



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**GESTÃO, QUALIDADE E PREMIAÇÃO:
o Premio Nacional de Referência em Gestão Escolar
numa escola pública municipal**

Susane Barreto Anadon

Pelotas, 2011

Susane Barreto Anadon

**GESTÃO, QUALIDADE E PREMIAÇÃO:
o Premio Nacional de Referência em Gestão Escolar numa
escola pública municipal**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado,
Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas, 2011

Resumo

Esta dissertação discute a reforma educativa implementada entre os anos de 1990 e anos iniciais do século XXI, caracterizada pela forte influência das orientações internacionais, que vem instaurando um processo de reestruturação do sistema de ensino com forte expansão e diversificação do acesso, na busca de melhorar a garantia da permanência na escola com aumento da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse interím, a gestão escolar e educacional foi convocada à instauração de uma cultura avaliativa escolar, entendida nessa conjuntura como forte indutora da qualidade da educação, e de uma política educacional gerencialista, performática e meritocrática, mobilizadora da responsabilização e da auto-responsabilização dos atores sociais quanto à evolução dos índices de desempenho de aprendizagem. A perspectiva produtivista da escola, a imposição de prioridades e as tentativas de homogeneização das práticas escolares têm ameaçado substantivamente os princípios e as experiências da gestão democrática em educação. Este estudo investigou a proposição e a vigência de uma premiação intitulada Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar na relação com as políticas públicas educativas, compreendendo-o como um mecanismo potencializador das mudanças materiais e culturais exigidas da atuação da escola pública para o período histórico atual. A metodologia baseou-se na pesquisa qualitativa adotando a análise documental – documentos oficiais, proposta da escola para participar no prêmio – e entrevistas com docentes e membros da equipe diretiva da escola. O prêmio é inserido nos contextos escolares para forjar o consenso, a adesão, o comprometimento e a responsabilização dos sujeitos acerca dos seus novos papéis e contribuições na implantação das políticas educativas definidas em escala nacional e global. A análise do conteúdo do documento normatizador da premiação conjuntamente com o estudo de um contexto de implementação da mesma apontaram para a avaliação de que tal mecanismo promove a regulação das práticas e dos trabalhos escolares, corroborando com a ampliação das perspectivas do gerencialismo local no campo da educação.

Palavras-chaves: Reforma educativa; Gerencialismo; Gestão escolar; Gestão Democrática; Prêmio de Referência em Gestão Escolar.

Abstract

This thesis discusses the education reform in the period between 1990's and the first decade of the new century, which can be characterized as a reform strongly influenced by international agencies. This reform has been restructuring educational system, including policies of enrollment expansion and diversification of education, in order to improve school achievement, teaching, and learning quality. In that context, school and educational management have been evoked for a new school assessment culture, understood as a strong capacity of inducting education quality, based on an educational managerialism, performative and meritocratic, and promoting accountability and self-administration for controlling high stakes and standardized outcomes. Productivity in schools, imposition of priorities, and the homogenization of school practices have substantially threaten the assumptions and the experiments of democratic governance in education. This study researches the National School Management Award related to public education policies, understanding this prize as a device operating for cultural and material school changes. This research, as a qualitative study, analyzes documents – award guidelines for participating, school dossier and proposal – and interviews with teachers and staff. The prize is thought to forge consensus, adherence, and commitment with accountability goals, in order to constitute new actors with new roles to implement educational policies decided in global and national scales. The documental analysis of the Award guidelines and the study of the context in the school – interviews – indicated that the prize, as a discursive device, promotes a regulation of the practices and the schoolwork, corroborating with managerial modes of governance at local levels.

Key-words: Education Reform; Managerialism; School Management; Democratic School Governance; National School Management Award.

Sumário

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
1.1 Indicações Metodológicas	10
2. A REFORMA EDUCATIVA	19
2.1 A década da educação e o governo FHC	22
2.2 Governo Lula: política social, expansão do ensino, e ampliação do aparato avaliativo	36
3. GESTÃO EDUCACIONAL	55
3.1 A internacionalização da política educacional e o viés gerencialista para a gestão educacional	55
3.2 Gestão Educacional e Escolar: a introdução da cultura performática e meritocrática	64
3.3 A influência da política de responsabilização na gestão educacional e escolar	86
4. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	99
4.1 Os mecanismos e os princípios democráticos: a construção da gestão escolar democrática	101
4.2 A resignificação da gestão escolar democrática	112

5. O PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR	122
5.1 O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar – segundo o Manual de Orientações Ano-base/2007	122
5.2 Análises acerca da premiação segundo o Manual de Orientações Ano-base/2007	129
5.3 Prêmio Nacional de Referências em Gestão Escolar – segundo os sujeitos do processo	143
5.3.1 O dossiê.....	143
5.3.2 Análises do dossiê e do conteúdo das falas dos sujeitos-gestores	147
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
Referências Bibliográficas.....	175

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A temática da gestão educacional e escolar tem ocupado centralidade nos discursos, nos textos oficiais, nas políticas governistas, nas práticas educativas, assim como nas pesquisas e nos debates acadêmicos das últimas décadas. Essa área social de atuação e de reflexão vem requerendo cada vez mais investimentos financeiros, iniciativas de formação continuada, e movimentos de acompanhamento e de avaliação, por parte de governos constituídos e comunidades locais.

As políticas reformistas iniciadas ao longo dos anos de 1990 originaram orientações, mecanismos, e práticas que promoveram a reestruturação do sistema de ensino nacional, gerando uma diversidade de experiências, de demandas, e de concepções no meio educacional. Os entendimentos e as finalidades acerca do processo educativo vêm se resignificando, e a gestão educacional e escolar, dado seu potencial de mudança, é situada numa intensa arena de disputas, caracterizada por imperativos hegemônicos e por processos de recontextualizações.

É nesse campo de investigação e de estudo que venho adentrando, por intermédio da realização de pesquisas e de revisões bibliográficas acerca da gestão educacional e escolar na relação com as políticas educativas implementadas nas últimas décadas, também a respeito das iniciativas gestionárias construídas sob perspectiva democrática. A gestão da educação entendida como um processo em permanente construção e avaliação, constitui-se, especificamente nesse dado período histórico, como um desafio cotidiano, cuja complexidade é traduzida na existência de um conjunto de

conceitos, intenções, disputas, decisões, ações, sujeitos, e instituições envolvendo a área.

Os movimentos reivindicatórios pela democratização da sociedade e da educação, empreendidos nos anos de 1980 e 1990, elencavam, em meio a tantos outros, a gestão democrática e a eleição direta para gestores escolares como importantes conquistas a serem garantidas na promoção da descentralização do poder e das relações sociais e educacionais, e na geração de autonomia para os contextos escolares e de aumento da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Se, por um lado, as garantias constitucionais sinalizaram possibilidades reais de ampliação e de aprofundamento das relações democráticas constituídas no chão da escola, por outro lado, as iniciativas locais experienciaram condicionantes significativos, reafirmando o caráter de permanente construção e reavaliação característico dos processos democráticos na área da educação.

Os propósitos neoliberais influenciaram hegemonicamente a política educativa reformista iniciada nos anos de 1990, imputando aos inúmeros contextos educacionais a inserção da lógica produtivista e eficientista, como o receituário comum para obtenção de bons índices de desenvolvimento da aprendizagem, aferidos sistematicamente por meio de avaliações oficiais externas. Nesse ínterim, as gestões educacionais e escolares foram encorajadas à adoção de um modelo gerencialista, em que práticas e encaminhamentos perseguem uma política de metas, de indicadores, de resultados, e de responsabilização das comunidades locais pelo sucesso da escola.

Com este projeto de pesquisa mantenho meu interesse pelo campo das políticas educativas e da gestão educacional e escolar, me propondo a investigar o papel da premiação intitulada por Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, promovida em parceria por instituições nacionais e internacional, na relação com as políticas públicas educacionais vigentes para o campo da gestão educacional e escolar. O trabalho de investigação e de estudo que procurou problematizar a existência do prêmio no contexto educacional nacional caracterizado pela forte indução de um modelo de gestão

gerencialista, performática, meritocrática, e de responsabilização, também buscou analisar os impactos desse mecanismo para uma dada unidade de ensino público participante do referido concurso.

A premiação em questão se inscreve na conjuntura educacional como mais um mecanismo de produção e de divulgação das práticas pedagógicas e de gestão consideradas de sucesso, instituindo uma recompensa material e simbólica como forma de conferir reconhecimento público e legitimidade, acerca das ações educativas desencadeadas para referendar nacionalmente uma dada gestão escolar. A aposta na gestação de uma cultura escolar auto-avaliativa e de uma gestão escolar democrática, conjuntamente com a tentativa de promover a transposição das práticas consideradas de sucesso às demais realidades escolares do país, revelam uma condição de consonância da premiação com as políticas de descentralização e de centralização demandadas pelo governo central. O prêmio reitera a proposta oficial de alocar as unidades de ensino públicas num híbrido processo de autonomia e de homogeneização, de democratização e de regulação.

O presente trabalho tem no primeiro capítulo uma escrita pertinente à Reforma Educativa instaurada nos anos de 1990 e anos iniciais do século XXI, a qual buscou ressignificar o sistema público de ensino por intermédio de práticas políticas de centralização e de descentralização. Se os anos de 1990 foram consagrados como a década da educação nacional e internacionalmente, na realização de conferências e de acordos capazes de comprometer agendas e políticas educativas em diferentes contextos nacionais, os anos iniciais do século XXI por sua vez apontaram para a intensificação das políticas públicas de acesso, de permanência, e de qualificação dos processos e dos resultados da aprendizagem, com destaque para a política avaliativa externa.

No segundo capítulo a abordagem se detém sobre a temática da Gestão Educacional, área social que nos últimos tempos tem sido composta por mudanças institucionais que apontaram para novas exigências, desafios, e estratégias. A redação discorre acerca da ingerência da política de mercado no campo da gestão em educação efetivada por meio da indução do vocabulário,

da linguagem, das estratégias, e dos critérios mercadológicos para os textos e para os contextos educacionais, como a receita ideal para extrair da escola pública maior eficácia e produtividade acerca de seus processos e de seus resultados. O gerencialismo, a performatividade, a meritocracia, e a política de responsabilização são elencadas como as novas tendências na área de gestão educacional.

Como terceiro capítulo tem-se um texto referente à Gestão Escolar Democrática, voltado às práticas e aos mecanismos de gestão pertinentes à progressiva ampliação e qualificação dos espaços e dos tempos democráticos na escola. As diferentes formas de provimento do cargo de direção, a constituição de equipes diretivas, a gestão escolar colegiada, conjuntamente com os condicionantes, as implicações, e as reconfigurações acerca da instauração de processos democráticos na escola são abordados pela escrita deste capítulo.

O texto referente à composição do quarto capítulo se articula em torno das análises referentes ao Manual de Orientações Ano-base/2007 do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, das análises pertinentes ao dossiê construído por uma dada escola participante da premiação, no ano de 2008, e das análises acerca do conteúdo das falas dos sujeitos-gestores da respectiva escola sobre a participação no concurso. Na seqüência as considerações finais desse trabalho.

1.1 Indicações metodológicas

É então no campo da gestão educacional e escolar que venho pesquisando, primeiramente, acerca das eleições diretas para dirigentes escolares, na construção de minha monografia de final de curso, para fins de obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais. Nesses estudos, identifico os limites e as possibilidades que esse mecanismo de democratização da escola pública acenou em uma dada escola da rede pública municipal de

Capão do Leão, município do estado do Rio Grande do Sul. O respectivo estudo de caso permitiu análises e reflexões a respeito da contribuição do processo eleitoral, com vistas a eleger a direção da escola, na construção e na consolidação de uma cultura democrática a ser gestada nos contextos escolares (ANADON, 2005).

No curso de Especialização em Educação, dando continuidade aos estudos na linha de gestão, traço uma investigação acerca dos mandatos das secretárias de educação do município leonense. A pesquisa que se construiu através da análise das narrativas das próprias secretárias, investigou os entendimentos e as práticas de adesão, de resistência e/ou de negação, que foram sendo encaminhadas no contexto local em relação às políticas públicas educacionais implementadas pelos governos federais das últimas décadas.

Esse trabalho de pesquisa possibilitou uma percepção aproximada acerca das experiências em gestão municipal de educação, uma vez caracterizadas pela aparição de novas demandas e de diferentes atores e perspectivas. Os relatos davam conta da centralidade e do compromisso que a educação como área social passou a incorrer a partir da reforma educativa promovida nos anos de 1990 (ANADON, 2007; ANADON e HYPOLITO, 2010).

Foi bastante perceptível que se, por um lado, ocupar uma secretaria municipal de educação acena para possibilidades de promover projetos e ações que favoreçam mudanças significativas, e por isso dêem conta da diversidade da demanda local existente, por outro lado, o mandato também enfrenta desafios e limitações oriundos por vezes da subordinação do mandato aos ditames do chefe do executivo local e das diretrizes nacionais em educação vigentes (ANADON, 2007; ANADON e HYPOLITO, 2010).

Através do curso de mestrado em educação mantendo meu interesse pelo campo das políticas públicas educativas, assim como pela área da gestão educacional e escolar, através da proposição de uma investigação acerca do papel da premiação intitulada Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, a qual é promovida por instituições nacionais em parceria com a UNESCO, na relação com a política educacional vigente no campo da gestão

educacional e escolar, avaliando concomitantemente os impactos dessa premiação para um dado contexto de ensino público participante.

Como pesquisadora interessada na temática de gestão escolar, fiquei instigada com a informação de uma escola da rede pública municipal de ensino, de nossa região, vir a se classificar, como uma das cinco escolas do estado do Rio Grande do Sul, à premiação nacional de referência em gestão escolar. A notícia veiculada pela mídia local (DIÁRIO POPULAR, 2008), despertou, por entre a comunidade escolar da região de cobertura do referido jornal, certa curiosidade sobre as práticas de gestão, como práticas escolares referenciadas, experimentadas pelo respectivo educandário, tanto quanto em conhecer mais sobre o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, desenvolvido no país há mais de uma década.

Os questionamentos iniciais centravam-se nas seguintes questões: No que consistiria a premiação divulgada? Quais seriam as entidades promotoras? Que objetivos outros estariam inseridos na proposta de recompensa? O que motivaria as escolas públicas a participar? No que a participação das escolas incidiria? Por que uma escola tornar-se-ia um exemplo em educação? O que significaria uma gestão escolar de referência nacional? Que práticas e trabalhos de gestão poderiam ser caracterizados como referências, capazes de serem transpostas para outros universos escolares do país?

A notícia veiculada pelo jornal local informava acerca da classificação da escola em nível estadual, cujo resultado incidiria na participação da etapa final da premiação, em nível nacional. Para uma escola pública municipal, inserida num contexto de município do interior do Rio Grande do Sul, participar e ser classificada num concurso nacional certamente reservou àquele contexto o surgimento de experiências novas, capazes de acenar para contribuições no que tange às recontextualizações protagonizadas historicamente pela escola.

A participação na seleção para o curso de Mestrado em Educação, no ano de 2008, com aprovação, proporcionou a continuidade dos estudos e das pesquisas no campo da gestão, no estabelecimento de aproximações e de aprofundamentos das análises e das reflexões acerca da premiação e da bibliografia referente às temáticas que cercam a área. O trabalho acadêmico

desenvolvido primou por colaborar para o campo investigativo que envolve a gestão educacional e escolar, apontando para a possibilidade de ampliação das leituras e das problematizações quanto às práticas de gestão demandadas pelas escolas públicas.

É nesse sentido, que me propus, com o pré-projeto de pesquisa, elaborado e apresentado numa das fases da seleção de 2008, a investigar as relações existentes entre as políticas públicas educacionais vigentes no campo da gestão educacional e escolar e a instituição do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, direcionando a investigação também para um estudo de caso correspondente a um contexto escolar de vigência da premiação.

A produção de conhecimentos pressupõe exercícios investigativos conectados com as necessidades e as indagações próprias de cada momento histórico. Como atividade central nos processos científicos, a pesquisa pode possibilitar tanto a averiguação de hipóteses a partir de um determinado referencial teórico quanto se projetar como uma nova abordagem de teorização.

São as práticas de pesquisa que ampliam as discussões, que indagam e se indagam acerca do mundo e do próprio processo de produção dos conhecimentos. Especialmente no campo da educação, a prática investigativa se faz central dado seu caráter de retroalimentação das atividades relacionadas ao ensino. É a pesquisa que garante a atualização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, promovendo a articulação intrínseca entre pensamento e prática dos sujeitos sociais (MINAYO, 1994).

No íterim de um processo de construção da proposta investigativa a adoção de um referencial teórico se faz imprescindível. São os pressupostos teóricos que desde o início sinalizam possibilidades investigativas, caminhos metodológicos, e abordagens de análises sustentando as nossas hipóteses. O que se quer enfatizar é que a teoria mobiliza nosso olhar, nos faz descobrir objetos potenciais de investigação, orienta-nos no percurso da análise, legitimando a produção de novos conhecimentos.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de cunho qualitativo, um estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso é o mais indicado, na pesquisa qualitativa, quando se pretende estudar um caso, que pode ser semelhante a outro, mas que guarda especificidades e singularidades que despertam interesse de análise e de reflexão.

O estudo de caso procura se realizar em um contexto específico, procurando denotar a pluralidade de acontecimentos que marcam de maneira particular uma dada situação. Os resultados encontrados em um estudo de caso poderão ser utilizados em outras circunstâncias que apresentem similaridades ou mesmo diferenças, servindo como um recurso de comparação e de novas reflexões (MAZZOTTI, 2006).

É importante destacar ainda que a pesquisa qualitativa, delineada nos pressupostos de um estudo de caso, possibilita encontrar sentidos, motivações, culturas diversas, os quais podem de maneira dinâmica apontar diferentes nuances de um determinado fenômeno. Esse processo se torna ainda mais significativo quando se conjuga dados obtidos junto aos sujeitos, material bibliográfico e documentos relativos aos fatos. Todo esse material pode nos proporcionar uma maior aproximação com o objeto em estudo procurando ser fiel aos acontecimentos e aos sentidos construídos pelos sujeitos, no entanto, vale lembrar que todos os dados encontrados se constituem apenas em uma versão acerca do fenômeno estudado.

Nesse sentido a investigação empreendida procurou articular a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a análise de entrevistas semi-estruturadas, no intuito de compreender o papel do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar na relação com as políticas educacionais vigentes no campo da gestão educacional e escolar, bem como os impactos desse mecanismo para uma dada unidade de ensino público participante da referida premiação. A exploração nessa pesquisa de mais de uma fonte de informação, visou a possibilidade de apreender a multiplicidade de relações e associações presentes na realidade investigada. É no entrecruzamento dos diferentes dados coletados que reside a oportunidade de análises que atestem ou refutem as hipóteses da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A análise documental, de suma importância para a abordagem de dados qualitativos, é útil para a contribuição de complementação de informações, apresentando elementos novos na construção das análises propostas. Os documentos, como materiais escritos, precisam ser devidamente selecionados para se transformarem em relevantes fontes de informações. É bastante perceptível que a construção dessa seleção está diretamente relacionada com o objeto de análise, bem como com as questões que envolvem a pesquisa. Uma das vantagens da análise documental é verificada através da possibilidade de consulta às documentações independente do período histórico de realização da pesquisa, o que vem a conferir um caráter de estabilidade a essa fonte de dados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Os documentos selecionados para análise podem acenar para a obtenção de informações através da revelação de evidências, afirmações, contextualizações, ausências, reiteraões, inferências, dentre outros (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). A pesquisa realizada fez uso dessa técnica de investigação pela relevância da análise do conteúdo do documento norteador da realização do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, material instrucional intitulado Manual de Orientações Ano-base/2007. Por meio da apresentação dos procedimentos e das orientações do concurso, constantes no Manual, a investigação procurou problematizar as propostas e as lógicas encaminhadas pela premiação na conjuntura educativa instaurada entre os anos de 1990 e anos iniciais do século XXI (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

O dossiê elaborado pela escola para fins de avaliação da comissão julgadora do concurso também foi investigado. Seu uso, porém, ficou centrado na descrição de algumas informações julgadas relevantes, na contextualização da gestão escolar em questão, dando condições para o apontamento de análises parciais do mesmo. Esse material foi construído, em grande medida, pelos sujeitos-gestores entrevistados nesta pesquisa. Sendo assim, os dados extraídos do dossiê vêm a integrar e, em certo caso, a complementar as análises realizadas acerca da premiação, no âmbito de um dado contexto de ensino classificado pela mesma.

Associado à análise documental foi empregada a utilização de entrevistas semi-estruturadas, na perspectiva de captação de informações relativas a visões, a opiniões e a impressões de sujeitos partícipes do processo de participação da premiação. Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista tem sido caracterizada como uma das principais técnicas de coleta de dados empregadas nas pesquisas qualitativas, no campo das Ciências Sociais. O resgate da memória tem despontado como recurso imprescindível para dar visibilidade a significações, a entendimentos, e a informações acerca de experiências singulares.

As entrevistas semi-estruturadas, caracterizadas pela não geração de resultados homogêneos, são constituídas, dentre outros, pela liberdade de percurso, cuja flexibilidade permite construir o aprofundamento, a ampliação, o esclarecimento e a adaptação dos dados, de acordo com os intentos da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa foram entrevistados os sujeitos sociais que, no ano de participação da escola na premiação, eram considerados, pelo coletivo da escola, representantes da equipe diretiva. Os sujeitos da pesquisa foram constituídos pela diretora geral e os três coordenadores de turno da escola. É importante informar que naquele educandário tais representantes eram considerados, pelo coletivo da escola, a equipe diretiva, uma vez que, não havia a implantação de eleições diretas para dirigentes de escola no respectivo município.

O preenchimento do cargo de coordenador nessa rede municipal de ensino era processado por meio de concurso público, cuja designação por escola dessas nomeações ficava a cargo da secretária de educação. O cargo de direção escolar, por sua vez, constituía-se de livre nomeação do chefe do executivo local. É importante indicar que, na escola pesquisada o grupo de trabalho e a comunidade escolar estabeleceram, através de uma espécie de acordo interno, segundo seus entendimentos e encaminhamentos, a composição de uma equipe gestora, sem qualquer proposta ou interferência oficial nesse sentido por parte da gestão municipal em educação.

A escolha dos sujeitos de pesquisa foi pautada pela premiação investigada, a qual almejando referenciar nacionalmente práticas de sucesso encaminhadas pelas gestões das escolas participantes, estabelecia, de certa forma, os representantes pelas gestões escolares como seu principal público-alvo. Por meio de contatos iniciais com a diretora da escola, obtive a informação acerca dos demais componentes da equipe diretiva, os quais, segundo sua própria avaliação, foram, conjuntamente com a mesma, os sujeitos que mais se envolveram na construção da candidatura da escola à premiação.

Entendendo que o foco deste trabalho está situado no prêmio e seus desdobramentos, faço a opção por manter preservada a identidade da escola investigada, não a nomeando. Os sujeitos de pesquisa também terão suas identidades preservadas com o uso de nomes fictícios.

O estudo de caso foi desenvolvido numa escola pública da rede municipal, localizada num dado município da Zona Sul do estado do Rio Grande do Sul, a qual se constituiu participante e finalista da etapa estadual no referido concurso realizado para o ano de 2008. O município em questão caracteriza-se pela presença de pequenas propriedades rurais, nas quais se desenvolve significativamente a agricultura familiar. Tem, segundo dados de 2000 do IBGE, uma população de 51.447 habitantes, destes 17.695 na Zona Urbana e 33.752 na Zona Rural.

No campo educacional o município conta em nível de ensino fundamental com vinte estabelecimentos de ensino público estadual, com setenta escolas municipais e somente uma unidade escolar de natureza privada. Quanto à oferta do ensino médio esse número torna-se bem menos expressivo, com apenas duas escolas estaduais e duas municipais. Devido ao grande número de habitantes fixados na zona rural pode-se verificar na rede municipal de ensino a manutenção de um número grande de escolas com a oferta do ensino fundamental, em que o número total dessas matrículas, no ano de 2004, era de 5.546. Os dados revelam que as escolas são muitas, todavia, o número de alunos atendidos em cada uma delas é pequeno.

Conforme os dados preenchidos na fase de cadastro da premiação, a escola municipal classificada foi fundada no ano de 1999, num prédio localizado na zona urbana do município. A escola atende nos turnos da manhã e da tarde ao ensino fundamental, e no turno da noite a modalidade presencial de educação de jovens e adultos em nível de ensino fundamental, dispondo no ano de 2008, de dezenove turmas totalizando 470 alunos matriculados.

2. A REFORMA EDUCATIVA

Nas últimas décadas a realidade brasileira atravessou significativas modificações a partir da inserção do país numa dada conjuntura global, caracterizada por inovações no campo da política, da cultura, e da economia. A política mundial de globalização, contextualizada com maior influência no final do século XX, desencadeou nos contextos locais, novas tendências e desafios para o setor produtivo, para o mundo do trabalho, para o papel do Estado, e para o campo educacional.

Entre as transformações impulsionadas pela globalização podem ser elencadas a regionalização dos mercados produtores e consumidores; o surgimento de uma rede planetária de interação e de comunicação; a fusão de empresas de mesmo e de diferentes ramos de produção; o regime de acumulação flexível do capital; a produção, a circulação e o consumo de mercadorias diversificadas atingindo escalas internacionais; o aumento expressivo do setor de prestação de serviços; e as exigências por maiores qualificações profissionais e comportamentais a serem atendidas pelo novo trabalhador (BALL, 2004; MORROW e TORRES, 2004).

A internacionalização das reestruturações das relações entre trabalho, capital, e esfera estatal, e os novos paradigmas econômicos e socioculturais da contemporaneidade foram experienciados pelos contextos nacionais, por intermédio das relações de interdependência, e dos novos arranjos regulatórios e de colaboração estabelecidos entre os países do globo (FREITAS, 2005; KUENZER, 2006).

A área educacional, na política mundial de globalização, passou a ser pensada via projetos regionais. Os países da América Latina, por exemplo,

foram incentivados a investirem mais e melhor na educação, constituindo assim a área social capaz de subsidiar as inserções dessas nações nos novos rumos de modernização e de competitividade internacional. A reforma educativa iniciada ainda nos anos de 1990, encaminhada por países como Argentina, Chile e Brasil, demandou políticas e práticas que acenaram para uma significativa ampliação das formas de acesso e de permanência em seus respectivos sistemas educacionais, como forma de atender as novas exigências dos setores produtivos, exigentes de mão-de-obra qualificada. Compreendeu-se nesse sentido um expressivo grau de homogeneidade quanto as reformas no campo da educação promovidas em países da América Latina nos anos de 1990 (CASASSUS, 2001; SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004; HADDAD, 2008).

O autor Beech (2009) argumenta que as reformas curriculares, por exemplo, foram justificadas dentro de um quadro discursivo comum, o qual utilizou o conceito de educação permanente como forma dos sujeitos se adaptarem as constantes transformações tecnológicas. A formação por competências e habilidades surgiu nos cenários nacionais como mais um exemplo da incorporação da agenda política educativa comum para a região.

O perfil de um trabalhador polivalente foi delineado pela flexibilização da produção, pelas novas formas de organização da força de trabalho, e pela introdução de novas tecnologias. A exigência de uma qualificação permanente como garantia de empregabilidade acabou por gerar impactos para o processo de escolarização, através do qual a escola empreendeu um trabalho voltado ao desenvolvimento de habilidades e de competências, pautadas pela reestruturação do mercado de trabalho, compatíveis, portanto, com as transformações do setor produtivo (GENTILI, 1996; DEL PINO, 1997; FREITAS L., 2004).

A composição do novo trabalhador, inserido num contexto caracterizado pela competitividade acirrada e pelo aumento e diversificação da produtividade, apontou para uma necessidade permanente de qualificação. A capacidade do trabalhador, passou a ser definida pela sua atualização cognitiva, e pela sua capacidade de adequação a um comportamento específico do mercado de

trabalho flexibilizado, configurando nesses últimos tempos na composição de um trabalhador adaptável, criativo, com iniciativa, e passível de mobilidades constantes (DEL PINO, FERREIRA e HYPOLITO, 1996; FREITAS L., 2004).

As atividades do setor produtivo na contemporaneidade tornaram-se muito intelectualizadas e complexas em relação às competências, ao agir e ao ser profissional. Nesse sentido, o campo educacional atrelou-se cada vez mais à adequação das novas mudanças, oriundas da reestruturação produtiva, para a composição do novo trabalhador. Uma das principais medidas educacionais tomada pelos contextos locais caracterizou-se pela ampliação e pela diversificação do processo de escolaridade, como forma de responder às exigências de instrumentalização do trabalhador, em domínio cognitivo e em qualificação técnica (TROJAN, 2004).

Essa nova perspectiva adotada no mundo do trabalho fez com que políticas e projetos governistas, comprometidos com a priorização de recursos no investimento do capital humano do trabalhador, fossem encaminhados em diferentes países como estratégia chave para gerar desenvolvimento e crescimento econômico e social (PAIVA, 2001; OLIVEIRA, 2003). Desenvolvimento e crescimento garantidos, dentre outros, pelo intermédio do aumento da produtividade, proporcionada pela atuação do novo trabalhador, agora detentor de escolaridade e de qualificação maiores.

A competitividade internacional impulsionou muitos governos nacionais a buscarem pela reestruturação dos seus sistemas de educação, com vistas a garantir a eficácia dos investimentos na área, e a aferição permanente de melhores resultados escolares. A relação entre produtividade e educação foi bastante perceptível na capacidade demonstrada pelos governos nacionais, de assistirem as demandas de qualificação profissional, tão exigida pelos seus mercados de trabalhos no enfrentamento da acirrada competitividade em escala global (BROOKE, 2006).

A aprendizagem formal e sistemática passou a constituir-se como a principal resposta frente às demandas complexificadas da produtividade. Nos últimos tempos processos de certificação e de diplomação profissional vêm sendo intensamente procurados e ofertados, tanto no âmbito público estatal

como no mercado educacional, traduzindo a nova realidade de inserção do trabalhador, caracterizada pelas demandas de qualificação formal contínua (PAIVA, 2001; PERONI, 2003; BALL, 2004).

Nessa nova conjuntura internacional foi estabelecida certa centralidade da área educacional, aonde diferentes atores sociais e diversas instituições, representando empresariado nacional, governos instituídos, organismos multilaterais, e sociedade civil, foram mobilizados a atravessar um novo período histórico, caracterizado pelo processo de formação e de qualificação formal do trabalhador em caráter permanente, na perspectiva de geração de aumento da produtividade, e de redução dos níveis de pobreza e de desemprego.

2.1 A Década da Educação e o governo FHC

O projeto de modernização do Estado brasileiro implementado nos anos de 1990, demonstrou consonância com o paradigma político hegemônico internacionalmente, o qual, por intermédio da instauração de reformas nos diferentes contextos nacionais, apontou para a promoção de gestões públicas comprometidas com o aumento da produtividade e da eficiência, com a crescente desburocratização, e com a garantia de resultados satisfatórios (DOURADO, 2007).

Nesse processo, a área educacional angariou centralidade, na medida em que a educação foi fortemente evocada nos projetos com vistas à promoção da integração social, do desenvolvimento social e econômico, e da inserção qualificada do país na competitividade internacional (CASASSUS, 2001; YAZBECK, 2002; OLIVEIRA, 2006).

Os novos imperativos educacionais, presentes na agenda ministerial, foram compreendidos por intermédio da reforma educativa implementada pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, iniciado no ano de 1995 e posteriormente ampliado por mais quatro anos de mandato. Importante apontar que os dois mandatos de FHC, constituídos pela aliança entre os partidos de

centro-direita PSDB e PFL, foram caracterizados pela composição de uma perspectiva política neoliberal e conservadora de gestão pública (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

A reconfiguração da educação nacional foi promovida segundo orientações internacionais demandadas via conferências mundiais sobre educação para todos, realizadas ao longo dos anos de 1990, e dos anos iniciais do século XXI. Segundo Freitas (2005) os anos de 1990 foram marcados pela intensificação das influências internacionais nos contextos nacionais, como um reflexo da aceleração da fase de internacionalização das relações capitalistas. Um processo a ser destacado nesse universo é a mundialização das práticas políticas, a qual foi assistida através da adoção de iguais compromissos e decisões por parte de diferentes países.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem, na Tailândia, a qual tinha como instituições promotoras a UNESCO, a UNICEF, o PNUD, e o Banco Mundial, se destacou como o balizador histórico para os novos rumos da educação em escala global, ao priorizar a contemplação das necessidades básicas de aprendizagem para significativas parcelas da população, a serem garantidas por meio do esforço e do empenho de múltiplos atores e de diferentes instituições (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004; FREITAS, 2005; HADDAD, 2008).

Um diagnóstico educacional realizado a partir de diferentes realidades do globo foi revelador de altos índices de exclusões, de analfabetismos, de evasões e de repetências escolares, e de não acesso aos meios tecnológicos da época. Em decorrência desses, a Conferência de Jontiem convocou os representantes de diversos países à construção de uma educação mais relevante e de maior qualidade e equidade em seus contextos de atuações (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004). Sendo assim, foram incentivadas reformas, inovações, e pesquisas, no forte indicativo de reestruturação dos sistemas nacionais de ensino, de reformulação dos currículos escolares e dos processos avaliativos, além dos possíveis aumento e realocação de investimentos em educação (Brasília: UNICEF, 1991).

Nessa direção o processo educacional escolarizado ganhou um papel de destaque na proposição das políticas públicas das últimas décadas em muitos países. No cenário nacional e internacional conferências foram organizadas, novas diretrizes e parâmetros foram estabelecidos, programas de metas foram perseguidos, como fortes estratégias a serem adotadas e partilhadas por governos, organizações civis, iniciativa privada, e comunidade, alocando a educação como questão político-social prioritária nos contextos dos países em desenvolvimento como o Brasil. Em uma sistemática integrada em formato de novo consenso e de uma agenda comum, as políticas educacionais propostas por diferentes governos de Estados nacionais convergiram em linguagens, em significados, e em intenções muito similares (BALL, 2001 e 2004; AGUIAR, 2002).

Por intermédio de um discurso cuja narrativa combina o viés econômico com o apelo humanitário, por evocar a promoção da inclusão e da equidade social, concomitantemente com o crescimento econômico e tecnológico nos contextos locais, as agências multilaterais como Banco Mundial, UNESCO, FMI e OMC, consoantes com os propósitos neoliberais, estabelecem como prioridade a expansão da escolarização de qualidade a todos (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005). Isso pode ser identificado na progressiva autoridade que tais agências foram angariando nos contextos nacionais, sendo traduzida na influência sob a definição das agendas políticas educativas internas dos países, em que pese a alteração de legislações vigentes, conjuntamente com a introdução de programas e de projetos, que impõem primazias através de verdadeiros receituários acerca do funcionamento de uma educação de qualidade (HOLANDA, 2005; HADDAD, 2008; BEECH, 2009).

Alguns destes organismos internacionais condicionaram países em desenvolvimento, por meio da concessão de empréstimos, a efetivar as mudanças nos sistemas de ensino, além de promoverem assessorias e consultorias técnicas, e monitoramento contínuo acerca do desenvolvimento e do crescimento dos indicadores sócio-educacionais nestes países (HADDAD, 2008).

Os organismos internacionais foram promovendo conferências, acordos e compromissos multilaterais; financiando estudos, pesquisas, projetos, prêmios e programas, e elaborando documentos e relatórios, os quais ditaram fortemente as prioridades norteadoras das políticas públicas locais. Todos esses movimentos acabaram por orientar as ações e as intervenções encaminhadas no contexto de cada estabelecimento de ensino.

A política neoliberal para a educação, levada a cabo em muitos países do globo, presente no governo de Fernando Henrique Cardoso entre os anos de 1995 a 2002, é baseada no paradigma insumo-processo-resultado, no qual a lógica presente apontava para a questão de que investimentos e recursos quando aplicados devam ser garantidores de retorno positivo na área á que se destinam. Os investimentos em programas de aumento de recursos e de capacitação técnica fomentaram, também na área educacional, modelos de gestão gerenciais e flexíveis, no objetivo de elevar os padrões de qualidade e de produtividade da escola em escala global (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007; BEZERRA, 2008).

Inserida nessa conjuntura histórica a política educacional implementada pelo governo federal de Fernando Henrique Cardoso, veio lançando novas orientações para a gestão educacional em todo o país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, que dentre outros, apontou para a descentralização da gestão educacional e para o regime de colaboração, redefinindo atribuições e responsabilidades entre as esferas do poder público, também adotou uma concepção de educação nacional segundo uma perspectiva sistemática, entendidas em níveis, etapas, e modalidades de ensino. Nessa conjuntura o Ministério da Educação ocupou uma posição central no processo de formulação, de implantação e de avaliação das políticas públicas educacionais.

A LDBEN/96 configurou nesse contexto como um ordenamento jurídico de reiteração das novas exigências da modernização, pautadas pela flexibilidade, pela adaptação, e pela consolidação do consenso. Houve a forte avaliação de que as propostas governistas inseridas na lei não só apropriaram-se das reivindicações e dos consensos em educação gerados ao longo dos

anos de 1980, como ousaram ressignificá-los à luz de novos desígnios trazidos pela década posterior, no que tange as buscas pela fabricação e pela legitimação do consenso das novas relações de trabalho e de mercado, por meio da contribuição da área educacional (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

Quanto às questões relativas ao financiamento da educação nacional o governo FHC esteve lançando programas que se destacaram na história da educação do país, dentre eles, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e o Programa de Renda Mínima Bolsa-Escola (DURHAM, 2010).

O FUNDEF criado em 1996, e implementado no ano de 1998, constituiu-se em uma nova política social de investimentos na área educacional, por meio da qual o governo buscou a articulação das três esferas de governos, na vinculação e na redistribuição de recursos orçamentários do fundo entre os estados e seus municípios. Adotou-se para o financiamento estatal da educação a política de fundos, como uma forte tentativa de enfrentar as desigualdades regionais dos recursos monetários investidos nas inúmeras redes de ensino público do país. Foi constituído um valor mínimo nacional por aluno-ano como mais uma forma de garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino em todo território nacional (RAMOS, 2006; PINTO, 2009; DAVIES, 2006; DURHAM, 2010).

O FUNDEF representou uma política descentralizadora de recursos por intermédio do forte estímulo à municipalização do ensino fundamental, e da gradual redução do compromisso da União com essa etapa de ensino (PINTO, 2009). O fundo representou também, a fragmentação da educação escolar ao privilegiar a aplicação dos investimentos no ensino fundamental, o que veio a apontar, por parte do governo federal, de uma ausência de perspectiva da totalidade do sistema nacional de ensino (DAVIES, 2006).

Houve uma considerável ampliação das matrículas e das condições de permanência do alunado nessa etapa de escolarização, uma vez que a redistribuição dos recursos ficou condicionada ao número de alunos da rede.

Na conjuntura nacional de inserção do FUNDEF é importante afirmar que tal mecanismo promoveu algumas melhorias na área educacional, dentro das quais podem ser elencados as tentativas de nivelamento dos recursos distribuídos dentro de cada estado, na perseguição de uma lógica mais equitativa de aplicação dos investimentos em educação em escala nacional, e a relativa valorização do magistério público por meio de garantias salariais (DAVIES, 2006; RAMOS, 2006).

Na prática, paulatinamente foi-se vislumbrando os esforços desencadeados por gestores vinculados ao Ministério da Educação e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, assim como por diretores de escola e por professores, no sentido de pautarem seus trabalhos e suas práticas, cada vez mais na busca pela universalização do ensino fundamental, pelo aumento da qualidade do ensino e aprendizagem das redes públicas, e pela mobilização da comunidade escolar a ser parceira na gestão dos estabelecimentos escolares (YAZBECK, 2006; BEZERRA, 2008).

A reorganização do sistema público de ensino, com vistas à promoção da equidade social por intermédio da ampliação do acesso e da permanência, provocou mudanças substanciais na cultura escolar. Por meio da ampliação e da diversificação da oferta, novas exigências e expectativas foram sendo postas à diferentes atores sociais do processo educativo. Assessorias técnicas de diferentes naturezas foram mobilizadas, programas e projetos implementados, e ainda, redes e parcerias firmadas, compondo assim um conjunto de ações e de decisões estabelecido em prol das melhorias da escola, como forma de contribuição para a garantia da qualidade do ensino público nacional (BALL, 2004; SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

A reforma educativa apontou para a implantação de políticas descentralizadoras, dentre elas, a efetivada por meio do estabelecimento de um regime de colaboração entre os entes federativos. Esta prática inseriu na conjuntura nacional o princípio da responsabilidade compartilhada quanto às condições de oferta e de permanência no ensino público. As demandas educativas próprias da universalização da escolaridade básica passaram a ser cada vez mais assistidas pelo executivo municipal, descentrando a gestão

educacional para o local, com foco também na ampliação da autonomia da gestão escolar (CASASSUS, 2001; CAMPOS, 2005; HADDAD, 2008; DOURADO, 2009; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

A proposta de descentralização da gestão educacional, mobilizada pelo governo neoliberal de FHC, despontou nos textos e nos discursos emanados pelo ministério da educação, como um dos aspectos mais dinamizador quanto à promoção da mudança responsável pela geração de eficiência, de eficácia e de melhorias na qualidade do serviço educacional prestado pelo Estado. A reconfiguração do sistema de ensino foi discursivamente justificada pelo MEC no intento de buscar reverter o diagnóstico da crise calcado nas estatísticas de fracasso escolar, os quais foram traduzidos nos elevados índices de reprovação, de evasão, de desequilíbrios no fluxo escolar, e de analfabetismo, verificados nas décadas anteriores. Nessa perspectiva a reforma educativa é construída ideologicamente como o sinônimo do progresso, e como a portadora do conjunto de melhorias a serem garantidas à sociedade brasileira nesse dado período histórico (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

A expansão e a diversificação do acesso concomitante com a ampliação da participação dos sujeitos na escola, assim como o investimento de diferentes formas no aumento da qualidade do processo de escolarização, foram buscados pelos governos instituídos e pela comunidade escolar, como expressão maior da concretização do direito público da educação para todos (OLIVEIRA, 2003).

A ampliação da matrícula, as decisões pela comunidade, o protagonismo do professor, a liderança do gestor e a gestão do local, são algumas das propostas que vieram ressignificando as práticas e as dimensões acerca dos processos democráticos e participativos a serem experienciados pelas redes de ensino público do país.

As políticas descentralizadoras apontaram para a autonomia institucional por meio da proposição constitucional de mecanismos promotores de ampliação da participação e da democracia nos contextos escolares. Em muitas realidades educativas, as propostas de descentralização foram experienciadas no repasse da execução acerca de muitas funções escolares

para a comunidade local, com forte estímulo à participação comunitária (COSTA, 2001; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009). Esse deslocamento de responsabilidades foi traduzido também por intermédio da convocação do Estado acerca da participação da iniciativa privada nesse setor, dando origem assim às parcerias entre setor público e setor privado, às terceirizações de alguns setores da escola, à atuação das Unidades Executoras, e aos movimentos de voluntariado, ressignificando assim as representações sociais acerca da educação e da escola pública (AFONSO, 2003; PERONI, 2003; SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004; ADRIÃO e PERONI, 2007; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

Estrategicamente o Estado foi paulatinamente transferindo a execução e as buscas pelo co-financiamento dos direitos sociais à sociedade civil no que tange a área educacional, consolidando uma das faces da política governamental de descentralização. Nesse sentido, são inseridos novos parceiros e interlocutores no atendimento e manutenção das políticas públicas, transformando as demandas educacionais em responsabilidades divididas entre Estado, empresas, e sociedade civil, vindo a configurar em muitos contextos práticas de terceirização da execução das políticas educacionais (COSTA, 2001; PERONI e ADRIÃO, 2004; SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

Outro formato de delegação e de representação são as parcerias firmadas mediante verdadeiros contratos de gestão. As Organizações Sociais (OS's), compostas por membros da comunidade local constituída, como instituições juridicamente de direito privado, propõem programas de trabalho que são constantemente avaliados segundo indicadores de produtividade e de qualidade. A atuação do Estado vai se transferindo para o plano da coordenação, da definição de padrões de financiamento, da regulação e da legalização deste novo modelo de inserção da sociedade na promoção dos direitos educacionais (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

È importante destacar também que as políticas reformistas foram marcadas pelo hibridismo, sinalizadoras, portanto, da existência de práticas de autonomia bem como de regulação no sistema de ensino público. O Estado

continuou figurando como autoridade central do sistema educacional, cujo fortalecimento se deu pela permanência por parte do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação no papel de coordenadores das diretrizes e dos parâmetros, definindo objetivos e avaliando resultados alcançados, numa espécie de regulação das práticas encaminhadas pelas Secretarias Municipais de Educação e pelas unidades de ensino, em especial pelas gestões escolares (BEECH, 2009). A comunidade escolar por sua vez, passou a experienciar práticas mais participativas, as quais foram acenando para a possibilidade de gestão de suas próprias demandas, ainda que essas demandas, em suas parcelas mais significativas, fossem originadas das novas responsabilidades advindas das diretrizes lançadas pelo Ministério da Educação (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

A reconfiguração da gestão pública ocupou lugar decisivo na reordenação do Estado. Práticas políticas de dispersão de poder passaram a enfatizar a participação da sociedade civil na gestão dos serviços públicos por meio de ações como a otimização de recursos, o autofinanciamento, a co-responsabilização, e o controle das demandas sociais. No campo educacional as políticas de descentralização influenciaram fortemente a ampliação e a efetivação de mecanismos de democratização e de participação, sinalizando para o surgimento de unidades escolares auto-administradas, mobilizadas a seguir uma perspectiva flexível, gerencial e produtivista de gestão (BALL, 2004; HYPOLITO, 2005; OLIVEIRA, 2006).

O modelo de gestão gerencial intitulado de Nova Gestão Pública vem sendo adotado cada vez mais pela escola, introduzindo no interior das unidades escolares novas orientações, relações e práticas sociais. Trata-se de uma gestão focada em resultados, que tem como princípios a eficiência, a eficácia e a qualidade dos serviços, baseando-se na proposição de gestões descentralizadas que busquem elevar a qualidade do ensino aferida por meio de testes objetivos e padronizados, aplicados em larga escala. Essa nova forma de organização e de operacionalização dos trabalhos educacionais pauta-se por objetivos de produtividade, estabelecendo o cumprimento de metas como resposta aos novos desafios constituídos de forma externa e

interna às instituições escolares (BALL, 2001; HYPOLITO, 2005; OLIVEIRA, 2006; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

As políticas centralizadoras ficaram por conta das proposições de mecanismos regulatórios encaminhados ao cotidiano da escola pública, os quais passaram a condicionar forte e permanentemente as ações e as práticas educativas. A avaliação dos desempenhos de aprendizagem, aplicada em larga escala, vem se configurando como um expressivo mecanismo utilizado para aferir e controlar os trabalhos e as práticas escolares nos últimos tempos, de modo a conformar currículos, e legitimar alguns conteúdos e temáticas em detrimento de outros. Essa nova reconfiguração foi constituindo-se principalmente por que a qualidade do ensino angariou tamanha centralidade nas proposições governistas, de modo a se transformar num objeto de forte regulação estatal (SOUSA, 2003; FREITAS, 2004; BEECH, 2009).

As avaliações externas ampliaram o formato e a intensidade de regulação e de controle que o Estado já vinha detendo sobre o processo de escolarização, uma vez que os resultados dos testes padronizados foram utilizados preponderantemente para definir o padrão da qualidade e da eficácia dos serviços prestados pela escola pública. As avaliações em larga escala, centralizadas na esfera de decisão e de atuação do governo central, foram incorporadas como estratégia de monitoramento abrangente dos resultados dos desempenhos de ensino e aprendizagem, com vistas a reiterar que a rede de ensino público do país persiga de modo sistemático, o padrão de qualidade instituído unilateralmente pelo Estado (YAZBECK, 2002; FREITAS, 2004; 2005).

Alguns processos avaliativos em larga escala surgiram ou mesmo foram modernizados no governo de Fernando Henrique Cardoso, como forma de ampliar o controle estatal sobre a composição curricular de redes de ensino público, o que veio a aprofundar a regulação do sistema público escolar, adequando-o às expectativas governistas. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- o SAEB esteve sendo criado nos anos de 1990 como um instrumento para diagnosticar a realidade do ensino fundamental, e posteriormente gerar a sistematização de dados e a análise de informações

educacionais. Em 1995 o SAEB passou por uma fase de modernização com vistas a garantir cobertura nacional das amostras avaliativas para assim promover a comparabilidade entre as redes de ensino público do país (SOUSA, 2003; FREITAS, 2004).

Outras avaliações externas também foram criadas de modo a perpassarem os demais níveis de ensino, aonde tornou-se constante a aplicação de testes que aferem os desempenhos escolares por meio da verificação de habilidades e de competências, contribuindo dessa forma, para a introdução de uma cultura de avaliação no Brasil (SOUSA, 2003). Entre os anos de 1990 e anos iniciais do século XXI surgiram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional dos Cursos de Graduação (ENC) – o chamado Provão, as primeiras participações do Brasil na avaliação internacional – PISA, além das avaliações encaminhadas por algumas secretarias estaduais de educação do país (FREITAS, 2004).

Sob a justificativa do compromisso com a qualidade do ensino, o governo federal e alguns governos estaduais foram instituindo, no somatório das avaliações externas promovidas, um aparato avaliativo para promover o acompanhamento da evolução da aprendizagem em nível local e nacional, colocando cada vez mais para as realidades escolares critérios de produtividade, a serem perseguidos pelas escolas e a serem controlados pelo Estado. Testes padronizados de aplicação em nível estadual e/ou nacional são caracterizados como tentativas reais de homogeneização do ensino, contribuindo significativamente no estabelecimento de uma base nacional de conteúdos comuns por nível de ensino (FREITAS, 2004; BEECH, 2009).

Ainda segundo Dirce Nei Freitas (2004) a avaliação da educação básica acabou permeando a construção de currículos, de gestões escolares, e especialmente a atuação, as práticas, e o desempenho docente, traçando uma direta associação entre os mesmos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica se constituem como outro exemplo de prática política centralizadora inscrita na conjuntura reformista. Através de discursos que procuravam evocar a relevância social dos conteúdos escolares para o contexto histórico do país, as

novas diretrizes acerca da composição dos currículos buscaram direcionar um processo de homogeneização das ações docentes e das práticas educativas em geral. O trabalho de divulgação e de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, concomitantemente com a aplicação das avaliações nacionais em larga escala, traduziram as tentativas governistas de institucionalização de um currículo comum nos contextos escolares distribuídos pelo país.

As iniciativas de formulação de uma base comum de saberes escolares inseriram-se nas propostas de formulação e de transmissão de uma cultura escolar comum, a ser experienciada em nível nacional, cujos conteúdos, disciplinas e habilidades específicas a cada nível de ensino foram legitimados e difundidos, por apresentarem articulação com o exercício profissional exigido pelo setor produtivo contemporâneo. As avaliações externas somadas a outras estratégias de nacionalizar o currículo da escola foram sendo justificadas pelos discursos governistas, através da possibilidade que acenavam quanto à garantia da unicidade nacional, e da coesão social rumo ao desenvolvimento do país. A expressiva vontade do governo em exercer maior controle e monitoramento sobre atores e contextos escolares também permeou as iniciativas centralizadoras do currículo e da avaliação (APPLE, 2000; PERONI, 2003; BROOKE, 2006).

Os conhecimentos legitimados através dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram discursivamente sustentados como os saberes escolares supostamente necessários a todos os estudantes, no que tange ao acesso às transformações e às dinâmicas oriundas das reestruturações do setor produtivo, do mercado de trabalho, e da nova sociedade do conhecimento.

A elaboração e o posterior trabalho de divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais ocorridos na segunda metade dos anos de 1990 traduziram uma proposta centralizada no Ministério da Educação, a qual objetivou fixar um conjunto de conteúdos mínimos do ensino fundamental e do ensino médio por área do conhecimento, a serem implantados em nível nacional (FREITAS, 2004). Tal política de reestruturação curricular interferiu na composição do currículo de redes de escolas estaduais e municipais, aonde os

conteúdos programáticos por etapa de aprendizagem vinham sendo formulados pelas respectivas secretarias de educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram interpretados em muitos contextos educativos como uma tentativa concreta de prescrição do trabalho docente, uma vez que os objetivos, os conteúdos, e as metodologias presentes nesses documentos traziam uma determinada concepção de educação e de escolarização (FREITAS, 2004). Em muitas escolas do país os PCN's foram adotados como referenciais nas reconfigurações curriculares promovidas, processos estes que, em alguns contextos, foram desprovidos de maiores problematizações acerca do conteúdo e do formato contidos nesses documentos oficiais. Essa prática foi apontando de certa forma para a contribuição dessa política curricular numa possível uniformização do sistema educacional nacional, ainda que intencionada e propagada num país composto por uma grande diversidade cultural, econômica, social e regional.

Dentre as políticas educacionais caracterizadas como centralizadoras pode ainda ser apontado o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 10.172/2001, constituído e implementado como projeto do Ministério da Educação. O Plano traduzia na época as tentativas de planejamento da educação nacional na articulação com os diferentes níveis governamentais, através da proposição de diretrizes, e de programas de ações e de metas a serem seguidos. O PNE, de duração plurianual, reiterou a política educacional vigente através do pacto federativo e da descentralização na execução da política federal, uma vez desencadeados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (VALENTE e ROMANO, 2002; HOLANDA, 2005).

O Plano Nacional de Educação esteve sendo construído em sintonia com o Marco de Ação de Dakar – Educação para todos: compromisso coletivo para a ação, conferência organizada em nível mundial, na localidade de Senegal, no ano de 2000, para avaliar os impactos e os progressos alcançados pelos países que estiveram se comprometendo com as metas estabelecidas junto à Conferência de Jomtien, no ano de 1990. Segundo os documentos concernentes á conferência de Dakar, os Estados-nação participantes do

evento deveriam desenvolver ou fortalecer seus planos nacionais de educação até o prazo máximo estabelecido para o ano de 2002 (Brasília, 2001).

Para além da previsão de elaboração e de implementação do PNE como exigência legal em nosso país, e, portanto, antecedendo as novas recomendações globais em educação, a orientação da conferência mundial de Dakar/2000, era de que os planos nacionais de educação fossem constituídos através da articulação e do envolvimento entre governos e comunidades locais, de modo que fossem concebidos como os processos mais democráticos possíveis (Brasília: 2001).

Alguns anos posteriores a promulgação da Lei do PNE a avaliação realizada sobre a mesma apontou o caráter focalizador que esteve se desdobrando tal legislação, quando esta acabou priorizando as práticas e as ações investidas no ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, seguindo uma lógica de orientação internacional baseada na promoção do acesso e da qualificação da escolarização básica verificada nos anos primários. A imprecisão dos percentuais de recursos e das fontes de financiamento em educação impediu que na prática o caráter universalizante e os resultados pretendidos do Plano Nacional de Educação, datado entre os anos de 2001 a 2010, efetivamente se concretizasse (VALENTE e ROMANO, 2002; HOLANDA, 2005).

Não tardou para que o PNE fosse reconhecido como o novo arranjo regulatório a ser implementado pelo governo FHC, direcionando e impondo políticas e programas de ações à comunidade educativa. Contradizendo as orientações da conferência de Dakar, o plano não resultou da ampla discussão e elaboração nacional, de forma a gerar participação da comunidade acerca do mesmo, ao contrário, foi pautado pelo centralismo do governo federal quanto a sua formulação e implantação. Sendo assim, o PNE ocupou um papel secundário na realidade escolar do país, além da dúvida permanente que envolveu o alcance de muitas das metas pré-definidas pelo mesmo. A educação infantil e o ensino médio continuaram a negar acesso à milhares de brasileiros, assim como as taxas de repetência e de evasão que continuaram a

ser significativas no cenário nacional (VALENTE e ROMANO, 2002; HOLANDA, 2005).

Relevante destacar também que o PNE resultou na recusa pela construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, tão pretendido pelas mobilizações da comunidade escolar naquele período. Como proposição do Ministério da Educação, foi reafirmado, com estatuto de lei, o Sistema Nacional de Avaliação, mecanismo considerado cerne na reiteração das políticas centralizadoras de gestão adotadas pelo governo de FHC (VALENTE e ROMANO, 2002).

2.2 Governo Lula: política social, expansão do ensino, e ampliação do aparato avaliativo

As eleições nacionais do ano de 2002 resultaram na vitória ao poder executivo federal do candidato do Partido dos Trabalhadores, Luís Inácio Lula da Silva. Surge então na conjuntura nacional um presidente da república cujas atuações políticas mobilizadas até então, se articulavam a um histórico de lutas travadas no campo do movimento sindical, da política nacional de esquerda, e dos demais movimentos sociais do país. O perfil político de Lula e as experiências inovadoras em educação, bem como em outras áreas sociais, instituídas por gestões municipais petistas, apontaram para a geração de expectativas, oriunda de significativas parcelas da população, quanto às possibilidades concretas de ampliação dos direitos e das garantias sociais (PINTO, 2009).

O governo federal de Luis Inácio Lula da Silva, instituído no ano de 2003 e renovado junto ao pleito do ano de 2006, foi fortemente marcado pela constituição de políticas sociais de acesso a garantias constitucionais, caracterizadas através de, dentre outras, pelos programas de renda mínima. O programa Bolsa - Família, criado no ano de 2004 da reformulação e da ampliação do programa social Bolsa-Escola, instituído pelo governo anterior, trouxe para a conjuntura nacional a geração de transferência direta de renda para famílias de baixa renda, no aumento da cota financeira distribuída, e a

garantia do acesso a coberturas e a serviços públicos, através da vinculação do recebimento do benefício à matrícula e à frequência dos filhos nas escolas públicas do país.

O programa Bolsa - Família surge então como um exemplo concreto acerca da manutenção da área educacional configurando como um dos setores mobilizados à distribuição das políticas sociais, no forte intuito de redução das condições de vulnerabilidade das populações consideradas mais carentes e excluídas do país (OLIVEIRA e DUARTE, 2005; OLIVEIRA, 2009).

Nas últimas décadas o caráter flexível das relações de trabalho no Brasil acabou por gerar crescente desemprego formal, assim como formas diversificadas de contratação, o que veio a contribuir para a construção da chamada nova pobreza, caracterizada não apenas pelo aumento do desemprego, como também pela longa duração da situação de desemprego, e ainda pela exclusão temporária ou definitiva do mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2009). Diante da incapacidade dos sistemas sociais garantirem proteção aos sujeitos em situações de vulnerabilidade social, com ações voltadas ao combate da pobreza cada vez mais diversificada, é que as políticas sociais de renda mínima vieram para assumir o protagonismo na intervenção das desigualdades sociais do país, como medidas compensatórias de modo a evitar-se a permanente condição de miserabilidade de milhares de brasileiros (OLIVEIRA e DUARTE, 2005; OLIVEIRA, 2009).

A associação de programas de renda mínima à programas sócio-educacionais vem sendo promovida desde os anos de 1990, como exemplo a ser elencado estão os Programas Toda Criança na Escola - 1997, Programa Nacional de Bolsa - Escola - 2001, ambos baseados na concessão de benefícios vinculados à obrigatoriedade da matrícula e da frequência na escola. No governo Lula, a criação do Programa Bolsa - Família unificou os programas de transferência de renda impulsionados pelo governo federal de Fernando Henrique Cardoso, além de promover a manutenção do vínculo com a área da educação. O Bolsa - Família trouxe ainda como condicionante ao recebimento do benefício à obrigatoriedade de avaliação médica periódica das crianças atendidas pelo mesmo (OLIVEIRA e DUARTE, 2005).

A política social empreendida no Brasil vem historicamente articulando o recebimento de benefícios financeiros à área educacional, colocando a educação na esfera prioritária de promoção de integração social, de desenvolvimento social, e de redução da pobreza. A tão propagada mobilidade social expressa, dentre outros, através do acesso ao emprego formal e da conseqüente garantia de uma renda digna, é cada vez mais atrelada à escolaridade adquirida, o que tem contribuído para gerar uma relação direta entre a promessa de sucesso profissional e a razão social da escola nesses últimos tempos.

É importante apontar que o Bolsa - Família se caracterizou na conjuntura nacional como um programa focalizado, de impacto limitado, sem apontar, portanto, para o alcance da alteração do quadro social da nova pobreza. Tal programa tem se restringido a questão da renda, mantendo dessa forma a situação estratificadora da pobreza, o que só vem a colaborar para a manutenção do histórico desenvolvimento econômico gerado através das restrições dos direitos sociais de significativas parcelas da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2009).

Outras políticas educacionais foram promovidas pelo governo Lula com vistas a expandir e a diversificar o acesso a escolarização, como também a garantir a permanência de um universo ainda maior de estudantes no ensino público do país. Nessa esteira pode ser elencado o Programa Universidade para Todos – ProUni, institucionalizado no ano de 2005, consistindo na concessão de bolsas de estudos, nas modalidades integrais e parciais de custos, em cursos superiores de graduação e/ou seqüenciais, em instituições de educação superior privadas, garantidas para estudantes com renda máxima familiar comprovada em até três salários mínimos.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, com implementação também no ano de 2005, se constituiu outro movimento empreendido por parte do governo federal em prol da expansão do ensino público superior. O Sistema UAB garantiu um expressivo aumento do número de matrículas na educação superior do país, por meio das propostas de cursos de graduação das instituições federais de ensino, os quais foram ofertados aos novos acadêmicos

através da modalidade de educação à distância. Em pólos de apoio presenciais, mantidos por estados e municípios brasileiros, através de convênios com o Ministério da Educação, milhares de brasileiros passaram a ter de forma democratizada o acesso aos bancos acadêmicos.

A Escola de Fábrica, projeto desenvolvido pelo Ministério de Educação em parceria com instituições gestoras e unidades formadoras das empresas, em período de iniciação similar ao ProUni e ao Sistema UAB, buscou a profissionalização de jovens em faixa etária de 16 a 24 anos, com baixa renda, matriculados regularmente na Educação Básica. Através dessa proposta o governo centrou esforços na integração do processo educacional junto ao setor produtivo, sinalizando para uma capacitação técnica em diferentes áreas profissionais a ser garantida no chão da fábrica, estimulando ainda, o acesso e a permanência dos estudantes-trabalhadores na educação básica.

Foi instituído também o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de forma a lançar cobertura a todos os estados da nação, na oferta de cursos técnicos, tecnológicos de graduação, licenciaturas, pós-graduação, e educação de jovens e adultos. A expansão em questão se processou através das unidades de ensino já existentes numa sistemática de organização em novas estruturas denominadas campi. A previsão inicial do MEC era de que houvesse a possibilidade da educação profissional tecnológica, em nível nacional, atingir cerca de 500 mil vagas\ano, num período inferior a dez anos contando a partir da implementação do plano de expansão da rede.

De forma a complementar os projetos de ampliação do acesso a Educação Superior o governo traz para o cenário das universidades federais, no ano de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - o REUNI. O programa foi garantidor do aumento de recursos orçamentários, da expansão física, acadêmica e pedagógica, e do número de vagas para docentes e técnico-administrativos às universidades que firmaram adesão ao mesmo. Com a existência do REUNI várias foram as universidades que passaram a ter um considerável acréscimo no número de

vagas ofertadas, bem como aumento não menos significativo quanto a diversificação dos cursos ministrados.

A política educacional protagonizada pelo governo de Lula veio intensificando o regime de colaboração estabelecido com os demais entes federados, através da adoção e do desenvolvimento de programas e de políticas de grande diversidade, aonde através de muitos deles foi mantida a articulação e o apoio de governos estaduais e municipais. Programas e projetos educacionais dirigidos a grupos focados passaram a indicar que as ações governistas promovidas vêm sendo pautadas pela perseguição do massivo acesso e permanência aos bancos escolares de parcelas da população historicamente alijadas do processo educacional, acesso e permanência esses que vêm perpassando todos os níveis e as modalidades de ensino.

Inserido nessa prerrogativa o Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, vem a constituir-se como mais um documento legislativo endereçado à reiteração das mobilizações pela melhoria da qualidade da educação nacional por parte de toda a sociedade brasileira. Dentre as 28 diretrizes propostas encontra-se a contemplação dos eixos relacionados à aprendizagem, à formação e à valorização por mérito do quadro docente, à gestão escolar, às parcerias externas, e às avaliações oficiais. Surge através desse plano o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como o indicador objetivo que garantirá a aferição da qualidade da educação básica nacional (OLIVEIRA, 2009).

O regime de colaboração apontado no texto em questão é consolidado mediante o vínculo de adesão voluntária de estados e de municípios, formalizado por meio de um termo de adesão, e do compromisso de realização da Prova Brasil. Através dessa adesão, o apoio suplementar da União por meio de ações de assistência técnica e financeira, é garantido na elaboração e na apresentação de um Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR foi um mecanismo adotado pelo governo federal para tornar a evolução do IDEB como a grande prioridade nacional da atualidade (PINTO, 2009).

No intento de fazer a educação nacional alavancar, o Ministério da Educação lança, ainda no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como mais uma política pública descentralizadora. Através de um conjunto de programas articulados e focados em diferentes públicos-alvo, almejado como objetivo comum para concretização da melhoria da qualidade da educação, o PDE traduziu a escolha da municipalidade como território principal de execução das políticas, e como lócus de regulação do sistema de ensino nesses novos tempos (KRAWCZYK, 2008).

O governo federal buscou com a instauração do PDE intensificar o compromisso junto à sociedade no combate às desigualdades regionais, rumo à construção de um padrão mínimo de qualidade educacional. As ações inseridas no plano dariam conta, na prática, da criação das condições necessárias para a equalização das oportunidades de escolarização, tão negadas historicamente a crianças, jovens e adultos do país. Segundo as contribuições de Krawczyk (2008) a responsabilização da classe política, mais especificamente a ocupante dos cargos do executivo local, regional e nacional, acrescida do compromisso posto à sociedade civil acerca da concretização da educação de qualidade para todos, configuraram os eixos fundamentais do PDE.

Por outro lado, o Plano de Desenvolvimento da Educação também apontou para um maior e mais sistemático controle do estado, ao atrelar o padrão de qualidade da educação aos resultados de desempenhos gerados por meio de um indicador objetivo de aferição. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica além de trazer para o cenário nacional a aferição dos desempenhos das redes de ensino e das unidades escolares, foi também inserindo um sistema de escala como forma de apresentar as condições do ensino público brasileiro, e as perspectivas governistas de evolução desses índices (PERONI, 2009).

É bastante perceptível a valorização que esse índice balizador da qualidade do ensino público vem adquirindo junto a sociedade brasileira, de modo a interferir na promoção de mudanças substantivas na realidade educacional do país. A maioria dos municípios e dos estados tem aderido ao

compromisso com as metas de desempenho, traçadas a cada biênio até o ano de comemoração do centenário da independência, em 2022, o que vem a contribuir para a consolidação da cultura de parcerias nas buscas pela melhoria dos índices de qualidade da educação. Através dessas práticas têm se mantido, e de certa forma se intensificado as buscas pelo aumento da produtividade das escolas, e dos trabalhos envolvidos na gestão de resultados escolares (KRAWCZYR, 2008; OLIVEIRA, 2009; PERONI, 2009)

Os documentos e os discursos formulados pelo MEC nesses últimos anos de governo tem direcionado um forte apelo ao compromisso social pela educação, evocando a instauração de práticas e de envolvimento por parte de todos, num movimento de convergências e de responsabilização social acerca de aprendizados mais efetivos, como se estivesse centrado nas condições e nas intenções de cada indivíduo e em todos ao mesmo tempo, as possibilidades de gerar a melhoria da educação local e nacional tão almejada (KRAWCZYR, 2008; OLIVEIRA, 2009; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

O governo Lula herdou no ano de 2003 um modelo de gestão educacional descentralizado com forte tendência a autonomia do local, no qual a participação da comunidade escolar veio angariando grande relevância quanto à geração de melhorias na qualidade do ensino, em grande medida por ter sido fortemente encorajada a constituir uma cultura escolar performativa (BALL, 2004). Nesse perfil de gestão educacional amplamente adotado, a escola configurou como o núcleo do sistema educacional, concebida, portanto, como a responsável pelo seu entorno mais imediato, refletindo a tendência endógena imputada à escola pública, tão forjada pelas políticas educativas dos últimos anos. Consistindo na centralização das práticas escolares em seus próprios interiores de demandas e de respostas, esse processo só contribuiu para a composição de uma conjuntura nacional de educação caracterizada por unidades de ensino que perfazem um caráter cada vez mais individualizado e performatizado de atuação (BALL, 2004; HOLANDA, 2005; OLIVEIRA, 2009).

O Ministério da Educação tem-se destacado como o grande mobilizador de forças políticas e sociais, protagonizando a definição e a condução das

políticas educacionais em âmbito nacional. A política educativa tem sido traduzida na indução de planos e de programas, de modo a promover uma interferência na gestão educacional de municípios e de estados, por intermédio das atuações das gestões escolares e educacionais locais, situadas como partícipes essenciais na efetivação dos programas emanados pelo governo central (OLIVEIRA, 2009; PINTO, 2009).

A educação continuou a ser discursivamente argumentada, isso quer dizer também no governo Lula, como área propulsora da geração de desenvolvimento nacional, de erradicação da pobreza, de redução das desigualdades, e de potencialização dos seus efeitos como forma de equalização do acesso à cultura e às tecnologias de informação e comunicação (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005; OLIVEIRA, 2009).

Os anos iniciais do século XXI são caracterizados pelo uso constante da retórica, através da qual a atribuição de diferentes significados e sentidos acerca de conceitos e de conteúdos chaves, contribuem para o projeto de implantação de consensos locais acerca de orientações globais (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005). Atualmente muitos são os documentos e os discursos difundidos de forma a potencializar os processos de naturalização das mudanças e das inovações promovidas por governos constituídos. Muitas têm sido as estratégias e os mecanismos de persuasão mobilizados a gerar o convencimento, a aceitação, e a legitimação a respeito dos objetivos e dos resultados educacionais traçados e induzidos unilateralmente pelo governo central (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

O segundo mandato de Lula foi também destacado pela transformação do FUNDEF para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), encaminhado e aprovado no ano de 2006 como proposta de emenda constitucional. Como forma de garantir a ampliação de seu escopo, o FUNDEB passou a compreender as três etapas da educação nacional, com a inclusão da educação de jovens e adultos e da educação especial, caracterizando-se como uma política de investimento não focalizada. Com aumento gradual dos percentuais do PIB em investimentos educacionais, os

recursos do novo fundo continuaram a se dar no âmbito de cada estado com redistribuição entre seus municípios. A ampliação dos recursos da complementação da União, mesmo não ocorrendo de modo nacional, contribuiu para o enfrentamento de novos desafios postos pelo aumento e pela diversificação das demandas na educação básica nacional (DAVIES, 2006; PINTO, 2009).

Se por um lado houve a elevação do valor mínimo nacional aluno-ano, e a cobertura de uma escolarização desenvolvida dos 4 aos 17 anos, por outro lado constatou-se que houve uma considerável oscilação entre perdas e ganhos a serem vivenciados pelos governos municipais, demonstrando a lógica própria das políticas de fundos, as quais são baseadas na redistribuição de acordo com números de matrículas (OLIVEIRA e DUARTE, 2005; DAVIES, 2006; OLIVEIRA, 2009).

Os mandatos do governo Lula foram instituindo na conjuntura nacional um modelo de gestão pautado pela promoção de poucas rupturas e de substantivas continuidades quanto ao governo desenvolvido em período anterior. O Estado continuou a protagonizar uma política educativa de indução, assumindo, porém, diferentemente da lógica neoliberal adotada por Fernando Henrique, uma postura política comprometida com as demandas sociais e educativas, na tentativa de corrigir desigualdades históricas, no resgate dos direitos e das garantias sociais e constitucionais. A perseguição quanto à evolução dos padrões desempenho de qualidade, tão encorajada em escalas internacional e nacional, assim como quanto à contribuição da educação para o crescimento do país no cenário competitivo internacional, continuaram a pautar a atuação do governo federal brasileiro mesmo na era pós-FHC (AZEVEDO, 2009).

Com a propagação e o estabelecimento do compromisso de todos pela educação, a descentralização das ações educativas continuaram a comprometer sempre mais os atores locais, os quais passam a envolverem-se em muitas situações escolares com encaminhamentos individuais e pontuais. A significativa delegação de poderes do Estado à comunidade local fez insurgir um formato de administração à distância, através do qual a aparição de

interesses particulares, de voluntarismos, e de práticas públicas cada vez menos estatais foi caracterizando o cotidiano de trabalho das inúmeras unidades de ensino do país (OLIVEIRA, 2009; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

O governo de Lula se caracterizou substancialmente como um governo de transição do que propriamente um governo de ruptura, uma vez que os programas e as ações emanados do Ministério da educação mantiveram a presença de elementos do governo herdado no ano de 2003, no esforço institucional para propiciar as necessárias negociações e a agregação de forças distintas, de modo a instaurar consensos e a promover a integração social do país. Uma gestão de resultados, uma pedagogia das competências e das habilidades, e uma política de gestão gerencialista, continuaram a ser fortemente mobilizadas através das novas diretrizes e políticas educacionais encaminhadas pelo governo federal de Lula (OLIVEIRA, 2009).

Metas e objetivos estabelecidos em macro escala traduziram uma preocupação produtivista de governo para com a educação nacional, reiterando a introdução de elementos do setor privado, mais propriamente do universo empresarial, na esfera pública de atuação estatal, numa espécie de quase-mercado da educação (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009). Nesse sentido o permanente movimento de avaliação externa dos níveis e das etapas da escolarização tem impulsionado a efetivação de uma participação fiscalizadora, a qual vem sendo encorajada com vistas ao controle e ao monitoramento do sucesso dos trabalhos escolares, em especial, do exercício da docência e da gestão escolar.

Segundo Oliveira (2009), a União continuou a configurar-se no governo de Lula como coordenadora e avaliadora da política educacional implantada, descentrando e desconcentrando responsabilidades acerca da execução das políticas. Nesse ínterim, a municipalidade continuou a operar como o ator imediato e responsável acerca da expansão das oportunidades educacionais, especificamente no que tange o acesso e a permanência na escolaridade básica, através do fortalecimento da educação pública brasileira (HOLANDA, 2005; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

O governo Lula apresentou à sociedade civil, ao longo de seus dois mandatos políticos um conjunto de propostas, programas, e projetos na área educacional que estiveram atrelados muito mais ao seu programa de governo, construído e bastante propagado no período de campanha presidencial, do que propriamente com referência ao Plano Nacional de Educação, vigente entre os anos de 2001 a 2010. Sendo assim, o PNE previsto na legislação brasileira como mecanismo de planejamento e de gestão da educação nacional, passou a ter novamente um destino secundário no contexto educativo, mesmo sob orientações políticas e educacionais advindas de um novo governo federal constituído (HOLANDA, 2005).

Entre as problemáticas e as limitações relacionadas à implementação do PNE 2001-2010 podem ainda ser elencadas, dentre outras, a pouca divulgação que o plano obteve junto às redes de ensino público do país, a frágil articulação demonstrada entre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) com os princípios e as metas do PNE, a falta de sistemáticas avaliações e monitoramentos acerca da vigência do PNE, as excessivas metas geradoras de ações fragmentadas e pulverizadas, além do da incompatibilidade entre o financiamento apresentado e as metas e os resultados pretendidos (SENAC NACIONAL: 2010) .

O governo Lula não sinalizou para a indicação de novas proposições junto ao PNE em vigor, de modo a não promover as adequações necessárias do mesmo junto às novas realidades sócio-educativas atravessadas, assim como junto às inúmeras críticas e problematizações levantadas pela comunidade escolar do país. O cumprimento das metas constadas no referido documento ficou comprometido, uma vez que ambos os governos não se empenharam na efetiva implementação do Plano (HOLANDA, 2005).

No intento de contribuir para a qualificação da gestão do local, uma vez que a auto-administração dos contextos escolares passou a ser central também no governo de Lula, é que o governo federal lança programas em nível nacional para aperfeiçoamento da gestão da educação básica. Elenca-se nesse texto o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – o PRADIME, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares,

o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – o PRÓ-CONSELHO e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (AZEVEDO, 2009; GOMES, SANTOS e MELO, 2009).

Tais programas se caracterizaram como ações de colaboração entre os diferentes entes federativos, para promoção de gestões educacionais municipais e escolares democráticas. O Plano Nacional de Educação (2001-2011) reafirmava a importância da criação de conselhos municipais de educação, e da formação de conselhos escolares como mecanismos institucionais para implantação da gestão democrática. Os programas mobilizados pela gestão de Lula se voltaram a contribuir na institucionalização e na dinamização das práticas participativas, a serem experienciadas nas diferentes instâncias de gestão do sistema de ensino público do país (AZEVEDO, 2009).

Ainda com Azevedo (2009) temos que as práticas sociais e educativas quando empreendidas num coletivo de decisão e de atuação contribuem para fazer insurgir na conjuntura local um formato de organização e de gestão das unidades de ensino pautado em relações menos hierárquicas e autoritárias. Os programas com vistas a qualificar as gestões democráticas na área educacional apontaram para a formação continuada dos gestores, para a troca de experiências, para o apoio técnico e pedagógico, como também para o fortalecimento da atuação dos atores locais, frente aos novos desafios e as diversificadas demandas, como também para a reiteração do formato colegiado de gestão.

As intenções governistas centraram-se em ampliar as perspectivas gestionárias através das propostas de descentralização, de participação, e de democratização, com ênfase na municipalidade e nas gestões escolares como formatos para aumentar e qualificar a representatividade da sociedade nas questões de Estado. Negociações de conflitos, expansão dos espaços decisórios coletivos, contribuição para a implantação e para a fiscalização das políticas e dos programas educacionais, articulação e mediação de demandas, vêm consolidando práticas de gestão educacional e escolar democráticas,

reiterando assim a concepção da educação como direito social universal (AZEVEDO, 2009).

É relevante apontar que, de forma concomitante às prerrogativas apontadas na escrita acima, as avaliações externas realizadas em larga escala no governo de Fernando Henrique Cardoso, continuaram a vigorar, tendo no governo de Lula o acréscimo de outros testes objetivos para aferição de rendimentos cognitivos. Sendo assim, podem ser elencados a criação e implementação da Prova Brasil, da Provinha Brasil, do Exame Nacional para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes dos cursos de graduação (ENADE). Segundo Peroni (2009) a avaliação institucional vem se caracterizando como um dos pilares da materialização da reforma educativa empreendida ainda nos anos de 1990.

A Prova Brasil foi adotada a partir do ano de 2005 como um exame de aplicação aos estudantes matriculados nas 4^a e 8^a séries do ensino fundamental da rede pública urbana, sendo garantida a publicização dos seus resultados por escolas, por municípios, e por unidades federativas. A Prova Brasil, como avaliação para diagnóstico em larga escala, se constitui uma medida avaliativa comum a todas as escolas brasileiras, norteadora, portanto, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Através da Prova Brasil são avaliadas habilidades e competências referentes às disciplinas escolares de Língua Portuguesa e de Matemática.

Além do teste padronizado consta também a realização do preenchimento de um questionário socioeconômico e cultural por parte do alunado, e de um questionário acerca de informações profissionais e de gestão a ser respondido pelo diretor de escola. Dessa forma tal avaliação externa se caracteriza como censitária ao contribuir para o estabelecimento de um banco de dados a respeito das unidades escolares e das redes públicas de ensino do país (AZEVEDO, 2009).

Nesse ínterim, o governo federal passou a se utilizar de estratégias de persuasão dos profissionais da educação como forma de tentar garantir o enraizamento da cultura avaliativa escolar. A divulgação de publicações como,

por exemplo, a intitulada “Prova Brasil na Escola. Material para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas do ensino fundamental.” esteve se inscrevendo como tal, aonde os propósitos de gerar apoio e subsídio ao trabalho dos profissionais da educação na realização da Prova Brasil, acenavam para a indução de um dado modelo de ação social conjunta a ser mobilizada pelas escolas (CENPEC: 2007).

Segundo a retórica argumentativa presente no respectivo documento, um amplo e expressivo processo de avaliação institucional das unidades escolares se encarregaria de impulsionar a melhoria dos padrões de qualidade e de equidade da educação nacional, justamente pelo controle social que pode e/ou deve ser exercido acerca das atuações e dos trabalhos escolares para com os resultados gerados pelas avaliações externas. O documento faz referência ao estabelecimento de comparações, de definições ou redefinições de metas, e de intervenções pedagógicas e administrativas inovadoras, como ações e encaminhamentos a serem empreendidos pela comunidade escolar em decorrência de resultados insatisfatórios, ou em estágio de necessária evolução por parte de algumas escolas públicas (CENPEC: 2007).

Sob as justificativas da importância de um diagnóstico contínuo acerca da qualidade do processo de alfabetização, e da possibilidade de aumento do alcance de todas as crianças de 8 anos às competências de leitura e de escrita, é que o governo federal investe na aplicação da Provinha Brasil como uma avaliação externa realizada anualmente, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Com resultados comparáveis dos momentos distintos de alfabetização, o exame em questão objetiva testar as habilidades descritas na matriz de referência para a avaliação da alfabetização e do letramento construída pelo MEC (PERONI, 2009).

Há um aparato avaliativo, composto por diferentes estratégias e constituído por atores sociais diversificados, pertinente as iniciativas de imposição de uma cultura avaliativa escolar, o qual tem perpassado etapas, modalidades e níveis de escolarização. Esses movimentos têm corroborado para alocar a avaliação oficial na conjuntura educacional como indutora da qualidade do ensino nacional. Trata-se de um poder de indução revelado em

um processo complexo que articula publicização de resultados, sistemas de comparações e classificações, movimentos de convencimentos e responsabilizações da comunidade escolar pela evolução dos indicadores educacionais. Uma indução que se faz traduzida no forte estímulo endereçado às escolas quanto à perseguição de metas e ao alcance de melhores posições no ranking dos desempenhos avaliados (PERONI, 2009).

A metodologia de comparação de dados ao longo dos anos, de forma a gerar monitoramento da evolução de desempenhos de escolas e de redes públicas de ensino, e a elaboração dos exames pautada em matrizes de referência curricular, organizadas em competências e em habilidades cognitivas segundo a etapa de escolaridade cursada, só vêm a comprovar o centralismo da política governista e o controle da educação nacional por parte do governo federal, imputando aos contextos escolares novas demandas e significativos desafios (PERONI, 2009). Segundo Dourado (2007) a ampliação da participação da comunidade escolar é fortemente encorajada de modo a ser gestada a cultura do monitoramento e da avaliação acerca dos trabalhos desenvolvidos pela escola pública, tão necessária à garantia da qualidade e da produtividade da educação pública nacional.

As avaliações nacionais empreendidas com maior intensidade no final dos anos de 1990 e nos anos iniciais do século XXI têm servido para além de promoverem ampla reorganização curricular em áreas do conhecimento e em etapas de escolarização, de modo a gerar uma base comum de conhecimentos, também para atuarem na instituição de uma lógica individual de responsabilização pelos resultados, atribuindo ao desempenho de alunos, de professores, de escolas, e de redes públicas de ensino, o potencial de gerar determinadas mudanças e melhorias na educação. Essas questões têm contribuído para que os fatores externos e internos à escolarização, os quais influenciam e acabam em muitos casos até mesmo condicionando negativamente a construção dos trabalhos e das práticas escolares deixem de serem melhor analisados e avaliados (DOURADO, 2007; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

As condições sociais e econômicas que contribuem sobremaneira na construção de trajetórias particulares de vida e de escolarização dos alunos, bem como de trajetórias particulares de formação e de profissionalização dos docentes e dos gestores de escola, também ficam subsumidas em meio à forte propagação da cultura do esforço e do empreendedorismo social, individual e acadêmico (DOURADO, 2007; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

A continuidade e a abrangência de provas externas, bem como a criação de um índice de desenvolvimento da educação básica deram origem a um substancial diagnóstico da educação nacional, produzindo uma gama de informações sobre os rendimentos escolares, os quais apontam bem mais para forjar as condições necessárias a instituição de uma cultura escolar performativa do que para subsidiar a promoção de uma educação de qualidade social de alcance a todos, na qual o Estado configure como o principal agente garantidor da mesma (PERONI, 2009).

A descentralização da educação não pode ser traduzida através da desconcentração de práticas e de ações desenvolvidas historicamente pelas instâncias estatais centrais para as comunidades locais escolares, sem a garantia de autonomia política, financeira e pedagógica efetiva aos entes federados e às gestões escolares. A transferência de demandas e de competências da União às demais unidades federativas tem resultado na promoção de programas e de ações fragmentadas, pontuais e focalizadas, em nada contribuindo para o estabelecimento de planejamento e de investimentos sistemáticos e articulados na educação nacional (DOURADO, 2007).

Esse amplo movimento de avaliações externas de caráter nacional e internacional inseriu a escola numa conjuntura de subordinação a um sistema de resultados. Os conteúdos priorizados pelas avaliações em larga escala acabaram definindo e legitimando um dado currículo, o qual passou a ser veiculado como a base comum de conteúdos escolares, ou como currículo nacional. Paulatinamente foi-se introduzindo nos diversos e diferentes contextos educacionais as mesmas medidas avaliativas, compostas dos mesmos critérios, instrumentos, e conteúdos escolares, o que corrobora para o direcionamento de práticas e de trabalhos educacionais a um processo de

homogeneização e de extração do máximo de produtividade da escola (PERONI, 2009).

Entre as críticas estabelecidas acerca desse extensivo processo avaliativo e dessa lógica produtivista, os quais têm norteado as práticas pedagógicas e as atividades de gestão das escolas públicas brasileiras, encontra-se a problematização a respeito da existência de um indicador que não possui um leque maior de variáveis para medir e dizer acerca da qualidade do ensino público. Qualidade da educação é um conceito cujos sentidos e significados não podem ficar reduzidos e condicionados aos rendimentos cognitivos demonstrados pelo alunado em avaliações externas de aprendizagem (DOURADO, 2007; PERONI, 2009).

Cabe também o questionamento a respeito da preponderância de uma definição externa de qualidade da educação em detrimento de uma avaliação articulada e conjunta de fatores intra e extra-escolares na construção do que venha a ser qualidade da educação (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2003; DOURADO, 2007 e 2009). A divulgação dos índices de desenvolvimento da educação básica por escola, por município, por estados também tem sido criticado por acenar para a segregação dos estabelecimentos e das redes de ensino, o que vem individualizando e performatizando cada vez mais comportamentos, atuações e práticas escolares (PERONI, 2009).

A escola de qualidade social a ser garantida para todos num país como o Brasil, composto por dimensões geográficas continentais e por desigualdades sociais e culturais não menos significativas, ainda se constitui como um complexo desafio nacional (DOURADO, 2007). Um país que há tão pouco tempo vem conseguindo ampliar o acesso e as condições de permanência na escola, tem agora a instituição da escola de qualidade para todos como um complexo e ambicioso projeto político e social, principalmente se os governos federais vindouros almejem de fato a materialização do resgate sócio-histórico de inclusão e de justiça social para com populações até então marginalizadas do processo (ANDRADE, 2006; DOURADO, 2009).

A melhoria da qualidade social da educação, cuja implementação se constitui um processo histórico, de construção contínua e coletiva, envolvendo

atores e instituições sociais, demanda e talvez por algum tempo ainda irá demandar, dentre muitos, do aumento de recursos orçamentários; de uma avaliação institucional pautada numa proposta de caráter processual, multifatorial, e participativo; da valorização social e econômica da carreira docente, da instituição do debate nacional acerca das políticas educativas e de gestão a serem implantadas, e do não reducionismo da educação aos imperativos e às lógicas mercadológicas (ANDRADE, 2006; DOURADO, 2009; PERONI, 2009).

É relevante apontar que um movimento social organizado entorno da construção de um novo planejamento da educação brasileira, fez insurgir na conjuntura nacional a retomada das discussões acerca dos rumos da educação para os próximos dez anos, resgatando dessa forma, as investidas coletivas realizadas em outros períodos históricos, como, por exemplo, no período correspondente ao processo de elaboração e de lutas pela implementação do Plano Nacional de Educação 2001-2010 da sociedade civil.

Nesse sentido, em ocasião do último ano de vigência do atual PNE, conjuntamente com a intenção de construir-se um novo planejamento da educação brasileira pautado no compromisso com o direito universal a uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, foi instaurada uma ampla mobilização nacional entre os anos de 2009 e 2010, constituída por representantes de diversas instituições e entidades, de natureza estatal, pública não-estatal, e privada. Em prol da abertura do debate coletivo e nacional em educação foram organizadas conferências municipais e estaduais, grupos de estudos e de trabalhos, encontros regionais, dentre outras dinâmicas (SENAC NACIONAL: 2010).

A Conferência Nacional de Educação – CONAE estabelecida entre o período de janeiro de 2009 a abril de 2010 promoveu democraticamente uma avaliação acerca das políticas públicas educativas encaminhadas nos últimos anos, como também a elaboração de um conjunto de deliberações e de propostas com vistas a subsidiar as metas e as diretrizes do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020. O comprometimento do novo PNE com os desafios e as demandas do sistema de educação do país foi uma premissa

assumida e fortemente reivindicada pela sociedade brasileira, na tentativa de inviabilizar que o novo documento pudesse se constituir como o resultado de uma diretiva do governo vigente.

Dentre as prioridades levantadas pela CONAE encontra-se o acesso universalizado a todos os níveis e as modalidades de ensino público, a disponibilização de um financiamento compatível com as necessidades de uma educação de qualidade para todos, a crescente valorização dos profissionais em educação, a articulação e a colaboração coerente entre os entes federados e entre esses e as unidades escolares, com vistas a instituição da gestão democrática da educação (SENAC NACIONAL: 2010).

Todo esse movimento protagonizado por uma parcela significativa da sociedade brasileira, através das práticas demandadas pela Conferência Nacional de Educação, sem dúvida, contribui como um grande legado no sentido de gerar no país uma cultura do planejamento participativo nas questões pertinentes as esferas públicas estatais, em especial na área social da educação. A importância da construção de processos democráticos de atuação e de decisão, embasados em esforços e em objetivos comuns, de modo a gerarem as mudanças relativas à garantia dos direitos constitucionais também foi fortemente acenado, fazendo com que essa mobilização se constituísse como um marco histórico de reivindicações políticas e sociais no campo da educação.

É nesse complexo contexto político educacional que o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, objeto de análise dessa pesquisa, surge, mais precisamente nos anos finais da década de 1990, promovido através da parceria de instituições nacionais e internacionais. Mediante as transformações políticas, sociais, culturais e educacionais instauradas nos últimos anos, tal premiação tem se caracterizado como mais um mecanismo a ser inserido nos contextos escolares do país de modo a reiterar as políticas públicas vigentes no campo da educação, apontando como uma significativa contribuição na reconfiguração das relações entre escola e comunidade, e da natureza da participação coletiva escolar.

3. A GESTÃO EDUCACIONAL

3.1 A internacionalização da política educacional e o viés gerencialista para a gestão educacional

Inserido num novo contexto mundial, caracterizado pela globalização da economia e pela hegemonia da política neoliberal, o papel do Estado, em superação ao Estado de bem-estar social, é reorganizado para tornar-se um Estado mínimo e regulador, capaz de impulsionar a competitividade, o empreendedorismo e a lucratividade, em um mercado econômico sempre em expansão. A crise do sistema capitalista foi em grande parte identificada com a crise de um Estado provedor, tal responsabilização apontou pra a reformulação da atuação estatal, objetivando-se a configuração de um Estado mais racional, mínimo, eficiente, e produtivo.

A política neoliberal se constituiu hegemônica ao se transformar em alternativa de poder nos países capitalistas considerados potências mundiais, em grande medida como consequência do desmantelamento do Estado de Bem-estar social. O neoliberalismo influenciou as orientações e as decisões governamentais implementadas nos estados nacionais a partir dos anos de 1970, sendo adotado nesses contextos, como a nova governabilidade democrática. O processo de construção dessa hegemonia apostou na concretização de uma articulada dinâmica material e cultural, de modo a promover nas conjunturas locais, com êxito e com consenso social, as reformas e os programas de ajustes necessários a nova reconstrução social (GENTILI, 1996).

Segundo a lógica neoliberal, de um Estado mínimo, o novo Estado gerencialista passou a utilizar-se de processos e de mecanismos de dispersão de poder. Nas áreas sociais, uma série de demandas e de responsabilidades foi sendo descentralizada, privatizada, e externalizada à sociedade, reconfigurando assim, as fronteiras entre os setores públicos e privados como estratégia de retração da atuação estatal. Em contrapartida, o Estado forte neoliberal foi preservado pela manutenção de políticas centralizadoras, de coordenação unilateral, por intermédio, por exemplo, do estabelecimento de padrões de financiamentos, e do monitoramento da qualidade dos serviços públicos (HYPOLITO, 2005).

A reordenação do poder do Estado seguiu uma lógica de articulação entre as forças conservadoras e neoliberais, que buscando ressignificar o papel das instituições públicas, foi inscrevendo novas formas de gerência estatal. Figura assim uma nova estratégia política de reconstrução das esferas de ação do Estado, e de introdução do Novo Gerencialismo e da Nova Gestão Pública (HYPOLITO, 2005; OLIVEIRA, 2006).

As significativas mudanças nos papéis e nas funções do Estado e das instituições sociais estatais foram alterando a cultura institucional, passando à adoção de modelos e de instrumentos de gestão promotores do aprimoramento das competências concernentes ao planejamento estratégico, à capacidade gerencial, e ao fortalecimento institucional (CARVALHO, 2006).

A modernização da gestão e da organização das instituições públicas se traduziu na adoção de sistemas de metas e de incentivos, e na primazia da dimensão técnico-operacional com ênfase nos aspectos procedimentais (DOURADO, 2007). A proposta de desburocratização da gestão pública alicerçou-se no investimento de uma gestão focada em resultados, através da adoção de mecanismos avaliativos e de uma sistemática transparência de dados, e também em iniciativas no campo da mobilização dos atores sociais com vistas ao comprometimento e à responsabilização pelo sucesso dos serviços sociais prestados. O princípio da flexibilização adentrou a esfera pública estatal, propiciando a adoção da lógica de atuação muito própria da iniciativa privada (BALL, 2001).

A transferência da prestação de serviços sociais à iniciativa privada ou ao setor público não-estatal foi uma das estratégias adotadas que sinalizou a realocação do Estado, em algumas áreas sociais, como co-financiador das mesmas (ADRIÃO e PERONI, 2007). A indução de mudanças significativas no provimento das políticas sociais foi associado com a implantação de políticas de regulação e de controle, as quais passaram a ser consideradas garantidoras de qualidade dos serviços estatais prestados à sociedade (FREITAS, 2005; ADRIÃO e PERONI, 2007).

Um Estado que antes se constituía como provedor passa a assumir um caráter avaliador e regulador, atuando de forma mais incisiva na indução e no monitoramento das políticas sociais e educacionais, uma vez que a execução das mesmas passou a ser delegada para as comunidades locais (BALL, 2001; SOUSA, 2003; FREITAS, 2004). Nessas propostas de descentralização, as fronteiras entre o público e o privado foram em muitos contextos dissolvidas, o que pode ser comprovado nas parcerias firmadas através da realização de programas e de projetos educativos, desenvolvidos numa ação conjunta entre instituições estatais, agências multilaterais, e empresariado nacional. Nesse sentido, o Estado passou a considerar o potencial de diferentes prestadores de serviços sociais como os de natureza pública estatal, os de natureza pública não-estatal, os de iniciativa privada, e ainda os de caráter voluntário (BALL, 2004; SHIROMA, 2008; HADDAD, 2008; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

A reorganização do Estado, sob a égide do gerencialismo, veio operando ainda por meio de práticas discursivas de convencimento e de consenso por entre a sociedade civil. Os discursos veiculados por entre as mais diferentes mídias, tratavam de persuadir opiniões públicas acerca da viabilidade e da importância das novas tendências e perspectivas instituídas no campo do estado, da economia, da sociedade, do mercado e da administração pública (HYPOLITO, 2005; DOURADO, 2006; BEZERRA, 2008).

As estratégias neoliberais apostam na força persuasiva de documentos e de discursos, ampla e reiteradamente divulgados, para promover legitimidade das reformas realizadas no campo da economia, da política, e da educação,

junto às comunidades locais onde as mesmas são implementadas. Objetivando promover mudanças nas mentalidades e nas culturas dos povos, a retórica argumentativa neoliberal vai operando de forma a construir um novo senso comum em favor das mudanças materiais impulsionadas nos diferentes países do globo (GENTILI, 1996; SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005; LOPES, 2006).

Na área educacional a ampla e massiva disseminação de documentos e de relatórios oficiais, por meio de formatos diversos, vem corroborando para a construção de uma hegemonia discursiva, em prol da homogeneização das políticas educacionais em nível mundial. A popularização das informações acerca do quadro educacional mundial, assim como das justificativas dos programas e das ações recomendados através de tais documentos, vem servindo para legitimar as políticas reformistas adotadas nos diferentes países, uma vez que tal publicização tem sido estrategicamente utilizada para promover a colonização dos discursos, dos entendimentos, e das práticas educacionais dessas últimas décadas (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Conforme trabalhado na seção anterior desse trabalho, as mudanças que vêm transformando o papel do Estado são em grande medida oriundas da adoção de linhas comuns de ação política, as quais vêm sendo prescritas internacionalmente aos diferentes países e regiões do globo (BALL, 2001 e 2004). A mundialização das atividades políticas traduz a tendência da institucionalização da governança internacional, através da forte influência que organismos multilaterais vêm exercendo na condução das políticas públicas dos Estados. É importante destacar que os Estados permanecem configurando como a autoridade política capaz de determinar o sistema político e jurídico de ordenamento e de regulação nos territórios nações (BALL, 2004; FREITAS, 2005).

Os organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), e UNESCO, datados no período pós segunda guerra mundial, foram criados para atuarem no disciplinamento e na supervisão quanto à atuação dos países, por meio de acordos, de concessões, e de empréstimos firmados, como também através da influência na composição de

políticas nacionais de regulação nos campos da economia, da política, da cultura, e da educação (HADDAD, 2008).

Esses organismos têm buscado operar articuladamente através de diversas estratégias, as quais são mobilizadas para gerar a implementação da política de globalização nos mais diferenciados contextos nacionais. O papel e o impacto que esses organismos vêm angariando podem ser percebidos, dentre outros, por meio da imposição de prioridades e de temáticas na formulação das políticas públicas dos países. Na área educacional, por exemplo, a agenda comum para os países da América Latina traduziu-se na reforma dos sistemas educacionais de modo a promoverem a priorização da educação básica, o envolvimento e a responsabilização da comunidade escolar, e a apropriação do discurso da qualidade da educação (HADDAD, 2008).

De modo a tornar universais as orientações políticas neoliberais, os organismos internacionais, sob diferentes formas e através de inúmeras investidas, se esforçaram em demandar uma espécie de receituário único de aplicação, o que veio a desconsiderar, em muitos contextos, as especificidades locais baseadas em diferentes processos de formação histórica e cultural, e de desenvolvimento econômico e social. Segundo BALL (2001), trata-se de uma convergência de paradigmas adotados nos países, a qual é fortemente traduzida na invocação e na instituição de políticas com princípios e com tecnologias comuns, e na adoção de mecanismos operacionais muito similares.

O estímulo à cooperação internacional no âmbito educacional foi mobilizado como forma de garantir que programas e ações multilaterais implementados em escala local refletissem metas e prioridades acordadas em conferências internacionais. Os novos marcos regulatórios foram estabelecidos através das orientações e dos compromissos demandados pelos organismos internacionais e assimilados pelos gestores educacionais nacionais e locais. (UNESCO, 2002; DOURADO, 2007; HADDAD, 2008).

A UNESCO, como organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura, criada em 1945, veio se constituindo nessas últimas décadas como a principal instituição multilateral mobilizadora da implantação

do movimento educação para todos em todo o mundo. Iniciativas de apoio técnico, elaboração e distribuição de publicações, investimento em projetos inovadores, reforço da capacidade especializada, e aposta em trabalho em rede, são alguns dos movimentos e das dinâmicas promovidos e incentivados pela UNESCO, através de suas representações nos mais de 180 países em que possui sede. Entre as metas para a educação, ênfase para a promoção da excelência na educação para todos, a ser garantida através de resultados mensuráveis, os quais são atingidos por meio da adoção de ações e de práticas escolares diretamente vinculadas à produção dos mesmos (UNESCO, 2002; HADDAD, 2008).

Projetos financiados e assistências e consultorias técnicas promovidas em parceria e/ou através de redes sociais, estabelecidos entre organismos internacionais, ministério e secretarias de educação, empresariado nacional, e fundações sociais de direito privado, vêm sendo empregados com frequência para gerar desenvolvimentos e resultados firmados internacionalmente. Para exemplificar o quanto a educação nacional tem despontado para um forte alinhamento com as expectativas e com as exigências firmadas entre tais instituições, aponta-se que só no ano de 2005 cerca de 53 projetos estiveram sendo desenvolvidos em redes públicas de ensino no país, com investimentos oriundos do Banco Mundial chegando a um montante de U\$5 bilhões (HADDAD, 2008; SHIROMA, 2008).

O Banco Mundial tem sido um dos maiores financiadores externos de programas e de projetos em educação nos países latinos, cuja execução tem contado com a participação e o monitoramento da comunidade escolar e de organizações brasileiras não governamentais, e cujos objetivos vêm centrando-se na mobilização e no comprometimento dos profissionais da educação, do alunado, e da comunidade, na geração da evolução dos indicadores nacionais de qualidade da educação (HADDAD, 2008).

Um processo complexo de convergência das reformas educativas levadas a cabo na América Latina pode ser percebido na difusão de concepções e de recomendações dos organismos internacionais para os respectivos sistemas de ensino locais (BALL, 2001). Relações pessoais e

institucionais entre representantes desses organismos e gestores educacionais dos governos instituídos foram estabelecidas, numa espécie de constituição de redes sociais, de modo a promover a diluição das fronteiras entre a esfera estatal e a não-estatal de atuação, aproximando assim interesses e práticas sociais muitas vezes de naturezas bastante diferenciadas (SHIROMA, 2008; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

As redes sociais, compostas pela participação de atores cada vez mais heterogêneos, passaram a dar conta, através de dinâmicas e de mecanismos diversos, da disseminação de prioridades, e da construção de consensos nos contextos escolares nacionais, modificando paulatinamente práticas e discursos pedagógicos locais. As redes sociais na utilização de práticas políticas articuladas e articuladoras promoveram mudanças sociais similares, contribuindo para o desenvolvimento de objetivos comuns em contextos diferenciados, interconectando o global, o regional e o local (SHIROMA, 2008).

O campo educacional em meio a essas substantivas transformações representou um território bastante produtivo para a expansão e a intensificação dos discursos neoliberais. As perspectivas neoliberais apontaram para a imposição de diagnósticos novos, acerca das crises na educação pública nacional, concomitantemente também acenaram para a proposição de políticas públicas reformistas (GENTILI, 1996). Os diagnósticos levantados a respeito do sistema educacional brasileiro fazem uso recorrente de uma crise de produtividade e de qualidade experienciada pela escola pública, o que fora amplamente divulgado e estatisticamente comprovado mediante elevadas taxas de exclusão, relativas à evasão, à repetência e ao analfabetismo, gerados e/ou perpetuados historicamente pela escola.

Diante dessa conjuntura levantada, a concepção neoliberal tratou de alocar a educação não mais inserida em problemáticas oriundas da falta de democratização da escola e da educação pública, mas imersa numa crise gerencial, a qual supostamente estaria impossibilitando a área de garantir a promoção da equidade escolar com qualidade do ensino e da aprendizagem. Uma ênfase gerencial com forte viés produtivista e eficientista foi sendo

atribuída as práticas de gestão educacional, sejam elas experienciadas em nível nacional, estadual e/ou municipal (GENTILI, 1996; DOURADO, 2007).

Somado à ampla difusão dos diagnósticos de crise da educação brasileira, as políticas reformistas propostas acenaram para a introdução de mecanismos e de estratégias propulsores de dinamização do sistema educacional, por intermédio do aumento da produtividade da escola, bem como da regulação da eficiência e da qualidade de suas práticas. Para a concepção neoliberal, a gestão educacional, seja em nível de ministério, ou de secretarias de educação estaduais e municipais, ou ainda no nível das unidades escolares, transformou-se numa questão de desafio gerencial, a ser assumido através das propostas políticas de promoção de mudanças na cultura educacional e escolar (GENTILI, 1996).

Enfrentar a crise na área educacional, contou, dentre outros, com a incorporação de estratégias e de vocábulos oriundos do setor social mais familiarizado com o enfrentamento e com a superação de crises, quer seja, do mundo dos negócios, do setor empresarial. Os discursos, os documentos, e as práticas educacionais, foram compostos pela predominância da lógica e da linguagem da gerência educacional, aonde palavras, expressões, e conceitos como gestão, parcerias, excelência em educação, assessorias e consultorias educacionais, investimentos, monitoramento, eficiência, eficácia, foram adotadas de maneira freqüente pela retórica e pelas práticas educacionais reformistas (SANTOMÉ, 2004; SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

As problemáticas diagnosticadas na educação passaram a ser significativamente conceituadas como problemas de gestão, especificamente como resultantes da adoção de um modelo de gestão educacional até então ineficiente. Tal tendência contribuiu para produzir e para conformar um híbrido de pedagógico e de gerencial como alternativa para superar a crise educacional e garantir a qualidade do ensino público brasileiro (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Sendo assim, mudar as práticas pedagógicas, reformular currículos, reconfigurar o perfil docente e discente, instituir sistemas de premiações, adotar critérios meritocráticos de avaliação e de promoção, institucionalizar

avaliações externas no sistema educacional, dentre outros, passaram a ser implementados e/ou encorajados por inúmeros gestores educacionais como iniciativas próprias do novo modelo de gestão pública estatal (GENTILI, 1996).

A educação veio angariando, tanto em escala global como em escala local, lugar privilegiado, evocada, de forma substancial, a contribuir na luta pelo combate à pobreza, na construção e no fortalecimento de democracias eficientes, na instituição da cultura mundial da paz, e na democratização do acesso as tecnologias de informação e de comunicação, como forma de gerar progresso nacional. Nesse ínterim, os organismos internacionais demandaram vontade política dos gestores educacionais para tornar a educação de qualidade ao alcance de todos, ao mesmo passo que mobilizaram fortemente a responsabilização de todos pela materialização da educação de qualidade para todos (UNESCO, 2002).

A educação como fator de empregabilidade também esteve constituindo a nova reconfiguração da área, aonde a função social da escola atrelou-se à viabilização de aprendizagens voltadas à adaptação individual bastante exigida pelas novas demandas do mercado de trabalho. A educação assumiu cada vez mais um caráter de instrumentalização do indivíduo, de modo à melhor qualificá-lo num universo caracterizado pela competitividade internacional e nacional acirrada (GENTILI, 1996).

Nessa conjuntura a educação vai percorrendo uma lógica utilitarista e fragmentária na medida em que a ampliação do acesso e da permanência no processo de escolarização, conjuntamente com as reformulações curriculares baseadas em competências e em habilidades, e com o forte estímulo a formação ao longo da vida, estiveram sendo materializados no intento de atender as exigências postas pelo mercado, sedento de mão-de-obra cada vez mais qualificada, flexibilizada, e polivalente (BALL, 2004; HADDAD, 2008).

As tendências e as orientações para o campo da educação, firmadas internacionalmente, invadem contextos locais, principalmente quando há a predisposição dos governos nacionais em importar e em incorporar soluções e ajustes globais, no processo de elaboração e de implementação das suas políticas públicas educativas. É importante ponderar também que, os contextos

locais se inserem nessa conjuntura de tendências e prerrogativas hegemonicamente globais por meio de movimentos e de dinâmicas impregnados de ritmos, de interpretações, e de atuações muito próprios, os quais revelam processos de recontextualizações constantes, acerca dos acordos e das metas estabelecidos por outros atores e instituições em outros tempos e espaços (BALL, 2004).

3.2 Gestão Educacional e Escolar: a introdução da cultura performativa e meritocrática

O Ministério da Educação bem como as secretarias estaduais e municipais de educação, enquanto arenas burocráticas, vêm se constituindo atores estratégicos situados em conjunturas compostas por demandas diversificadas, e por articulações entre as esferas políticas local, nacional e global. Esses contextos decisórios, através de proposições políticas e de práticas institucionais, materializam as interações e as mediações estabelecidas entre Estado e sociedade civil (LOPES, 2006; MACEDO e ARAÚJO, 2009).

Os arranjos institucionais e as relações sociais e políticas constituídos nesses espaços e em meio às articulações desses com as demais instâncias estatais e as não-estatais, têm forjado as condições e os campos de possibilidades e de limitações que configuram o contexto de trabalho das gestões educacionais estatais (DOURADO, 2007; MACEDO e ARAÚJO, 2009).

As instâncias burocráticas de educação operam com decisões e com ações políticas contínuas, de modo a promoverem adaptações e transformações dos sistemas públicos de ensino, como resposta às exigências e às demandas postas pelo período histórico e político vigente. Segundo Macedo e Araújo (2009), as dinâmicas internas e externas recorrentes as mesmas são caracterizadas em muito, por disputas políticas travadas entre grupos que tentam maximizar seus interesses, no contexto de decisão e de produção das políticas educacionais, disputando, por exemplo, o

estabelecimento de prioridades e de temáticas, e a definição de caminhos e de compromissos institucionais. Essas questões colocam em evidência a complexidade que norteia a atuação estatal frente ao pluralismo de interesses e de valores, tão próprios de uma sociedade heterogênea e não igualitária.

As gestões educacionais também vêm se constituindo como espaços discursivos através dos quais, sentidos e significados são produzidos acerca do processo educacional. Entre os anos de 1990 e os anos iniciais do século XXI a defesa de um ensino público eficiente, de qualidade, cuja formação escolar acenasse para a empregabilidade e para a inclusão cidadã, predominou nos textos e nos discursos oficiais, assim como nas práticas educativas emanadas pelas secretarias de educação e pelas escolas públicas. O termo significante qualidade, amplamente usado em contraposição a um ensino ineficiente e improdutivo, suscitou articulações em torno de objetivos e de ações comuns, forjando a responsabilização da comunidade e dos governos pela melhoria do ensino público (MACEDO e ARAÚJO, 2009).

As decisões políticas encaminhadas nos âmbitos estatais possuem um caráter de provisoriedade, uma vez que as mesmas são construídas em meio a tensões oriundas de diferentes forças políticas, sociais, e econômicas em disputa, as quais operam no sentido de reconfigurar e ressignificar continuamente o jogo político nos espaços estatais. Políticas são produzidas e são reelaboradas, alteradas e reinterpretadas, sujeitas, portanto, a ritmos, a influências, e a ajustes particulares e contingenciais (BALL, 2001; MACEDO e ARAÚJO, 2009). Sendo assim, tanto o Ministério da Educação, como as secretarias estaduais e municipais de educação, são capazes de construir suas próprias políticas educacionais, de impor resistências e/ou de problematizar alianças e proposições estabelecidas em macro escala (ANADON e HYPOLITO, 2010).

As políticas nacionais em educação atravessam períodos de produção e de implantação constituídos sob formato híbrido, aonde cópias de partes de concepções e de políticas de outros contextos são incorporadas num movimento de recriação e de recontextualização, à luz das abordagens e das demandas locais. Políticas estabelecem e seguem acordos, perseguem

relações de interdependências e de interconexões, numa lógica histórica de regulação social, em que as orientações e as diretrizes advindos da esfera global têm influenciado e interpelado as conjunturas locais (BALL, 2001).

O Ministério da Educação nessas últimas décadas veio acenando, através de políticas e de programas, para a difusão de uma agenda de reestruturações para o sistema público de ensino. A ampla mobilização social e política para gerar a evolução dos indicadores sócio-educacionais, e o direcionamento de planos de metas e de programas educacionais a serem perseguidos por governos estaduais, profissionais da educação, e sociedade civil também foram demandados pelo governo federal. Tais investidas centraram-se com maior ênfase na universalização da educação básica, na qualificação formal permanente dos docentes e dos discentes, e na garantia de melhorias da qualidade do ensino público (OLIVEIRA, 2006; FREITAS, 2008; HADDAD, 2008).

O movimento pela universalização da educação básica e pela qualidade do ensino público veio congregando atores sociais oriundos dos mais diferentes segmentos sociais, como por exemplo, do empresariado nacional, da mídia impressa e televisiva, da representação de organismos internacionais, das gestões educacionais estatais, do trabalho voluntário, e da comunidade escolar local. O empresariado brasileiro tornou-se, com o passar do tempo, um dos segmentos de grande influência nas questões educacionais. Fortemente interessado no potencial de promoção da qualificação da mão-de-obra de trabalho, veio lançando investimentos de toda ordem na concretização da reestruturação do sistema de ensino público (OLIVEIRA, 2003).

Na reiteração acerca da articulação entre a competitividade industrial e os investimentos em capital humano, o grupo social constituído pelos empresários nacionais vem realizando intervenções na elaboração de políticas, de programas, e de projetos, a serem realizados nas redes públicas de ensino do país. A educação urge para esse setor social como uma das prioridades no fortalecimento do projeto político e econômico vigente (OLIVEIRA, 2003).

Conferências e documentos provenientes da indústria nacional passaram a apresentar diagnósticos a respeito dos principais desafios da

educação básica, balizados no financiamento e na qualidade. Para além da indicação do pouco investimento financeiro na área, o empresariado julgou o ineficiente gerenciamento dos mesmos como o maior desafio da educação brasileira, advogando em prol da adoção de critérios meritocráticos e competitivos para gerar as mudanças necessárias à garantia de modernização, de eficiência, e de produtividade da escola pública. Através do entendimento de que as soluções para os problemas da educação devem ser descobertas e trabalhadas dentro do próprio sistema de ensino, é que a classe empresarial local apostou na orientação gerencialista para a gestão educacional, impulsionando sobremaneira a implantação de mecanismos de controle da qualidade do ensino (OLIVEIRA, 2003).

Num somatório de esforços e de interesses comuns, na constituição de articulações entre governos, organizações não-governamentais e setores da iniciativa privada, o coletivo da sociedade vem sendo estimulado a transcender diversidades e divergências políticas, sociais, e culturais, em nome da concretização de uma educação de qualidade para todos.

Os discursos, os documentos, e as práticas governistas, difundidos em escala nacional e local, vêm dispendo da incorporação de vocábulos e de conteúdos voltados para a instituição da mudança na cultura educacional do país. Através do amplo e do incisivo apelo ao comprometimento, à cooperação, e ao voluntarismo de todos às causas educativas, expressões como “nossa escola”, “escola para todos”, são freqüentemente utilizadas, no objetivo de consolidação de um pensar único e de uma coesão nacional através da educação. Nesse ínterim, diferenças e desigualdades sociais, culturais, e educacionais são ocultadas e/ou silenciadas em nome do bem comum, do bem público (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Nesse contexto, diferentes alianças políticas e sociais são constituídas com o propósito de mobilizar novos recursos financeiros e múltiplos esforços humanos. Um processo em que os interesses de classe, de categoria, de etnia e de gênero, bem como os movimentos sociais reivindicatórios, foram diluídos e relativizados em nome do consenso construído em prol da educação de qualidade para todos. As práticas sociais e educacionais de cunho mais

contestatário, problematizador, e que apresentavam alguma resistência às políticas e aos programas instituídos, foram sendo neutralizadas e canalizadas por meio das diferentes tentativas de ressignificação do cenário educacional nessas últimas décadas (BEZERRA, 2008).

Programas como o FUNDESCOLA, o Programa Dinheiro Direto na Escola, e o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, reservado às suas particularidades, podem ser elencados como políticas governistas empreendidas para a geração do redirecionamento da participação da comunidade escolar. Apontando para a transferência de competências, de responsabilidades, e de deliberações, para a preponderância da dimensão técnico-operacional, e para o foco das práticas na aprendizagem e na gestão escolar, tais programas uma vez instituídos contribuem na consolidação de uma ênfase do local no enfrentamento das novas demandas educacionais. Cada vez mais as possibilidades e as responsabilidades de uma educação nacional de sucesso são centradas na escola, nas atuações e nos desempenhos docentes e discentes, na qualificação e na atuação da representatividade, assim como no potencial das lideranças locais (DOURADO, 2007).

No âmbito das unidades de ensino, o coletivo da escola teve que desempenhar novos papéis e diferentes funções, uma vez que passaram a ser os agentes promotores das mudanças e das melhorias nas escolas, sendo, portanto, comprometidos e responsabilizados com a gestão da instituição escolar. Essa nova política, caracterizada como uma auto-administração, na qual a escola constitui seu próprio núcleo gerencial, acarretou a responsabilização maior de cada contexto escolar pelo sucesso ou pelo fracasso quanto à produção de resultados quantificáveis (BORGES e OLIVEIRA, 2006; CATTONAR, 2006).

A política da gestão do local, materializada nas práticas de municipalização da educação e de gestão autônoma das unidades escolares, vem indicando para a constituição do cenário nacional baseado numa lógica fragmentária quanto à execução das políticas sociais e educativas. O sistema educacional passa a ser composto substancialmente pelas formas de

operacionalização segundo decisões e soluções locais, reforçando, portanto, a necessidade da composição de lideranças locais, a atuação performativa de cada estabelecimento escolar, assim como a incorporação de orientações políticas demandadas em macro escala (CAMPOS, 2005).

A constituição e a conseqüente divulgação dos desempenhos de aprendizagem por escola inserem-se no conjunto de mecanismos e de intencionalidades criados para impor a esfera do local como espaço por excelência de participação produtiva, de controle social do setor público estatal, e de cultura social e escolar performativa (BALL, 2001 e 2004; CAMPOS, 2005).

O autor Pablo Gentili (1996) aponta para a constituição de uma lógica articulada evocada de descentralização centralizante ou de centralização descentralizante, na qual a municipalização da educação básica se constituiu a medida política ideal para configurar a escala micro como a responsável principal pelas demandas da escolarização de qualidade para todos. Concomitantemente, a formulação e a coordenação das políticas educacionais continuaram centralizadas no governo federal e nos governos estaduais, compondo assim, a dinâmica autoritária tão característica das reformas educativas instituídas a partir dos anos de 1990 (GENTILI, 1996).

Os estudos de Ball (2001), por sua vez, acenam para a possibilidade de não haver uma relação direta, determinada, e determinista entre a esfera nacional e local. O âmbito local realiza reinterpretações e recriações acerca das políticas e dos programas demandados pelo governo nacional. É no contexto da prática, que, de uma forma ou de outra, ocorrem as apropriações dos textos e dos discursos governistas. São nesses espaços e nesses tempos de atuações e de decisões que os atores sociais envolvidos com a educação desenvolvem múltiplas leituras acerca desses documentos, apontando para a geração de conflitos, de desacomodações, de absorções, e de adaptações, quanto às orientações advindas principalmente do Ministério da Educação.

Segundo Ball (2001) não há um caráter meramente prescritivo das metas estabelecidas em esfera global ou nacional pautando os trabalhos escolares nesses últimos tempos. Por mais que tais tentativas empreendidas

sejam na direção de promover um consenso nacional a respeito da universalização da escolaridade de qualidade para todos, demandando um certo empenho das escolas em atingir as metas postas para a educação nacional, é importante não perder de vista que as micro instâncias de atuação possuem um caráter produtivo e heterogêneo, cujos processos educacionais se constituem de modo específico e complexo.

As pesquisas e os estudos fundamentados nessas contribuições teóricas sinalizam para a constituição de contextos da prática baseada em fluxos, demandas, continuidades, particularidades, relações de poder e de interesses, diversidades, conflitos e alinhamentos. Tais análises sustentam que a esfera nacional e a local vêm se caracterizando como contextos institucionais que mutuamente se constituem, portanto, não configurados por relações e por articulações mecânicas, estáveis, e definitivas (BALL, 2001; LOPES, 2006).

O percurso entre a elaboração e a divulgação das políticas públicas até a implantação nos contextos locais registra a existência de imposições e de possibilidades, as quais são complexificadas em virtude da diversidade de grupos, de atores sociais, de conflitos, de textos, de articulações, e de tantos outros, que vêm cada vez mais compondo a área educacional na contemporaneidade. Para além do que e do como as políticas são formuladas e encaminhadas, há de se considerar também as lógicas e as dinâmicas que articulam essas proposições com os interesses, as condições, e as perspectivas dos sujeitos e dos profissionais, os quais são fortemente encorajados a realizarem as mudanças do processo educativo vigente (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

O cotidiano de trabalho e de práticas educativas desenvolvidos em inúmeras unidades de ensino do país é constituído por relações e por interações protagonizadas pelas esferas macro e micro sociais. Se por um lado, as orientações políticas estabelecidas em escala macro social, por intermédio de diferentes atores e de diversificados mecanismos, vêm aproximando e tornando muito similares contingências locais, por outro lado, há de se ponderar também que, há um potencial interativo entre os espaços micro e macro de atuação, cabendo, portanto, não desconsiderar ou minimizar as

especificidades locais em nome das agendas e dos objetivos comuns (BALL, 2001; LOPES, 2006). Atuações políticas são processadas num simultâneo de articulações e de dinâmicas globais, nacionais e locais, o que sinaliza para interpretações de relações e de contextos sem a adoção de um modelo fixo e único de análise, cabendo o entendimento acerca das conexões, e tudo mais que é mutuamente constitutivo global e localmente (LOPES, 2006).

Políticas atravessam um estágio permanente de desenvolvimento, são projetadas, e no processo de implementação, perpassando momentos e etapas diferenciados, sofrem interações, recontextualizações, e modificações. Nesse ínterim, estratégias discursivas hegemônicas são utilizadas de forma a mobilizar recursos e atores sociais para determinados fins comuns, o que vêm contribuindo para a inibição das possibilidades de contestação, e de lutas em prol de outras questões sociais e educacionais de igual importância e mérito (BALL, 2001; SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

A segunda metade dos anos de 1990, bem como os anos iniciais do século XXI, apontaram para a instituição de discursos e de práticas que hegemonicamente orientaram a comunidade escolar para a construção de uma cultura educacional caracteristicamente performativa. Indissociada da proposta de descentralização da gestão escolar, a performatividade em educação, tem na instauração de um sistema de incentivos, uma forma particular de gerar práticas pedagógicas e de gestão com vistas a pautar os trabalhos escolares no alcance de metas e de resultados pré-estabelecidos (BALL, 2001 e 2004).

A instauração de sistemas de avaliações externas, a proposição de concursos e de premiações como modos de recompensa, a instituição de comparações de resultados, e ainda a promoção de rankings, vêm contribuindo para o aparecimento de comportamentos e de ações individuais e coletivas, que objetivam, em meio a outros propósitos, a evolução de indicadores de desempenho de aprendizagem, uma vez que tais indicadores passaram a dizer acerca da produtividade, da valia, e da qualidade da escola e da educação nacional (BALL, 2001 e 2004).

A introdução de novas estruturas e de significativos incentivos vem gerando outras relações, subjetividades, valores, e culturas nos mais

diferenciados contextos educacionais. Por meio da instituição de dispositivos e de elementos textuais, morais, e físicos, é impulsionado um processo de mudança cultural, capaz de promover a alteração de comportamentos e de atitudes dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente no processo educativo (BALL, 2002). O conjunto desses dispositivos vem operando sobre, dentro e através dos profissionais e das instituições de ensino, convidando, convocando, ao protagonismo das mudanças que precisam ser feitas, e das melhorias que precisam ser produzidas nas escolas (BALL, 2010).

A organização das práticas e das capacidades humanas com vistas a produzir novos perfis institucionais, passa a comprometer cada vez mais os sujeitos com a produção de desempenhos performáticos e competitivos, mobilizando fortemente a construção de uma lógica mercadológica na área educacional (BALL, 2001, 2004 e 2005).

Trata-se então, de investidas direcionadas à reelaboração do disciplinamento do setor público estatal, aonde o uso freqüente do encorajamento e da responsabilização dos sujeitos, individual e coletivamente, contribui para que se estabeleça o cumprimento das novas exigências, por meio de atuações profissionais pautadas pela segurança, pela iniciativa, e por tomadas de decisões. Os sujeitos são mobilizados permanentemente a desenvolverem o máximo de seu potencial de trabalho, no estreitamento e na intensificação da relação entre o desenvolvimento de cada um e de todos com o crescimento da instituição (BALL, 2001, 2002 e 2004).

Dessa forma, discursos e textos acerca da promoção de melhorias, de práticas de sucesso, e de eficiência, são veiculados nos mais diferenciados espaços públicos estatais. Na área educacional, dado o caráter de centralidade da mesma, esses discursos e documentos são ampla e reiteradamente utilizados, de modo a convencer e a seduzir os sujeitos a fazerem a sua parte, a darem a melhor contribuição possível para o êxito da sua escola, e dessa forma garantirem o sucesso da educação nacional (BALL, 2001, 2002 e 2004).

A gestão e a performatividade se tornaram chaves na constituição dessa reconfiguração do serviço público estatal, através da instituição de novas práticas de envolvimento e de comprometimento, em que um leque maior de

comportamentos passou a ser assumido e publicizado pela comunidade escolar (BALL, 2005). Sendo assim, auto-interesse, bem-estar interno das unidades escolares, recrutamento dos profissionais em educação e da comunidade, supervalorização de iniciativas e de resoluções de questões e de desafios, novas formas de vigilância e de auto-monitoramento, foram apontados como mudanças ocorridas nas subjetividades dos atores e das relações entre os mesmos, acomodando dessa forma interesses e objetivos numa espécie de buscas comuns (BALL, 2001 e 2002).

O profissionalismo foi ressignificado á luz das novas formas de desempenho e das demonstrações contínuas de performances, as quais foram diretamente relacionadas ao cumprimento de metas e de resultados quantificáveis, e de indicadores de qualidade, estabelecidos na maioria das vezes em caráter externo aos contextos escolares. Nessa nova conjuntura, a eficiência e a produtividade da escola passaram a existir de fato no momento em que foram devidamente medidas e amplamente publicizadas (BALL, 2005).

O significado da docência e da gestão em educação foi alterado, e em decorrência das transformações geradas, a formação acadêmica e o exercício profissional desses atores vieram cada vez mais se ocupando da reformulação de atributos e de competências, pautados por novos sentidos e atuações, assim como por diferentes interações. A construção da docência assim como também das gestões educacionais e escolares vem apontando para um maior número de aprendizados e de capacitações, também para a geração de envolvimento mais entusiasmados. Nesse sentido, não apenas os profissionais da educação, mas como também a comunidade local e escolar, é convencida permanentemente a buscar pela excelência, pelas melhorias, pelo reconhecimento público, pela condição favorável, pelo topo do *ranking*, acerca de suas instituições (BALL, 2005).

Ball (2005) argumenta ainda, a respeito da mudança na natureza do compromisso e da nova delimitação de papéis, em que um fluxo constante e intenso de expectativas, de prestação de contas, e de recompensas, tem situado e corroborado na construção de um profissional mais dinâmico, em contínua qualificação, e empenhado em corresponder aos novos imperativos e

às exigências operacionais e instrumentais do momento. Um profissionalismo que vem sendo interpelado pelas imposições de uma contingência externa, e pela reafirmação de uma responsabilidade pessoal e social comprometida com as buscas pelo aperfeiçoamento das práticas e dos trabalhos desempenhados.

A performatividade é caracterizada, segundo as contribuições teóricas de Ball (2001, 2002, 2004 e 2010), como uma espécie de cultura ou de sistema que opera por meio da incorporação de julgamentos, de comparações, e de exposições, com vistas a promover transformações, controle, e regulação das atuações e dos trabalhos escolares. Os desempenhos, de todos e de cada um nos cenários educacionais, foram considerados constitutivos da medida de produtividade ou de resultado da escola, representando a qualidade e a valia de indivíduos e de instituições. A ampliação da liberdade e do poder nas decisões operacionais do cotidiano de trabalho da escola foi atrelada, substancialmente, às possibilidades de produção de resultados quantitativamente satisfatórios

Nessa perspectiva, a educação é remodelada e reduzida às formas de produção e de fornecimento de ensino e de aprendizagem, assim como se constituem os demais serviços ofertados à sociedade civil, os quais são objetivados para serem passíveis de padronização, de quantificação, e de comparação. Por intermédio da promessa de um sistema nacional de ensino eficiente, produtivo, e de qualidade, a performatividade vem contribuindo enfaticamente na convergência do setor público para a lógica veiculada na iniciativa privada. É buscado de forma bastante significativa as formas de solução muito próprias do âmbito privado, para o enfrentamento dos desafios da rede pública estatal de oferta e de atendimento (BALL, 2004 e 2010).

O aumento da vigilância acerca do produto final da educação, experienciado nas diferentes investidas governistas de avaliação, veio apontando para o crescimento significativo do ritmo e da intensificação dos trabalhos escolares, ao interpelar esses contextos com novas possibilidades e necessidades de ação, de estratégia e de visibilidade (BALL, 2002 e 2005). A descentralização da oferta educacional surge na conjuntura nacional aliada à

uma nova configuração reguladora, de modo a garantir o controle e o monitoramento dos inúmeros contextos e processos educativos.

A qualidade do ensino público tem sido mensurada preponderantemente através de indicadores de desempenho da aprendizagem, relacionada, portanto, a uma análise específica de produto, em que pese o resultado do que o alunado tem retido acerca de uma série de conteúdos e de competências delimitada para cada etapa escolar, intitulada matriz de referência curricular (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2003; ANDRADE, 2006).

A intervenção estatal sob forma de regulação institucional, de modo a garantir compatibilidade das práticas com as proposições oficiais, é materializada por meio de um caráter externo, na realização das avaliações oficiais e não-oficiais dos desempenhos discentes, docentes, e das atuações da escola, assim como através da produção e da divulgação de informações e de indicadores acerca dos mesmos. Também é concretizada por intermédio de um caráter de auto-regulação, em que os atores sociais e as instituições se comprometem a responder pelas exigências postas e pelas performances esperadas, num exercício constante de auto-interesse, de auto-convencimento, e de auto-avaliação, acerca de suas atuações e de seus comportamentos (BALL, 2005 e 2010).

A introdução e a naturalização dos modelos de gestão, de liderança, e de qualidade, vivenciados no meio empresarial contemporâneo, passaram, dentre outros, a influenciar sobremaneira as interações sociais e profissionais na área educacional. Sendo retrabalhadas e reconfiguradas, tais interações tenderam significativamente para a flexibilização de competências e de comportamentos, de modo a gerarem a adequação necessária dos sujeitos às demandas e aos desafios do momento histórico instituído (BALL, 2010).

Novas formas de legitimação dos trabalhos escolares e a construção de novas identidades profissionais e sociais foram experienciados através da produção e da divulgação imensa e permanente de dados e de informações, da prestação de contas, e da competitividade (BALL, 2005 e 2010). A constituição de uma comunidade escolar forte, atuante e fiscalizadora, a aparição de gestores educacionais e escolares mais dinâmicos, criativos e comprometidos,

e o empenho demonstrado por docentes e por discentes em superar os índices de aprendizagens da escola, em boa medida foram traduzindo os novos imperativos postos para a área educacional (KRAWCZYK, 2005; CORRÊA e PIMENTA, 2005).

Uma das questões cernes da performatividade concentrou-se na ampliação e no fortalecimento da visibilidade das instituições educativas e escolares, aonde novas atuações e relações passaram a concorrer para a criação de outra imagem e crença, acerca das práticas e dos trabalhos desempenhados pelas secretarias de educação e pelas escolas públicas (BALL, 2002 e 2005). O crescente orgulho da instituição, a busca pela qualidade e pelo sucesso da mesma, a produção de resultados satisfatórios, a evolução dos desempenhos, o atendimento às exigências e aos desafios externos, as prioridades acordadas, dentre tantos outros, vêm sendo constantemente projetados e encorajados no cotidiano de trabalho educacional. Tais propósitos acabam, por intermédio de formas diferenciadas, exercendo poder de sedução e forte pressão de adaptação nos sujeitos, de tal forma passam a ser interiorizados e incorporados pela comunidade escolar (BALL, 2002 e 2005).

Toda essa produção performativa composta e/ou resultante de pronunciamentos, rituais, registros, textos, rotinas, acerca da escola e da educação como um todo, vem a revelar um estado permanente e consciente de luta pela visibilidade experienciado pelos sujeitos sociais envolvidos com a escola. Avalia-se que a performatividade é um sistema que trabalha de dentro para fora, bem como de fora para dentro, em sujeitos e em contextos de atuações, gerando assim processos de identificação, de exame, de auto-exame, e de colonização. Na cultura performativa os sujeitos passam a atuar ainda mais sobre si mesmos, sobre os outros, na relação, na comparação, na promoção, na intensificação, e no entrelaçamento dos interesses institucionais, profissionais e pessoais (BALL, 2010).

Uma maior exposição e visibilidade dos ambientes de trabalho, das práticas e das relações sociais e profissionais, enfim, dos próprios sujeitos, passa acentuar-se na medida em que tudo isso, seja de forma conjunta e/ou

individualizada, se torna cada vez mais publicizado, acessado, exemplificado, assistido, avaliado, comentado, comparado, e calculado. Tamanha visibilidade é forjada para garantir a avaliação, a vigilância, e o controle, acerca dos sujeitos e de seus contextos de atuações, acerca dos comportamentos e das produtividades geradas por eles.

Nesse sentido, planos de desenvolvimento, estratégias conjuntas, objetivos em comum, corroboram para fabricar consensos e responsabilizações e para subsumir diferenças e conflitos, numa espécie de apresentação das instituições escolares voltada à apreciação permanente do governo e da sociedade civil (BALL, 2010). Exigências e orientações têm sido desencadeadas de modo a promover intervenções formativas quanto à adoção de práticas e de comportamentos muito particulares, voltados especificamente ao consenso e ao dinamismo, à compreensibilidade e à competição, ao auto-aprimoramento e ao gerencialismo (BALL, 2010).

Nesse universo, cabe a apropriação das contribuições de Ball (2010), quando trabalha com a questão das fabricações, atentando para o que se tem sido capaz de produzir no campo da educação, mediante a realização de seleções dentre tantas formas de organização e de representação existentes a respeito dessa área social. Tais fabricações são mobilizadas pela possibilidade que acenam de serem posteriormente responsabilizáveis, além do impacto transformador que detém, capaz de promover a submissão dos inúmeros e diferenciados contextos a uma educação performativa.

A auto-regulação, por exemplo, corrobora significativamente como fabricações de nós mesmos, no sentido de que, num contexto performativo, somos auto-regulados na medida em que nos auto-convencemos a nos tornarmos mais eficientes, mais produtivos, e mais racionais, alinhando nosso comportamento exatamente com o que é esperado de nós (BALL, 2010).

A competitividade também encoraja a fabricação de escolas, de perfis do ser e do fazer discente e docente, e de envolvimento da comunidade, estimula a produção e o gerenciamento de performances, aonde o máximo das práticas educativas são planejadas, são estrategicamente desenvolvidas, são avaliadas

e auto-avaliadas, com base no esforço conjunto, num contexto em que nada mais estará ao acaso e ao inesperado (BALL, 2010).

Ball (2004) aponta para a existência de uma reconvergência dos papéis das famílias, das instituições, e do Estado no campo da educação, a qual é mobilizada no estabelecimento de condicionamentos e de compromissos mútuos, bem como na confluência de interesses e de exigências. A dinâmica correspondente se edifica nas tentativas das políticas e dos programas nacionais em moldar as decisões e as ações nos contextos da prática, ao mesmo tempo em que é gerado o empoderamento das famílias mediante a legitimidade das deliberações consoantes com as mudanças e as orientações políticas emanadas pelo governo central (BALL, 2004 e 2005).

Para além da formação de uma cultura escolar performativa, Ball (2010) advoga acerca da instituição de uma sociedade performativa, ao passo que há a transposição da lógica empresarial para a constituição das diferentes condutas e relações sociais contemporâneas. O formato empresarial passou a ser a narrativa-mestra, dado seu grande potencial de gerar a competitividade, a produtividade, e a rentabilidade tão necessárias ao desenvolvimento social e econômico do país. As relações e as interações sociais baseadas em critérios e em valores próprios do mercado tem caracterizado os mais diferentes âmbitos da vida social, nos quais há a reiterada veiculação de discursos e de práticas voltadas ao empreendedorismo, à responsabilidade social, e à eficiência.

A performatividade opera através de recompensas e de satisfações, de novos tipos de sucesso e de reconhecimento, por meio do alinhamento de desejos, de necessidades, e de sentidos morais. As tentativas mobilizadas são de transformar os indivíduos em empresas de si mesmos, em unidades produtivas automaximizadas, em sujeitos performatizados, que pouco ou nada desperdiçam, que em muito podem colaborar, que otimizam recursos e resultados, que constroem os melhores currículos, e que façam e que se constituam a diferença nas buscas pelo sucesso (BALL, 2010).

A forte e contínua inserção de relações sociais características do mundo dos negócios na área educacional foi contribuindo para a formatação de

sujeitos mais maleáveis, mais flexíveis, mais colaborativos, mais empreendedores, de modo a promover a alocação dos mesmos, em seus universos de atuações, como atores organizacionais, como componentes de equipes de trabalho, como gestores competentes e comprometidos. Vivencia-se cada vez mais a imposição e a supremacia de valores gerenciais e de uma racionalidade técnica nos cotidianos de trabalho. Essas mudanças, como tantas outras, vêm sendo transpostas e co-estabelecidas de maneira gradativa, para que possam ser naturalizadas e assim serem concebidas pelos próprios sujeitos do processo, como as cabíveis e as necessárias para enfrentar as novas realidades sócio-históricas (BALL, 2010).

As crescentes investidas para instituir nos contextos escolares critérios competitivos e práticas performáticas corroboraram para instaurar nesses universos mecanismos fomentadores de avaliações de desempenhos, fundamentadas, dentre outros, no mérito e no esforço pessoal, apontando assim, para a implantação da meritocracia na área educacional.

A meritocracia vem sendo utilizada nas empresas multinacionais e nacionais como uma prática pautada no desempenho dos profissionais, acreditando-se na importância da gestão de pessoas como uma das melhores respostas aos desafios do mundo dos negócios. O estabelecimento de metas, o desenvolvimento de competências, o trabalho em equipes colaborativas, o forte e decisivo papel do gestor, a construção de planos de ação, a instituição de indicadores de desenvolvimento, a busca pela melhoria de resultados, dentre outros, são práticas empreendidas há algum tempo no mundo empresarial, as quais passaram a veicular nos contextos escolares, como estratégias adotadas para responder pela crise e pela ineficiência diagnosticadas acerca da educação nacional (OLIVEIRA, 2003).

O sistema de prêmios e de recompensas é utilizado na conjuntura educativa, por exemplo, para promover a gratificação das aptidões e das práticas individuais, assim como das capacidades e das competências de algumas escolas em detrimento de outras. Nesse sentido, os sujeitos, com base em seus méritos e em sua racionalidade empreendedora, são responsáveis e tornam-se responsabilizados pela satisfação pessoal,

profissional, acadêmica, e institucional a serem atingidas. Espera-se que a escola contribua na superação das problemáticas sociais, tais como a pobreza e o desemprego, e no alcance de um bom desenvolvimento do país, através das conquistas alcançadas pelos que conseguiram se tornar mais capazes, mais esforçados, enfim, nos melhores (OLIVEIRA, 2003; VALLE e RUSCHEL, 2009).

Na perspectiva meritocrática, a contribuição dos indivíduos, através do empenho, da dedicação, do esforço, opera na direção de promover o desenvolvimento das performances esperadas e garantidoras do sucesso da instituição. A instalação de um sistema de reconhecimento e de gratificações atua na direção de gerar os impactos positivos e as mudanças necessárias nas inúmeras unidades escolares do país, almejadas principalmente pelos governos instituídos.

As premiações, por exemplo, vão atuar substancialmente na gestão dos desempenhos e na canalização de recursos e de habilidades, para a fabricação de desempenhos os mais próximos possíveis, dos padrões de excelência em termos de desempenhos escolares. Como mecanismo de reconhecimento e de recompensa, as premiações acenam para a contribuição na configuração de um sistema de ensino baseado na padronização, na homogeneização de práticas e de atuações escolares, bem como no estabelecimento de fortes condicionantes ao trabalho docente e às práticas de gestão (VALLE e RUSCHEL, 2009; PEREIRA, 2000).

Homenagens internas, valorização por meio da ascensão a cargos, remuneração variável, gratificações financeiras, diplomações, olimpíadas, e outros, tem despontado como elementos e dispositivos meritocráticos que contribuem para diferenciar escolas, professores, alunos, e comunidades, buscando não apenas identificar supostos modelos dos mesmos, como principalmente fazer uso desse reconhecimento, através de uma publicização nacional e localmente, acerca das boas práticas, das escolas de qualidade, dos professores comprometidos, dos alunos esforçados, e das comunidades atuantes.

A atribuição de recompensas, sejam elas em pecúnia ou em qualquer outro formato, a sujeitos e a instituições que comprovam seus méritos na superação de seus condicionantes e/ou na evolução de seu desenvolvimento, vem a revelar um tipo de iniciativa voltada ao investimento na personalização e na individualização de atuações, de comportamentos e de práticas. Essa lógica de funcionamento tem contribuído, portanto, para o fortalecimento da cultura individualista e competitiva, já há muito experienciada no meio social, principalmente no setor empresarial.

A política de premiar mais quem produz mais institui um sistema de diferenciação para as realidades das redes públicas de ensino, promovendo distinção entre atuações e práticas escolares, ao primar por atribuir destaque ao que intitulam escolas de sucesso e gestores empreendedores. A aplicação de incentivos e de bonificações a apenas algumas escolas e a alguns gestores e professores em detrimento desse repasse a toda rede de ensino público, ameaça uma realidade de paridade e de isonomia a serem experienciadas pelas escolas, no que se refere às condições de trabalho, à obtenção de recursos, à remuneração dos profissionais da educação, ao exercício das práticas pedagógicas, como também aos resultados a serem produzidos pelos educandários.

A adoção de critérios meritocráticos além de causarem desconfortos e animosidades nos diferentes contextos escolares, reforça desigualdades e injustiças entre escolas, profissionais da educação, e alunado, uma vez que as questões políticas, sociais, e culturais que envolvem a formação, as condições de vida e de trabalho, e a atuação desses atores sociais, vêm sendo secundarizadas em virtude da expressiva promoção do reconhecimento e da recompensa atribuídos à geração do aumento da produtividade da escola.

O desenvolvimento da cultura performática e meritocrática nas escolas é fortemente associado à evolução das práticas gerenciais no campo da educação. A valorização dos atores sociais e educacionais atrelada a produção e a apresentação de melhores resultados vem impingindo aos contextos escolares, a idéia de que todos precisam, cada vez mais, pautarem suas atuações pelo envolvimento e pela eficiência, como garantia de

produtividade. As atuações escolares vêm sendo entendidas como oportunidades reais de desenvolvimento, de superação, e de evolução, e nesse sentido, a criação de estímulos e a sinalização de bônus estabelece uma maior valorização aos sujeitos que mais e melhor produzirem.

Em Valle e Ruschel (2009) encontra-se a argumentação de que a modernização da sociedade operou por meio da instituição de mecanismos de renovação e de legitimação incontestável de seus pressupostos e princípios. A recompensa fundada no esforço e no merecimento pessoal se constituiu como um desses mecanismos, acenando para a justificação das desigualdades e das contradições sociais, agora pouco explicadas como resultantes dos privilégios sociais e econômicos herdados. As iniciativas têm gerado em torno de impor um modelo de desenvolvimento a ser perseguido por todos os sujeitos, independente das trajetórias, das posições, e das origens sociais e culturais de cada um, na adoção de uma lógica meritocrática que acena com vantagens e com novas oportunidades às melhores colaborações e atuações.

A responsabilização pelos resultados da escola é reiterada pela implantação de políticas meritocráticas de incentivos e de premiações, as quais vislumbram o cumprimento de metas e de resultados. Premiações são criadas e difundidas para mobilizar o envolvimento e o comprometimento de todos os níveis de ensino que compõem a escola no alcance da excelência em educação, colocando para os contextos locais que os profissionais da educação e a comunidade escolar são os verdadeiros garantidores da qualidade e do sucesso da escola (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2003).

Julga-se, cada vez mais que as dificuldades, os fracassos, e as desigualdades vivenciadas na e por meio da escola possam ser geridas e superadas no âmbito da própria escola (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2003; SANTOMÉ, 2004). Santomé (2004) aponta que nesse ínterim as desigualdades têm sido significativamente marginalizadas, na medida em que a expressividade das mesmas se torna reduzida nas buscas permanentes pela evolução dos resultados, a qual é angariada em boa parte pelo empreendimento de esforços individuais e privados.

As premiações, inseridas na política meritocrática, configuram ainda como um mecanismo disciplinador, orientando os trabalhos escolares a seguirem determinadas estratégias e práticas, na forte tentativa de impor uma cultura escolar muito particular. Nesse sentido busca-se uma aproximação com os trabalhos de Santomé (2004) no que tange a recentralização do poder, a qual é proporcionada pela forte aposta na descentralização, conferida na interiorização, por parte de sujeitos e de escolas, do controle e da regulação das práticas educacionais para que as mesmas sejam orientadas ao cumprimento do que vem se convencendo como responsabilidades da escola. A publicização dos resultados atingidos pelas escolas nessas premiações vem convertendo-se em um mecanismo de pressão ao estabelecer comparações, e ao veicular as diferenças de desempenhos diagnosticadas como questões de menor ou de maior eficiência empregada, de muito ou de pouco esforço despendido (SANTOMÉ, 2004).

A política meritocrática é instituidora de avaliações diversificadas, as quais tendem a perpassar o cotidiano de inúmeras escolas públicas ao longo dos anos letivos. Tais processos avaliativos, os quais confluem a realização de auto-avaliações com avaliações externas, têm como critério preponderante o empenho e a responsabilidade que cada sujeito é capaz de demandar, nas ações vinculadas a concretização dos objetivos e das metas postos e/ou construídos em cada contexto escolar. Sendo assim, o mérito configura como o critério de avaliação a ser aferido através da competência, dos conhecimentos, da dedicação, e do empreendimento despendidos nas questões escolares, em especial nas exigentes de resoluções, de superações e de evoluções.

Programas e projetos institucionais, assim como diferentes concursos com vistas à atribuição de premiações, vêm sendo promovidos por governos em parceria com entidades privadas, e têm sido postos ao interesse de participação das inúmeras redes de ensino público do país. Esses se inscrevem na conjuntura educacional como mecanismos, que dentre outros adotados, apontam para a avaliação das ações e das decisões tomadas principalmente pelas gestões escolares.

Muitos desses projetos e prêmios contribuem, seja em nível nacional ou local, para a adoção, por parte das escolas participantes, de um modelo de gestão gerencial fortemente orientado por critérios de produtividade da escola. Conseqüentemente a incorporação de parâmetros de qualidade prescritos por esses mecanismos passam a nortear de modo significativo os trabalhos desenvolvidos nas unidades de ensino.

As premiações, foco deste trabalho de investigação e de análise, são realizadas, em grande parte, para corroborar com o monitoramento acerca da conformidade das atuações e dos trabalhos escolares com o projeto social e educacional empreendido pelos governos instituídos (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2003). Por mais que as premiações configurem-se como agentes externos ao cotidiano de trabalho das escolas públicas, muitas delas vêm demandando o alcance de propósitos e de resultados consoantes com as metas postas para a educação nacional por parte do governo federal.

O discurso da qualidade na educação vem sendo amplamente veiculado na sociedade, por diferentes e inúmeros agentes e sob formas diversas. Sendo assim, para que as idéias de inovação e de promoção de mudanças e de melhorias circulem pelas escolas públicas do país, uma rede dinâmica vem operando de modo a influenciar as disputas e as negociações cotidianamente travadas nos contextos escolares. Discursos e práticas disputam a definição de objetivos e de finalidades da escola, nesse ínterim, as premiações são elaboradas para atuarem como mais um dispositivo de legitimação e de reiteração dos discursos e das práticas voltados a instituir a excelência do ensino público, os quais têm hegemonicamente se mantidos na conjuntura atual (SANTOMÉ, 2004).

Para criar e manter a hegemonia discursiva a respeito de uma dada concepção de educação, muitas estratégias de difusão desse discurso são mobilizadas (SANTOMÉ, 2004), e as premiações têm-se inserido na conjuntura educacional como uma dessas estratégias, justamente pelo potencial de geração de acordos, de adesões, de convencimento, de confluências e de conformidades que detêm.

Uma premiação estabelecida em nível nacional, como se constituiu, por exemplo, o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, é definido em seu próprio material de publicação como um relevante instrumento voltado a sensibilizar, a motivar, e a mobilizar a comunidade escolar, de modo a promover e a desenvolver a responsabilização das respectivas comunidades pela promoção das melhorias da escola, e pelo desenvolvimento de práticas escolares de sucesso. A adesão ao referido concurso é entendida e veiculada no meio social e educacional como sinônimo de interesse e de iniciativa da escola pelo aprimoramento e pelo avanço da sua gestão escolar (Manual de Orientações: 2007).

O Prêmio de Referência em Gestão Escolar aponta para uma condição híbrida na medida em que trabalha com a autoria das escolas, revelada em seus processos de elaboração e de execução de uma auto-avaliação e de um plano de melhorias, concomitantemente com a correspondência a dimensões e a indicadores prescritos pela premiação. A participação das escolas revela a tensão a ser experienciada entre a autonomia e o controle, entre a iniciativa e a regulação, aonde as práticas avaliadas são valorizadas pelo seu caráter democrático e coletivo de construção, como também pelo alcance a determinados resultados, os quais são vinculados a uma concepção produtiva e eficiente da escola.

Quanto mais autônomas as escolas atuarem mais independentes serão para se tornarem competitivas, lógica de atuação que acenará para a garantia de uma escola pública brasileira eficiente. Para Santomé (2004) o discurso oficial amplamente difuso é em prol da efetivação da autonomia, de modo que a experimentar vem significando maiores implicações para o trabalho docente e para as gestões escolares. Concomitante tem-se instaurado a cultura da suspeita, na qual diagnósticos de fracasso forjam a construção e a manutenção de uma estrutura propiciadora da vigilância e do controle, por intermédio, por exemplo, da indução de modelos conducionistas, por meio dos quais, senão todas, a maioria das escolas, poderá vir a obter os mesmos resultados. Os diferentes condicionantes são cada vez mais ignorados, e o afastamento das possibilidades de uma pedagogia construtivista, de um currículo aberto e de metodologias críticas e reflexivas têm sido uma constante.

Em Afonso (2009) tem-se que regimes de autonomia e gestão das escolas, experienciados na participação e na intervenção das unidades de ensino através do exercício da autonomia, articulam-se a práticas de prestação de contas, na proposição de avaliações internas e na resposta às avaliações externas. Os chamados contratos de autonomia informais, em que há a presença de co-responsabilização entre estados e comunidades, numa sistemática de avaliação, de resultados, e de responsabilização. O aumento do grau de exigência e de rigor quanto ao funcionamento do sistema educacional implicou por consequência no aumento da transparência e das responsabilidades das questões e dos trabalhos escolares.

3.3 A influência da política de responsabilização na Gestão Educacional e Escolar

Reconfigurar as escolas, transformar os contextos e os cotidianos educacionais, desacomodar os sujeitos, gerar expectativas, diversificar as demandas, reestruturar currículos, implementar diversificados programas e projetos, estabelecer metas. A reforma política educativa iniciada nos anos de 1990 trouxe para as diferentes conjunturas, intensas e significativas mudanças, dentre elas, o início de um processo crescente de responsabilização em estados e em municípios, traduzido mais especificamente nas orientações abertas pela evolução de resultados educacionais a serem adotadas pelas redes de ensino público do país (SANTOMÉ, 2004).

No Brasil, principalmente nos últimos dez anos, tem ocorrido um crescimento significativo do sistema nacional de avaliação, o qual tem perpassado os diferentes níveis e modalidades do ensino público. Essa realidade educacional tem importado uma tendência que vem sendo adotada no contexto internacional, a qual surge como uma das formas de concretização da equiparação da qualidade da educação com incisiva proposição de metas e de resultados, contribuindo substancialmente para a redução das diversidades e das diferenças na confluência para a padronização dos sistemas de ensino nacionais (BROOKE, 2008; PEREIRA, 2009).

De forma conjunta à consolidação dos sistemas de avaliação externa, o processo de responsabilização vem tomando maiores proporções na medida em que as políticas públicas educativas implementadas, fazendo uso freqüente dos resultados de desempenho, mobilizam secretarias de educação, escolas, profissionais da educação, alunado, e comunidade escolar, a responsabilizarem-se na produção de melhores rendimentos de aprendizagem, como expressão concreta das buscas pelo alcance da qualidade da educação. Nessa perspectiva, a política educativa nacional angaria demarcar-se cada vez mais das responsabilidades com as demandas sociais e educativas desse período histórico (SANTOMÉ, 2004; BROOKE, 2008; PEREIRA, 2009).

As propostas de responsabilização para gerar permanentes melhorias se inserem como iniciativas de modernização da gestão educacional, com vistas a tornar as escolas públicas mais eficientes, resgatando assim a confiança e a legitimidade da escola pública quanto à capacidade de produção e de atualização científica e acadêmica (ZAPONI e VALENÇA, 2009).

Brooke (2008) infere acerca da implantação de mecanismos integrantes de uma política de responsabilização, aonde as escolas tornam-se as grandes responsáveis pela qualidade da educação nacional, através do grau de compromisso que estabelecem com a evolução dos desempenhos de aprendizagem. Esses mecanismos instigam, através de diversificadas maneiras, a formulação de políticas internas capazes de garantir a melhoria da qualidade das escolas. Tais políticas passam a demandar substancialmente da própria comunidade a execução das ações e das práticas que resultam nas melhorias a serem geradas.

O processo de responsabilização escolar é amplo e complexo, demarcado desde a elaboração do diagnóstico, perpassando pela definição de metas e de objetivos comuns, termos de compromisso, que originam da ampliação de recursos e da oferta de assessoria técnica, atrelando práticas escolares ao cumprimento das mesmas. Processos avaliativos internos e externos, ampla divulgação de resultados, comparação indireta e/ou direta de escolas segundo os resultados atingidos, conseqüências materiais e/ou simbólicas para a escola, e convocação de gestores e demais profissionais da

educação com a política de resultados, também compõem o processo de responsabilização (BROOKE, 2008; ZAPONI e VALENÇA, 2009).

Para consolidar a cultura de responsabilização, Brooke (2008) aponta ser de muita relevância a capacidade e o interesse das secretarias de educação, sejam elas estaduais e/ou municipais, em implantar mecanismos e dispositivos garantidores de comprometimento da comunidade escolar. É preciso dispor de condições estruturais, conhecimento, persistência, e poder de persuasão, para estabelecer o monitoramento interno e externo das redes de ensino acerca da implantação da política de resultados com forte responsabilização da escola (BROOKE, 2008; ZAPONI e VALENÇA, 2009).

No Brasil, certos mecanismos vêm sendo dotados há alguns anos com vistas a instaurar paulatinamente uma política de responsabilização, entre os quais pode ser elencado o programa Prêmio por produtividade, implementado no estado de Minas Gerais, aonde a remuneração por mérito é obtida com o êxito nas avaliações de desempenho institucional e individual, de acordo com metas estipuladas pelo governo estadual. Para alcançarem bons resultados as escolas têm sido incentivadas a promoverem a elaboração de planos de intervenção pedagógica, de modo a gerar a contemplação das metas para aprendizagem (BROOKE, 2008). Pereira (2009) coloca que uma nova lógica é acenada para a constituição do trabalho docente, como para o universo escolar como um todo, concorrendo para a possibilidade dos professores, dos gestores e da comunidade, virem a se instituírem como legitimadores das práticas que se quer imputar às escolas públicas locais.

No estado de São Paulo, o programa intitulado Qualidade nas escolas além de instituir metas comuns, aposta na remuneração variável baseada no desempenho satisfatório dos estudantes. A bonificação como complemento único a ser distribuído no final do ano letivo aos docentes, vem sendo proporcional ao percentual atingido da meta acordada. No ano de 2004, a reformulação do programa adotou o desenvolvimento de projetos envolvendo a comunidade como mais um critério de avaliação (BROOKE, 2008).

Em Pernambuco, o Bônus de desempenho educacional traz como objetivo a melhoria dos indicadores educacionais visando tornar as escolas

públicas estaduais referências nacionais em educação. As metas educativas são acordadas entre secretaria estadual de educação e equipes diretivas escolares (BROOKE, 2008; ZAPONI e VALENÇA, 2009).

Segundo Brooke (2006 e 2008) ainda podem ser elencados outros exemplos de mecanismos de responsabilizações, tais como O Prêmio Educacional “Escola do Novo Milênio” adotado no estado do Ceará, o Programa Nova Escola, implantado no estado do Rio de Janeiro, e O Boletim da escola, de implementação no cenário paranaense.

A premiação promovida pelo governo do estado do Ceará veio apenas somar-se ao já instituído sistema estadual permanente de avaliação da educação básica nacional, passando então, nessa iniciativa, a atrelar os resultados obtidos por meio dessas avaliações externas ao estabelecimento de um projeto de melhorias da escola. O Prêmio Escola do novo milênio, cujo valor financeiro se destina a gratificar de modo diferenciado os segmentos que compõem a escola, mantém a recompensa condicionada, como critério único, ao alcance de certo percentual de evolução das médias de desempenho de aprendizagem dos estudantes (BROOKE, 2008).

Tal premiação inscreve-se no propósito explícito de reconhecimento público das conquistas alcançadas pelas escolas participantes, na tradução de uma aposta direta, por parte do referido governo, no papel que as escolas têm a cumprir na obtenção do padrão de qualidade da escola pública cearense. Entre os anos de 2004 e 2005 o prêmio foi revisado de modo a conferir certificações às escolas com a diplomação “prêmio escola destaque do ano”, reforçando a valorização das gestões escolares comprometidas com o sucesso da aprendizagem dos alunos, e com o desenvolvimento da cultura do acompanhamento e da avaliação da escola na contribuição para a melhoria do ensino e aprendizagem. Indicadores relacionados diretamente aos desempenhos de aprendizagem, aferidos através do sistema estadual de avaliação do Ceará, apontam para um percentual de 60% do total do bônus a ser distribuído. Ainda são ofertadas mais duas bonificações designadas por prêmio de desempenho global, e prêmio de melhoramento escolar (BROOKE, 2008).

O programa Nova Escola de promoção do governo do estado do Rio de Janeiro, foi criado no ano de 2000, objetivando melhorar as gestões escolares com vistas ao enquadramento dos resultados das avaliações de aprendizagem das diferentes escolas da referida rede estadual de ensino, responsabilizando sobremaneira os sujeitos que administram a escola. Os critérios norteadores do processo avaliativo ficam por conta da gestão escolar, da integração com a comunidade, da eficiência escolar através do aumento das taxas de matrícula e de fluxo escolar, e dos desempenhos satisfatórios de aprendizagem. As gratificações aos professores são atribuídas segundo as metas e/ou os índices de desempenho atingidos. Tais adicionais financeiros vêm corroborando para a quebra do princípio de isonomia salarial no setor público educacional, instituindo na realidade profissional docente uma espécie de escalonamento salarial (BROOKE, 2006 e 2008).

Brooke (2006 e 2008) aponta então que essas premiações quando reorganizadas tendem a envolver novas definições de metas, fornecimento de materiais para subsidiar as práticas docentes e de gestão escolar, treinamentos direcionados a gestores e a professores, contratação de avaliações externas, forte mobilização da comunidade, e a disseminação de uma cultura avaliativa e de monitoramento do progresso de ensino e aprendizagem (BROOKE, 2008).

No estado do Paraná, no ano de 2001, o “Boletim da escola”, se constituiu no programa pioneiro de informativo entregue a comunidade escolar. Composto dos resultados das avaliações externas estaduais, realizadas nos 4º e 8º anos, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, da escola e do município de pertencimento, assim como do estado. Os resultados eram organizados através de quatro níveis de desempenho, os quais se relacionavam ao conjunto de habilidades respectivas aos mesmos. No Boletim constavam também informações acerca do nível de desempenho esperado para a escola (BROOKE, 2008).

A publicização de tais dados, mobilizada de modo a gerar a ampliação da percepção dos pais acerca dos resultados da escola, se constituiu uma forte estratégia para atribuir maiores responsabilidades à escola e à comunidade, através, por exemplo, do aumento da responsabilização das mesmas em

apresentar melhores rendimentos. O intento era de provocar pressões mútuas entre os sujeitos escolares, capazes de gerar mais esforços, empreendimentos, e colaborações por parte de todos (BROOKE, 2008).

No ano de 2003, com a alternância da administração política estadual, o sistema de boletins foi abandonado sob a alegação das dificuldades de se trabalhar com os responsáveis dos alunos acerca da interpretação e devido uso das informações promovidas através daquele mecanismo. A inexistência de comunicação e de diálogo entre docentes e responsáveis sobre os resultados contidos nos boletins, a desconfiança gerada por entre docentes e gestores escolares a respeito dos verdadeiros propósitos contidos na implantação dos informativos e, por fim, a ausência de um trabalho complementar de estudos, de pesquisas e de avaliações periódicas, com vistas a qualificar a proposta de modo a atingir os propósitos motivadores da mesma, justificaram a interrupção do referido programa (BROOKE, 2008).

É importante apontar que nesses diferentes contextos estaduais do país tem insurgido resistências e fortes críticas quanto ao uso desses mecanismos de responsabilização. Os movimentos de oposição, em sua maioria encaminhados por órgãos representativos da categoria docente, têm apontado, junto à sociedade, a relação existente entre a implementação desses mecanismos com a imputação de uma lógica de mercado para a educação, em que esses têm corroborado substancialmente para mobilizar a competição entre escolas. Emergem crescentes dúvidas quanto à suposta influência positiva desses mecanismos de responsabilização, nos progressos da escola em termos de educação de qualidade (BROOKE, 2006 e 2008).

A responsabilização escolar vem tentando se constituir como uma evidência internacional, oriunda de países como EUA e Inglaterra, onde governos estaduais vêm adotando programas e incentivos para que melhorias contínuas façam parte dos contextos escolares. Ensino voltado para exames oficiais, remuneração variável, avaliação de diretores e de professores, bônus coletivo e individuais por desempenho, e até fechamentos temporários e definitivos de escolas têm demonstrado que conseqüências positivas e/ou negativas são mobilizadas em razão da evolução de resultados. Nesses

contextos internacionais difunde-se a crença de que a responsabilização proporciona benefícios à aprendizagem e à progressão educacional (BROOKE, 2006 e 2008; ZAPONI e VALENÇA, 2009).

Em Afonso (2009) as políticas de *accountability* se instituem como as grandes geradoras da cultura de prestação de contas e de responsabilização, encaminhadas nos últimos tempos na área educacional, manifestando percursos diferenciados nos países em que são adotadas. Se em países como os Estados Unidos da América há uma forte veiculação das mesmas, em outros contextos nacionais esse processo encontra oscilações decorrentes das fragilidades e/ou das possibilidades de construção e de consolidação acenadas.

O termo *accountability*, segundo Afonso (2009), é empregado com mais freqüência como sinônimo de prestação de contas, porém o conceito que o cerca, pode, dependendo do contexto e das formas de uso, angariar significados e dimensões relativamente diferenciados. Como vem configurando um conceito em expansão, remetido a um conjunto composto por políticas, modelos, mecanismos, agências, práticas, e atores diversificados, possui, portanto, uma dada complexidade e abrangência capaz de suscitar interpretações e análises nem sempre convergentes.

Afonso (2009) embasado nas contribuições de Schedler (1990) trabalha *accountability* sob três dimensões: informação, justificação, e imposição. Nas conjunturas em que há ausência de uma das dimensões tem-se a instauração de atos de *accountability*, ou ainda, o que o autor descreve por adoção de formas parcelares de *accountability*, ao referir-se à realidade educativa de Portugal, as quais se traduzem em ações e em mecanismos reveladores de algumas das dimensões, não constituindo propriamente um modelo ou um sistema de *accountability*.

Por modelo de *accountability* entende-se a composição de uma estrutura mais complexa e dinâmica, com formas parcelares de *accountability* que disponham de relações e de intersecções congruentes fazendo sentido como um todo. Por sistema de *accountability* julga-se um conjunto articulado de modelos e de formas parcelares de *accountability* com graus de autonomia,

capaz de constituir uma estrutura congruente nas políticas fundadas no bem-comum, na democraticidade, na participação, na transparência, na responsabilização e no empoderamento (AFONSO, 2009).

É possível, em muitos contextos nacionais, identificar-se formas parcelares de responsabilização emergindo em caráter oficial, na indução, por exemplo, da avaliação do desempenho docente, da utilização dos resultados dos exames nacionais e/ou internacionais, do estabelecimento de regimes de autonomia e gestão escolar e de sistemas de avaliação externa das escolas. Estes vêm contribuindo para o fortalecimento nas escolas da cultura da avaliação, da prestação de contas, e da responsabilização em contextos de autonomia.

A prestação de contas condensa as dimensões relativas à informação e à justificação, através da concretização do direito e do dever de angariar informações fidedignas sobre a realidade escolar. Além da recolha dos dados, co-existem etapas de processamento, de sistematização, e de publicização dos mesmos, de modo que possa ser viabilizado a comunicação no estabelecimento do discurso argumentativo e na construção do diálogo e do debate público, almejando o aprofundamento das questões e das problemáticas referentes à educação na atualidade.

A prestação de contas tem sido fortemente impulsionada para tornar transparente as atuações estatais, bem como para provocar respostas, mediante comunidade e profissionais das áreas, aos desafios das contingências locais. A autonomia e a participação fornecem as condições e os meios para que a prestação de contas se efetive, especificamente através da realização de auto-avaliações e avaliações externas. Nesses processos avaliativos a comunidade escolar é fortemente comprometida a socializar informações, argumentações, e justificações. A comunidade local passa a ter autoridade para tomar decisões e promover as mudanças necessárias nos seus respectivos contextos (AFONSO, 2009).

O pilar da responsabilização se edifica nas formas de imputação de responsabilidades a sujeitos e a instituições através da imposição de sanções, do convencimento nas propostas de autonomia e de participação, da

persuasão, do reconhecimento formal e/ou informal do mérito, da atribuição de recompensas materiais e/ou simbólicas pelos resultados das esferas estatais. A responsabilização pode acarretar imposições negativas e induzir práticas e ações performáticas.

Tem se acrescentado a avaliação como mais uma dimensão da *accountability*, por se inserir nesse ínterim como a responsável pelo levantamento de dados, gerando os diagnósticos que corroboram na produção de juízos de valor sobre um dado contexto educacional. A ampla divulgação dos resultados obtidos através das avaliações externas tem-se configurado como uma forma de prestação de contas acerca das atuações da escola (AFONSO, 2009).

A disseminação da política de responsabilização como uma das opções da política educativa instaurada em diferentes países, conta com a atuação das agências internacionais na difusão de mecanismos, de programas, de premiações, garantidores de recompensas pecuniárias e reconhecimento público à escolas e à profissionais da educação. Esses dispositivos vêm angariando grande repercussão, impulsionando cada vez mais escolas, profissionais, e redes públicas de ensino, a engajarem-se na participação e na obtenção de sucesso junto aos mesmos (BROOKE, 2006 e 2008).

Os prêmios, por exemplo, crescem no cenário educacional e vem representando tentativas concretas e objetivas de recompensar os melhores desempenhos, nesse sentido a utilização desses atua no sentido de promover a aferição do valor agregado da escola, do grau de progresso que a escola pode obter e gerar em seu percurso histórico de formação acadêmica (BROOKE, 2008). Dessa forma governos locais em parceria com agências internacionais e/ou nacionais optam por premiar práticas de gestão de sucesso, atuações que resultem em efeitos positivos sobre a geração de resultados satisfatórios, e performances que se insiram nas buscas pelo cumprimento de metas.

Atribuir conseqüências para o cumprimento ou não dos objetivos e metas da educação tem resultado em recompensas para os bons professores, assim como em reconhecimento público para as melhores escolas, de modo

que elas se consolidem exemplos a serem perseguidos. Mecanismos de *accountability* costumam fornecer incentivos e/ou sanções às escolas dependendo da situação atingida mediante a instauração de um padrão mínimo de qualidade, o qual se aplica de forma generalizada a todo um território nacional (AFONSO, 2009).

Segundo um dos documentos emitido pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina – PREAL, uma das condições para o implemento de um sistema de *accountability* se constitui na definição de normas-padrão claras às escolas, para que assim unidades de ensino e profissionais da educação venham a ser responsabilizados pelo teor e pelo resultado de seus trabalhos e de suas práticas. O documento fazia referência a instituição de padrões educacionais normativos, os quais passem a orientar a padronização do processo de escolarização, norteando o planejamento, o currículo, e a avaliação das escolas (AFONSO, 2009).

A avaliação do PREAL é de que esses padrões ainda estão por serem definidos e por serem inseridos na política educativa da maioria dos países latino-americanos. Definido esses padrões, o próximo passo será dado no sentido de avançar para o estabelecimento de conseqüências concretas a partir dos resultados de rendimentos de aprendizagem, e do cumprimento ou não dos objetivos e metas comuns (AFONSO, 2009).

Na abordagem de Afonso (2009), o Brasil possui recentes experiências que se assemelham com a política de *accountability*, sem nenhum forte indicativo da adoção de um sistema de incentivos com aplicação de penalidades, ou atribuição de bonificações oficiais, em função dos desempenhos de aprendizagem. Ao referendar os estudos e as pesquisas de Brooke (2008), Afonso aponta que existem alguns exemplos a serem considerados a respeito de políticas de responsabilização em andamento no Brasil, elencando, em especial, o exemplo do estado do Paraná, com a instituição do Boletim como instrumento informativo imbuído de gerar comparação entre resultados, e de pressionar a participação da comunidade de modo a induzir melhorias nas escolas públicas.

Os países, de modo geral, encontram-se em fase inicial de construção de modelos e de sistemas de *accountability* em educação, predominando apenas as dimensões relativas à prestação de contas. O debate público nos referidos contextos nacionais ainda apresenta-se insuficiente sobre a instauração de um sistema de *accountability* que compreenda avaliação, prestação de contas, e responsabilização, em que pese substancialmente a incorporação de preocupações com a ética, a justiça, a igualdade, a diversidade (AFONSO, 2009).

Brooke (2008) coloca que não têm surgido maiores pesquisas sinalizando para avaliações acerca dos demais aspectos que provavelmente incidem nos desempenhos gerados pela escola, o que faz persistir uma avaliação cujos indicadores sejam sempre os mesmos, situação em que prevalecem os relacionados aos rendimentos de aprendizagem, aferidos através das avaliações externas de larga escala¹. Dificuldades das redes de ensino em gerar e retroalimentar dados acerca de suas escolas, assim como, em estabelecerem conexão entre indicadores das avaliações e conseqüências para as escolas que apresentam e mantém resultados insuficientes, corroboram para a inexistência de sanções negativas oficiais como uma modalidade de política de responsabilização, tal como ocorre em outros países.

Nas contribuições de Afonso (2009) tem-se que há um receio, por parte da maioria dos governos, quanto à aplicação de penalidades às escolas em decorrência da apresentação de insuficiente evolução dos seus resultados. Relegar conseqüências negativas aos contextos escolares concorreria para a instauração de efeitos contrários à obtenção de melhorias, apontando para atitudes defensivas da comunidade escolar. O desafio tem girado em torno da criação e da manutenção de formatos de monitoramento e de regulação das escolas, bem mais do que empreender esforços e recursos de modo a promover a punição direta e formal à sujeitos e à instituições escolares.

Diferentes programas, premiações e projetos, que uma vez instituídos e firmados entre secretarias estaduais e municipais de educação em conjunto

¹ Em anos mais recentes nota-se um interesse maior de pesquisadores em desenvolver estudos para analisar os efeitos das políticas de avaliação e responsabilização.

com o Ministério da Educação ou com agências multilaterais, vão cada vez mais compondo o contexto educacional do país. A grande maioria deles, mesmo propondo atividades e envolvimento diferenciados, acaba por primar pela recompensa associada à evolução e ao controle das taxas de acesso, de permanência, de fluxo escolar, e do índice de desenvolvimento da educação básica, objetivando aferir acerca da gestão escolar e dos processos educativos empreendidos pelas unidades escolares. Geralmente o índice de desempenho de aprendizagem é adotado como o único ou o mais preponderante critério estabelecido pelo concurso ou programa adotado (BROOKE, 2006).

O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar funciona como um mecanismo próprio da política de responsabilização, através do qual a comunidade da escola participante é impulsionada a atuar como co-responsável pelos resultados de desempenhos educacionais a serem alcançados. Essa premiação se coloca, de forma clara e objetiva, como indutora de melhorias a serem promovidas nas escolas participantes, em especial no que tange a evolução dos índices de rendimento de aprendizagem, através das buscas empreendidas pelas próprias comunidades escolares. Como as contribuições teóricas de Brooke (2008) apontam, políticas de responsabilização geram sistemas de incentivos, de motivações, e de sanções, conectando resultados e conseqüências com vistas a garantir padrões mínimos de rendimento escolar em todas as unidades de ensino do país (BROOKE, 2006).

A lógica contida nessas propostas, as quais estabelecem premiações e/ou outras formas de recompensa, e são empreendidas pelos governos locais, em parceria com outras instituições, é de responsabilizar em muito a comunidade pelo controle direto acerca da qualidade da educação encaminhada pelas escolas. Trata-se, portanto, de responsabilizar a escola, a sua gestão, o trabalho docente, o comportamento do alunado, a comunidade escolar e local, acerca dos resultados de desempenho que são capazes de gerar. A política de responsabilização atua no sentido de contribuir para a instituição e a manutenção de uma cultura avaliativa, e nesse sentido a aprendizagem escolar vem sendo utilizada como o indicador de sucesso da atuação da escola.

Nesse cenário, as competições e as comparações geradas entre escolas públicas do país, assim como a atribuição de gratificações particularizadas, contribuem para insurgir nas rotinas escolares situações de animosidades, intensificação e auto-intensificação dos trabalhos e das práticas escolares, bem como sentimentos permanentes de culpabilização e auto-culpabilização a respeito da adoção ou não de comportamentos caracterizados como imprescindíveis ao sucesso da escola.

Sendo assim, concursos como o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar trazem em si a lógica de fomentar a concorrência entre as escolas da rede pública de ensino em nível nacional, na medida em que promove um ranking entre as instituições escolares participantes, cujo número só vem crescendo a cada ano de realização. O incremento da competitividade entre escolas corrobora sobremaneira para o aumentando das disparidades já existentes entre muitas escolas públicas, podendo instaurar uma situação de segregação através da composição de percursos acadêmicos tão diferenciados e desiguais (SANTOMÉ, 2004; PEREIRA, 2009).

Nessa dinâmica toda, estudos e pesquisas têm sinalizado para a importante construção de avaliações, oficiais e/ou não-oficiais, nas quais venham a ser consideradas as discrepâncias e os descompassos existentes entre as reais condições da escola pública e os níveis de desempenhos que passaram a ser exigidos dela. Essas avaliações, porém, não são implantadas, uma vez que o mote da questão educacional tem sido a forte tentativa de padronização e de regulação do sistema educacional brasileiro, principalmente no que tange aos seus processos de ensino e aprendizagem, através da mobilização da responsabilização das escolas e das comunidades sobre a produção de seus resultados (BROOKE, 2006).

4. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A gestão escolar tem-se constituído em foco de atenção tanto para o governo central como para os governos locais, devido ao potencial de articulação e de relação que detém com os imperativos educacionais dos diferentes períodos históricos vigentes. Essa área de atuação e de investigação vem envolvendo diferentes e inúmeros atores, os quais constroem e atravessam processos políticos, culturais e pedagógicos pautados por permanentes pesquisas, estudos, planejamentos, práticas, e avaliações.

As concepções acerca do processo educativo foram ressignificadas historicamente, e a gestão educacional em particular, dado seu caráter complexo, central, e multifatorial, foi reconfigurada num contexto político e cultural fortemente caracterizado pelas novas exigências e demandas, advindas preponderantemente do setor produtivo (FERREIRA, 2004; CÓSSIO, LEITE, HYPOLITO e DALL'IGNA, 2010).

A área educacional, como prática e interlocução sociais e educativas institucionalizadas, tem na expansão do saber sistematizado e formalizado, a articulação e o compromisso com a construção e a manutenção da melhoria da qualidade de vida e de trabalho dos diferentes grupos sociais, nos diversos períodos históricos (PARO, 1997; DOURADO, 2006). O desenvolvimento e a crescente qualificação das inúmeras áreas sociais e de conhecimento perpassam pelo fomento e pela difusão de pesquisas, de aprofundamentos teóricos e práticos, bem como de discussões, impulsionados significativamente pelos meios escolares e acadêmicos.

A gestão escolar têm sido concebida, e em muitos contextos implementada, como práticas e ações mediadoras, no exercício contínuo de articulação dos fins pedagógicos a que se destina com a concretização da qualidade do ensino público tão almejada social e politicamente. O sistema de ensino se estruturou e se retroalimentou historicamente pela articulação entre o Estado, as demandas da sociedade, e as exigências do sistema produtivo e do mercado de trabalho (DOURADO, 2006).

Nesse sentido, a gestão educacional, como campo de múltiplas possibilidades, dentre elas a de construção de projetos orientados pelo bem comum, é concebida como um processo eminentemente político e pedagógico, por meio do qual as disputas pelo poder de controle e de autonomia do sistema de ensino, assim como da escola, constituíram o histórico e o universo dessa área social de investigação e de atuação (SOUZA, 2009).

Em meados dos anos de 1960 e de 1970 algumas discussões e estudos foram travados acerca das administrações educacionais e escolares até então vigentes. Pesquisas e revisões bibliográficas na área da teorização da administração educacional apontavam críticas quanto às significativas influências das teorias empresariais, na fundamentação teórica e prática das administrações na área da educação. Uma das críticas mais incisiva ficava por conta da introdução dos modelos da burocracia da esfera privada, baseados em princípios como racionalidade e eficiência na estruturação e no funcionamento do sistema de ensino (ROSAR, 1999).

As mudanças culturais e sociais, advindas, principalmente com o período de finalização do regime ditatorial, datado nos anos de 1980, apontaram para a conseqüente problematização em torno das perspectivas conservadoras de relações e de práticas sociais e educacionais desenvolvidas na maioria dos contextos de ensino, sob formato autoritário, repressor, e centralizador. Inseridos nesse contexto, educadores de todo o país se organizavam de diferentes formas objetivando a construção e o fortalecimento de um sistema de educação nacional, democrático, público e de qualidade (ROSAR, 1999; GUTIERREZ e CATANI, 2006).

Os movimentos sociais reivindicatórios empreendidos nos anos de 1980 e de 1990 traziam como proposta de luta e de conquista, a construção de gestões educacionais orientadas pela progressiva ampliação e qualificação dos espaços e dos tempos democráticos de atuações nesse campo, de forma que a autonomia pedagógica, financeira e administrativa pudesse ser vivenciada por todos os segmentos partícipes dos contextos educacionais (AGUIAR, 2008).

A mobilização política e cultural empreendida centrava-se fundamentalmente em torno da universalização do acesso e da permanência na escola e da materialização nos contextos escolares da gestão democrática e participativa. A descentralização da autoridade, do poder de decisão, e das responsabilidades como novo formato de gestão, era almejada por diferentes grupos, formados principalmente por docentes de escolas e de universidades públicas do país (GUTIERREZ e CATANI, 2006).

A abertura democrática reivindicada estendia-se às possibilidades e às potencialidades de revisão e de reorganização quanto às relações de poder vivenciadas na sociedade e no cotidiano da escola pública (PARO 1997; DOURADO, 2006). A democratização da educação e a qualidade do ensino público passaram a ser amplamente buscadas na relação das conjunturas interna e externa à escola, entendidas como compostas por complexidades e por diversidades sociais e culturais cada vez mais latentes.

4.1 Os mecanismos e os princípios democráticos: a construção da gestão escolar democrática

Os movimentos e as dinâmicas empreendidos pela consolidação do regime democrático, no que tange principalmente às pressões e às reivindicações sociais, contribuíram para o alargamento das demandas sociais e educacionais nas proposições governistas, por intermédio das quais os direitos sociais e políticos historicamente negados à maioria da população passaram a ser bem mais que garantias constitucionais.

A Constituição Federal de 1988 institucionalizou a gestão democrática nos contextos escolares ao indicá-la como princípio do ensino público, imprimindo à escola a experiência democrática como uma das formas de concretização da democratização da educação (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009). O Art. 14 ratifica tal proposição pelo indicativo de construção dos projetos político-pedagógicos das escolas e da formação dos conselhos escolares, via participação da comunidade e dos profissionais da educação. Outra sinalização está presente no Art. 206, Inciso VI, no qual a gestão democrática é configurada como um princípio e como um mecanismo político do ensino público na forma da Lei (MENDONÇA, 2001; AGUIAR, 2008; SILVA, 2010).

A LEI 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, apresenta no Art. 53, Inciso V, Parágrafo único, os princípios de participação e de gestão democrática assegurados através do direito de pais e/ou responsáveis tomarem ciência do processo pedagógico, bem como de participarem da definição das propostas educativas (SILVA, 2010).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como mais um ordenamento jurídico importante para a reafirmação do caráter social e democrático da educação nacional, trouxe contribuições significativas à ampliação da participação nas escolas, apontando para a significativa possibilidade das unidades escolares construírem suas propostas pedagógicas, em conjunto com a composição e a atuação dos conselhos escolares (MENDONÇA, 2001).

A LDBEN/96 constituiu-se em forte balizador para as políticas públicas educacionais vindouras, assim como para a definição dos novos rumos da gestão educacional e escolar. Novas prioridades e novos compromissos apontaram para a flexibilização e para a descentralização das estruturas e das rotinas dos sistemas e das redes de ensino público do país. Exemplos concretos de tamanha mudança na organização dos trabalhos escolares se constituíram na construção, por parte da comunidade escolar, dos Projetos Políticos Pedagógicos (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009;) e dos

Regimentos Escolares, na realização em muitos contextos de ensino público do país das eleições diretas para diretores de escola; na constituição de Conselhos Escolares com composição de representantes de todos os segmentos de escola, na criação e no fortalecimento dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação; dentre tantos outros (DOURADO, 2006; GUTIERREZ e CATANI, 2006).

A gestão democrática, a ser construída nas escolas públicas, foi reiterada também no documento correspondente ao Plano Nacional de Educação, elaborado no ano de 2001 com vigência de dez anos. As normativas e as orientações advindas do PNE/2001 sinalizavam, no seu conjunto, para o compromisso com a garantia do acesso, da permanência, da qualidade do ensino para todos, bem como da gestão democrática como realidade nas unidades escolares do país (AGUIAR, 2008).

A escola vem constituindo uma cultura organizacional muito própria, quer por conta de sua consolidação como instituição social de formação acadêmica e cidadã, quer por conta da relação permanente de proximidade com as necessidades e com os anseios da comunidade, nessas últimas décadas experienciada de forma mais acentuada. Os entendimentos e as práticas de gestão escolar atravessaram uma conjuntura institucional caracterizada tanto pela manutenção dos limites impostos pela burocracia típica da administração pública tradicional, como pela introdução de mecanismos de consulta e de participação, impulsionadores de uma significativa abertura democrática (GUTIERREZ e CATANI, 2006).

A forma de gestão colegiada, como um mecanismo de consulta e de representatividade, compôs os espaços de escolarização com a proposta do estabelecimento de um regime de trabalho colaborativo, baseado no diálogo e na alteridade, e pela tomada coletiva e transparente de decisões e de ações acerca das questões educacionais de natureza administrativa, pedagógica, política e financeira (AGUIAR, 2008; SOUZA, 2009).

Os conselhos escolares, no desempenho de suas funções consultiva, propositiva, fiscalizadora, e deliberativa, foram contribuindo para que o poder e a autoridade das direções monocráticas fossem cada vez mais limitados. A

colegialidade é um formato representativo, e por isso detentor de poder formalizado, configurado como um mecanismo imprescindível a ser associado e complementado a outros, para o efetivo exercício democrático nos contextos de ensino (AGUIAR, 2008).

É relevante apontar que em muitos contextos escolares a gestão colegiada ainda não é uma realidade implantada, assim como em outros tantos casos podem ser constatados conselhos escolares não atuantes no desempenho de suas reais potencialidades. Dentre as variáveis explicativas, podem ser indicadas a ausência de consciência e de conhecimento por parte de conselheiros eleitos, acerca de seus papéis e de suas funções nesse contexto de gestão compartilhada. Carece ainda em muitas comunidades escolares a percepção, por parte da maioria de seus componentes, das ações e dos encaminhamentos a serem empreendidos através de seus conselhos representativos, com vistas à contribuição para a construção de uma cultura participativa e democrática (MENDONÇA, 2001).

A participação dos atores sociais efetivada no dia-a-dia da escola, ainda que de forma paulatina e não muito expressiva na maioria dos contextos de ensino, constituiu significativa tentativa e contribuição no que tange à desconstrução da lógica histórica de gestões escolares centralizadoras e burocratizadas. A ampliação da participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação nos processos decisórios garantiu à gestão escolar outra configuração, articulada cada vez mais com os objetivos, com os anseios, e com os desafios da própria escola (ROSAR, 1999; MENDONÇA, 2001).

A forma de provimento do cargo de gestor escolar foi outra prática alterada em alguns contextos escolares, em que a diversificação da função ocorreu principalmente nas últimas décadas, fazendo com que a livre indicação do dirigente por parte do executivo municipal e ou estadual deixasse de ser o único modo de ascensão aos cargos de direção.

Historicamente a adoção da livre indicação como formato de provimento do cargo de diretor acarretou o desenvolvimento de uma política clientelista em muitos contextos educacionais. Relações caracterizadas pelo apadrinhamento e pelo favorecimento pessoal revelaram nomeações de gestores vinculadas a

cabos eleitorais em períodos de campanhas políticas para cargos executivos locais. Na maioria das vezes a livre indicação era utilizada como moeda de troca, aonde o comum era o preenchimento do referido cargo se processar por intermédio de pessoas oriundas das relações pessoais e de interesse do representante do executivo. Nesse sentido, em muitas unidades escolares ocorria a falta de vínculo e de comprometimento do gestor escolar nomeado para com a comunidade educativa de atuação, o que acabava por sinalizar a instauração de uma forte influência do Estado sobre os rumos da escola (MENDONÇA, 2001; DOURADO, 2006).

As eleições diretas para diretores de escola foi uma das experiências que apontou, em alguns contextos escolares, para a modificação dessa condição institucional, além de comporem a diversificação das formas de provimento do respectivo cargo. Constituindo-se como uma das práticas que muito contribuiu na institucionalização da gestão democrática na escola, a escolha direta pela comunidade escolar configurou uma nova possibilidade de intervenção no formato e na condução da gestão, indicando em determinadas conjunturas a superação de relações clientelistas e autoritárias (MENDONÇA, 2001; ANDRADE, 2006; SOUZA, 2004).

Ainda como outras possibilidades de provimento do cargo de gestor escolar, a coexistir juntamente com a realização das eleições diretas e as livres indicações, podem ser elencadas as modalidades: o concurso público, a lista tríplice, e o de carreira (MENDONÇA, 2001; DOURADO, 2006).

Por meio da opção por concurso público é estabelecida uma escolha ajustada a um perfil de provimento de cargo de diretor baseado na objetividade e na supremacia dos méritos intelectuais e da dimensão técnica. A constituição da lista tríplice como forma de provimento atribui ao processo de escolha uma parcela de participação da comunidade, com a eleição de um dos três nomes indicados para o pleito, cabendo ao executivo a legitimação da escolha popular através do compromisso de nomeação do candidato eleito. Por fim, a forma de carreira, ficando a ascensão ao cargo atrelada ao preenchimento dos critérios uma vez estabelecidos no plano de carreira dos profissionais da educação,

critérios que podem ser o tempo de serviço, o merecimento, a escolarização, ou outros mais (DOURADO, 2006).

É importante ter clareza de que, mesmo com a adoção da forma mais democrática quanto ao provimento de cargo de gestor escolar, esta implantação não poderá ser responsabilizada no cenário escolar, ainda mais se adotada independente da existência de outros mecanismos democratizantes, da construção de uma gestão escolar democrática. A viabilização da democratização das práticas e das relações no interior da escola, e ainda a articulação democrática da escola com as demais esferas institucionais e sociais, concretiza-se quando há uma associação e uma complementaridade de e entre diferentes processos democráticos (MENDONÇA, 2001; ANDRADE, 2006; DOURADO, 2006).

No cotidiano da escola isso significa, dentre outros aspectos, ter eleições diretas para dirigentes de escola, dispor de um conselho escolar forte e atuante, realizar assembléias participativas, constituir órgão de representação estudantil, elaborar a proposta pedagógica em caráter democrático, revisar periodicamente o projeto político pedagógico da escola contando com a participação coletiva dos atores sociais (MENDONÇA, 2001; ANDRADE, 2006; DOURADO, 2006).

A instituição de mecanismos democratizantes, tais como as eleições diretas, acabou trazendo para os contextos escolares uma nova conjuntura política, caracterizada por novos embates oriundos das diferentes concepções acerca da constituição e dos desdobramentos do mandato de diretor. O processo eletivo direto se constituiu como um processo democrático voltado a sua permanente reorganização e avaliação, sempre que a participação dos atores educacionais não se efetivou apenas no computo do voto.

O acompanhamento sistemático, através de debates e de grupos de estudos, com vistas à qualificação das eleições, caracterizou-se de suma relevância para que a escolha do gestor por parte da comunidade escolar viesse a contribuir significativamente na construção de uma cultura participativa, embasada na articulação entre concepções, propostas, e práticas democráticas (ANDRADE, 2006). Os contextos escolares aonde não houve a

preocupação quanto à qualificação desses pleitos, assim como naqueles em que houve a desconsideração acerca da contribuição dessas eleições na instituição da gestão democrática da escola, constatou-se uma limitação do exercício participativo, capaz de acarretar sérios obstáculos à abrangência e à complexidade dos processos democráticos a serem experienciados na escola pública (AGUIAR, 2008).

A gestão escolar democrática incide na problematização da forma de provimento do cargo de gestor, e da articulação desse formato de provimento com o exercício da função de direção e de seus respectivos poderes (MENDONÇA, 2001) A consolidação de outros mecanismos e princípios democráticos e a rediscussão da organização dos trabalhos escolares, sejam eles de natureza pedagógica, administrativa e ou financeira, também se constituíram imprescindíveis para a definição de uma gestão escolar de natureza democrática e participativa.

Segundo Souza (2009), a democratização dos contextos escolares, buscada ao longo dessas últimas décadas, esbarrou em algumas tentativas de institucionalização da própria democracia, uma vez que as formas e os mecanismos de implementação nesses universos de ensino vieram a tomar o lugar dos conteúdos e dos processos democráticos. A materialização dos espaços e dos tempos de diálogo e de participação da comunidade na gestão da escola foi transformada e vivenciada apenas na organização formal de canais de representação.

A representatividade vivenciada cada vez mais na constituição de gestões escolares colegiadas é de muita importância para a construção de contextos de ensino democráticos, porém a simples existência de colegiados não se torna suficiente para que a democracia avance nas conjunturas educativas. A gestão escolar deve ser guiada pelos princípios e pelo método democrático para além da mera instituição de mecanismos, considerando a participação dos atores do processo como condição preliminar e constitutiva da democratização (SOUZA, 2009).

Ainda com Souza (2009), a democracia pode ser contextualizada como princípio, como método e como concepção. As práticas coletivas uma vez

desenvolvidas na escola voltam-se à promoção de intervenções democráticas, as quais podem vir a ocasionar interferências e recriações nas formas de exercício das relações de poder no interior da escola, e desta com o sistema de ensino. O processo democrático não pode ser reduzido ou resumido a procedimentos e a instituições. Para além disso precisa constituir-se em força política e social capaz de engendrar movimentos e buscas para superação das desigualdades e exclusões sociais que ocorrem também por intermédio da escola.

Outra questão a ser abordada no tocante à gestão escolar democrática diz respeito à importante aposta, por parte principalmente do trabalho da equipe diretiva, na ampliação das relações de poder, extrapolando assim seus domínios internos, no estabelecimento do debate, da comunicação, e dos projetos com outros canais de mobilização e reivindicação social, como sindicatos das categorias que compõem a escola, associação de bairro, Organizações Não-Governamentais, e demais movimentos e instituições sociais. A escola que se quer democrática busca pela abertura da comunicação e do diálogo não só com as pessoas que diretamente compõem e vivem o dia-a-dia da escola, mas também com a sociedade de forma mais ampla (ANDRADE, 2006; DOURADO, 2006; SOUZA, 2009).

A ampliação e a efetivação da participação, garantidas pela normatização legal de princípios e de mecanismos, assim como por meio de práticas cotidianas de vivência e qualificação dessa participação, acenaram em muitas realidades escolares para a construção de um trabalho coletivo voltado à identificação das próprias demandas, e à construção de um planejamento de ações e de práticas articuladas aos desafios e as demandas postos pela conjuntura atual (SOUZA, 2009).

A gestão escolar democrática, revelada em práticas e em encaminhamentos de mediação, buscou engajar-se no compromisso com uma formação cidadã e integral, por intermédio de num processo eminentemente político e pedagógico, em que pesasse o respeito às diferenças e às diversidades, na busca constante pela justiça, pela solidariedade e pela ética humana (FERREIRA, 2004). A democratização dos contextos escolares vem

se construindo mediante movimentos de intensas negociações e responsabilidades entre os atores sociais, no intento de imprimir em cada unidade educacional suas peculiaridades e suas prioridades (PARO, 2001; GUTIERREZ e CATANI, 2006; FREITAS, 2007).

A construção da gestão escolar numa perspectiva democrática, entendida como um processo em permanente construção, se constituiu e ainda se constitui, como um desafio complexo, requerendo que um conjunto de conceitos, de intenções, de decisões, e de ações seja empreendido e revisitado, de forma coletiva e dialogicamente pela comunidade escolar (PARO, 1997; DOURADO, 2006). Um processo dinâmico e desafiante que se insere num contexto formado por dimensões intra e extraescolares de atuações, de relações e de decisões.

As dinâmicas e as circunstâncias próprias do cotidiano escolar forjam movimentos ora de engajamento, ora de resistência, por parte da comunidade. A democratização traduziu-se através de processos contínuos de coexistência da diversidade e da unidade, da liberdade e da integração, bem como de comprometimentos e de oscilações da participação dos atores sociais (FERREIRA, 2004; SOUZA, 2009).

Nesse sentido, a constituição dos processos democráticos é perpassada por situações que acenam tanto para potencialidades como para limitações. A busca pela ampliação da deliberação pública, no que concerne às questões da escola, faz com que os atores sociais transitem em um contexto composto por diferentes interpretações e ressignificações, por práticas compostas de enfrentamento, de articulações, de arranjos, e de acomodações, frente aos impactos das novas e variadas demandas educativas.

Quanto aos condicionantes relativos ao desenvolvimento dos processos democráticos e à efetiva participação da comunidade, Victor Paro (1997) aponta que os mesmos podem ser de naturezas diferentes, tanto podem ser internos à própria escola quanto de natureza institucional, político-social e ideológica.

Ao remeter-se aos condicionantes internos, Paro (1997) elenca entre eles as difíceis condições de trabalho, os poucos recursos, os problemas com falta de segurança do ambiente escolar, as restritas relações entre escola e comunidade, a limitação do tempo de escola para o aprofundamento e para a qualificação das práticas democráticas, dentre outros.

Quanto aos condicionantes institucionais, o autor aponta as questões relacionadas à hierarquização de papéis e de funções, as imposições advindas da administração superior, os limites da burocracia estatal, a relativa autonomia política e pedagógica das unidades de ensino, a existência de conselhos escolares não atuantes, e a carência de qualificação do corpo gestor da escola.

Por conta dos condicionantes político-sociais (PARO,1997), elenca-se os conflitos a serem administrados por conta dos diferentes interesses que circundam o espaço escolar, as dificuldades de construção de objetivos coletivos, os sentimentos imediatistas e as descrenças num trabalho a ser organizado sob lógica democrática. Assim como a polarização existente entre, de um lado, a comunidade, entendida como pais e alunos, e, de outro, os profissionais da educação, o que gera uma ausência de conhecimentos e informações por parte de alguns segmentos da escola.

Com respeito aos condicionantes ideológicos podem ser enumerados as concepções, as crenças, e os comportamentos mobilizados pelos atores sociais quanto às questões escolares, ao papel e à função social da escola, às relações assistencialistas e clientelistas que muitas vezes são mantidas, às concessões e às conquistas que a comunidade se vê estimulada ou convencida a realizar (PARO, 1997).

Tais condicionantes acabam impondo para o dia-a-dia da escola significativos obstáculos quanto à viabilização e à materialização das vivências democráticas, fazendo com que, em inúmeras situações, empenhos e energias tenham que ser dispensados em prol da gestão das carências e das ausências, dos impasses e das limitações, advindos das mais diferentes naturezas. Não são poucos os contextos e as situações nos quais os enfrentamentos e as superações desses condicionantes acarretam desgastes, falta de persistência,

e conformismo, por parte dos sujeitos que almejam a consolidação dos espaços e dos tempos democráticos de escolarização.

Para a autora Neusa Souza (2004), entre os condicionantes postos à construção da cultura participativa no chão da escola estão a divulgação e o incentivo de uma participação pré-definida, formal, e regulada por parte dos gestores educacionais e escolares; a restrição aos espaços e aos tempos de problematização e de reflexão das questões pedagógicas e da gestão escolar; o despreparo e a falta de comprometimento dos gestores de escola; a ausência de formação e qualificação continuada para a atuação dos conselhos escolares; o desenvolvimento de projetos isolados, independentes e sem continuidades, a pormenorização de regras do exercício participativo por parte das secretarias estaduais e municipais de educação, traduzidas em verdadeiras prescrições quanto à constituição dos processos democráticos, limitando sobremaneira a construção democrática por parte das próprias comunidades escolares.

A escola como agência formadora voltada para a cultura participativa, cujo percurso está atrelado ao exercício cotidiano de práticas e ações democráticas, é de suma importância para a construção de outros espaços e tempos sociais de experiência democrática (ANDRADE, 2006; SOUZA, 2009). Diferentes formas e fóruns de participação planejados, implementados, e constantemente avaliados no âmbito escolar contribuem para a qualificação e o fortalecimento da cultura participativa, no sentido de que vão promovendo, ainda que paulatinamente, a transformação de atitudes e de comportamentos individualistas, conformistas, e comodistas, em experiências mais coletivas, dialógicas, e cada vez mais exigentes de expansão dessas atuações democráticas para além dos espaços internos da escola (PARO, 1997).

Para Souza (2004), gestão democrática só existe com autonomia, e com uma autonomia que possa ser exercida com condições materiais, institucionais, e políticas. Souza também advoga a respeito da necessidade de uma compreensão por parte daqueles que vivenciam o chão da escola, acerca dos conflitos e dos condicionantes que historicamente vêm sendo constituídos,

gerando obstáculos quanto à ampliação da participação popular na gestão pública estatal.

Há uma série de interpretações e de concepções compondo as investidas mobilizadas à construção da gestão escolar democrática, as quais por muitas vezes revelaram distintas concepções, e modos bastante diferenciados de implementação da democratização da gestão da escola (DOURADO, 2006). Se em alguns períodos históricos e em diferentes contextos institucionais foram identificadas iniciativas de se efetivar uma cultura participativa, em prol da construção de uma escola democrática e de qualidade social para todos, em outros tempos e em outras conjunturas foi construído um processo pautado por práticas voltadas a instituir na escola, uma participação funcional e produtiva da comunidade, atrelada a novas formas de controle e de avaliação sobre os trabalhos escolares. Participação essa fortemente atrelada à colaboração no cumprimento de metas e de prazos, pré-estabelecidos na maioria das vezes por instâncias e por agências externas às unidades escolares (ANDRADE, 2006; DOURADO, 2006).

4.2 A resignificação da gestão escolar democrática

Nos anos de 1990, o país atravessou mais um período histórico marcado por disputas e por correlações de forças no campo da política. Desses embates a hegemonia do ideário neoliberal passou a definir os rumos da reforma do Estado e da gestão pública, trazendo para o cenário nacional, diferentes concepções e projetos de Estado, de sociedade, e de educação. A qualidade do ensino, por exemplo, foi diretamente articulada com as questões relacionadas à maior produtividade da escola. Indicadores de aprendizagem gerados por meio da aferição em larga escala dos rendimentos escolares passaram a informar governos e sociedade civil a respeito da eficiência da escola pública (FERREIRA, 2004; ANDRADE, 2006; SILVA, 2010).

A reforma educativa empreendida pelo Estado promoveu significativas transformações advindas em grande parte pela adoção de uma política de

gestão gerencial para os rumos da educação nacional (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009). Em decorrência desse processo a relevância social da escola passou a ser massivamente medida pelo valor instrumental da escolaridade numa lógica competitiva e produtiva, cada vez mais imposta pelos ditames hegemônicos do setor produtivo e do mercado de trabalho. Tratando-se de um movimento amplo e crescente caracterizado por tentativas discursivas de naturalização acerca de uma suposta relação direta entre a educação e o mercado, entre a escolarização e a empregabilidade (SANTOMÉ, 2001; FERREIRA, 2004; ANDRADE, 2006).

A eficiência da escola foi sendo traduzida pelas suas possibilidades de maximização dos resultados de desempenho da aprendizagem, e de elevação das taxas de fluxo escolar, e sua eficácia a ser comprovada mediante a capacidade institucional de atingir metas aprazadas por outras instâncias e agências de gestão educacional (SANTOMÉ, 2001). A gestão educacional com forte viés gerencialista vem imprimindo à escola uma lógica de funcionamento que a tem configurado no meio social como produtora de resultados e prestadora de serviços (ANDRADE, 2006; SOUZA, 2004).

A chamada oficial da comunidade escolar e local impulsionada através de políticas e de programas governistas, bem como através do aparato midiático, tem sido uma estratégia mobilizada nesse novo contexto de gestão educacional. A participação da comunidade vem sendo estimulada para cumprir propósitos específicos, como, por exemplo, o de gerar a distribuição de responsabilidades concernentes à produção de melhores resultados dos desempenhos de aprendizagem, e ao monitoramento e ao controle acerca da evolução dos índices de rendimento do alunado. (ANDRADE, 2006; DOURADO, 2006; SILVA, 2004).

Como pontuado por Santomé (2001), houve um reposicionamento político do papel da família nos processos escolares dessas últimas décadas. O núcleo familiar se constituiu como importante e decisivo elemento na promoção do monitoramento sobre as atuações da escola pública, na medida em que os pais foram amplamente instigados a zelar pelo futuro dos filhos através de maiores investimentos na escolarização, e na qualificação da

formação dos mesmos. O autor aponta ainda que tal centralidade da família nos processos escolares, sob iniciativas, na maioria dos casos individualistas, esteve sendo gestada como uma estratégia conservadora de responder às demandas provenientes das reivindicações por ampliação da democratização da educação.

Avaliações de desempenho em larga escala e a conseqüente sistematização e publicização dos índices de rendimento de aprendizagem por escola em redes *on-line* de informação, vêm gerando o estabelecimento de *rankings* entre as escolas na comparação dos índices atingidos pelas mesmas. Em decorrência desses novos desafios a comunidade escolar é mobilizada e pressionada a desenvolver práticas e ações de diferentes naturezas, como forma de contribuir na evolução dos desempenhos do alunado, o que vem a corroborar nessa conjuntura educativa para o aumento da produtividade e da eficácia da escola pública (BALL, 2004).

Esse controle pormenorizado que se instituiu através de índices de desenvolvimento da educação por escola, e de uma participação produtiva da comunidade escolar, exerce fortes pressões a respeito da eficiência e da eficácia da escola, colocadas na nova conjuntura como responsabilidade da gestão escolar no trabalho com a sua comunidade (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

O corpo docente em especial tem sido o segmento da escola que mais tem sido convocado a responder junto à evolução dos desempenhos escolares, e de certa forma essas questões e essas experiências vêm contribuindo para gerar uma espécie de desconfiança e de descrença dos trabalhos e das práticas mobilizadas pelos profissionais da educação, não só em relação aos processos de ensino e aprendizagem, mas como também, em relação às possibilidades de consolidação de uma gestão escolar, focada em processos participativos comprometidos não apenas com resultados (SOUZA, 2009).

Nesse campo de gestão do local houve significativo repasse das responsabilidades à sociedade civil organizada. Muito dos conteúdos discursivos empreendidos nas mobilizações de luta pela redemocratização da sociedade e democratização da escola esteve sendo cooptado e ressignificado

na inserção de uma ótica empresarial no campo da educação, aproximando a forma de gestão da escola pública ao formato adotado pelo setor privado (PERONI, 2003; GUTIERREZ e CATANI, 2006; BORGES e OLIVEIRA, 2006; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

Na adoção de propósitos modernizantes por parte da nova gestão pública, implementada através da reforma do Estado nos anos de 1990, conceitos como democracia, participação, autonomia e descentralização foram amplamente difundidos pela política oficial, compostos por conteúdos articulados com interesses diferentes daqueles que mobilizaram os movimentos sociais dos anos de 1980, quando buscavam pela democratização da sociedade, da educação e da escola pública. A ênfase passou a ser dada à democracia representativa, à participação consensual e por adesão, e à descentralização como forma de repasse à comunidade da responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino (ANDRADE, 2006).

A política educacional adotada em diferentes níveis de governo vem sendo composta hegemonicamente por um discurso democratizante com elementos gerencialistas, por meio do qual são evocados conteúdos correspondentes à participação e à democracia, na forte e presente relação com os propósitos de aumento da eficiência, da eficácia, e da produtividade da escola (ANDRADE, 2006; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

As iniciativas de municipalização da escolarização básica conjuntamente com as propostas de administração democrática e participativa, vieram a configurar exemplos concretos acerca do reposicionamento da responsabilização pela produção da qualidade do ensino público (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009). O que se tem avaliado é que cada unidade escolar passou a ser percebida como principal produtora de seus resultados, responsabilizada em grande parte pela construção de suas práticas e de seus índices de sucesso, numa sociedade em que as relações sociais e educacionais são cada vez mais pautadas pela lógica individualista e mercadológica (ROSAR, 1999; ANDRADE, 2006).

A descentralização tão apregoada pelas políticas oficiais não se constituiu em uma proposta intrinsecamente democratizante. O processo de

municipalização, por exemplo, foi amplamente mobilizado como estratégia para superação do centralismo, no entanto o que se assistiu foi a manutenção de um certo dirigismo por parte das secretarias municipais de educação sobre as unidades de ensino, dado os inúmeros exemplos de metas e de projetos impostos às escolas (MENDONÇA, 2001).

Uma relativa transferência de poder e de autonomia foi sendo sinalizada às escolas, que no cotidiano não conseguiu ser traduzida numa concreta promoção da articulação dos trabalhos escolares com as forças e as necessidades das comunidades locais. As práticas escolares têm se pautado muito mais pelas buscas de evolução dos índices de rendimento escolar, inserindo muitas realidades escolares na cultura educacional hegemônica dos últimos tempos.

Dessa forma, a autonomia escolar tem acenado pouco para a constituição de gestões escolares e educacionais autorais. Ainda está por ser gestado um trabalho de maior intervenção nos contextos escolares segundo escolhas das comunidades, em que pese menos as burocracias e as diretrizes centrais e intermediárias, as quais vêm demandando para o cotidiano da escola a exigência de uma participação interminável em projetos, em acordos e em programas dos governos constituídos (MENDONÇA, 2001; SANTOMÉ, 2001).

Outra marca característica na área educacional nessas últimas décadas tem sido a composição de uma rede dinâmica e gerencial, composta por representantes de agências multilaterais e de governos constituídos, gestores locais, comunidade escolar, profissionais dos ramos de assessoria técnica e de consultorias pedagógicas. Uma intensa articulação de forças nacionais e internacionais no intento de gerar um convencimento ideológico massivo, acerca do engajamento de todos nas buscas pela qualidade da educação (ROSAR, 1999; ANDRADE, 2006; SHIROMA, 2008).

Essa ampla iniciativa tem-se traduzido em muitas formas de intervenção nos rumos da educação, as quais atuam no sentido de padronizar o sistema educacional, na tentativa de homogeneizar a produção do ensino e da aprendizagem por meio de práticas educativas que monitoram o planejamento,

a avaliação, o currículo, os padrões de aprendizagens e os indicadores de qualidade.

Uma rede dinâmica que irá atuar de diversas e de diferentes formas no controle dos trabalhos escolares desenvolvidos nas inúmeras redes de ensino pública do país, por meio do monitoramento dos índices e indicadores escolares; da promoção de certificações e de premiações subsidiadas por diferentes instituições a professores, a gestores empreendedores e a escolas com experiências bem sucedidas, o que é obtido pelo desenvolvimento de uma cultura escolar performativa e avaliadora (ANDRADE, 2006; SHIROMA, 2008).

A educação veiculada como área social estratégica na promoção de desenvolvimento nacional vem sendo composta por múltiplos discursos, contradições, embates e articulações. Políticas, projetos e programas, protagonizados em sua maioria pelo governo central e pelos governos estaduais, adentraram nos contextos escolares, impondo metas e resultados, almejando formas bastante similares das práticas e dos entendimentos a serem desencadeados em nível local.

Tais proposições governistas de caráter homogeneizador não são simplesmente implementadas, muitas são realidades recontextualizadas à luz de problematizações, de críticas, de alternativas e de resistências locais. É nesse movimento e misto de absorção, de contestação e de reinterpretação das novas diretrizes educacionais que os atores escolares transitam. Espaços e tempos democráticos de escola são recontextualizados à luz de novos embates, de diferentes conflitos e de inter-relações acerca de seus papéis e de seus posicionamentos frente a uma conjuntura de exigências, de desafios e de proposições governistas (BALL, 2004).

É importante apontar que a construção da escola democrática continua sendo um grande desafio, uma vez que coexistem políticas centralizadoras, as quais atuam para a regulação e para o controle dos trabalhos pedagógicos e da produção dos saberes escolares, com possibilidades de autonomia, para que da participação dos sujeitos possam ser gestadas construções coletivas no que tange às decisões e às práticas da escola (AGUIAR, 2008; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009). Promover cada vez mais a problematização

e o debate acerca das novas diretrizes e dos novos programas oficiais, em uma perspectiva emancipatória, na qual a qualidade social do ensino seja concebida como um processo de construção de todos e para todos (AGUIAR, 2008).

O reconhecimento da importância da construção democrática nos espaços e nos tempos escolares passa pela conquista de uma maior visibilidade das práticas democráticas, porém, não no sentido de que possam vir a se constituírem em modelos e/ou prescrições de gestões democráticas de sucesso, mas sim na contribuição de expandir, de sinalizar e de socializar como é possível trilhar outros caminhos, adotar outros formatos de gestão escolar, baseados na ampliação da democracia participativa como princípio e como perspectiva de trabalho.

Experiências como a do Projeto Escola Cidadã, desenvolvido na capital do estado do Rio Grande do Sul, município de Porto Alegre, a partir do ano de 1993, constituiu-se como uma experiência resultante das buscas da comunidade local pela afirmação democrática da escola pública de qualidade social. Embasado pela construção de uma educação emancipadora, a formação escolar promovida priorizou a potencialização de sujeitos históricos capazes de transformar a realidade caracterizada pelas desigualdades e injustiças sociais. A Escola Cidadã surgiu no contexto e na articulação com uma administração municipal popular, de modo que pudesse vir a contribuir para a construção de alternativas democráticas no que se refere às relações existentes entre Estado e sociedade (AZEVEDO, 2000).

A Escola Cidadã como proposta pedagógica e política de gestão escolar, destaca-se na conjuntura educacional do país pelo desafio a que se propôs, que foi o de implementar um projeto comprometido com a expressão das diversidades, com a inclusão social, e com uma aprendizagem de qualidade social a ser garantida para todos. O permanente processo de criação e de recriação dessa proposta materializada em práticas participativas, desafia a tendência conservadora neoliberal de homogeneização do sistema de ensino, ao acenar para uma rede de ensino municipal que vem a ser composta por especificidades e singularismos, por críticas, autocríticas e contradições (AZEVEDO, 2000).

Uma educação pública democrática de qualidade, posta nos últimos tempos como um ambicioso projeto nacional de acesso, de permanência, e de qualidade do ensino a todos, vêm sendo perpassada por questões de natureza pedagógica, cultural, social e política, as quais dão conta de toda uma complexidade em torno do conceito e da construção da qualidade em educação. A concepção de qualidade do ensino público tem comportado diferentes sentidos e significados, o que vem a revelar um campo constituído por intensas disputas, capaz de acenar para a geração de diversas interpretações acerca dos potenciais e das capacidades de melhorias da escola (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2003; ANDRADE, 2006).

Para além de uma qualidade da educação orientada prioritariamente pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida por resultados de desempenho provenientes das práticas avaliativas de larga escala, é importante reconhecer o direito à educação de qualidade que não reproduza a histórica segregação e exclusão social, a qual não será combatida apenas com a ampliação do número de matrícula, e com a concessão de programas sociais de renda mínima, mas também através de uma política educacional engajada com as diferentes expectativas, necessidades, e demandas da sociedade (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2003).

A expansão da escolaridade, promovida ainda nos anos de 1990, tem colocado o desafio da construção da escola pública democrática de qualidade para todos, como reafirmação e fortalecimento das investidas democráticas. Um ensino de qualidade, nessas perspectivas, tem-se configurado nessas últimas décadas como uma nova dimensão a ser conquistada acerca do direito à educação.

A construção social da qualidade da educação vem assumindo cada vez mais um carácter negociável, contextual, processual e participativo. A comunidade escolar vem percebendo que o debate, as problematizações, as recriações, os estudos e as pesquisas são imprescindíveis numa época em que a imposição de padrões externos de qualidade, regulados pela preponderância dos indicadores de rendimento cognitivo do alunado, tem adentrado à escola e disputado a composição dos trabalhos pedagógicos e de gestão.

Nesse sentido, entende-se que os processos avaliativos externos, realizados em larga escala, criados e mantidos para aferir a qualidade da educação pública, necessitam ser alimentados por diferentes dados da realidade escolar, como, por exemplo, os investimentos em educação por diferentes governos, as políticas de formação inicial e continuada, a relação escola e comunidade, dentre outros (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2003; FREITAS, 2005; ANDRADE, 2006).

A concretização de uma formação escolar integral, cidadã, contextualizada e participativa, vem sinalizando que esforços e recursos em políticas e em práticas educativas precisam ser revistos e melhor articulados, de forma a gerar desenvolvimento científico, tecnológico e cultural de acesso e de garantia a todos, levando em conta disparidades regionais e desigualdades sociais (DOURADO, 2009).

Para Santomé (2001) é de suma importância gerar um projeto de reforço da escola democrática, por intermédio do qual as unidades de ensino possam ser fortalecidas como espaços e tempos de aprendizado cidadão, em prol da construção coletiva de novos projetos sociais e educacionais. Posturas críticas e problematizadoras, defesa de uma sociedade plural, buscas por formas mais coletivas de organização e gestão da educação, são práticas que contribuem para a legitimação de uma democracia dialógica.

Souza (2009) aponta ainda para a questão de que o avanço democrático na sociedade atual exige que os processos democráticos sejam vivenciados para além das instâncias do poder público constituído, instituídos em outros espaços e tempos da vida pública, de modo a promover o alargamento das demandas sociais sempre em constantes renovações. O autor ainda aponta que o campo da gestão educacional precisa de aprofundamentos conceituais sobre a gestão democrática, o que poderia ser melhor obtido por meio da ampliação das possibilidades de investigação, de estudo, de leitura, e de socialização das experiências democráticas de gestão.

A premiação investigada apresenta, como alguns de seus objetivos, estimular o desenvolvimento da gestão democrática na escola, tendo como foco o compromisso com uma aprendizagem de qualidade e apoiar o

desenvolvimento de uma cultura de auto-avaliação da gestão escolar; encarrega-se de tornar referência nacional as gestões escolares eficazes, cujas práticas inovadoras e bem-sucedidas se constituam garantidoras de satisfatórios resultados de aprendizagem.

O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar veicula claramente uma espécie de chamado à comunidade, na convocação dos contextos de ensino, por meio da adesão e do consenso acerca de seus propósitos, a promover a articulação de intenções e de práticas com vistas a gerar o aumento da qualidade do ensino público do país. A participação na escola pública é fortemente encorajada pela premiação, no estabelecimento de metas e de planos de ações, no engajamento com as ações e com os processos a serem desencadeados, na avaliação e no monitoramento constante sobre os trabalhos e os resultados escolares. Uma participação escolar substantivamente vinculada à produção de desempenhos e à correspondência de expectativas, bem como comprometida com a concretização de uma eficiente e eficaz gestão do local.

5. O PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR

A gestão educacional e escolar tem suscitado inúmeras questões e desafios nessas últimas décadas, de modo a promover a mobilização constante de opiniões, concepções, posicionamentos e interesses. Essa conjuntura tem caracterizado a gestão como um campo constituído por intensas disputas e negociações, cujas dinâmicas e movimentos traduzem, em grande parte, as recontextualizações experienciadas no contexto da prática.

5.1 O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar – segundo o Manual de Orientações Ano-base/2007

O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (PNRGE) foi criado no ano de 1998, e para o concurso do ano de 2008, trouxe como chamada “Participe. Sua escola faz escola.” Essa premiação que se constitui uma proposição conjunta do Conselho Nacional dos Secretários de Educação- CONSED, da União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, da UNESCO, e da Fundação Roberto Marinho- FRM, tem ainda como entidades de apoio a Embaixada dos Estados Unidos da América, o Movimento Brasil Competitivo, o Grupo Gerdau e a Petrobrás. O concurso tem-se destinado, em cada ano de realização, à participação voluntária de escolas das redes públicas estaduais, municipais e/ou conveniadas de ensino regular do país, as quais possuam mais de cem alunos matriculados na educação básica.

Esse prêmio que é conceituado pelos agentes proponentes como um relevante instrumento de mobilização e de auto-avaliação das escolas públicas brasileiras, traz como foco a melhoria da gestão escolar e da qualidade do

ensino público. Por intermédio da disponibilização de um manual de orientações ano-base, apresenta as regulamentações e as instruções norteadoras da construção do processo de auto-avaliação da escola candidata, assim como das demais documentações exigidas pela premiação.

A auto-avaliação se destaca como uma das etapas constituinte do desenvolvimento da candidatura, conjuntamente com a elaboração de uma justificativa e de um plano de melhorias para a escola. O acesso ao manual de orientações tem ficado por conta dos sites eletrônicos das instituições proponentes, bem como por meio de um trabalho de divulgação das secretarias estaduais e municipais de educação, as quais vêm mantendo adesão ao concurso.

Segundo o Manual de Orientações Ano-base/2007, página 07, o Prêmio é definido como *“um estímulo à melhoria do desempenho da escola e ao sucesso da aprendizagem dos alunos, pela identificação e reconhecimento, como referência nacional, de estabelecimentos escolares que estejam desenvolvendo práticas eficazes de gestão”*. Ainda na mesma página são elencados os seguintes objetivos da premiação:

- a) estimular o desenvolvimento da gestão democrática na escola, tendo como foco o compromisso com uma aprendizagem de qualidade;
- b) valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem por iniciativas e experiências inovadoras e bem-sucedidas de gestão escolar;
- c) apoiar o desenvolvimento de uma cultura de auto-avaliação da gestão escolar; e
- d) incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ação, tendo como base a sua auto-avaliação.

Entre as formas de recompensa às escolas vencedoras, no âmbito nacional, nos âmbitos estaduais e Distrito Federal, tem-se certificações, premiações em dinheiro, entrega de material didático-pedagógico, e ainda a possibilidade de diplomação e de premiação ao gestor com uma viagem de intercâmbio junto a escolas norte-americanas. É importante destacar que até o

ano de 2006 mais de 17.000 escolas brasileiras participaram do referido concurso, resultando dessa forma em mais de 500 diplomações às escolas da rede pública do país, demonstrando assim a abrangência que o concurso vem angariando em nosso cenário nacional.

Para o concurso do ano de 2008, o qual norteou a pesquisa em questão, estava previsto a concessão, no âmbito nacional, dos diplomas: a) Escola Referência Nacional em Gestão; b) Liderança em Gestão Escolar; c) Escola Referência Nacional em Gestão – Destaque Brasil; d) Liderança em Gestão Escolar – Destaque Brasil; e) Menção Honrosa em Gestão Escolar; f) Menção Honrosa em Liderança Escolar. O Prêmio nesse mesmo ano previa também a distribuição de até cinco diplomações *Escola Referência Nacional em Gestão* por Estado\Distrito.

Para além das certificações, a premiação em dinheiro e em material didático-pedagógico, concedidos pela Fundação Roberto Marinho, giravam, pelo menos até o concurso efetivado no ano de 2008, em torno de 10 (dez) mil reais para a escola Destaque Brasil e 2 (dois) mil reais e uma coletânea de vídeos educativos para a escola indicada como a melhor classificada de cada Estado/Distrito Federal. As secretarias municipais e estaduais de educação podiam também vir a conceder diplomações e premiações, baseado em critérios estabelecidos pelo comitê estadual.

A coordenação do concurso vem contando desde sua criação com a participação das secretarias de educação dos Estados/Distrito Federal, em articulação com as seccionais da Undime, nos respectivos estados. Nessa perspectiva, ficando a cargo de um coordenador estadual, indicado na maioria das vezes pelas Secretarias de Estado de Educação, dentre outras funções: divulgar amplamente o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar; propor a constituição de um comitê estadual de avaliação; coordenar e apoiar as atividades de avaliação das candidaturas, a cargo do comitê Estadual; encaminhar junto ao Comitê Nacional o relatório do processo de avaliação estadual; coordenar o intercâmbio e a disseminação das experiências das escolas Referência Nacional em Gestão.

Para além da composição de comitês estaduais de avaliação, a premiação previa a constituição facultativa de comitês regionais. Nos contextos em que esses fossem sendo criados garantiam a possibilidade de realizarem a etapa de avaliação externa da escola, segundo orientações e definições advindas do Comitê Estadual.

Um Comitê Nacional formado por dois representantes das instituições promotoras tem assumido a competência de estabelecer a avaliação nacional capaz de selecionar as seis escolas a serem contempladas com a certificação Escola Referência Nacional em Gestão, bem como a avaliação que seleciona dentre essas uma delas para conferir a diplomação Escola Referência Nacional em Gestão – Destaque Brasil. Esse comitê se torna responsável também pela implementação do Prêmio quanto às atividades de estabelecimento de calendário anual, de divulgação, de organização dos seminários e reuniões técnicas. Também estão entre as competências do Comitê nacional promover a socialização das experiências escolares premiadas entre os estados e a avaliação do processo de premiação ao longo dos anos de realização.

Como forma de apresentação da candidatura no ano de 2008, as escolas tinham como incumbência o preenchimento de um dossiê composto pelo preenchimento de um cadastro, pela construção de uma justificativa da candidatura à premiação, pela documentação do processo auto-avaliativo elaborado segundo as normas do concurso, pela apresentação de um plano de melhorias. O conjunto desse material não deveria exceder o limite máximo de impressão de 100 páginas.

O Prêmio, que confere destaque e pretende disseminar as referências em gestão na área educacional, busca incentivar a participação das escolas por meio da propagação da importância das práticas eficazes de gestão escolar empreendidas pelas instituições de ensino, na contribuição para o sucesso das metas estipuladas para a educação nacional, firmadas por intermédio do documento Compromisso Todos pela Educação, lançado no ano de 2006 pelo Governo Federal.

Como proposição da referida premiação estaria a participação das escolas candidatas primeiramente em uma fase do concurso intitulada de etapa

inicial. Essa fase é composta por um processo de construção da auto-avaliação institucional. Tal documentação avaliativa é encaminhada pela gestão da escola via colegiado e é guiada por dimensões e indicadores solicitados pelo manual do concurso. O processo de auto-avaliação a ser construído pela escola, mediante as orientações disponibilizadas no manual, deverá pautar-se nas dimensões: gestão de resultados educacionais, gestão participativa, gestão pedagógica, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos.

Posteriormente, passa pela fase de construção de um plano de melhorias, o qual prevê ações a serem implantadas pelo coletivo da escola com vistas a dar continuidade ao processo de aprimoramento das práticas escolares cotidianas e assim percorrer as iniciativas que atendem à excelência na qualidade da educação. A etapa seguinte do concurso diz respeito a uma avaliação externa, na qual a escola receberá uma visita da comissão avaliadora que irá ponderar sobre as ações empreendidas pela unidade escolar competidora, constantes no dossiê.

Os balizadores do processo avaliativo do referido concurso ficavam por conta dos índices de aproveitamento escolar dos alunos, das estratégias e das alternativas de inovação da gestão escolar, da relação escola-comunidade, das práticas de gestão democrática, da reflexão crítica sobre as práticas da escola, das proposições acenadas pelo plano de melhorias e, ainda, da relação das ações apresentadas com os resultados de aprendizagem atingidos.

O cadastro de preenchimento requisitava, além dos dados de identificação da unidade escolar participante, os níveis e as modalidades de ensino ofertados, o número de turmas, o total de alunos matriculados e a composição da equipe técnico-administrativa. Também constava a solicitação de informações acerca do diretor da escola referente ao tempo de exercício no magistério e na gestão da escola, à forma de indicação para o cargo, ao nível de formação profissional e à descrição dos cursos de capacitação na área de gestão escolar obtidos.

Os indicadores de desempenho da escola eram os percentuais das taxas de aprovação, de reprovação, de abandono, de distorção idade/série dos níveis de ensino fundamental, médio e da modalidade de ensino de jovens e

adultos. O concurso exigia ainda a indicação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – da escola do ano de 2005 referente à primeira e à segunda fase de realização do mesmo.

Entre as páginas 15 a 18 do manual-base analisado encontravam-se as orientações norteadoras das etapas constituintes à formulação da proposta de candidatura das escolas participantes, as quais contemplavam os processos de auto-avaliação, a elaboração da justificativa à participação da escola na premiação e a construção do plano de melhorias.

O preenchimento do instrumento de avaliação, de natureza objetiva, deveria ser complementado por uma escrita sintética a respeito dos processos, das práticas e das ações mobilizadas pela escola, de modo a gerar a comprovação dos desempenhos indicados pela escola no respectivo instrumento. Nesse sentido, era recomendada a inclusão de fotos, documentos, gráficos e de outras indicativos das práticas elencadas na proposta escrita.

Cada uma das dimensões do instrumento de auto-avaliação era especificada por indicadores, os quais deveriam ser atendidos por meio de níveis de atendimento. Abaixo a descrição das dimensões segundo seus indicadores

Gestão de resultados educacionais: Abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Destacam-se como indicadores de gestão de resultados: a avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; a análise, divulgação e utilização alcançados; a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho de sua gestão; e transparência de resultados.

Gestão Participativa: Abrange processos e práticas que respondam ao princípio da gestão democrática do ensino público. São destacados como indicadores de qualidade: o planejamento e a avaliação do projeto pedagógico e dos planos de ação da escola, de forma participativa; a atuação de órgãos colegiados – conselhos escolares, APMs, grêmios estudantis e outros; o estabelecimento de articulações e parcerias; e a utilização de canais de comunicação com a comunidade escolar.

Gestão pedagógica: Abrange processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola. Destacam-se como indicadores de qualidade: a atualização periódica da proposta curricular; o monitoramento da aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento da inovação pedagógica; as políticas de inclusão com equidade; o planejamento da prática pedagógica; e a organização do espaço e tempo escolares.

Gestão de pessoas: Abrange processos e práticas de gestão, visando ao envolvimento e compromisso das pessoas (professores e demais profissionais, pais e alunos) com o projeto pedagógico da escola. São considerados indicadores de qualidade: a integração entre profissionais da escola, pais e alunos; o desenvolvimento profissional contínuo; o clima organizacional; a avaliação do desempenho; a observação dos direitos e deveres; e a valorização e o reconhecimento do trabalho escolar.

Gestão de serviços e recursos: Abrange processos e práticas eficientes e eficazes de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros. Destacam-se como indicadores de qualidade: a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros.

Os níveis de atendimento dos indicadores respectivos a cada dimensão foram organizados em cinco níveis: inferior (até 20%), abaixo da média (21% a 49%), médio (50% a 69%), acima da média (70% a 89%), e superior (90% a 100%).

Quanto à elaboração da justificativa da candidatura da escola, a exigência detinha-se na descrição dos processos diferenciados de gestão da escola, redação a ser organizada por itens contemplativos, dentre os quais: a identidade educacional; as linhas básicas do Projeto Político Pedagógico implementadas; a descrição dos desafios de gestão; e as relações existentes entre a gestão escolar e os resultados de aprendizagem no que se refere aos aspectos que faziam a escola se constituir eficaz, incluindo entre eles a evolução do rendimento escolar nos últimos três anos.

A construção do Plano de ações para gerar a melhoria da escola e da sua gestão haveria de contemplar um texto referente à identificação de aspectos que demandassem atuação diferenciada para modificação e aprimoramento das práticas educativas, em especial as práticas de gestão, contemplando a proposição de metas e de objetivos, de ações e de cronogramas, de instrumentos de monitoramento e de avaliação dos processos a serem encaminhados.

Finalizando o material norteador da premiação, tem-se a sessão dos anexos, composto, dentre outros, por um Glossário de Termos. Entre os termos elencados constam: ajuda memória, avaliação, colegiado de auto-avaliação, critério, cultura organizacional da escola, distorção idade-série, eficácia, eficiência, equidade, evidência, IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, inclusão, proficiência, SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Como o concurso visa premiar e tornar referência nacional as escolas que possuírem práticas eficazes de gestão, é relevante apontar que segundo o glossário do Manual de Orientações Ano-base/2007 eficácia se constitui como o grau em que uma ação alcança o resultado final proposto; como o efeito das atividades e resultados finais, expressos por benefícios em relação aos objetivos. O termo eficiência é significado no mesmo material pela atuação em acordo com o planejado; e pelo uso econômico de recursos e tempo.

5.2 Análises acerca da premiação segundo o Manual de Orientações Ano-base/2007

A leitura pormenorizada do Manual/2007, a partir dos elementos constitutivos da premiação, concomitantemente com a apropriação bibliográfica acerca das políticas públicas educativas para o campo da gestão, suscitaram a construção de interpretações e de análises à respeito de uma intrínseca

relação do prêmio investigado, com concepções e lógicas de educação e de gestão escolar hegemonicamente vigentes nos últimos tempos.

A premiação em questão, como uma proposição conjunta de entidades, as quais atuam em âmbitos e em escalas diversificados, configura-se como um exemplo do qual diferentes atores e instituições vêm se vinculando às questões de cunho educacional. Essa iniciativa sinaliza para a existência de uma confluência de interesses e de perspectivas por parte de diversas entidades, de modo a contribuir significativamente para a construção de uma dada conjuntura nacional em educação.

O Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED e a União Nacional de Dirigentes Municipais em Educação – UNDIME, como órgãos representativos da classe dos gestores educacionais no âmbito estatal local, em parceria com a UNESCO, organismo internacional protagonista de inúmeros movimentos e atividades no campo da educação difundidos em escala global, e com a Fundação Roberto Marinho – FRM, entidade mantida por uma empresa nacional do ramo das telecomunicações, com vistas a inserir uma premiação nas inúmeras unidades de ensino público do país, podem revelar uma significativa tentativa conjunta de estabelecer uma interconexão entre as esferas local, nacional e global de decisões e de atuações educacionais, com o objetivo de gerar uma substantiva similaridade quanto à condução de políticas e de processos nesse campo (SHIROMA, 2008).

Essas parcerias firmadas entre organizações públicas e privadas costumam se utilizar da confiabilidade adquirida junto ao meio social para promover atuações conjuntas e/ou concomitantes, formalizadas por meio de proposições concretas e comprometidas com a melhoria da educação. O Compromisso todos pela Educação, acordado na Conferência de Dakar, no ano de 2000, convocou a co-responsabilização da iniciativa privada e das organizações não-estatais, sob uma perspectiva voluntarista, para atuarem em convergência, em integração e, de forma complementar, às ações estatais desenvolvidas, de modo a angariar a eficiência dos sistemas de ensino, por meio da evolução dos resultados de aprendizagem (SHIROMA, 2008).

A agenda global para a área educacional fez insurgir a dissolução das fronteiras geográficas e políticas, em que a influência internacional na definição e na implementação das normatizações nacionais (BALL, 2004 e FREITAS, 2005) passou a ocorrer, dentre outros, mediante a atuação de organismos internacionais no estabelecimento multilateral de acordos, de conferências e de projetos (HADDAD, 2008 e SHIROMA, 2008). A premiação investigada também se constitui em uma das iniciativas mobilizadas com vistas a difundir as diretrizes nacionais da educação nos contextos escolares, por sua vez definidas em consonância com os imperativos acordados internacionalmente. Nesse sentido, o prêmio instiga o estreitamento das relações entre as políticas educativas no campo da gestão e as escolas públicas participantes, uma vez que o conteúdo do manual-base, norteador da premiação, apresenta bastante familiaridade com as novas orientações demandadas pelo Ministério da Educação e reiteradas pelas secretarias estaduais de educação.

O referido concurso, quando conceituado como *um instrumento que visa estimular à melhoria do desempenho das escolas e ao sucesso da aprendizagem dos alunos, (...) que tem por foco a melhoria constante da gestão e da qualidade do ensino, e ainda, (...) que busca propagar a importância das gestões eficazes como forma de garantir o alcance das metas da educação nacional*, inscreve-se na atual conjuntura como um mecanismo voltado à impulsionar, nos contextos escolares participantes, a assimilação das prescrições gerencialistas demandadas pela política educativa vigente. O prêmio desenvolve o papel de reiterar no dia-a-dia da escola pública, a importância da adoção de um perfil de gestão comprometido com o gerenciamento de suas demandas, principalmente das demandas vinculadas à uma aprendizagem de sucesso, persuadindo à implantação de uma política interna de resultados baseada na apropriação de um sistema de metas e de incentivos. Nas contribuições de Gentili (1996), o gerencialismo foi fortemente evocado pelas políticas reformistas, no intento de provocar as mudanças culturais no chão da escola, de modo que as mesmas viessem a enfrentar a suposta crise da educação, assumindo uma postura auto-administrativa de superação e de avanços, tanto qualitativa como quantitativamente.

A premiação assume a função de reafirmar os imperativos da política nacional, ao imputar à esfera local, cada vez mais a condição e a responsabilidade de responder pelos desafios da expansão e da democratização do ensino público, com significativo aumento da capacidade de produtividade e de eficiência da escola (OLIVEIRA, 2006; FREITAS, 2008). Nessas últimas décadas esse processo tem sido defendido amplamente, por governos constituídos, pelos meios de comunicação, e até mesmo pelo próprio coletivo de muitas escolas, como iniciativas a serem desencadeadas para gerar a qualidade da educação e da escola pública (DOURADO, 2007).

A proposição de atribuir ênfase às práticas eficazes de gestão escolar, de modo a promover o destaque e a disseminação das mesmas em escala nacional, contribui sobremaneira para desencadear nas escolas a disseminação das prioridades e das metas em educação firmadas internacionalmente, bem como para instaurar um cotidiano escolar caracteristicamente performático, cujos processos intensos de produção, de sustentação e/ou de transformação de resultados e de desempenhos passam a preponderar na ordem do dia (BALL, 2001 e 2002; SHIROMA, 2008). Promover visibilidade nacional das práticas de gestão bem-sucedidas revela a intenção de torná-las focos irradiadores das melhorias, as quais têm demandado e esperado que venham a ser de fato efetivadas nos inúmeros e diferentes cotidianos escolares (PEREIRA, 2000).

Em várias passagens do texto é perceptível o quanto esse conteúdo se destina a convidar as escolas participantes a preocuparem-se, bem como a se deterem de fato, nas buscas cotidianas pela melhoria contínua dos seus processos de gestão. O plano de ações a ser elaborado, como uma das fases da premiação, é fortemente encorajador acerca da formulação de um cronograma composto por metas, objetivos, ações e avaliações, voltado a aprimorar as práticas escolares de modo a atender à excelência em educação.

O uso e a apropriação do manual, para fins de leitura, de interpretação, de análise, de discussões, de estudos e de trabalhos, no âmbito dos contextos escolares, para além de qualificar a candidatura da escola, podem servir clara e substancialmente para retroalimentar a idéia, já disseminada no meio social e

educacional, de que a escola necessita, em especial nesse dado período histórico, buscar permanentemente uma melhoria de seus processos. Os processos desencadeados pela premiação, com vistas a construir o documento exigido da escola, terão a capacidade de incidir no direcionamento dos trabalhos escolares, ao longo de quase todo ano letivo, quanto à promoção da superação, dos avanços e dos aperfeiçoamentos; enfim, do progresso a ser gerado pela escola.

Nesse sentido, as escolas entendem-se atravessando um período histórico de atuação caracterizado por constantes buscas pela sua reafirmação junto à sociedade, de modo que os trabalhos e as práticas escolares desenvolvidos passam, cada vez mais, à condição de exposição, para fins de prestação de contas, num intenso e complexo movimento de justificação acerca de seus desempenhos e de suas performances (BALL, 2005; AFONSO, 2009). Os resultados finais é que, agora, no contexto atual, informam acerca das contribuições empreendidas pela escola pública no tocante à geração da eficiência de suas práticas e da qualidade da educação nacional (BALL, 2004 e 2005).

Esses novos imperativos da conjuntura educacional brasileira, dentre os quais o prêmio investigado se constitui apenas mais um dos mecanismos mobilizados a reiterá-los nas unidades de ensino público, vêm colonizando discursos e ações docentes, discentes e de gestores de escola. A rotina da escola foi transformada num grande palco de encenações e de visibilidade, de modo que tudo passou a ser objeto passível de registro, de discussão e de publicização (BALL, 2002 e 2005). A premiação, por intermédio do manual-base, aponta também para uma contribuição nesse sentido, ao solicitar, dentre outras exigências, um material comprobatório, composto por fotos, gráficos, atas, depoimentos, acerca do que a escola elencou, no preenchimento do instrumento de auto-avaliação, a respeito do seu contexto de ações, como práticas escolares eficazes.

Ao propor diferentes etapas e encaminhamentos às escolas participantes, pode-se inferir que o texto do manual suscita uma espécie de questionamento acerca da atuação das escolas públicas, não apenas quanto

às expectativas do concurso, mas principalmente frente a uma conjuntura educativa, nacional e internacionalmente, repleta de movimentos desencadeados em torno de elevar as taxas de aprendizagens e de tornar as unidades de ensino excelência em educação. Cabe apontar nessa perspectiva de análise como a redação do manual pode ser capaz de promover a problematização a respeito do que a escola, seus membros, sua comunidade, estão realizando de fato no sentido de contribuir com a qualidade, não somente de sua unidade local, mas da educação nacional.

Entende-se que o prêmio é mobilizado para provocar as escolas, de modo a desacomodá-las, convocando os sujeitos a assumirem os compromissos e as expectativas colocados pela vigência do concurso, os quais se constituem muito semelhantes aos demandados pelos gestores em educação em escala global, nacional e regional. Um exemplo a ser elencado centra-se na própria chamada utilizada pela premiação, *Participe! Sua escola faz escola!*, que, objetivando convencer as escolas a participarem do concurso, evocam justamente uma das questões que têm sido primordial na educação pública, o envolvimento e o compromisso com as práticas eficazes a serem gestados pelas unidades de ensino.

Não se tratando apenas de desafiar as escolas a estarem mais atentas às suas demandas, para que assim passem a mobilizar outros e intensos trabalhos, o prêmio provoca, ainda, por meio de suas proposições, que essas buscas sejam pautadas pela cultura do sucesso, da eficiência, do acerto, dos bons resultados, da evolução. Os sujeitos desses contextos, partícipes dos processos de ensino e aprendizagem, são cada vez mais pressionados a se distanciarem de um trabalho pedagógico e de gestão que considera os diferentes ritmos e progressos, que avalia o erro e a falha como parte integrante do processo de aprendizagem, que reconhece as limitações e as adversidades. Ao contrário, os atores educacionais vão-se transformando em pessoas confiantes, obstinadas, práticas e objetivas, preocupadas com técnicas e procedimentos que resultem em progresso quantificável e calculável. E nada melhor do que instituir um sistema de competição para estimular os contextos e os sujeitos a perseguirem o sucesso de suas ações e de seus resultados.

É possível compreender o prêmio como um mecanismo mobilizador da política descentralizadora, mediante seu potencial de inserção e/ou reforço nos contextos escolares à respeito da idéia e do consenso, de que cada vez mais as escolas e suas respectivas comunidades necessitam empreender esforços na administração dos seus recursos, de suas demandas e de seus resultados. A premiação imputa o estabelecimento de uma série de que-fazeres e de compromissos com a escola, direciona e redireciona tarefas, atribui novos papéis e funções a diferentes sujeitos do processo educativo, alterando a rotina de trabalho na escola e demandando responsabilidades quanto ao planejamento, à execução e à avaliação dos trabalhos escolares (BALL, 2005).

Nesse ínterim, os profissionais da escola e os membros da comunidade passam a intensificar seu envolvimento com a educação, assumindo os complexos desafios e desdobramentos do processo de escolarização, tomando para si, individual e coletivamente, o compromisso de corresponder às expectativas postas pela política educativa nacional por meio da instauração dos processos da premiação.

A política de descentralização, defendida como potencial democrático, de autonomia e de fortalecimento institucional e político das instâncias locais de atuação estatal (RICARDO, 2003), despontou no contexto da prática, como a nova faceta da governança democrática contemporânea, através da implantação de mecanismos de responsabilização e de prestação de contas, em que a delegação de poderes e de responsabilidades foi utilizada como uma estratégia de geração de qualidade, de desempenhos satisfatórios e de controle das performances institucionais (AFONSO, 2009; BROOKE, 2006 e 2008; RICARDO, 2003; SANTOMÉ, 2004).

O envolvimento das escolas com a premiação, o qual perpassa um período verificado entre março e setembro de cada ano de participação, permite que os discursos oficiais adentrem esses contextos sob outro formato, mobilizando as diferentes comunidades a empreenderem movimentos ao encontro da contemplação das exigências oficiais, por intermédio da correspondência das etapas e dos procedimentos demandados pelo prêmio. A participação por adesão num concurso de repercussão nacional aliada à

possibilidade de recompensa material e simbólica corrobora para que essa premiação consiga convencer e cooptar pessoas e contextos, a transformar opiniões e práticas escolares, numa espécie de atualização da agenda global em educação e dos intentos da política nacional. Sendo assim, a premiação funciona como um instrumento voltado ao monitoramento e à avaliação a respeito da aplicabilidade do receituário internacional e nacional nos contextos educativos locais (SHIROMA, 2008).

É possível entender a alocação dessa premiação nas relações complexas de causas e efeitos estabelecidos entre macroestrutura e microcontingência (LOPES, 2006), nas quais diferentes iniciativas encaminhadas em escala global tentam impor princípios e metas, temáticas e conteúdos escolares, prescrevendo realidades locais, no intento de promover a redução de heterogeneidades, de diferenças, de complexidades e de matizes tão próprias das microcontingências. A premiação, através da proposição do preenchimento de um dossiê previamente estruturado, corrobora para a institucionalização de certas estruturas e práticas escolares, promovendo nexos, interdependências e interações entre as diversidades da prática local e as definições e orientações demandadas em escala global. Dessa forma o prêmio contribui também para mascarar o potencial de produção de particularidades do local, submetendo contextos e lutas sociais escolares à incorporação de propósitos globais e nacionais, correspondendo a uma tendência de homogeneização do local (LOPES, 2006).

Como as políticas de descentralização e de centralização têm caracterizado as proposições governistas no campo da educação, perpassando os diferentes governos federais constituídos, percebe-se uma certa oscilação entre as funções e os papéis desempenhados pelo prêmio, que ora opera para descentralizar responsabilidades e execuções, e ora atua reiterando a centralização de decisões e de definições. Em meio aos movimentos de centralização, tem-se a premiação como um mecanismo que, de maneira bastante particular, procura veicular, por entre as diversas redes de ensino público do país, um modelo específico de gestão escolar eficaz. Em meio a tantas questões, temáticas, elementos, discursos e conteúdos, atualmente envolvendo a área educacional, a premiação se caracteriza como mais um

dispositivo a disputar os interesses, a atenção e as escolhas a serem realizadas pelo coletivo das escolas, na tentativa de acomodar decisões e atuações locais aos padrões exigidos pelo concurso.

O preenchimento de um instrumento de auto-avaliação, ainda que proposto a partir de uma perspectiva democrática de organização e de elaboração, cuja atuação das representatividades é evocada e responsabilizada, inserido como uma proposta de atendimento configura-se como uma forte tentativa de padronizar um processo que é de natureza interna e, portanto, entendido e reivindicado como de construção autônoma, dinâmica, particular e complexa (SILVA, 2010). O instrumento, quando utilizado, acaba direcionando o que deve passar pelo crivo da comunidade escolar, as dimensões da prática que necessitam ser avaliadas e reavaliadas, os indicadores a serem passíveis de investimentos, e os tipos de ações que requerem maiores cuidados e repercussões.

Segundo as contribuições teóricas de Silva (2010) o processo auto-avaliativo se constitui como um processo interno, construído pela própria comunidade de acordo com suas necessidades e finalidades, com seus ritmos e seus aprofundamentos, voltado para o estabelecimento de compromissos com as melhorias institucionais contínuas, julgadas necessárias e relevantes pelos seus próprios membros. Embasado nos princípios de coletividade, de autonomia, de democracia e de colegiabilidade, a auto-avaliação vem se apresentando como um processo inclusivo e emancipador, em que as diferentes opiniões e posições políticas e pedagógicas dialogam, para, numa perspectiva colaborativa, construir uma escola socialmente de qualidade.

Diferentemente da proposta da premiação, a qual institui um modelo fixo para a realização do processo auto-avaliativo, Silva (2010) coloca que a auto-avaliação corrobora para o estreitamento e a complexidade das relações estabelecidas entre escola e comunidade, uma vez que as decisões e as atuações em educação que, historicamente estiveram delegadas a especialistas e a gestores educacionais, seguidores de prescrições oficiais, foram encorajadas a serem construídas e oficializadas pelos atores sociais partícipes do dia-a-dia da escola. Em meio a essas conquistas a escola pública

foi angariando experiências concretas de autonomia, por meio da adoção de formas muito próprias de organização e de gestão, orientadas por contínuas negociações, articulações e deliberações.

Silva (2010) aponta que a auto-avaliação, ao se caracterizar como um instrumento de participação e de gestão, é capaz de acenar para a promoção de processos sistemáticos de leitura, de reflexão, de estudos e de pesquisas da realidade escolar e educacional, os quais sinalizam para a construção de proposições educacionais comprometidas com o planejamento participativo, a gestão escolar democrática e a qualidade social da educação. Um instrumento padrão, posto em andamento de forma a nortear um processo de natureza múltipla, complexa e enriquecedora, atua para exercer o controle e a regulação desse processo, corroborando para a produção de uma participação escolar produtivista, voltada ao comprometimento com o alcance das metas e com a evolução dos resultados.

A premiação institui um discurso de autonomia e de democracia para revestir os contextos escolares com outras lógicas, auto-responsabilizando sujeitos, regulando práticas e induzindo as escolas públicas à competitividade. A homogeneização dos trabalhos e das práticas escolares garante a redução de diversidades e divergências, diluindo interesses, lutas e movimentos resistentes nas novas orientações e diretrizes demandadas em nível internacional e nacional. Os objetivos e metas em comum canalizam energias, recursos, discursos e ações, neutralizando posturas e iniciativas mais contestatórias e reivindicativas. Sem contar o potencial de ocultação acerca dos condicionantes e das desigualdades internos e externos que podem perpassar o cotidiano de atuação da escola (PARO, 1997; SOUZA, 2004).

Pensar na possibilidade do manual-base ser seguido à risca pelas escolas participantes, não é algo infundado, ao contrário parece ser muito provável de realização, uma vez que a maioria das escolas que se candidatam à premiação, almejam sucesso e, de fato, se empenham para vencer a competição, angariar visibilidade e obter o prêmio-recompensa. Nesse sentido, constituir uma candidatura forte é fundamentalmente se destinar a seguir todos os procedimentos e as orientações previstos no manual-base, de modo a

atingir as expectativas da premiação com o conteúdo apresentado. Dessa forma torna-se claro ponderar a respeito do caráter prescritivo da premiação, ao apresentar para as comunidades escolares um verdadeiro receituário a ser seguido quanto à composição das práticas, prioridades, ações, dimensões, comportamentos, avaliações, decisões, responsabilidades, enfim sobre quase tudo o que envolve e que é capaz de ser revelado acerca da escola.

Essa espécie de receita comum endereçada aos mais diferenciados contextos escolares do país, trazendo um conteúdo fortemente vinculado aos propósitos gerencialistas, performáticos e meritocráticos, faz com que os objetivos pertinentes ao *estímulo e ao desenvolvimento da gestão democrática com foco no compromisso com a aprendizagem de qualidade*, e ao *desenvolvimento da cultura de auto-avaliação da gestão escolar*, sejam entendidos como tentativas de utilização desses mecanismos e princípios democratizantes para impulsionar a adoção das propostas hegemonicamente vigentes em educação. Esse arranjo concorre para atestar acerca das investidas realizadas no campo da reconfiguração dos processos democráticos escolares à luz das novas orientações globais e nacionais em educação (ANDRADE, 2006; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

Tal como todo e qualquer concurso promovido, a premiação vem a se constituir em um processo avaliador, no qual o conjunto de exigências demandadas e os critérios avaliativos estabelecidos, apontam para a instauração de uma verdadeira inspeção a ser deflagrada nas escolas. Primeiramente, instaurando a avaliação em caráter interno, por meio de movimentos e de práticas desencadeados pelos próprios atores do contexto escolar, numa sistemática de exame e de auto-exame, de cobranças e de pressões, de exposições, de comparações, de comprometimentos, de auto-monitoramento (BALL, 2001, 2002 e 2010). Posteriormente em formato de avaliação externa, em que uma visitação *in loco*, realizada por uma comissão estadual, a qual é composta por sujeitos vinculados a outras instituições, com perfis políticos diferenciados, exercem a função de verificação acerca do enquadramento de sujeitos, de relações e de atuação escolar às proposições normativas do prêmio.

Numa conjuntura educativa permeada pelas políticas de avaliação externa em larga escala, a inclusão da premiação, como uma avaliação não-oficial da escola pública, corrobora substancialmente para a construção da cultura avaliativa no campo da educação, num somatório e alinhamento de esforços para promover uma revolução nas taxas de rendimento de aprendizagem escolar. Essa realidade demonstra que as práticas escolares tendem a experienciar momentos permanentes de vigília, de monitoramento e de inspeção, movidos por diferentes agentes e mecanismos. Trata-se da instauração da cultura da suspeita, na qual principalmente o trabalho docente constitui-se em objeto de dúvida e de especulações, pressionado interna e externamente a responsabilizar-se pela permanência e pelo sucesso da aprendizagem do alunado.

A redação referente ao Manual/2007 transparece a preponderância do critério avaliativo respectivo aos resultados de desempenho da aprendizagem dos alunos, demonstrado com a comprovação de satisfatórias taxas de aprovação, de permanência e de sucesso da aprendizagem, bem como de propostas cujos resultados venham a garantir a melhoria contínua da aprendizagem. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – o IDEB é informação a ser declarada pela escola e a ser avaliada pela comissão da premiação. Nessa questão, cabe retomar as contribuições de Santomé (2004), quando coloca a respeito da sala de aula ter-se convertido no foco principal de atenção das políticas educativas, análise confirmada pelos movimentos desencadeados de reestruturações curriculares, de implementação de avaliações externas e de processos crescentes de responsabilização de docentes e de discentes pela produção de seus desempenhos.

A maioria dos instrumentos e dos mecanismos, de natureza oficial e não-oficial, implantados na conjuntura educacional direciona-se ou vincula-se à promoção do aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, colaborando para a instauração da regulação e do controle do currículo, do trabalho docente e da gestão da escola. As políticas educativas por meio da intensificação das avaliações oficiais colocaram para as redes públicas de ensino uma nova demanda por produção de resultados. As tentativas do estado de planificação das novas exigências da educação nacional para as

inúmeras e diferentes escolas do país, perpassaram significativamente pela instituição da lógica de alcance dos melhores resultados, os quais são guiados por indicadores fixos (SANTOMÉ, 2004). Nesse sentido, a premiação atua em consonância com tais imperativos, ao primar que as escolas participantes persigam exatamente a evolução de seus resultados finais de aprendizagem, na resposta satisfatória aos indicadores de cada dimensão indicada pelo concurso.

Os indicadores, constituídos pela incorporação de determinados aspectos políticos, pedagógicos e administrativos do contexto escolar, geram, portanto, determinados modelos de análise acerca das questões e das práticas respectivas ao processo escolar. Na maioria dos projetos e dos concursos vigentes no território nacional, os indicadores focam preponderantemente os dados respectivos aos processos de ensino e aprendizagem, no tocante às taxas de acesso, de permanência, de evasão e de fluxo escolar, como uma espécie de nova tendência instaurada na área educativa (SANTOMÉ, 2004).

Com vistas a contribuir para subsidiar a tomada de decisões por parte da escola quanto à gestão dos seus desafios, os indicadores se inscrevem nas tentativas de uniformização de desempenhos e de comportamentos, acomodando processos de escolarização a padrões garantidores de uma dada qualidade. Avaliações guiadas pelo uso de indicadores contribuem para impor à escolarização a uniformidade de conteúdos escolares, de metodologias de ensino, de práticas docentes e de um perfil de gestão (SANTOMÉ, 2004).

Assim como conhecimentos e habilidades passam a ser esperados para cada etapa de escolaridade, um modelo de gestão e de envolvimento da comunidade também é impulsionado, dentre outros, por intermédio do estabelecimento de metas compactuadas, de práticas e de ações pré-definidas, e de processos avaliativos externos vigentes para aferição das mesmas. O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar engloba justamente tais propostas, orientando abertamente as redes públicas de ensino para a instituição da cultura do esforço, da dedicação e do empenho, recompensando e reconhecendo publicamente as escolas que incorporam um permanente sistema de avaliação, de monitoramento e de responsabilização.

A competitividade, tão inerente a propostas de realização de um concurso, atua no sentido de condicionar comportamentos e práticas para a perseguição de metas e de resultados estipulados pelo mesmo. No caso da premiação, as ameaças para a instituição, de um processo explicitamente competitivo, induzem sobremaneira ao risco potencial de autonomia de sujeitos e de instituições escolares, voltado à construção de percursos mais livres e mais heterogêneos.

O Manual/2007 é mais um documento a circular no meio educativo, operando para gerar a persuasão de sujeitos. Endereçado principalmente a gestores de escola e ao corpo docente, utiliza uma linguagem, um vocabulário, e um conteúdo específico para legitimar o discurso hegemônico em educação (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

É importante abordar que o texto pertinente ao Manual/2007 encontra-se repleto do vocabulário próprio do meio empresarial. A utilização de termos como parceria, gestão eficaz, excelência em educação, práticas bem-sucedidas, desempenhos, planos de ação, dentre outros, se constitui como mais um indício do atrelamento da proposta da premiação às lógicas e aos intentos do mundo dos negócios, os quais vêm sendo intensamente incorporados na área educacional nos últimos tempos (OLIVEIRA, 2003; SANTOMÉ, 2004; SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

A inserção nos contextos escolares de elementos e de mecanismos difusores das concepções mercadológicas em educação tem feito insurgir transformações de toda ordem. A escola pública brasileira atravessa um período histórico marcado, dentre outros, pela intensa reconfiguração de suas práticas e encaminhamentos. Nesse ínterim, urge a necessidade de reorganizar sua pauta de reivindicações, bem como suas capacidades de mobilização e de problematização junto ao meio educacional e social. Ampliar e aprofundar o debate público acerca das conseqüências dessas novas tendências para a gestão escolar, para o trabalho docente e para os processos de ensino e aprendizagem, dentre outros, é um importante caminho a percorrer.

5.3 Prêmio Nacional de Referências em Gestão Escolar – segundo os sujeitos do processo

A proposta para a constituição dessa seção centrou-se na idéia de apresentar um panorama geral, construído à partir das informações julgadas mais relevantes a respeito do contexto escolar participante, extraídas do dossiê e das entrevistas realizadas, no sentido de complementar o trabalho de análise desenvolvido acerca do material instrucional da referida premiação. A idéia centrou-se também em poder trabalhar com os efeitos da vigência do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar para um dado contexto participante e classificado pelo mesmo.

Pesquisar um contexto de implementação dessa premiação inseriu-se na perspectiva de analisar a respeito das recontextualizações geradas por uma dada escola participante na apropriação da proposta do prêmio. A participação revelada, em grande parte no seguimento das fases demandadas pelo manual-base, apontou para a instauração de um processo composto por práticas novas e ao mesmo tempo por atividades já desenvolvidas pela escola. Esse entrecruzamento de proposições e de atuações, o qual não têm sido prerrogativa apenas do educandário estudado, ainda que experienciado em outros contextos por meio de outros agentes, tem apontado, cada vez mais, para a construção de contextos de ensino complexos e heterogêneos (BALL, 2004).

5.3.1 O dossiê

Conforme os dados preenchidos na fase de cadastro da premiação, a escola municipal classificada foi fundada no ano de 1999, num prédio localizado na zona urbana do município. A escola atende ao ensino fundamental nos turnos da manhã e da tarde, e no turno da noite a modalidade presencial de educação de jovens e adultos em nível de ensino fundamental,

dispondo, no ano de 2008, de dezenove turmas totalizando 470 alunos matriculados.

Na ficha de cadastro a escola indicou como equipe técnico-administrativa a composição de um membro na direção, de três supervisores, de três coordenadores de curso e de um orientador educacional. A diretora da escola com 23 anos de exercício no magistério possuía, no ano de 2008, oito anos de experiência no cargo da direção da escola. Com formação universitária em licenciatura em Estudos Sociais – História e Pós-Graduação em Gestão Escolar e História do Rio Grande do Sul.

Entre as taxas de desempenho da escola, referentes ao ensino fundamental apresentadas na documentação, estavam:

Tabela 1 – Resultados escolares em porcentagem (%), dados gerais da Escola-2008

Ano	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2005	81	11	08
2006	86	10	04
2007	85	12	03

Fonte: Secretaria da escola/Dossiê, p.05

E quanto à educação de jovens e adultos:

Tabela 1 – Resultados escolares EJA em porcentagem (%), dados gerais da Escola-2008

Ano	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2005	-	-	-
2006	40	10	50
2007	62	03	35

Fonte: Secretaria da escola/Dossiê, p.05

No instrumento de auto-avaliação apresentado, a escola foi caracterizada como uma unidade de ensino com boa estrutura física, com um número de salas de aula suficiente ao atendimento da demanda recebida, com os setores de orientação e de coordenação, secretaria, refeitório, laboratório e biblioteca. A escola foi apontada também como mantendo um bom estado de conservação, no que se refere à limpeza e à pintura do prédio, assim como em relação à organização de seus diferentes trabalhos. Recursos didático-pedagógicos foram indicados de posse e de uso satisfatório.

No ano de 2008, a escola estava no seu décimo ano de trabalho e de atuação, vindo a participar da premiação com a bagagem de apenas uma década de experiência no campo da gestão escolar. No dossiê, a gestão foi descrita, pelos sujeitos-gestores, como composta por incipientes experiências, entendida como atravessando um período de construção de suas práticas. A parceria com a comunidade e a existência de um conselho escolar atuante foram destacados na redação que deu corpo ao dossiê entregue à comissão avaliadora da premiação.

O conteúdo da escrita mostrava uma gestão escolar comprometida com o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, alicerçado em princípios democráticos e de autonomia, a qual busca oportunizar a melhoria de suas práticas, procurando assim se adequar às exigências do meio e agir em consonância com as expectativas da sua comunidade. Uma gestão escolar transparente, dinâmica, interdisciplinar, cidadã, colaborativa e disciplinadora, na qual a qualificação das práticas educativas, bem como o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade têm se transformado em buscas constantes.

As práticas de gestão foram apontadas como promotoras do diálogo e dos processos de ação-reflexão-ação estabelecidos acerca do trabalho realizado pela equipe gestora, pelos docentes e pelo conselho escolar. Além da equipe diretiva e do conselho escolar, a escola destaca a atuação de representantes de turma (alunos) e de professores conselheiros, como outros formatos de representatividade envolvidos nos espaços e tempos democráticos desenvolvidos pela escola.

Dentre as atividades de gestão citadas constavam o controle intenso e cotidiano da frequência dos alunos; o registro e a análise dos rendimentos de aprendizagem para fins de reformulação do trabalho pedagógico, como formas de gerar o monitoramento da aprendizagem; a elaboração de um laboratório de aprendizagem com vistas a dar conta das dificuldades de aprendizado; a coordenação dos conselhos de classe participativos, entendidos como importantes mecanismos para averiguar os avanços na aprendizagem individual. Essas ações desenvolvidas foram justificadas como necessárias para que a escola atendesse aos objetivos e às exigências do programa.

As inovações pedagógicas empreendidas pela escola centravam-se na atualização dos trabalhos de docentes por meio da proposta e da viabilização de salas temáticas, propiciadoras de atividades interdisciplinares; na flexibilização das propostas docente e do comprometimento dessas com a construção dos conhecimentos; no estabelecimento de grupos de estudo, no incentivo à formação continuada dos docentes e na realização de práticas formativas internas e externas, auxiliadoras inclusive, das proposições da secretaria de educação quanto ao atendimento das demandas da rede municipal.

Os trechos abaixo trazem um pouco do conteúdo do texto elaborado para justificar a candidatura da escola à premiação:

(...) A gestão da escola, para que a sua proposta seja assim desempenhada, precisa andar neste mesmo passo. Por abarcarmos toda essa diversidade, os alunos precisam ter a oportunidade de sentirem-se acolhidos, abrindo espaço para as suas manifestações, assim como a de suas famílias. A equipe gestora precisa, conseqüentemente, dedicar-se a ouvir a todos os atores do processo, para que consiga lidar com tal diversidade e assim construir um trabalho democrático.

A eficácia da escola, portanto, é coroada por se tornar um espaço acolhedor, no qual professores, funcionários, famílias e alunos possam contribuir e interagir, de maneira organizada, de modo que todos tenham voz e vez. Investimos num ambiente agradável, limpo, bonito e organizado. O trabalho é amplamente divulgado para a comunidade do município, de forma a proporcionar grande visibilidade, pois são atividades partilhadas com a sociedade, e com a intenção de contribuir para a sua evolução. (...)

O gestor, personagem de destaque na atual conjuntura escolar, na referida escola é descrito como aquele que busca acreditar e apostar na capacidade do grupo, motivar a consciência na solução dos problemas. Detentor de espírito de liderança, valoriza a atitude positiva, buscando a satisfação dos profissionais da escola. Bastante envolvida na implementação de uma gestão coletiva, a diretora procura trabalhar no sentido de que as decisões coletivas venham a agradar a todos, na administração cotidiana dos conflitos e das adversidades, bem como na proposição de metas participativas.

Na composição do dossiê são tecidas algumas críticas quanto à aplicação das avaliações externas de aprendizagem, realizadas em larga escala. Na seqüência o texto aponta para a proposta de implantação de um sistema global próprio de avaliação, a ser elaborado em consonância com os planos de estudos da escola, porém ainda não vigente em todas as etapas do ensino.

Foi apontada também a proposição de uma avaliação do desempenho docente, de aplicação futura, a ser realizada em período trimestral, a partir da visão e do entendimento dos alunos em relação aos seus professores. Sob o formato de questionário, almeja-se que essa avaliação leve em conta variáveis relativas aos recursos utilizados pelos docentes, aos investimentos em formação continuada, às práticas e ao trabalho desenvolvido em sala de aula, dentre outros. Outra idéia defendida nesse sentido, foi de estabelecer uma premiação por mérito aos professores, a qual sendo aferida por meio da realização de eleições junto aos alunos, terá como critério preponderante o desempenho docente.

5.3.2 Análises do dossiê e do conteúdo das falas dos sujeitos-gestores

A escola investigada mostra estar em um contexto de ensino relativamente pequeno, principalmente se comparado a outras unidades, cujo atendimento supera a marca das mil matrículas. Uma escola pequena acena

para um desafio diferente de gestão, em que uma demanda menor pode possibilitar um maior controle, uma administração mais fluída, e uma melhor organização e atuação da coletividade. Uma escola pequena acaba aproximando bem mais seus interlocutores, situações do cotidiano tendem a repercutir nas partes e no todo, transformando aquele contexto em espaços e tempos em que todos sabem mais de todos e de tudo.

O que se quer apontar é que um envolvimento maior pode ser acenado, dentre outros fatores, mediante às facilidades que um universo menor possui de reunir e de persuadir o grupo acerca de algum propósito. Se uma escola pequena vier a contar com um trabalho de gestão que estimule o comprometimento e a adesão a certas prioridades e campanhas, ela certamente concorrerá para obter muitos êxitos. A premiação estudada, nesse caso, encontra terreno fértil para conseguir, ainda com mais sucesso, cooptar os sujeitos à participação, na medida em que, os atores já vinham se comprometendo com muitas práticas e encaminhamentos demandados pelo concurso.

Tanto a fala dos sujeitos-gestores, como o dossiê elaborado, e ainda, uma possível visitação à escola, são reveladores acerca do empenho e do amplo trabalho desenvolvido naquela conjuntura educativa, em se tratando de uma realidade que vem sendo construída ao longo de uma década de atuação. Para além da participação no concurso, a candidatura concretizou o desejo do grupo em expor suas práticas e trabalhos com vistas a angariar uma maior legitimidade, principalmente no meio onde a escola está inserida.

Corroborando com as análises acima incluo uma importante fala a respeito das atuações da escola

(...) uma escola como a nossa, modéstia a parte, não por ser da escola, mas a nossa escola é muito bem conceituada na rede municipal. É uma escola que no momento que se promove alguma coisa, que se faz uma campanha, que se promove um encontro, que se promove um almoço, enfim, que se faz alguma coisa, qualquer coisa, para angariar recursos mesmo, até por que a rede é pública precisa desses recursos. Então é almoço, é mocotó, é rifa, essas coisas assim, enfim, a gente tá sempre correndo atrás, e a gente sente esse prestígio da comunidade. Acho que este prêmio foi interessante para a escola, foi muito bom, até porque a nossa escola passa a ser cada vez mais reconhecida pela comunidade.

Foi pela divulgação, a secretaria de educação também reconheceu isso. Isso para nós, nos dá uma estabilidade melhor na escola, nos dá uma sensação de reconhecimento, acho que principalmente de reconhecimento. (Carlos)

É importante indicar que realizei visitas à escola investigada, nos anos de 2009 e 2010, período posterior à realização do concurso. Nesses períodos foi fácil constatar não somente as boas condições de organização e de funcionamento que a escola se encontrava, como do trabalho sério que a equipe diretiva da escola vinha gestando. Adentrando o dia-a-dia da escola e ainda dialogando com a equipe diretiva da escola, se fez notório o empenho daquela comunidade para com um bom desenvolvimento dos trabalhos escolares. A equipe diretiva, sujeitos com quem pude ter contato mais diretamente, relatou reiteradas vezes, a respeito do empenho e da dedicação despendidos por parte dos profissionais da escola e de muitos membros da comunidade, em prol da manutenção e da atuação qualificada da escola.

A diretora, em especial, além de demonstrar o desempenho de um papel bastante ativo, significativo e preponderante naquele contexto de ensino, também foi citada em alguns relatos, como a pessoa que manifesta, de diferentes formas, e nos mais diversos momentos, muito apreço pela escola, no zelo constante com as questões que envolvem o prédio e a normalidade das atividades, bem como com as pessoas que por lá trabalham ou estudam.

É importante dissertar sobre quão importante o papel do gestor passou a ser estratégico na garantia da efetividade das transformações que a política reformista direcionou para o contexto das escolas públicas. O diretor da escola foi um dos atores que mais angariou destaque e visibilidade nessas últimas décadas, devido, em grande parte, à intensificação de suas funções e responsabilidades. Esse cargo foi alvo de investidas no campo da formação continuada, em nível de graduação e de especialização, bem como sob o formato de cursos de capacitações constantes, além de convites para participações em premiações e em projetos (BALL, 2005; AZEVEDO, 2009; GOMES, SANTOS e MELO, 2009).

A idéia esteve centrando-se na possibilidade de cooptação desse sujeito, provido da mais alta posição hierárquica da escola, e de legitimidade histórica na comunidade, para fins de canalização do seu tempo, da sua energia e de sua dedicação na formulação de respostas quanto às demandas e às orientações postas à escola pública brasileira. A premiação em questão, reitera tais propósitos, dentre outros, ao convocar o gestor, em especial, à produção de práticas eficazes de gestão, voltadas ao sucesso dos resultados de aprendizagem. A premiação faz veicular, de modo a tornar senso comum, que o desafio atual tem girado em torno da capacidade de gerenciamento das direções escolares acerca de suas demandas e não proveniente de tantos outros fatores internos e externos à escola (GENTILI, 1996; DOURADO, 2007).

Um diretor que acredita e que aposta em sua escola, que procura se ocupar cada vez mais das diversas atividades do cotidiano, complexificando e auto-intensificando seu papel e sua função, e que consegue mobilizar os demais sujeitos da escola para concretizarem essas investidas, para além de convergir com o que a premiação objetiva estabelecer nos contextos escolares, por intermédio das fases e do material a ser produzido, justifica em muito a escolha da escola para participar do referido concurso. O que quero aqui afirmar é que esta unidade de ensino, que já vinha empenhando-se nas suas melhorias, e a evolução das suas taxas de aprendizagem podem ser traduzidas como um exemplo, bem como vinha também se detendo em angariar papel de destaque na rede municipal de ensino, estabelece uma situação de consonância com os propósitos do prêmio.

Ao participar da premiação a escola busca uma legitimação maior acerca do que vem realizando, na tentativa de tornar-se referência nacional em gestão escolar e, assim, certificar-se de estar, digamos, no caminho certo, realizando o que deve ser feito, o que vem se esperando que ela realize. A premiação, por sua vez, ao legitimar essas práticas, cumpre a sua função de reiterar para os diversos contextos escolares a adoção de um modelo de gestão gerencialista e de responsabilização, o qual imputa para os contextos locais a função de gerir seu universo de demandas e de desafios (DOURADO, 2007; BROOKE, 2006 e 2008). Mesmo as escolas que não participam da premiação são informadas e/ou comunicadas acerca daqueles que são

apresentados como referenciais em termos de educação, de escola e de gestão.

Neste caso da escola, até os poucos anos de gestão contribuiu para a participação na premiação e para a obtenção da classificação geral em nível estadual, pois em muitos casos quanto menor o tempo de experiência maior a sensação de atravessar um estágio inicial de construção da gestão, em que os sujeitos tendem a se sentir mais seduzidos a tentar, a se arriscar, a inovar, a participar, a competir. O grupo de trabalho há pouco tempo junto, experiencia um contexto composto por menos amarras e vícios e, por isso, pode acabar impondo menos resistências, justamente por se entender atravessando um começo de percurso, composto por entusiasmos e por desafios tão próprios dessa etapa.

Nesse ínterim, a premiação se constitui para a escola um misto de tudo isso. Um desafio a se auto-propor, uma busca por legitimar-se, mais um projeto da escola a ser gestado assim como tantos outros, e ainda como possibilidade de angariar realizações e vitórias, e de conquistar a valorização, bastante almejada, da comunidade, e dos profissionais da educação daquele educandário. Este conteúdo da análise apontado pode ser exemplificado nas falas de um dos coordenadores e da diretora da escola, quando questionados a respeito da importância de participarem da premiação

Eu acho bem importante, eu acho que é importante até porque desperta, eu acho que é uma coisa assim, que dentro de um projeto de escola, daquilo que a escola se propõe, ele desperta o interesse de buscar, de melhorar a qualidade, de superar os índices, por exemplo, de reprovação, índice de evasão, (...) Mas eu acho assim que é uma coisa importante, é um estímulo a mais, é um recurso a mais que as escolas têm para lutar pela qualidade, para que o professor que abraça a carreira, aquele que acredita na educação, se empolgue, e tente cada vez mais melhorar. Eu acho que é muito válido sim, acho importante. (Carlos)

Eu acho que para a escola e para os nossos colegas, eu acho que enche o ego de qualquer um, né? Porque ele [prêmio] mostra assim, o que que tu realmente estás fazendo na escola. (...) Então, eu acho que, assim, nesse momento, ele preenche também esse ego, que todo mundo precisa. Não trabalha em cima de pessimismo, trabalha em cima de otimismo, trabalha em cima de elogios, tu trabalhas em cima daquilo que tu és capaz de fazer. Então a gente vê que é capaz. (...) E por que é que não pode ser nós? Podemos, nós somos uma escola como outra qualquer. Então a gente tem que

sonhar, acho que na educação tu tens que sonhar, tu tens que ser mais tu, tens que ser mais ousado, e acho que essa ousadia faz a diferença. (Lúcia)

Aproprio-me das falas acima para escrever um pouco do processo vivenciado por aquele coletivo da escola, não muito diferente do atravessado pelos demais contextos de ensino do país. As novas exigências do campo da educação foram inseridas nas escolas por meio de diferentes mecanismos, gerando a diversificação e a intensificação de funções e de papéis. Os sujeitos foram tomando mais decisões e se envolvendo muito mais com o cotidiano de trabalho da escola, e isso não vem se efetivando apenas porque a conjuntura tem imposto, mas também porque o coletivo das escolas vem tomando para si essas responsabilidades, numa espécie de consentimento acerca dessas novas tendências. Principalmente os gestores e os professores têm acreditado e assumido que essa nova realidade educacional precisa ser de fato implementada nas unidades educativas (BALL, 2001, 2002 e 2004; BORGES e OLIVEIRA, 2006; CATTONAR, 2006).

As políticas, os documentos, os textos, e essa premiação em especial, apontam para uma certa valorização dos profissionais da educação ao interpelá-los como agentes principais das transformações necessárias à garantia da qualidade do ensino público do país. Esses sujeitos são elevados então à condição de protagonistas, por meio do encorajamento suscitado a serem atores fundamentais em seus contextos de trabalho, a garantir o sucesso, não somente de seus que-fazeres, como também da qualidade de um bem público, o qual oportuniza melhorias para o futuro da sociedade (BALL, 2001, 2002, 2004 e 2010). Nesse sentido, a premiação age de dentro para fora, bem como de fora para dentro, ao se tornar um grande atrativo, em que, por meio dela, a escola, ou melhor, a equipe diretiva, consegue cumprir vários propósitos, os quais tem-se colocado a assumir como, por exemplo, as exigências postas pelo meio educacional, as expectativas cada vez mais impostas pela comunidade, e, ainda, a necessidade de experienciar e de manter um grupo fortalecido, unido, mobilizado, reconhecido publicamente.

Uma outra fala a respeito da importância de participar dessa premiação reitera essas análises

(...) E a premiação se encaixa aí, eu acho que é uma forma de dar visibilidade, e as escolas precisam disso. Tem gente que tenta fazer um trabalho o melhor possível, mas não sabe vender seu peixe. É uma questão de auto-marketing, nós temos que nos convencer disso, e também de marketing externo, a comunidade tem que acreditar nisso. Por que quando uma escola como a nossa recebe um prêmio desses, há um reconhecimento sim. E quando há esse reconhecimento a comunidade também acredita mais. Não é só eu que estou acreditando na escola do meu filho, não, porque aí tu vê na tevê, tu ouves no rádio. Bom, então a comunidade acredita também, e eu me sinto mais seguro, e sinto mais vontade de participar, porque parece que ficou mais claro para onde a escola quer ir. Bom, se eu sei para onde a escola quer ir, eu posso ir junto. (...) (Diogo)

Como as questões relativas à política gerencialista, à performatividade, à meritocracia e à política de responsabilização se encontram muito imbricadas, na constituição dos documentos, dos discursos e das práticas requeridas às instituições educativas e escolares, na prática os atores do processo escolar testemunham essas relações intrínsecas e as falas acima são um exemplo disso. Os relatos sinalizaram não somente a responsabilização imputada e absorvida pelos sujeitos locais e o mérito julgado e obtido na instauração dos movimentos empreendidos na premiação, como há também nesses relatos um conteúdo latente a respeito da lógica empresarial importada para o campo da educação, ao constatar-se a utilização de vocábulos próprios do universo das empresas e de discursos bastante próximos das perspectivas do mundo dos negócios.

Se o coordenador remeteu-se ao uso de um *auto-marketing* e de um marketing externo, a diretora, por sua vez, fez uso de uma fala lembrando que a premiação trabalha com o otimismo, com o elogio, com a capacidade, com o sonho, com a ousadia e com a diferença. A política empresarial gerencialista trabalha substancialmente com o tempo e com a atuação produtivos, geradores de lucro e de resultados positivos, e com o estabelecimento permanente de metas. As empresas trabalham na perspectiva do sucesso, no que tem e no que vai dar certo, alocando os sujeitos no papel de colaboradores e de sócio-

colaboradores, forjando maiores comprometimentos por meio de objetivos que supostamente passam a ser assumidos como desses sujeitos (GENTILI, 1996; SANTOMÉ, 2004; SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005; DOURADO, 2007).

A premiação, nesse sentido, faz reafirmar os propósitos empresariais nos contextos escolares, ao passo que as gestões tendem fortemente a adotar essas perspectivas de trabalho, nas quais os sujeitos dispõem muito mais empenho e dedicação cotidianamente, apostando na recompensa e no sucesso, voltados a ações que possam garantir resultados satisfatórios, redobrando a confiança, a certeza e o auto-convencimento nesses propósitos e nas ações mobilizadas para atingirem os mesmos. Essas gestões vão se dispor a alocar suas escolas em projetos competitivos, que primam pela exposição de seus trabalhos ao crivo de um concurso externo, o qual não possui qualquer compromisso com a natureza de seus condicionantes e de suas limitações sociais, políticas e culturais.

A premiação irá julgar a capacidade da escola de se auto-administrar, o quanto ela consegue desenvolver suas aptidões internas, individual e coletivamente organizadas, para promover transformações no sentido de readequar comportamentos, potencializar lideranças e iniciativas e realizar articulações. O concurso é mais um mecanismo de incentivo comprometido com a geração de desempenhos performáticos e competitivos, por meio dos quais o crescimento da instituição norteará preponderantemente as práticas escolares. O êxito da escola tem sido contabilizado por meio desses imperativos, no número e no grau de recrutamento atingido, nos processos dinâmicos gerados e no quanto essas investidas podem vir a ser transformadas em resultados e índices. A premiação não foca nos dilemas enfrentados pela escola, na insuficiência de recursos, nos desafios da aprendizagem, nas reivindicações das categorias, trabalha na transferência direta da administração e da resolução desses condicionantes à escola e à comunidade local (BALL, 2002 e 2010).

Numa perspectiva de educação mercadológica, a premiação funciona para esse contexto pesquisado, diretamente, como uma certificação, uma espécie de ISO da escola, para que ela, munida – seja da classificação ou das

diplomações propriamente ditas –, possa vender bem sua prestação de serviço, atestando para a sociedade sua qualificação, como bem disse um dos coordenadores da escola. Isso faz revelar que as escolas, na conjuntura dada, acabam precisando de premiações como essa para se reafirmarem, para provarem acerca das transformações promovidas e dos resultados alcançados. A classificação no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar acaba corroborando para propagandear a favor da escola, realizando um falar bem da mesma, conferindo uma espécie de aceite público das propostas e das práticas por lá efetivadas, demonstrando que com as mesmas condições materiais das outras escolas públicas pode-se fazer um bom trabalho.

A candidatura da escola ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar proporcionou aos sujeitos a experiência de investirem numa campanha coletiva para o sucesso da escola, os quais mobilizados por objetivos e metas comuns, estiveram unidos em um pensar único, representando, perante as comissões julgadoras, uma coesão e coerência interna (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005). O envolvimento com o concurso despontou para um tempo escolar a ser vivenciado sem a instauração de conflitos, de resistências, de contestações, de críticas e de divergências, no qual as buscas coletivas acomodaram interesses mediante a mobilização constante de colaborações para apresentar junto à competição a melhor escola possível, o que a escola tem de bom (BEZERRA, 2008). Concorrer ao prêmio tornou-se a grande causa a defender e a se empenhar, possibilitando relegar para segundo plano as lutas por outras causas tão importantes à escola, aos seus profissionais e à sua comunidade.

A elaboração do dossiê, condição posta à participação na premiação, para fins de comparação e de prestação de contas em nível estadual e nacional, demandou para aquela comunidade, em especial para aquela equipe diretiva, inúmeros e intensos movimentos. A escola foi palco de um tempo composto por diversas investidas, no qual a reunião constante de diferentes grupos deu origem a organizações e a execuções de diferentes atividades. A construção da auto-avaliação, o preenchimento minucioso do documento, a elaboração do texto, a seleção das fotos, a apresentação de gráficos, a organização de atas e depoimentos, a realização de discussões e de reflexões,

o reforço na pintura da escola, a programação de eventos, dentre outros, atestaram, no contexto da prática, a mobilização de desempenhos performáticos, como forte tentativa de responder a uma política de responsabilização implícita e explicitamente veiculada pelas proposições e pelas orientações da premiação.

Esses trabalhos concretizaram uma boa parcela dos desempenhos mobilizados principalmente pelos sujeitos-gestores da escola, o que veio a exemplificar o caráter local assumido pela escola no enfrentamento das demandas educacionais postas pela conjuntura nacional (DOURADO, 2007). Essa imposição da esfera do local como principal resposta ao novo contingente educacional, promovido na ampliação do acesso e da permanência na escola, apontou para a aparição de uma participação produtiva, construtora de uma cultura escolar performativa (BALL, 2001 e 2004; CAMPOS, 2005).

Quando perguntado aos sujeitos-gestores a respeito do envolvimento que teria demandado a participação na premiação, os relatos fizeram emergir as mobilizações, o consenso, a crença.

Olha, posso te dizer assim, que meu envolvimento foi total, eu me dediquei assim muito ao projeto, queria muito que a gente chegasse lá, que a gente conseguisse o prêmio, eu não vou negar, na época era um bom dinheiro. Mas uma das coisas que me levou assim, foi mostrar o trabalho que a nossa escola faz. (...) Te digo assim, foi um movimento de sábado, de domingo, e depois toda a organização da escola, pintando, arrumando, porque a gente sabia que o pessoal da comissão vinha para a escola. Então a gente trabalhou muito, muito, muito mesmo, e depois todo o envolvimento pedagógico, que foi dar aulas diferenciadas, porque eles (a comissão) queriam ver aulas diferentes, e eles assistiram, eles assistiram nossas crianças dançando, viram várias coisas, passaram toda à tarde, viram todo o andamento da escola. (Lúcia)

O envolvimento foi muito bom, nos fez nos questionar, e fez com que os professores também tivessem uma posição. Bom, nós queremos participar? Queremos. Então o que nós faremos para isso? Porque nos viemos fazendo uma escola, e essa escola é metódica, sistemática, e a gente acaba se envolvendo nessa metodologia e ousando pouco. Acho que o principal ganho desse concurso foi nos ensinar a nos enxergarmos e a ousarmos mais, principalmente no pedagógico. Nós temos uma escola bem organizada, bem estruturada, mas precisamos que os nossos resultados pedagógicos sejam melhores. (Diogo)

A direção da escola toda se envolveu, nos tivemos o apoio da secretaria, e como era um concurso mais ligado à gestão, a parte

administrativa, a direção se envolveu muito, nós coordenadores, a diretora principalmente, ela liderou esse grup, e ela buscou apoio para isso. E nós mantivemos um grupo de professores sempre informados e trabalhando conosco. Nós fizemos reuniões, pedimos opiniões, lemos aos grupos a proposta do projeto todo, para que conseguíssemos desenvolver todo o trabalho. Todos ficaram a par, de uma forma ou de outra, toda a escola ficou a par. (Marta)

Segundo as falas, a participação na premiação uniu esforços e buscas, apontando para um período de convergências e de concordâncias acerca do potencial da escola em criar e em consolidar uma boa imagem de si. Os diferentes processos desencadeados produziram a ampliação da visibilidade dessa escola e as pessoas responsáveis pela gestão, em especial, foram as que mais se empenharam para essa visibilidade, não somente porque a premiação era direcionada para a temática da gestão escolar, como também, porque esses atores foram sendo interpelados a gerenciar todos os âmbitos da escola, numa sistemática de centralização e de descentralização das decisões e das atuações escolares. A responsabilização da gestão escolar tem sido uma forte estratégia utilizada no intento de promover um controle maior sobre o contexto escolar como um todo e de induzir um modelo de qualidade a ser perseguido (BROOKE, 2006 e 2008).

A redação do dossiê revelou acerca do trabalho da gestão daquela localidade, uma gestão atenta e comprometida com todas as questões exigidas pela premiação e demandadas pela política nacional, centrada no monitoramento do acesso, da permanência e do sucesso da aprendizagem. Esse modelo de gestão escolar a ser gestado aponta para a apropriação de um leque maior de comportamentos e de práticas (BALL, 2005). A escrita do dossiê demonstra exatamente essa questão: uma gestão que controlava as matrículas e as freqüências, que monitorava os rendimentos individuais de aprendizagem, que conferia apoio, suporte e formação para o ensino e a aprendizagem, que coordenava os processos democráticos, que estabelecia sistemas internos de avaliação discente e docente, que administrava recursos e serviços, que desenvolvia um trabalho de manutenção do patrimônio, que buscava parcerias, que promovia eventos, dentre outros.

Tamanha responsabilidade contraída pelos gestores escolares vem corroborando para que o Estado se exonere de boa parte dessas atividades e desses monitoramentos, descentralizando para as unidades de ensino público papéis e funções que eram de responsabilidade das secretarias de educação, ou mesmo revelados em novos que-fazeres. Essa realidade fez com que o cotidiano de trabalho nas escolas fosse vivenciado por meio do estabelecimento de infindáveis tarefas, da administração permanente de recursos e de processos e do compromisso com os desempenhos pedagógicos de modo que os mesmos sejam revertidos para uma evolução dos indicadores e para o alcance de metas firmadas em outras esferas.

A concentração de demandas e de responsabilidades passou a exigir mais e melhores desempenhos e performances de todos, porque a escola estaria transformada em uma unidade de produção e de prestação de serviços (BALL, 2001, 2002, 2004, 2005 e 2010). Nessa conjuntura, para revelar acerca de sua produtividade, a escola vem sendo induzida a apropriar-se da lógica de mercado, pautando seus trabalhos na eficiência, na excelência e na competitividade. De forma a alimentar a competitividade entre as escolas, tem surgido em escala nacional um número bem expressivo de gincanas, de olimpíadas, de premiações, de projetos e de programas específicos. Angariar ou até mesmo vir a acumular troféus, medalhas, prêmios e diplomas tem-se constituído tão relevante que tem aumentado o número de escolas participantes. Os envolvimento com essas competições têm sido veiculados no meio educacional e social como buscas concretas e permanentes pelas melhorias, pelos aperfeiçoamentos e pelas qualificações da escola.

O relato do coordenador, quanto a prosseguir participando de premiações como essa, acena para uma provável e fecunda cultura competitiva no chão da escola

Eu não sei desse projeto, assim, não se tem discutido que vá se voltar a participar, mas acredito que é bem possível. A escola está sempre ligada nessas coisas de participar. Houve também, claro, que sempre há frustração, assim, de não chegar aos primeiros lugares, não receber a premiação. Mas satisfaz muito pela classificação, significa que é uma coisa complicada, é uma coisa que exigiu bastante de nós, muito estudo, muito empenho, muita pesquisa, muita organização textual, enfim, mas valeu a pena. A

gente considerou que, em nível de estado, foi muito interessante. A divulgação que cria do nome da escola, dá outra imagem da escola, eu acredito que facilite até para se buscar outras conquistas, outros recursos, outros projetos, até mesmo com as universidades, quem sabe? (Diogo)

O caráter meritocrático do concurso foi evocado pelos gestores nas falas que suscitavam o reconhecimento e a valorização angariados por meio da participação na premiação, como resultado do empenho e da dedicação despendidos à mesma. A diretora relacionou a classificação com a satisfação pessoal, profissional e institucional quando comentou sobre essa condição ter servido para encher o ego da equipe. A fala dos coordenadores quanto à importância da premiação em ter criado visibilidade para a escola, em ter contribuído para criar uma outra imagem da escola e em ter fortalecido a crença local nas atuações escolares, revelou a recompensa gerada a esse contexto escolar que muito se esforçou em realizar um trabalho voltado a apresentar suas melhorias, assim como em mostrar que era capaz de continuar investindo nessas buscas.

O alinhamento das atuações escolares com a produção de sentidos morais e sociais, que atualmente tem se esperado delas (BALL, 2010), tem feito com que os contextos escolares passem cada vez mais a centrarem-se em si mesmos, em buscas individualistas, no uso e no alcance de estratégias e de metas particularizadas. Uma competição posta nessa conjuntura contribui para intensificar essa situação, ao comprometer os sujeitos a gerar as mudanças e os impactos, impostos pelo regimento do concurso, em seus contextos de trabalho e de atuação. A premiação instaura-se nos contextos escolares para extrair o máximo de produtividade daqueles sujeitos, induzindo à produção de resultados. As vantagens e as oportunidades são proporcionadas às escolas que mais se dispuserem a produzir, bem como a servir de exemplo para as demais.

A questão do prêmio em si, a quantia a ser ganha como escola finalista em nível estadual, foi apontada em apenas duas falas, e mediante reflexões tecidas quanto à possibilidade da utilização desse valor, para aumentar os

parcos recursos financeiros administrados pela escola. Tanto um dos coordenadores quanto a diretora da escola remeteram-se à importância do recurso atrelada à condição de necessidade evidente no contexto de ensino público, sempre repleto de inúmeras e diferenciadas demandas.

Os relatos, portanto, não manifestaram a incorporação dessa quantia como uma recompensa pelos empenhos gestados, perceberam-na bem mais como uma consequência positiva a ser angariada, num contexto de ensino público de precisão de maiores verbas. Para os sujeitos-gestores a legitimidade social e educacional garantida por meio do reconhecimento público da escola como referência em gestão escolar estaria muito mais em jogo, atestando a necessidade dessa legitimação e desse reconhecimento tão característica da escola pública e de seus profissionais nesse dado período histórico.

É relevante ainda apontar nessa discussão meritocrática, que, no dossiê, há a proposição por parte da escola em promover uma espécie de concurso interno, com atribuição de recompensa em formato de premiação, como uma das formas a ser adotada para avaliar e para monitorar o desempenho docente. É bastante claro que existe para esse grupo escolar certo aceite quanto à vigência de um mecanismo disciplinador, performático e meritocrático, tal como essas premiações vêm se caracterizando na atual conjuntura educativa nacional, a ponto dos gestores buscarem importar essa lógica competitiva para o cotidiano de trabalho da escola. A proposta de premiar os melhores desempenhos docentes se inscreve nas tentativas de reafirmação, em instância local, dos imperativos educacionais vigentes, os quais induzem os diversos contextos de ensino à adoção de uma política interna de metas e de resultados, de desempenhos e de performances.

Nessa mesma linha de ação, as propostas de avaliações internas dos desempenhos docentes e discentes, em meio à participação na premiação, são ampliadas de modo a promover o controle e a responsabilização de todos os atores diretamente envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, corroborando sobremaneira para a instauração de uma cultura avaliativa na escola. A realização dessas avaliações, somada a outras propostas de monitoramento dos trabalhos escolares, principalmente das práticas docentes,

acena para a fabricação permanente de comportamentos, de práticas, de relações, de subjetividades e de desempenhos, impondo certos perfis de alunos, de docentes e de gestores de escola (BALL, 2002, 2004 e 2010). O cotidiano da escola passa a ser contemplado pelo estabelecimento de uma vigilância constante, de uma pressão por resultados e de uma visibilidade jamais experienciada em outros períodos históricos.

A intensificação do processo avaliativo, verificada no somatório das avaliações externas de aprendizagem em larga escala com as avaliações promovidas pela própria escola, bem como a ampla publicização desses dados e/ou resultados, pretendem atestar, não apenas para a comunidade escolar, como para a sociedade civil, que o sucesso da escola pública está centrado fundamentalmente na capacidade, no desempenho e na produtividade de seus profissionais. Provas, questionários, eleições, dentre outros, quando postos na ordem dos dias, acenam para a construção de um fluxo contínuo e significativo de expectativas, de cobranças, de prestações de contas, de julgamentos e de auto-exames.

O uso e os desdobramentos desses instrumentos certamente incidem na elaboração de determinados currículos, planejamentos e metodologias, bem como na construção de outras relações entre professores e alunos, entre professores, alunos e comunidade e entre gestores e professores, instituindo tempos de tensões, de acirramentos, de desconfianças e de incertezas (BALL, 2002 e 2010).

Uma nova forma de responsabilizar também a comunidade foi intencionada pela escola, na contundente tentativa de estreitar os vínculos entre a escola e a comunidade, no estímulo do controle e do monitoramento dos pais e dos responsáveis acerca da vida estudantil de seus filhos. A fala da diretora, quando questionada acerca do que a premiação teria trazido de concreto para o cotidiano da escola, elenca um novo mecanismo de responsabilização a ser implementado

Muitas coisas boas. Por exemplo, uma das coisas que a gente colocou como meta, porque assim, hoje tu não consegues atingir o que poderia atingir nos pais, por exemplo. Precisa muito avanço. Por exemplo, nós colocamos num determinado momento que a

gente precisaria de um documento que mostrasse assim para os pais, que a gente está documentando, para informar, uma espécie de informativo mesmo. De onde a gente tirou esse informativo? Desse trabalho que a gente fez com a premiação, olha a gente precisa de um informativo, o pai vai chegar e vai dizer: - Ah! Mas eu nunca fui avisado, eu não sabia isso. Então vai estar lá na pasta do informativo, e isso a gente fez a partir desse trabalho. (...)
(Lúcia)

A veiculação desse informativo, com o passar do tempo, contará com grandes chances de se transformar num projeto muito semelhante ao implementado no estado do Paraná, intitulado de O Boletim, o qual foi utilizado por muitos anos, para informar os responsáveis acerca dos estágios e das evoluções dos rendimentos de aprendizagem dos alunos (BROOKE, 2006 e 2008; AFONSO, 2009). Muito embora a diretora da escola não tenha se referido ao uso desse informativo para fins de apresentação dos resultados das avaliações realizadas interna e externamente, e sim tentado caracterizá-lo bem mais como uma espécie de agenda ou de caderneta de avisos, sugestões e/ou solicitações, a questão é que, o informativo, porque inserido num contexto cada vez mais permeado por processos permanentes de avaliação, e tendo como uma das proposições originais tornar a comunidade mais conhecedora da vida escolar, poderá servir para fazer com que esses dados cheguem até os sujeitos, cujas responsabilidades e colaborações também são evocadas no projeto nacional de tornar a evolução desses rendimentos escolares uma realidade.

A universalização do acesso e da permanência na escola, bem como a garantia de uma escolarização de qualidade foram colocadas como um grande e desafiador projeto social e educacional de implementação, cuja viabilização passou a depender dos esforços e dos compromissos de todos os atores direta e indiretamente envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse ínterim, a comunidade foi chamada a aproximar-se e a vivenciar o dia-a-dia da escola pública, assim como a escola, que, por sua vez, também passou a compreender melhor a importância de desenvolver um trabalho embasado nas necessidades e nos anseios da sua comunidade local (OLIVEIRA, 2006; FREITAS, 2008; HADDAD, 2008).

Na visão de um dos coordenadores da escola, a premiação teria contribuído para o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade, uma vez que além de ser uma das prerrogativas da vigência do prêmio, a apresentação de uma candidatura promissora dependia da contribuição de todos os segmentos da escola

A gente sentiu assim, a comunidade né? A participação da comunidade, a gente percebeu que ela reconheceu mais a escola, que a comunidade vem mais às reuniões, parabeniza o trabalho da escola. Porque a nossa escola se envolve, uma escola assim, que procura se envolver com aquilo que está ao seu alcance, dentro das nossas limitações, lógico. Somos uma escola de periferia, numa comunidade pobre, mas, assim, a gente sente a satisfação dessas pessoas, o prazer da comunidade de saber que a escola luta, que a escola busca se expandir, tenta divulgar seu trabalho, a escola tem um blog que divulga bem seu trabalho, as conquistas dos alunos. Sentimos então que a comunidade se empolga, e sente que os alunos se empolgam mais. Eu vejo com bons olhos, de uma forma positiva mesmo a participação na escola, no sentido, assim, de agregação de valores, de importância, de dedicação, de empenho, e de reconhecimento pelo trabalho da escola. (Carlos)

A premiação por meio de seus objetivos, de suas propostas de encaminhamentos e de seus processos avaliativos, vinculou substantivamente as práticas eficazes e inovadoras de gestão com a apresentação de satisfatórios resultados de aprendizagem. As iniciativas mobilizadas no campo da gestão escolar haviam de se articular com as buscas pela excelência na qualidade da educação, de modo que as relações entre as ações empreendidas e os resultados de aprendizagem angariados, pudessem, concretamente, gerar relevantes índices de aproveitamento escolar (MANUAL, 2007).

As avaliações externas utilizadas em larga escala e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – corroboraram para instaurar, paulatinamente, nos inúmeros contextos de ensino público do país uma outra era para a história da educação. A melhora nos resultados de aprendizagem passou a nortear os trabalhos e as práticas escolares sobremaneira, implicando na adoção de um híbrido movimento de atuações e de encaminhamentos de gestão educacional e escolar e dos trabalhos pedagógicos diretamente relacionados à aprendizagem (DOURADO, 2007; AZEVEDO, 2009; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

A premiação, reiterando essa nova tendência educacional, contribuiu para o redirecionamento dos trabalhos escolares, os quais foram caracterizados bem mais pela supremacia das questões pedagógicas relacionadas com a responsabilização pelos resultados de aprendizagem, condicionando a construção dos trabalhos e das práticas desenvolvidos pela escola. As falas dos sujeitos-gestores dessa pesquisa revelaram o quanto as buscas, as discussões e as práticas escolares, por exemplo, passaram a girar em torno da evolução das taxas e dos índices de aprendizagem, reduzindo a pauta educacional, desse período histórico, à garantia das matrículas, das freqüências em sala de aula e do sucesso nas avaliações externas de aprendizagem. Um dos critérios que inviabilizou a referida escola de se classificar como a finalista na etapa estadual, esteve relacionado com o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, apresentado pela escola em seu dossiê. Esse fato trouxe conseqüências para o cotidiano da escola, certamente para além de sua impossibilidade de concorrer à premiação em nível nacional, esteve acarretando uma maior atenção e empenho, por parte de mais profissionais da escola, para com a realização das avaliações externas, com vistas a promover progressos quanto aos índices já alcançados. Abaixo as falas a respeito dos exemplos concretos que a participação na premiação teria trazido para a escola

Primeiro, aumentou a nossa capacidade de discussão. Acho que esse é o maior exemplo de educação primária que pode dar efeito. Por exemplo, implantamos o programa de leitura, o aluno tem que ler mais para saber ler direito, isso aí foi uma das coisas. Outra foi a questão de começar a discutir mais e melhor, quero dizer, profundamente a questão pedagógica. (...) A escola está limpa? A escola está pintada? A escola está bonita? Sim. Mas e o restante? Então valorizar mais a parte pedagógica, mais a parte do aluno. Essa discussão passou a ser mais predominante. Como o nosso IDEB foi baixo, a estruturação do PDE também nos trouxe no mesmo momento, porque aí nós fomos agraciados com essa classificação estadual, mas ao mesmo tempo nós tivemos a contraposição do IDEB baixo, então fomos ao céu e ao inferno muito rápido. Mas, porém, quando tivemos o IDEB baixo também veio a proposta do MEC, via secretaria de educação, para melhorar o nosso IDEB, que o governo iria mandar uma certa quantia em dinheiro, que precisávamos ir para o site do MEC e preencher uma proposta para o próximo ano. (Diogo)

A gente repensou muitas coisas assim, né? Porque quando nós fomos receber o prêmio pela classificação, a gente viu a outra

escola que tinha ganhado, e nos questionamos na época, qual era a diferença que tinha da nossa escola? Daí a gente viu que a gente não tinha esse conhecimento todo em função do IDEB, que o nosso IDEB era baixo, né? Que tínhamos que apresentar mais os trabalhos dos nossos alunos, porque os professores ficavam com os trabalhos, guardavam e não colocavam nas paredes da escola. Então muita coisa a gente repensou assim, muita coisa a gente aprendeu com aquilo ali, por exemplo, que a gente ainda podia melhorar mais, e o que que poderíamos melhorar? Principalmente o nosso IDEB, porque a gente viu que isso tinha que ser buscado. (Marta)

As falas denotam o quanto a escola passa a centrar-se em si mesma, numa constante busca pela criação e pela renovação das práticas pedagógicas de modo a gerar avanços nos processos de ensino e aprendizagem. Salas temáticas, ampliação das práticas de leituras, investimento em formação continuada, mobilização da comunidade, conselhos de classe participativos, avaliações internas de desempenhos, dentre outros, são iniciativas suscitadas pelo grupo escolar para garantir, como disse um dos coordenadores, melhores resultados pedagógicos. Isso não quer dizer que as questões pedagógicas não tenham ou que não possam angariar tamanha importância, ou que, em outros tempos não tenham experienciado maior visibilidade, mas a questão é que agora passaram a ser centrais e hegemônicas porque atreladas a uma perspectiva produtivista, comprometidas com o alcance de metas e com a evolução de índices e de taxas de aprendizagem.

A agenda da escola pública vem sendo guiada pelo estabelecimento de metas para o sucesso, em que o trabalho a ser desenvolvido passa a ter, não somente que visar o sucesso, como vir a garanti-lo de fato, sob o risco da unidade de ensino ter que atestar sobre sua própria ineficiência e incompetência. O cotidiano escolar ficou repleto de prioridades, de provações, de superações e de autopromoções, no qual as práticas e as subjetividades ficaram condicionadas à apresentação interminável de performances. Os holofotes direcionados aos contextos escolares têm gerado o aumento de pressões, de cobranças, de comparações e, sobretudo, de um trabalho educacional exaustivo.

As escolas são campos de possibilidades, contextos formados por complexidades e pluralidades. Ao mesmo tempo em que compõem cenários internos de interesses e de disputas, também se constituem interdependentes e conectadas a política nacional e local em educação. Nos últimos anos tem-se exigido das escolas adaptação e absorção quanto às novas tendências e orientações, almejando que elas incorporem as lógicas atuais, sem serem capazes de colocar maiores obstáculos, ou sequer se tornarem problematizadoras a respeito das formas e dos conteúdos das mesmas (BALL, 2004; MACEDO e ARAÚJO, 2009).

A falta de uma autonomia maior e de uma tradição política em termos de construção de debates, de discussões, e de mobilizações reivindicatórias, conjuntamente com a aparição de inúmeras e incisivas investidas para que as escolas cumpram os propósitos educacionais hegemonicamente vigentes, têm contribuído, por exemplo, para que um contexto de ensino como esse pesquisado, passe a perseguir o modelo de escola e de educação posto em escala macro-social. Essa escola tem abraçado as causas educativas em evidência, quer sejam, a promoção de avaliações de desempenho, a evolução do seu IDEB, as buscas permanentes pelas suas melhorias, a crescente responsabilização de seus profissionais e da sua comunidade pelos seus resultados. Os gestores se auto-convenceram de que esses têm que ser seus papéis e suas funções, desempenhando um trabalho de convencimento para com os demais colegas e a comunidade acerca dessas buscas e dessas atuações.

É importante ponderar também, que, segundo os relatos, a participação na premiação fez suscitar, naquele espaço, tempos escolares de maiores aproximações, em que o diálogo e as discussões promoveram uma espécie de revisitação acerca das atuações da escola quanto às práticas e aos comportamentos demandados, quanto à relação com a comunidade local, e ainda, quanto à qualificação dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos. A escola reuniu seu grupo, foi palco de grandes envolvimento e comprometimentos e angariou a ampliação do seu reconhecimento interno e externamente. O autoconhecimento gerado por meio, principalmente, do processo auto-avaliativo experienciado, permitiu aos atores daquele contexto

reconhecerem ainda mais a respeito de suas potencialidades, bem como de suas limitações.

Ainda que o projeto propulsor de todas essas novas e relevantes experiências tratava-se de um concurso, cuja lógica competitiva e meritocrática, procurava induzir a adoção de uma gestão gerencialista e de uma perspectiva produtivista de escola e de educação, é importante destacar que muitas e diferentes atividades foram mobilizadas em prol da qualidade dos processos escolares. É relevante apontar que os sujeitos se esmeraram na concretização do que acreditavam ser o melhor para a escola, procurando assim firmar parcerias com a comunidade, de forma que todos pudessem assumir o compromisso e dar a sua colaboração quanto à qualificação dos processos de ensino e a aprendizagem. Esses protagonistas convencidos acerca dessas buscas, pareceram-me pouco atentos e problematizadores quanto aos demais desdobramentos que a participação na premiação esteve imputando àquele contexto.

As experiências obtidas no campo das discussões e das reflexões, mesmo não mencionadas diretamente pelos sujeitos-gestores, podem ser consideradas como relevantes contribuições à gestão democrática da escola. Os processos democráticos mobilizados revelaram que a escola detém um grande potencial para continuar gestando um trabalho coletivo, colaborativo e participativo, o qual poderá acenar, em outros momentos, para diferentes investidas e propósitos. Isso pôde ser inferido na fala da diretora

(...) o que aconteceu? Aonde a gente falhou? E aí a gente pediu pra eles verem né, quais eram os nossos erros, para gente poder conhecê-los melhor. Então eles mandaram dizer que, entre outros, que uma das coisas que eles não viram muito foi os trabalhos dos alunos em exposição. Claro que elogiaram bastante, colocaram toda a organização da gente né, olharam a pasta pedagógica, viram o álbum da escola, eles fizeram todo esse trabalho de observação. Mas na verdade eles fizeram essa crítica. Então, essa crítica fez com que a gente repensasse algumas coisas aqui na escola. Hoje nós estamos trabalhando com os alunos, por exemplo, com uma proposta de filosofia, sobre a escola que temos, a escola que queremos, e o que que a gente vai poder fazer para melhorar a partir daí né. Então essa foi uma das coisas que a gente viu assim que estávamos falhando. (...) (Lúcia)

Esse trabalho que passou a ser desenvolvido com o alunado vem a se constituir, por exemplo, em uma importante experiência de abertura democrática no currículo, um movimento que pode proporcionar a construção de reflexões e de análises em torno da escola como campo de limitações e de possibilidades. A escola é um espaço e um tempo de vida, de renovação, e de recontextualizações, o que significa afirmar que possui potencial e condições para se rever e buscar por suas transformações. A premiação veio a se constituir como um dos tantos mecanismos que têm adentrado os contextos de ensino, e assim como esteve a convencer e a seduzir os sujeitos acerca de seus propósitos, certamente outros projetos também poderão ser inseridos, de modo a convocar aquele contexto educacional para o desenvolvimento de outros intentos, mais comprometidos, por exemplo, com a qualificação e o fortalecimento dos processos democráticos da escola.

A todo o momento surgem novos atores e demandas educacionais, dando margem à possibilidade de novos entendimentos, atuações e encaminhamentos. A ampliação dos tempos e dos espaços democráticos na escola proporcionará uma proximidade cada vez maior com as necessidades e os anseios da comunidade local, corroborando para a gestação de uma cultura participativa capaz de forjar movimentos e lutas tão importantes e necessárias, tais como a revisão permanente do Projeto Político Pedagógico da escola e a implantação na rede municipal de ensino das eleições diretas para diretores (ROSAR, 1999; MENDONÇA, 2001; ANDRADE, 2006).

A construção da gestão escolar democrática continua a desafiar sujeitos e contextos, e nesse momento histórico, caracterizado por novas e intensas exigências, tal desafio tem-se feito ainda mais presente. É de amplo conhecimento que essa construção possui um caráter processual e dinâmico, a qual envolve a instauração de mudanças no plano das relações e das atuações, assim como de intensas negociações e articulações.

Uma gestão escolar mais democrática e mais autoral demanda aos atores sociais que considerem significativamente os condicionantes históricos e atuais que envolvem a atuação da escola pública brasileira (PARO, 1997; SOUZA, 2004), e que busquem problematizá-los à luz de uma perspectiva de

educação ainda mais autônoma e emancipatória. A participação de todos na escola precisa ser mobilizada para engendrar movimentos e práticas fundamentados na ética e na justiça, comprometidos com a superação das desigualdades sociais e educacionais, bem como com o respeito às diferenças e às diversidades (FERREIRA, 2004; AGUIAR, 2008; SOUZA, 2009).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira angariou nessas últimas décadas significativas mudanças, oriundas em boa medida das influências internacionais como uma espécie de agenda comum para os países do globo, por meio de conferências, declarações e acordos. A reforma educativa empreendida no Brasil entre os anos de 1990 e anos iniciais do século XXI foi caracterizada pela adoção de políticas centralizadoras e descentralizadoras, em que a exigência de uma qualificação permanente convocou governos, instituições e sociedade civil a comprometerem-se por uma educação de qualidade para todos, mesmo que a definição de qualidade seja controversa.

As políticas centralizadoras foram mobilizadas de modo a regular e a condicionar as práticas e os trabalhos escolares, num intenso movimento de padronização dos currículos, de controle do trabalho docente e de monitoramento da produtividade a ser gerada pela escola. O sistema nacional de avaliação, a matriz de referência curricular, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e a ampla publicização de resultados, podem ser elencados como exemplos de políticas e de ações reguladoras. Do mesmo modo foi instaurado políticas descentralizadoras, dentre as quais pode-se destacar, o regime de colaboração estabelecido entre os entes federados quanto à gestão e ao financiamento da educação e à gestão do local implicando o consenso e a responsabilização das comunidades escolares por um modelo de qualidade do ensino público (SOUSA, 2003; FREITAS, 2004; SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004; DOURADO, 2007; BEECH, 2009; OLIVEIRA, 2009; PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

As transformações promovidas na cultura institucional das esferas estatais de atuação, com adoção de um novo perfil gerencialista de gestão,

puderam ser constatadas também nas políticas e nos encaminhamentos gestados pelo Ministério de Educação, por muitas secretarias municipais e estaduais de educação, bem como por algumas direções de escola. A ênfase gerencial, com forte viés produtivista e eficientista, apontou para a combinação e a complementaridade dos trabalhos pedagógicos e de gestão, como forma de garantir as mudanças necessárias nas práticas, nas atuações, nos discursos e nos resultados escolares.

Nesse ínterim, programas, projetos e premiações foram e estão sendo desenvolvidos em vários contextos de ensino impondo metas, novas demandas e receituários de sucesso. A conjuntura educacional é contemplada cada vez mais por fluxos de expectativas, de avaliações, de comparações e de exposições, o que tem servido para mobilizar, em caráter permanente, a evolução de índices e de indicadores de aprendizagem. A recompensa e o reconhecimento público pelos desempenhos gerados na obtenção de resultados satisfatório, têm corroborado para disseminar a idéia de que o sucesso da escola está centrado na sua própria capacidade de superação e de avanço, dando ênfase a que os profissionais da educação e as comunidades escolares se tornem os agentes responsáveis pela geração das infindáveis melhorias (BALL, 2002, 2004 e 2005; OLIVEIRA, 2003; BORGES e OLIVEIRA, 2006; CARVALHO, 2006; CATTONAR, 2006; DOURADO, 2007; BROOKE, 2006 e 2008).

Essa substantiva reconfiguração da área educacional tem lançado grandes desafios ao fortalecimento da gestão escolar democrática, ameaçando os princípios de participação, de autonomia e de democracia, em nome da eficiência e da produtividade da escola. As políticas descentralizadoras repassaram às unidades escolares inúmeras demandas e responsabilidades, aumentando o ritmo e a intensificação das práticas, demandando uma atuação performática por parte de todos, os quais passaram a se comprometer com a garantia de uma escola que cumpre suas metas e que busca obter sucesso em seus resultados (BALL, 2001; 2002; 2004; 2005; e 2010).

A pesquisa desenvolvida buscou problematizar as intrínsecas relações entre o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar e as políticas

públicas educativas vigentes, por meio da análise do manual de instruções e de orientações da premiação, bem como por meio da análise do conteúdo da proposta apresentada pela escola e das falas de sujeitos partícipes do concurso, na versão do ano de 2008. O referido trabalho apontou para o entendimento de que a premiação age como um mecanismo, que inserido nos contextos de ensino público do país, corrobora para consolidar a adoção de uma gestão escolar gerencialista, propulsora de uma cultura escolar performática, meritocrática e de responsabilização.

O Manual de Orientações do prêmio, o qual consiste no texto norteador dos processos a serem desencadeados pelas escolas participantes, inscreve-se como um documento com vistas a colonizar as ações, as práticas, os trabalhos e os discursos empreendidos pelas gestões escolares, convocando e comprometendo os sujeitos e os contextos de ensino a modificarem suas atuações por meio da adoção de uma política interna de metas e de resultados. Nesse sentido, a premiação funciona como um mecanismo indutor e ao mesmo tempo avaliador das práticas de gestão orientadas pelas buscas de sucesso, de eficiência e de produtividade. Tais iniciativas passaram a ser encaminhadas ou foram reiteradas, mediante os processos de participação na premiação, como verdadeiros esforços mobilizados em prol da qualidade do ensino público.

Se nessas últimas décadas os programas e as ações governistas vieram objetivando ampliar as perspectivas gestionárias das escolas públicas, a premiação em pauta vem atuando exatamente nessa direção, reiterando nos contextos escolares as propostas de descentralização, de participação e de gestão democrática, de modo que as mesmas possam corroborar com o aumento da capacidade das escolas de gerir suas demandas e de desenvolver performances e desempenhos em prol de melhores resultados (AZEVEDO, 2009).

A premiação não estimula somente as escolas públicas a competirem entre si, a serem premiadas e passarem também a premiar por mérito, como contribui também, pelo menos no caso em estudo, para que resolvam seus problemas e suas limitações com consenso, com esforço e com convergência

entre seus atores, a fim de que passem a expandir seus espaços de decisão coletiva, com implantação de processos permanentes de avaliação acerca de sua produtividade e de sua eficiência (AZEVEDO, 2009).

A escola investigada como parte da premiação revelou-se um contexto de ensino que se propôs de fato a empreender novas e intensas atividades, tomando para si o desafio da auto-avaliação, do auto-exame e da avaliação externa. O potencial e a capacidade de mudança da referida escola passaram a ser conferidos e legitimados por intermédio do grau de responsabilização e de compromisso, assumido pelos seus atores, para com a melhoria contínua de seus processos. As práticas de gestão passaram a ser dirigidas pelos propósitos da premiação, vinculando-se bem mais ao estabelecimento de estratégias e ao cumprimento de metas e de resultados. O conteúdo das falas dos sujeitos-gestores apontou para quão fundamentais esses novos propósitos passaram a ser compreendidos para que a escola pudesse responder às exigências educacionais da época.

A pesquisa desenvolvida não objetivou comprovar se a escola participante da premiação veio a evoluir seus índices de aprendizagem como o próprio concurso e as perspectivas governistas almejam da atuação da escola pública. Primou mais por investigar as lógicas que adentram ou são reiteradas na escola pública por meio de um mecanismo e dispositivo como este, as quais são capazes de transformar o cotidiano, as práticas e a função social da escola. O contexto investigado, por exemplo, passou a adotar um sistema de avaliação de desempenho docente e discente próprio, com possibilidade de premiação por mérito aos melhores desempenhos docentes alcançados. A criação de um boletim informativo para a respectiva comunidade escolar e o aumento da preocupação com a evolução do IDEB também podem ser citados como novas prerrogativas e ações empreendidas naquele educandário.

A experiência obtida por meio da participação no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar reafirmou para aquela unidade de ensino, em especial para aqueles sujeitos-gestores, a possibilidade de instauração de um tempo e de um espaço de escola caracterizados por permanentes buscas de

melhorias de seus processos, de superação de seus desempenhos e de avanço dos resultados da escola.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. *Educação e sociedade*, Campinas, vol.28, n. 98. Jan.|abr. 2007.

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 22. São Paulo, 2003.

_____. Políticas avaliativas e *accountability* em educação - subsídios para um debate iberoamericano. IN: Sísifo- *Revista de Ciências da Educação*. Nº 09. Mai/Ago, 2009.

AGUIAR, M A. da S. O conselho nacional de secretários de educação na reforma educacional do governo FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.80. Set.2002.

AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da Educação Básica e o fortalecimento dos conselhos escolares*. Educar, Curitiba, n31, p.129-144. Editora UFPR, 2008.

ANADON, S. B. *Eleições diretas para dirigentes de escola: um estudo de caso. Monografia apresentada para obtenção do título de bacharel*. Instituto de Sociologia e Política, UFPel, 2005.

ANADON, S. B. *Os mandatos das secretarias de educação*. Artigo de Especialização. Faculdade de educação, UFPel, 2007.

ANADON, S. B. e HYPOLITO, A. M. Secretaria de educação: os desafios da gestão pública em educação em debate. *XV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, UFMG, 2010.

ANDRADE, M E de. O discurso e a prática da gestão escolar: propósitos modernizantes X propósitos democratizantes. In: *29º Reunião Anual da ANPED*, 2006, Caxambu- MG. 29º Reunião Anual da Anped- Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006.

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A F B e SILVA, T. T. da (Orgs), *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A F B e SILVA, T. T. da (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 2000.

AZEVEDO, J. C. de. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, J. M. L. de. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidades e mudanças. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBP AE)*, v.25, n.2, p. 211-231, maio/ago. 2009.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, PP.99-116, Jul/Dez 2001.

_____. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, nº02. Braga: Universidade do Minho, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós- Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.539-564, set/dez, 2005.

_____. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.35, nº02, maio/ago. 2010.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, v.9,n.2,p.32-50, Jul/Dez. 2009.

BEZERRA, J. E. B. Globalização e políticas educacionais recentes no Brasil: Gestão Democrática e participação popular. In: *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XIV*, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE: EDIPUCRS, 2008.

BORGES, C. e OLIVEIRA, D. A. *Olhares entrecruzados sobre as políticas e reformas recentes e seus efeitos sobre o trabalho e as práticas docentes*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006 (Apresentação em Periódico Nacional).

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisas*, v. 36, n. 128, p.377-401, maio\ago.2006.

BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. V.1, nº1, pp. 94-109. 2008.

CAMPOS, R. Fazer mais com menos: Gestão da educação na perspectiva da CEPAL e da UNESCO. In: *28ª Reunião Anual da ANPED*, 2005, Caxambu-MG.

CARVALHO, C. P de. Contribuições para análise da gestão das secretárias de educação. *29ª Reunião Anual da ANPED*, 2006, Caxambu.

CASSASUS, Juan. *A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização*. 2001.

CATTONAR, B. Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. *Educação em Revista*, n. 44, Universidade federal de M G. Belo Horizonte- MG, dez de 2006.

CORRÊA, M. L. e PIMENTA, S. M. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, M. A. M.(org). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

COSSIO, M. F.; HYPOLITO, A. M.; LEITE, M. C. L. e DALL'IGNA, M. A. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 2010.

COSTA, M. da. Criar o público não-estatal ou tornar o público estatal? Dilemas da educação em meio à crise do Estado. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18. Set/dez de 2001.

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica? *Educação e Sociedade*. Vol.27, n.96. Campinas. Out/2006.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, Jontiem. Brasília: Unicef, 1991.

DEL PINO, M. A. B., FERREIRA, M. O. V. e HYPOLITO, A. M. El discurso de La cualidad y La distribución de oportunidades educacionales em Brasil: um análisis de La política educativa neoliberal. *América Hoy*, Madrid, nº 14. 1996.

DEL PINO, M. A. B. *Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital*. Pelotas: Ed. Universitária\ UFPel, 1997.

DIÁRIO POPULAR. *Canguçu Exemplo de Educação*. Zona Sul, p. 18, 1º de agosto de 2008.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (org) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5ª. Ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

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

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. A.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: conceitos e definições. Série documental: textos para discussão INEP, Brasília, v.24, n. 22, p. 05-34, 2007.

DOURADO, L. F. Qualidade da educação. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, maio/agosto de 2009.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo FHC: uma visão comparada. *Novos Estudos- CEBRAP*, n88. São Paulo, 2010.

FERREIRA, N. S. C., Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.25, n.89, Set/Dez. 2004.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p.663-689, set\dez. 2004.

FREITAS, D. N. T. de. A Avaliação Educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 16, n. 31, jan.\jun., 2005.

FREITAS, D. N. T. de. Estratégias da união para qualificar a educação básica brasileira. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, XIV, 2008, Porto Alegre. XIVENDIPE: EDIPUCRS, 2008 cd01. P.01-14.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: Novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25, n. 86,p.133-170, abril 2004.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.26, n.92, Especial-Out.2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, p.965-987, out.2007.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. Escola S.A. *Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE. 1996.

GOMES, A. M., SANTOS, A. L. F dos e MELO, D. B. L. de. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBP AE)*, v.25, n.2, p. 263-281, maio/ago. 2009.

GUTIERREZ, G. L. e CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: Conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C.(ORG) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, S. (org). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo. Cortez, 2008.

HOLANDA, L. J. A. de. O PNE e as políticas educacionais no debate atual. *Inter-Ação*: Ver. Faculdade Educação da UFG, 30(1): jan/jun. 2005.

[HTTP://firmina10.blogspot.com/](http://firmina10.blogspot.com/)

HYPOLITO, A. M. Estado Gerencial, reestruturação e gestão escolar. In: 28ª. *Reunião Anual da ANPED*, 2005, Caxambu. Minas Gerais: ANPED_ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. V.1.

JIMENEZ, S. V. e SEGUNDO, M. das D. M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação*. Ano 16 n. 28, Jan./Jun., 2007.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regularização e mercantilização da educação: Socialização para uma nova cidadania? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.26, n.92, p.799-819, Especial - Out. 2005.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C.(org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.129. Set/Dez. 2006.

LÜDKE, M. e ANDRÈ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. e ARAÚJO, F. M. de B. Notas para uma agenda de pesquisa sobre as arenas burocráticas nas políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.51-67, Jul/Dez 2009.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, vol. 36, nº 129. São Paulo, 2006.

MENDONÇA, E. F. A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiro: a intenção e o gesto. *Educação & Sociedade*. V. 22, n. 75. Campinas. Ag. 2001.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORROW, R. A. e TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N. C. e TORRES, C. A. (ORGS). *Globalização e Educação: perspectivas e críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 27-44.

OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n. 02, p. 279-301. Jul/Dez, 2005.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*, v.25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, M. N. de. A gestão descentralizada da educação no estado da Bahia: A proposta de municipalização do Ensino Fundamental. In: *29ª Reunião Anual da ANPED*, 2006, Caxambu.

OLIVEIRA, R. de. O empresariado industrial e a educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Nº22, Jan-Abr /2003.

OLIVEIRA, R. P. de e ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 28, Jan-Abr 2005.

PAIVA, V. Sobre o conceito de “capital humano”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 113. São Paulo, Julh/2001.

PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, M. C. As avaliações externas mineiras: Contexto de políticas de responsabilização.

http://www.anpae.org.br/congressos_artigos/simpósio2009/index2.html

PERONI, V. M. V. Relação da política educacional dos anos 1990 com a redefinição do papel do Estado. In PERONI, V V. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. e ADRIÃO, T. Reforma da ação estatal e as estratégias para a constituição do público não estatal na educação básica brasileira. In: 27^a *Reunião Anual da ANPED*, 2004, Caxambu. Minas Gerais: ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

PERONI, V. M. V., OLIVEIRA, R. T. C. e FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas: v.30, n.18, p.761-778, out. 2009.

PINTO, J. M. D. R. Financiamento da educação no governo Lula. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*, v.25, n.2, p.323-340, maio/ago.2009.

PROVA BRASIL NA ESCOLA. *Material para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas do ensino fundamental*. Publicação do CENPEC em parceria com a Fundação Tide Setubal. 62p. 2007.

RAMOS, G. P. Valorização docente e qualidade do ensino no FUNDEF: texto e contexto. In: *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*. Campinas, HISTEDBR/ UNICAMP, 2006.

RICARDO, A. M. A. de P. O papel dos conselhos na administração pública: democratização da gestão, fiscalização e responsabilização. *Revista da Faculdade de Direito Milton Campos*. Belo Horizonte: Mandamentos, v.10, pp.225-244. 2003.

ROSAR, M. de F. F., A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, vol. 20, n.69. Campinas. 1999.

SANTOMÉ, J. T. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n1,p.51-80,Jan\Jun, 2001.

SANTOMÉ, J. T. Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controle e educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.4, nº 01, pp.22-34. Jan/Jun. 2004.

SENAC. *MAIS DEZ: O legislativo e a sociedade construindo juntos o novo Plano Nacional de Educação: uma nova educação para um novo Brasil: propostas para o PNE, 2011-2020*. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2010. 172p.

SHIROMA, E. O, MORAES, M. C. M. de e EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª edição.

SHIROMA, E. O, CAMPOS, R. F. e 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.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e reforma educativa na América Latina. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XIV*, 2008, Porto Alegre. XIVENDIPE: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, I. M. da. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. *Ensaio* (Fundação Cesgranrio Impresso) v18, nº66, p.49-64, RJ: 2010.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de pesquisa*, n.119, Julho\2003.

SOUZA, N. M. M. de. Gestão democrática da educação: entre as políticas oficiais e a prática escolar. In: *27ª Reunião Anual da ANPED, 2004*, Caxambu. Minas Gerais: ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

SOUZA, A. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, nº 03. Dez- 2009.

TROJAN, R M. Os quatro pilares da educação para o século XXI: de onde vêm e para onde vão as políticas educacionais? *Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul- ANPED SUL e III Seminário dos Secretários dos Programas de Pós-graduação em Educação- pós-graduação em Educação:*

novas questões? GT Políticas Públicas e Gestão Educacional. Santa Maria: meio de divulgação: CD-ROM, 2006.

UNESCO. *UNESCO e a Educação: nossa missão*. Ed UNESCO: 2002.
unesdoc.unesco.org/images/0012/001289/128951por.pdf

VALLE, I. R. e RUSCHEL, E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*. V.22, nº 01. Braga. 2009.

VIEIRA, J. S. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Seiva Publicações: Pelotas, 2004.

VVAA. MANUAL DE ORIENTAÇÕES DO PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR. ANO- BASE 2007. Brasília, nov. de 2007.

YAZBECK, D. C. de M. Os saberes locais e internacionais como possibilidades de contribuição para políticas públicas e a avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 25, jan-jun\ 2002.

ZAPONI, M. e VALENÇA, E. Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco. *ANAIS, ABAVE*, Salvador. Junho/2009.