Maria dos Prazeres Neres da Silva – Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série. Poder Executivo, Cascavel/PR, 2010a.

_____. **Termo de Convênio Sob Nº 76/2012-MC**, Que Fazem Ente Si, o Município de Cascavel e a APPS Dilair Silvério Fogaça – Escola Municipal Professora Dilair Silvério Fogaça – Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º a 5º Ano. Poder Executivo, Cascavel/PR, 2012a.

CONSELHO MUNICIPAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. **Parecer do COMAE Sobre a Terceirização** – Cascavel. COMAE, Cascavel/PR, 2009.

RPC TV OESTE. **Amigos da Escola: Todos pela Educação**. Cascavel/PR, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO DE CASCAVEL. **Ofício Circular 006/04**. Secretaria Municipal de Administração, Cascavel/PR, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE CASCAVEL. **Ofício Circular 617/10**. Secretaria Municipal de Saúde, Cascavel/PR, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL. **Ofício Circular 01/04**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004a.

_____. **Ata Nº 01/04**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004b.

_____. **Formação Continuada de Diretores e Pedagogos da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004c.

_____. **Programa Construindo a Autonomia Escolar 2004**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004d.

_____. **O que é a APM?** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004e.

_____. **Informativo** – abril/2004. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004f.

_____. **Ofício Circular 037/04.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004g.

_____. **Ofício Circular 038/04.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004h.

_____. **Ofício Circular 222/04.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004i.

_____. **Programa Construindo a Autonomia Escolar.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004j.

_____. **Ofício Circular 052/04.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004k.

_____. **Informativo – agosto/2004.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004l.

_____. **Plano Municipal de Educação de Cascavel: Metas.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004m.

_____. **Minuta do Anteprojeto de Lei: sistema Municipal de Ensino de Cascavel.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004n.

_____. **Informativo – setembro/2004.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004o.

_____. **Informamos a todos sobre o andamento.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004p.

_____. **Comunicado.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004q.

_____. **Ofício Circular 076/04.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004r.

_____. **Ofício circular 078/04.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004s.

_____. **Ofício Circular 080/04.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004t.

_____. **Ofício Circular 081/04.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004u.

_____. **Ofício Circular 083/04.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004v.

_____. **Ofício Circular 090/04.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2004w.

_____. **Ofício Circular 012/05.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005a.

_____. **Ofício Circular 013/05.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005b.

_____. **Programa CAE – Construindo a Autonomia Escolar.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005c.

_____. **Informativo – março/2005.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005d.

_____. **Reunião de Diretores 09/03/05.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005e.

_____. **Reunião com diretores 30/03/05.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005f.

_____. **Reunião com diretores 21/06/05.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005g.

_____. **Ofício Circular 048/05.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005h.

_____. **Ofício Circular 053/05.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005i.

_____. **Informativo – agosto/2005.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005j.

_____. **Ofício Circular 057/05.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005k.

_____. **Informativo – setembro/2005.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005l.

_____. **Ofício Circular 077/05.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005m.

_____. **Encaminhamento para o Grupo de Estudo do Dia 16/12/05:** Proposta Curricular. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2005n.

_____. **Programa Construindo Autonomia Escolar – CAE.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2006a.

_____. **Ofício Circular 031/06.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2006b.

_____. **Ofício Circular 033/06**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2006c.

_____. **Informativo – abril/2006**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2006d.

_____. **Ofício Circular 037/06**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2006e.

_____. **Informativo – julho/2006**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2006f.

_____. **Ofício Circular 038/06**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2006g.

_____. **Informativo – agosto/2006**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2006h.

_____. **Ofício Circular 070/06**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2006i.

_____. **Ofício Circular 083/06**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2006j.

_____. **Ofício Circular 001/07**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007a.

_____. **Informativo – março/2007**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007b.

_____. **Ofício Circular 005/07**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007c.

_____. **Ofício Circular 011/07**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007d.

_____. **Ofício Circular 014/07**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007e.

_____. **Orientações para o Trabalho do Diretor e coordenador Pedagógico Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007f.

_____. **Ofício Circular 024/07**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007h.

_____. **Ofício Circular 020/07**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007h.

_____. **Ofício Circular 015/07**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007i.

_____. **Informativo – junho/2007**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007j.

_____. **Informativo – julho/2007**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007k.

_____. **Ofício Circular 037/07**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007l.

_____. **Ofício Circular 038/07**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007m.

_____. **Orientações para Prestação de Contas Final 2007 – CAE**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007n.

_____. **Ofício Circular 098/07**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007o.

_____. **Ofício Circular 523/07**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007p.

_____. **Ofício Circular 010/08**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2008a.

_____. **Ofício Circular 017/08**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2008b.

_____. **Ofício Circular 018/08**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2008c.

_____. **Ofício Circular 052/08**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2008d.

_____. **Ofício Circular 074/08**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2008e.

_____. **Reunião – CAE – 22/08/2008**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2008f.

_____. **Informativo – novembro/2008**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007g.

_____. **Ofício Circular 109/08**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2008h.

_____. **A Responsabilidade Fiscal e o Planejamento**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2008i.

_____. **Plano de Trabalho.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009a.

_____. **O Que a Entidade Precisa Saber Antes de Elaborar Um Plano de Trabalho.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009b.

_____. **Informativo – março/2009** . Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009c.

_____. **I Capacitação com as Diretorias das APMF's e APEF's.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009d.

_____. **Ofício Circular 008/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009e.

_____. **Ofício Circular 011/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009f.

_____. **Ofício Circular 014/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009g.

_____. **Ofício Circular 018/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009h.

_____. **Reunião dia 05/05/2009 – CAE.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009i.

_____. **Ofício Circular 020/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009j.

_____. **Ofício Circular 025/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009k.

_____. **Ofício Circular 026/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009l.

_____. **Ofício Circular 029/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009m.

_____. **Ofício Circular 034/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009n.

_____. **Ofício Circular 040/09.** Secretaria Municipal de Educação D, Cascavel/PR, 2009o.

_____. **Transferências Voluntárias Municipais.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009p.

_____. **Ofício Circular 059/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009q.

_____. **Ofício Circular 076/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009r.

_____. **Informativo – setembro/2009.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009s.

_____. **Informativo – outubro/2009.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009t.

_____. **Ofício Circular 096/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009u.

_____. **Transferências Voluntárias Municipais: Dicas para Elaboração de Um Plano de Trabalho.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009v.

_____. **Instruções Finalização PCAE/2009 – Escolas.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009w.

_____. **Informamos que a partir...** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009x.

_____. **Ofício Circular 116/09.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009y.

_____. **Informativo – fevereiro/2010.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010a.

_____. **Ofício Circular 210/10.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010b.

_____. **Ofício Circular 026/10.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010c.

_____. **Ofício Circular 029/10.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010d.

_____. **Associações APMF's e APEF's.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010d.

_____. **Ofício Circular 045/10.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010f.

_____. **Ofício Circular 047/10.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010g.

_____. **Ofício Circular 069/10.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010h.

_____. **Informativo – setembro/2010.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010i.

_____. **Ofício Circular 094/10.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010j.

_____. **Ofício Circular 095/10.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010k.

_____. **Ofício Circular 111/10.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010l.

_____. **Ofício Circular 115/10.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010m.

_____. **Ofício Circular 119/10.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010n.

_____. **Ofício Circular 002/11.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2011a.

_____. **Associação de Pais Professores e Servidores – APPS: Orientações Gerais.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2011b.

_____. **Ofício Circular 006/11.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2011c.

_____. **Ofício Circular 015/11.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2011d.

_____. **Ofício Circular 040/11.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2011e.

_____. **Ofício Circular 054/11.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2011f.

_____. **Ofício Circular 072/11.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2011g.

_____. **Ofício Circular 130/11.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2011h.

_____. **Ofício Circular 138/11.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2011i.

_____. **Orientações Gerais Sobre Atas e Documentos da APPS.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012a.

_____. **Ofício Circular 005/12.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012b.

_____. **Ofício Circular 007/12.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012c.

_____. **Ofício Circular 017/12.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012d.

_____. **Ofício Circular 018/12.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012e.

_____. **Ofício Circular 026/12.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012f.

_____. **Ofício Circular 316/12.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012g.

_____. **I Seminário dos Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Cascavel:** Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012h.

_____. **Ofício Circular 029/12.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012i.

_____. **Ofício Circular 044/12.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012j.

_____. **Ofício Circular 045/12.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012k.

_____. **Ofício Circular 065/12.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012l.

_____. **Ofício Circular 066/12.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012m.

_____. **Ofício Circular 1050/12.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012n.

_____. **Portaria Municipal Nº 012, de 09 de novembro de 2012.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012o.

_____. **Portaria Municipal Nº 013, de 09 de novembro de 2012.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012p.

_____. **Portaria Municipal Nº 014, de 20 de novembro de 2012.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012q.