

ESCOLA CAMPEÃ: ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO E AUTO-REGULAÇÃO



Morgana Domênica Hattge

UNISINOS

2007

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISINOS
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ESCOLA CAMPEÃ: ESTRATÉGIAS DE
GOVERNAMENTO E AUTO-REGULAÇÃO**

Morgana Domênica Hattge

São Leopoldo
2007

Morgana Domênica Hattge

**ESCOLA CAMPEÃ: ESTRATÉGIAS DE
GOVERNAMENTO E AUTO-REGULAÇÃO**

**Dissertação de Mestrado apresentada como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação. Área de Ciências
Humanas, Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Maura Corcini Lopes

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Beatriz Dautd Fischer

Prof^a Dr^a Clarice Salete Traversini

São Leopoldo

2007

Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo.

*Um trabalho, quando não é ao mesmo tempo uma tentativa de modificar o que se pensa e mesmo o que se é, não é muito interessante.[...]
Trabalhar é tentar pensar uma coisa diferente do que se pensava antes.*

Michel Foucault

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer àquelas pessoas e instituições que, de alguma forma, ou tornaram possível este estudo, ou então, simplesmente, acrescentaram outros sentidos a esta jornada. Mas, de uma forma ou de outra, todos foram fundamentais.

Em primeiro lugar agradeço a meus pais, Robaldo e Sueli, que me conceberam e me criaram em uma casa repleta de livros e outros registros de leitura, e que me apresentaram a este mundo das letras de forma amorosa e prazerosa. Por me apoiarem, incentivarem e torcerem sempre por mim. Agradeço aos meus irmãos, Marjorie e Rafael, pela sua presença amiga e alegre em todos os momentos. Ao meu namorado, Felipe, pelo amor, carinho e parceria. Aos amigos e amigas que fazem parte da minha vida.

À minha orientadora Maura, pela grande parceria intelectual que firmamos desde a graduação, pelo exemplo como professora, pelo rigor na leitura de meus textos, pelos grandes aprendizados tanto nas leituras dirigidas, nos seminários, quanto nos momentos de orientação ou durante um cafezinho no bar da Universidade. E principalmente agradeço por ter me acolhido como orientanda nesse programa de pós-graduação e ter me apoiado e incentivado em todos os momentos.

A todos os professores com os quais compartilhei momentos de estudo durante o curso de Mestrado, em especial às professoras Clarice e Beatriz, que aceitaram meu convite para compor a banca de avaliação dessa pesquisa, sendo que ambas tiveram um papel importante na finalização desse trabalho, não somente em função das contribuições na ocasião da qualificação da proposta de dissertação, mas pelo exemplo como professoras e pesquisadoras que são.

À professora Eli Fabris, que desde a graduação me incentivou a seguir estudando e me mostrou que a pesquisa era um caminho instigante e prazeroso.

Às colegas do GEPCE, pela parceria intelectual firmada já há algum tempo e pela amizade que nos une, em especial à Fátima e à Rejane, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

A todos os colegas do curso de Mestrado, em especial à Matilde, Vânia, Vândiner, Mara e Luciane. Juntas vivemos momentos de estudo e descontração que vão ficar em minha memória como recordações de um tempo maravilhoso vivido na Universidade.

Aos colegas das escolas Almeida Júnior, Augusto Meyer e Boa Saúde, em especial à Ione, à Carmem e à Cátia, pelo companheirismo e amizade.

À Agência Capes, que através do fruto do trabalho de muitos brasileiros, financiou essa pesquisa e ao PPGED da Unisinos que acreditou nessa proposta e forneceu toda a estrutura necessária à sua realização. Agradeço também à secretaria do PPG, em especial à Loi e à Saionara, pela atenção dispensada sempre que necessário.

RESUMO

A presente dissertação, *Escola Campeã: estratégias de governo e auto-regulação*, tem como objetivos problematizar os discursos presentes nos materiais de divulgação e implantação do Programa Escola Campeã, bem como as estratégias de governo que se articulam no Programa e de que forma operam sobre a escola e os sujeitos escolares. O Programa Escola Campeã é um programa de gestão educacional, criado em parceria pelo Instituto Ayrton Senna e Fundação Banco do Brasil com o objetivo de superar o fracasso escolar, a evasão e a repetência e o analfabetismo através de uma gestão escolar eficiente. O Programa foi implementado inicialmente em 47 municípios de todo o Brasil, entre os anos de 2001 e 2004, numa parceria com as Prefeituras Municipais e as Secretarias de Educação. O *corpus* de pesquisa foi selecionado a partir de um manual de implantação do Programa Escola Campeã, da Agenda do Diretor e exemplares do Jornal Escola Campeã, publicação que era distribuída às escolas e secretarias de educação para divulgação das ações do Programa. Ao realizar uma análise discursiva na perspectiva de Michel Foucault, os textos foram tratados como materialidades das quais pude selecionar enunciados recorrentes que me permitiram construir unidades de análise, a partir das quais pude apresentar os resultados dessa pesquisa. As ferramentas metodológicas do discurso e da governamentalidade, me possibilitaram argumentar que o Programa Escola Campeã se constitui fortemente atravessado pelos discursos empresarial e educacional, que sustentam o campo de saber da gestão educacional. Assim, o Programa utiliza estratégias de governo que conduzem a ação dos indivíduos por ele interpelados na instituição escolar. Essas estratégias estão fortemente articuladas para alcançar os objetivos do Programa. Objetivos esses bastante comprometidos com essa sociedade neoliberal e globalizada na qual a escola é constituída e a qual ela institui, numa relação de imanência. As referidas estratégias de governo operam de forma sutil e produtiva, através de práticas sustentadas por esses discursos que hoje, possuem um estatuto de verdade tal, que, na maioria das vezes, se tornam inquestionáveis.

Palavras-chave: gestão educacional – governamentalidade – discurso – Escola Campeã

ABSTRACT

The present dissertation, *Champion School: strategies of government and self-regulation*, has as its purpose to problematize the discourses in the communicative materials and implantation of the Champion School Program, as well as the government strategies that are articulated in the Program and how it operates on the school and on the school citizens. The Champion School Program is a program of educational management, created in partnership between the Ayrton Senna Institute and Bank of Brazil Foundation with the objective of surpassing the mistakes of the school, the evasion, the repetition and the illiteracy through an efficient school management. The Program was implemented initially in 47 cities of all Brazil, between the years 2001 and 2004, in a partnership with the Municipal City halls and the Secretariats of Education. The research corpus was selected from a manual of implantation of the Champion School Program, from the Diary of the head teacher and from the Periodical *Champion School*, publication that has been distributed to the schools and secretariats of education with the purpose of showing the Program's action. When carrying through a discursive analysis in the perspective of Michel Foucault, the texts had been treated as materials which I could select recurrent enunciations that had helped me to construct units of analysis, from which I could present the results of this research. The methodological tools of the discourses and the governmentality, makes me possible to argue that the Program *Champion School* is strongly crossed by enterprises and educational speeches, that support the knowledge of the educational management. Thus, the Program uses government strategies that lead the action of the individuals for it interpellated in the school institution. These strategies are strongly articulated to reach the goals of the Program. These goals are sufficiently compromised with this neoliberal and globalized society, where the school is constituted and which it institutes, in a mutual cooperation relationship. The strategies of government operate in a discreet and productive way, through practical supported by these speeches that today, have a truth statute such in the majority of the times, becomes unquestionable.

Key words: Educational management - governmentality – discourses - *Champion School*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO I – A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA	16
1.1 Os Programas de gestão educacional	27
1.2 Escola Campeã: experienciando a construção da temática dessa pesquisa	30
CAPÍTULO II – GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO : CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	44
2.1 A Estatística como base para a gestão educacional	49
2.2 O empresariamento da educação	56
2.3 A gestão como superação da administração	64
2.3.1 Autonomia e participação no Programa Escola Campeã	71
CAPÍTULO III – GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO: ARTES DE GOVERNAR	74
3.1 Governamentalidade e discurso educacional	82
CAPÍTULO IV – A GESTÃO EDUCACIONAL MOBILIZANDO ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO	85
4.1 Avaliação: vigilância e controle constante	87
4.2 A capacitação de professores como meio para atingir as metas do Programa	93
4.3 O gestor educacional: governo e auto-regulação	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXO	112

QUADROS

Quadro 1: Alunos em situação de risco	37
Quadro 2: A escola tornando-se inclusiva	38
Quadro 3: Pedagogia da Inclusão	38
Quadro 4: Para administrar é preciso informação	49
Quadro 5: O analfabetismo	49
Quadro 6: Analfabetos passam e são promovidos	50
Quadro 7: Uma proposta de alfabetização	50
Quadro 8: Exclusão e evasão no sistema educacional	50
Quadro 9: A defasagem idade-série	51
Quadro 10: Prioridades do Programa Escola Campeã	51
Quadro 11: Avanços	54
Quadro 12: O empresariamento da educação	56
Quadro 13: Competição entre classes	60
Quadro 14: Frequentefest	60
Quadro 15: Gratificação sobre o salário	61
Quadro 16: Premiando professores	61
Quadro 17: Prêmio Prefeito Campeão	61
Quadro 18: Mobilizando voluntários	62
Quadro 19: A colaboração de voluntários	62
Quadro 20: O trabalho dos voluntários nas escolas	63
Quadro 21: O professor como voluntário	63
Quadro 22: "Garantia" de autonomia pedagógica	71
Quadro 23: O papel do gestor escolar	72
Quadro 24: Autonomia da escola pública	72
Quadro 25: A família e a leitura	79
Quadro 26: Recomendações dos especialistas	80
Quadro 27: Nível de aprendizagem	83
Quadro 28: Acompanhamento regular	83
Quadro 29: O tempo de cada aluno	83
Quadro 30: Avaliação comparativa	88
Quadro 31: Avaliações sistemáticas	88
Quadro 32: Para mudar é preciso diagnosticar	89
Quadro 33: Avaliação do professor	91
Quadro 34: Avaliação de professores e funcionários	91
Quadro 35: Prioridades na avaliação	91
Quadro 36: Custos e desempenhos	92
Quadro 37: Avaliação da gestão dos diretores	92
Quadro 38: Formação continuada	94
Quadro 39: Situações em que é preciso capacitar	95
Quadro 40: Maximização do tempo e do dinheiro	95
Quadro 41: Ônus e bônus dos resultados	96

Quadro 42: A escola com a cara do diretor	98
Quadro 43: O diretor tem que fazer acontecer	100

APRESENTAÇÃO

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. (LARROSA,2000,p.48-49)

A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.(MÁRQUEZ, 2004, p.5)

Enquanto relatório de uma pesquisa que se desenvolveu durante o curso de Mestrado em Educação, posso chamar essa dissertação, se eu quiser, de história. Posso dizer que ela é uma espécie de narrativa, na qual conto o que estudei, como pesquisei, com que autores trabalhei, que materiais utilizei, que caminhos percorri, que perguntas me fiz e que respostas contingentes e provisórias sou capaz de formular para essas perguntas. Trago o excerto de um texto de Jorge Larrosa¹ porque penso que sou, nessa história, a autora, a narradora e a personagem principal. E porque essa história, com certeza (se é que ainda é possível ter alguma certeza), foi construída em relação a outras histórias que escutei, que li ou que de alguma maneira me dizem respeito. Elas me suscitaram questionamentos, dúvidas, impuseram o desafio de construir novas histórias. E todas elas, as minhas histórias e as outras, são produzidas e produzem esse espaço social em que estamos inseridos. Eis a história que venho contar. Não a verdadeira história, porque essa, como nos lembra Gabriel García Márquez, não existe. O que existe é o que recordamos dessa história, e como recordamos para contá-la. É o que trago aqui. As recordações de uma história vivida por dois anos nesse Curso de Mestrado em Educação.

¹ Todos os autores, ao serem citados pela primeira vez no corpo do texto, terão transcritos seus nomes completos. A partir da segunda citação do mesmo autor, passo a utilizar as normas gerais.

A pesquisa que realizei teve como objetivos problematizar os discursos presentes nos materiais de divulgação e implantação do Programa Escola Campeã, bem como as estratégias de governo que se articulam no Programa e de que forma operam sobre a escola e os sujeitos escolares. O Programa Escola Campeã é um programa de gestão educacional, criado em parceria pelo Instituto Ayrton Senna e Fundação Banco do Brasil com o objetivo de superar o fracasso escolar, a evasão e a repetência através de uma gestão escolar eficiente. O Programa foi implementado inicialmente em 47 municípios de todo o Brasil, entre os anos de 2001 e 2004, numa parceria com as Prefeituras Municipais e as Secretarias de Educação. Para responder aos questionamentos colocados, analisei um manual de implantação do Programa e a Agenda do Diretor, bem como os exemplares do Jornal Escola Campeã.

As ferramentas metodológicas do discurso e da governamentalidade, ambas utilizadas a partir da recorrência com que apareciam nos materiais de pesquisa, me permitiram compreender que o Programa Escola Campeã se constitui fortemente atravessado pelos discursos empresarial e educacional, que sustentam o campo de saber da gestão educacional. Assim, o Programa utiliza estratégias de governo que conduzem a ação dos indivíduos por ele interpelados na instituição escolar. Essas estratégias estão fortemente articuladas para alcançar os objetivos do Programa. Objetivos esses bastante comprometidos com essa sociedade neoliberal e globalizada na qual a escola é constituída e a qual ela institui, numa relação de imanência. As referidas estratégias de governo operam de forma sutil e através de práticas sustentadas por esses discursos que hoje, possuem um estatuto de verdade tal, que, na maioria das vezes, se tornam inquestionáveis. Mas o papel de quem se propõe a realizar uma pesquisa é o de duvidar, questionar, problematizar essas certezas naturalizadas. E o resultado desse movimento é o que segue nas próximas páginas.

No primeiro capítulo, intitulado *A experiência da pesquisa*, trago inicialmente minhas vivências profissionais articuladas aos caminhos que percorri na construção

da temática a ser estudada, ou seja, o campo de saber da Gestão Educacional. Apresento meu contato com alguns programas de gestão que me auxiliaram na problematização dessa pesquisa e trago mais especificamente o Programa Escola Campeã, mostrando seus objetivos, algumas diretrizes, e os motivos que me levaram a empreender esse estudo. Mostro também os caminhos metodológicos que construí no decorrer dessa trajetória e as decisões metodológicas que tive que tomar, assumindo determinadas posturas em detrimento de outras; elegendo prioridades, ajustando o foco da pesquisa. Apresento os materiais de pesquisa, a saber, um manual de implantação do Programa, a Agenda do Diretor e exemplares do Jornal Escola Campeã. Explico que analisei esses textos fazendo uma análise discursiva na perspectiva de Michel Foucault, identificando e selecionando nos materiais, enunciados que me permitiram construir unidades de análises a partir das quais me foi possível produzir algumas respostas ao problema de pesquisa anunciado. Além disso, na entrada de cada capítulo trago alguns textos como vinhetas. Elas me ajudam a dar o contexto para a leitura e análise dos enunciados selecionados para fazerem parte do corpo do texto. Essas vinhetas se enquadram no texto fazendo parte de uma espécie de “pano de fundo” sustentador de minhas análises.

No segundo capítulo, *Globalização e Neoliberalismo: condições de possibilidade para novas políticas educacionais*, procuro mostrar a relação que vejo entre o Programa Escola Campeã e questões mais amplas, como a globalização e o neoliberalismo, que dão condições de possibilidade para a implementação de novas políticas educacionais. Trago também nesse capítulo a questão da estatística colocada como a base para a gestão educacional. Além disso, apresento a emergência do termo gestão educacional como uma superação da noção de administração, articulada ao empresariamento da educação, que institui uma lógica da competitividade no sistema educacional.

O terceiro capítulo, *Governamentalidade e educação: artes de governar* traz mais especificamente o tema da governamentalidade, que se constitui em um conceito importante nesse trabalho, já que compreende a principal ferramenta de

análise desse estudo. Para fazer funcionar a engrenagem da governamentalidade, a gestão educacional faz uso, ainda, do discurso educacional, que discuto também nesse capítulo.

No quarto capítulo, *A gestão educacional mobilizando estratégias de governamento*, trago, mais explicitamente, algumas estratégias de governamento que ainda não foram discutidas no decorrer do trabalho, procurando mostrar de que forma operam a partir dos excertos dos materiais analisados.

Por fim, nas *Considerações Finais*, retomo as questões discutidas, trazendo meu comprometimento político com relação a elas.

CAPÍTULO I – A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA

A superintendência escolar, tudo indica, chegou para dar certo e, quem sabe, muito breve, servir de modelo para o resto dos municípios.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 4 – Maio a Julho/2003, p. 3)

As secretarias de educação devem ser as responsáveis pela adoção, coordenação e avaliação de políticas públicas eficientes. Este é o caminho para que as escolas conquistem autonomia financeira, administrativa e pedagógica, tornando-se responsáveis pelo desempenho dos alunos. E o mais importante – o aluno obtém sucesso na escola e na vida. Felizmente, este cenário está se tornando realidade nos municípios parceiros do Programa Escola Campeã. Eles estão mostrando que é possível mudar, com vontade política e metodologia adequada. [...] Que esses modelos sirvam como referência aos demais municípios brasileiros, que poderão contar com a mesma tecnologia social a partir de 2005.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 6 – Novembro/2003 a Janeiro/2004, p.

1)

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.(LARROSA, 2004, p.160)

Fazer desse mestrado e da construção dessa dissertação, uma experiência, algo que me toque, que me passe. Eis o desafio que me coloquei.

E quando falo em experiência, estou falando de um termo complexo, delicado, estou falando de algo difícil de conceituar. Com certeza não falo de experiência como experimento, como algo planejado e controlado, com previsão de variáveis, verificação de resultados, projeção de custos. Não. Também não falo de conhecimento ou informação adquiridos. Quando falo de experiência falo de acontecimento, transformação, exposição, sujeição, receptividade, disponibilidade, abertura. O sujeito da experiência, esse sujeito que me propus a ser, é um sujeito que se lança a uma viagem de certo modo sem rumo, que se deixa levar. Trazendo Larrosa, mais uma vez, esse é um sujeito que se propõe à passividade, mas “uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção” (2004, p. 161). Esse é meu desejo, lançar-me a uma experiência, tornar-me esse sujeito da experiência.

E para tanto, deixei em meu mural, em frente ao computador no qual digitei esse texto, o excerto da obra de Larrosa citado acima. Ele foi um guia, que me lembrou, na contramão das exigências da agência financiadora dessa pesquisa (mas sem perder de vista os prazos estabelecidos, é claro), que é preciso dar-se tempo. Tempo para os detalhes, para os sentidos, para a delicadeza. É preciso parar para pensar.

Dessa forma, parei inicialmente para pensar na minha trajetória. Pensar nos caminhos que me trouxeram até aqui.

Desde o início de minha trajetória profissional, muitos foram os espaços educacionais nos quais estive inserida. Trabalhei em cursos supletivos², escolas, uma biblioteca municipal e na universidade, como monitora.

Nos cursos supletivos, atuei como professora de Língua Portuguesa e Literatura, pois, além da licenciatura em Pedagogia, cursei a faculdade de Letras-Português até o 5º semestre. Na Biblioteca Municipal Prefeito Edwin Kuwer, em Sapiranga, trabalhei como contadora de histórias, atendendo aos alunos das escolas das três redes do município. Na Universidade atuei como monitora das disciplinas de Seminário Temático I e II e Currículo e Práxis³.

Nas escolas, iniciei atuando como professora de Língua Portuguesa, nas séries finais, porém em seguida, após a realização de concurso público passei a trabalhar com classes de alfabetização nas redes municipal e estadual de ensino. Essa experiência com a alfabetização aliada aos estudos realizados no curso de Pedagogia, me possibilitou a produção de duas pesquisas: na primeira, *A questão do currículo nas classes de alfabetização*⁴, analisei os currículos das classes de alfabetização de 5 escolas da rede municipal de Sapiranga, além de realizar observações e entrevistas com professoras, alunos e alunas e uma supervisora da Secretaria de Educação. A segunda pesquisa realizada intitula-se *Aprendendo a ver: representações da alfabetização na literatura infantil*⁵ na qual analisei livros literários infantis que tratam da questão da alfabetização, buscando as representações da alfabetização na literatura infantil.

A partir de 2002, porém, além de professora alfabetizadora, passei a atuar na gestão da escola estadual na qual trabalhava na época, em Sapiranga. Por dois anos atuei como vice-diretora e após esse período passei a atuar como

² Atualmente Educação de Jovens e Adultos (EJA).

³ Disciplinas ministradas respectivamente pelas professoras Maura Corcini Lopes e Clarice Salette Traversini. Os Seminários Temáticos abordavam a questão da inclusão escolar e discussões como identidade, diferença, e processos de in/exclusão.

⁴ Pesquisa realizada na disciplina de Prática Pedagógica I, sob a orientação da professora Dr^a Eli T.H.Fabris.

⁵ Trabalho de Conclusão de Curso realizado sob a orientação da professora Dr^a Maura Corcini Lopes.

coordenadora pedagógica até março de 2006⁶. Essa nova experiência levou-me a buscar um curso de especialização em Gestão Educacional⁷, uma vez que se fazia necessário construir uma série de saberes e vivenciar outras práticas que não aquelas de minha experiência como professora. Acostumada como estava, a transformar minha prática em objeto de pesquisa e reflexão, resolvi buscar nesse curso alguns elementos que me possibilitassem problematizar e reconstruir essa nova posição de sujeito que passava a ocupar no espaço da escola. No decorrer do curso, movida por urgências e demandas que advinham de minha prática na escola centrei as minhas pesquisas na questão da educação inclusiva. Realizei então, duas pesquisas. A primeira intitulava-se *A diferença no contexto da literatura infantil* e analisava livros de literatura infantil que tratam a questão da diferença, fazendo um recorte na questão da deficiência. Na segunda pesquisa analisei o documento *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. A partir da produção dessas pesquisas e da socialização das mesmas, através da apresentação de trabalhos em Congressos e Seminários, e da continuidade das leituras, fui gestando uma nova temática e produzindo questionamentos que me levaram a procurar esse curso de Mestrado.

Ainda durante o curso de especialização, analisei alguns programas e projetos de gestão educacional. Para explicar a diferença, posso dizer que, em termos bastante práticos e tecnicistas, um projeto geralmente implica no planejamento de algumas ações, com um foco definido, objetivos, procedimentos, tempo de duração previamente delimitados. Já um Programa seria uma série de projetos. Ele abrangeria um campo mais amplo de atuação. Porém, isso não pode ser considerado uma regra, ao analisarmos propostas de gestão educacional. A terminologia utilizada não define a abrangência de uma proposta. Há inúmeras delas que poderiam ser consideradas Programas, por abranger uma série de

⁶ Atualmente, buscando uma maior proximidade da Universidade, que me possibilita melhores condições para a realização da minha pesquisa, optei por residir em São Leopoldo. Em função da transferência passo a atuar novamente como vice-diretora em uma escola estadual localizada no bairro Scharlau.

⁷Gestão educacional: administração, orientação e supervisão, Faculdades de Taquara (FACCAT).

projetos, mas que não utilizam essa denominação. A escolha por uma nomenclatura advém, muitas vezes, das escolhas teórico-metodológicas dos autores de determinadas propostas. Ultimamente, em alguns casos, com a aproximação da área da educação de uma visão mais empresarial⁸, tornou-se comum utilizar uma nomenclatura afim. Daí a denominação de Programas de Gestão Educacional ter se tornado recorrente de uns tempos para cá. O que não implica em desqualificar outras propostas que se auto-intitulam de outra forma. Para fins de fluência da leitura, não farei essa distinção daqui por diante, tratando a todas as propostas que citarei posteriormente por Programas, uma vez que essa é a denominação utilizada pela proposta de gestão do Instituto Ayrton Senna. O Programa Escola Campeã é uma parceria do Instituto Ayrton Senna e Fundação Banco do Brasil e tem o objetivo de superar o fracasso escolar, a evasão e a repetência através de uma gestão escolar eficiente. O Programa foi implementado inicialmente em 47 municípios de todo o Brasil numa parceria com as Prefeituras Municipais e as Secretarias de Educação, sendo que somente 42 prefeituras continuaram participando do Programa até sua finalização. Os enunciados que circulam nesse Programa sobre a gestão educacional são o objeto dessa pesquisa. Como vinha dizendo, tive contato inicialmente com esse Programa de Gestão a partir do estudo de uma série de programas durante o curso de especialização.

E esses programas passaram a me inquietar. Há toda uma produção de práticas, de sentidos, envolvida na construção dessas propostas, que visam modificar toda a estrutura escolar de uma determinada rede municipal ou estadual. Eles são apontados, muitas vezes, como a grande solução para todos os problemas educacionais. Isso se deve ao fato de que os problemas da educação estariam intimamente relacionados a uma má gestão do ensino. Tomaz Tadeu da Silva nos alerta que

A situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de

⁸ Essa questão será aprofundada no capítulo 2.

produtividade e esforço por parte dos professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. Dado um tal diagnóstico é natural que se prescrevam soluções que lhe correspondam. Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. (2001, p. 18-19)

Um estudo publicado em 1999 pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) intitulado *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil*, traz uma análise das pesquisas em gestão educacional no período de 1991 a 1997. O documento aborda a temática dividindo-a em sub-áreas.

Com relação a “Políticas de Educação: Concepções e Programas”, Janete Maria Lins de Azevedo e Márcia Ângela da Silva Aguiar afirmam que existe uma série de estudos, abrangendo a todos os níveis de ensino. As autoras analisaram resumos de dissertações de mestrado, teses de doutorado e pesquisas de docentes. Analisando, entre outras coisas, a análise e avaliação de programas e projetos, as autoras concluíram que essa é uma temática recorrente nas pesquisas:

[...] as pesquisas se distribuem segundo a análise e/ou avaliação de programas e projetos relativos a níveis e modalidades específicas de ensino, a programas e projetos destinados à formação e capacitação de professores, à gestão de sistemas de ensino e de unidades escolares, além de se ocuparem de análises sobre o planejamento governamental. (1999, p. 71 e 72).

No que diz respeito à “Municipalização e Gestão Municipal”, Cleiton de Oliveira e Lucia Helena G. Teixeira, reuniram um conjunto de 60 trabalhos produzidos entre 1991 e 1997. Os estudos sobre a municipalização do ensino trazem questões como a participação, auto-gestão e autonomia, mudanças no cenário nacional e internacional. Os estudos sobre a Gestão Municipal representam a grande maioria e foram identificadas 22 sub-temáticas, entre elas, qualidade de ensino, perfil de dirigentes, descentralização e conselhos escolares.

O tema "Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil", foi estudado por Regina Vinhaes Gracindo e Vani Moreira Kenski. As autoras concluíram que a maior parte das pesquisas foi desenvolvida na Região Sudeste, com destaque para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e referiram-se, na sua maioria, a questões relativas ao nível estadual de ensino. A gestão da educação pelo município e pela União representaram apenas 20% das pesquisas realizadas. As pesquisas focalizaram sub-temas como origem e história das organizações educacionais, teoria das organizações, controle do Estado, diagnóstico da realidade dos sistemas educacionais e problemas pedagógicos na gestão dos sistemas/escolas.

A temática "Gestão da Escola" foi estudada por Antonio Elizio Pazeto e Lauro Carlos Wittmann. Os autores afirmam que

O presente estudo indica que a gestão da escola está se tornando um tema de expressão dentre as questões de investigação no meio educacional brasileiro. Constitui, também, objeto de crescente preocupação por parte dos governos e dos dirigentes educacionais. Nesse sentido, o meio acadêmico está dando particular atenção à gestão da escola, tendo em vista que a grande maioria dos documentos com os dados levantados e analisados tiveram por base pesquisas que deram origem a dissertações e teses em diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação em universidades brasileiras. (1999, p. 206)

Os subtemas discutidos nessas pesquisas dizem respeito à democratização e autonomia, organização do trabalho escolar, função e papel do gestor e gestão pedagógica.

Esses estudos dizem respeito, portanto, a pesquisas realizadas até 1997. De lá para cá, no entanto, a temática adquire cada vez maior visibilidade no cenário educacional. É claro que não pretendo proceder a um mapeamento geral, de todas as pesquisas que vêm sendo realizadas a respeito da Gestão Educacional. Esse não é meu objetivo e não haveria tempo para tanto. Mas acredito que seja interessante fazer referência ao assunto, uma vez que ele se constitui no tema do estudo que empreendi e uma inserção, mesmo que mínima, no universo das pesquisas que

vêm sendo realizadas acerca do tema que elejo para essa pesquisa, me auxiliou na escolha dos rumos que esse estudo vai tomaria.

Grande parte das pesquisas nessa área têm se dedicado a realizar estudos com o objetivo de apontar propostas para a gestão das escolas. São pesquisas importantes que se propõem a melhorar a qualidade da gestão dos sistemas educacionais. Um exemplo é a Dissertação de Mestrado de Elenar Luisa Berghahn (2002), intitulada "Gestora da escola básica numa proposta de educação humanizadora", orientada pela professora Flávia Obino Corrêa Werle, aqui mesmo, na Unisinos. Em seu estudo, Elenar elenca uma série de competências necessárias à gestora escolar, na busca por uma educação humanizadora. Nessa mesma direção vemos também pesquisas que se propõem a analisar a gestão educacional em nível das secretarias de educação, estaduais ou municipais, procurando contribuir para uma educação que consideram mais democrática.

Há também aqueles estudos que, segundo Madalena Klein, visam exaltar "um pensamento neoliberal, festejando os avanços tecnológicos e defendendo a premissa do mercado sobre todas as ações relacionadas com a vida social, econômica e política" (2004, p.2). Nesse sentido podemos citar as pesquisas realizadas por algumas entidades não-governamentais, como a Fundação Carlos Chagas⁹ e entidades privadas como a JM Associados¹⁰.

Há ainda aquelas pesquisas que pretendem denunciar o modelo econômico vigente como algo perverso, que interfere na gestão dos sistemas educacionais causando danos à educação e aos sujeitos nela envolvidos.

Trago esses exemplos para dizer que minha escolha se diferencia de todas as acima citadas. Não pretendi exaltar o mercado, nem denunciar sua perversidade, e também não intencionei realizar um trabalho que venha propor

⁹ Entidade de direito privado, sem fins lucrativos, que presta serviços nos âmbitos federal, estadual e municipal. Criada em 1964, realiza concursos e atua no campo da pesquisa educacional. A instituição publica regularmente os periódicos "Cadernos de Pesquisa" e "Estudos em Avaliação Educacional".

¹⁰ Empresa de consultoria educacional, presidida por João batista Araújo e Oliveira, idealizador e consultor do Programa Escola Campeã.

soluções para a gestão. Meu objetivo, nessa pesquisa, foi o de problematizar os discursos presentes nos materiais de divulgação e implantação do Programa Escola Campeã, bem como as estratégias de governo¹¹ que se articulam no Programa e de que forma operam sobre a escola e os sujeitos escolares. Não quero, porém, como pedagoga, professora e gestora educacional, eximir-me do compromisso com mudanças na gestão educacional nos espaços em que atuo profissionalmente. Porém, nesse momento, como pesquisadora, tenho a necessidade de conhecer, de problematizar, mostrar acontecimentos, redes que me possibilitem entender e suspeitar do que parece óbvio e naturalizado. Assim, em outro momento, como profissional (professora ou gestora) posso me lançar, juntamente com uma equipe de trabalho, colegas e comunidade escolar, na busca de outros empreendimentos e outras formas de fazer. Formas essas que estarão sempre sob suspeita, como escreve Alfredo Veiga-Neto, num movimento incessante de “hipercrítica” (1995, p. 17).

Mas, voltando à questão da recorrência do tema “gestão” na área educacional, é preciso voltar nosso olhar, ainda, para a proliferação de eventos como seminários, simpósios, congressos e cursos que discutem essa temática. Da mesma forma, proliferam cursos de especialização em Gestão Educacional, seja em modalidade presencial ou à distância. Cada vez mais são lançados livros sobre o assunto, que abordam desde os processos de gestão até a questão do marketing educacional, aproximando cada vez mais a gestão escolar da gestão empresarial. Lançando o termo “gestão educacional” na página de busca no Google, temos um resultado de aproximadamente 861.000 registros encontrados em 0,22 segundos.

Um exemplo da centralidade dessa discussão, podemos ver na Edição Especial Comemorativa nº 100, da Revista Educação, de agosto de 2005. A manchete da reportagem de capa traz a seguinte chamada:

¹¹ Entendo governo, no sentido que lhe dá Foucault (2002d), como ação ou ato de governar. Tratarei dessa questão com mais ênfase no capítulo 3.

100 educadores, dirigentes públicos, gestores privados e representantes do Terceiro Setor analisam o estado atual do ensino básico no Brasil e apontam os principais desafios para o futuro.

Dentre as 100 personalidades entrevistadas, entre a grande variedade de questões abordadas, vinte e cinco pessoas citaram a questão da gestão educacional como central no processo de busca de uma melhor qualidade para a educação no Brasil. Trago os excertos de algumas das respostas publicadas, a título de exemplo:

A qualidade depende muito de três fatores: (1) da qualidade, motivação e incentivos aos professores; (2) de uma gestão escolar eficiente; (3) de um efetivo envolvimento dos pais nas escolas públicas. [...] Isso tudo significa rever velhos paradigmas da educação brasileira tais como a organização das carreiras docentes, a remuneração dos professores, a formação dos gestores para que os critérios de eficiência e eficácia sejam introduzidos nos processos de gestão.

Paulo Renato Souza – Consultor e ex-ministro da Educação (p.28)

Os principais problemas da educação básica referem-se ao acesso, à permanência e à qualidade, principalmente nas redes públicas, pois implicam capacitação de professores, infra-estrutura e gestão competente de recursos e uma política própria e inovadora de financiamento.

Wober Lopes Pinheiro Jr. - secretário de Educação do Rio Grande do Norte (p. 32)

Ainda vivemos marcos de uma história de educação básica fragilizada quanto à gestão e ao financiamento, especialmente nas duas pontas (educação infantil e ensino médio), embora seja inegável que muitas ações vêm sendo organizadas para que saíamos desse cenário desanimador.

Paulo Delgado – deputado federal (PT-MG) e presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (p. 33)

Tanto na rede particular como na pública, o grande desafio está em investir na capacitação dos profissionais da escola. Não só no corpo docente, mas também no setor administrativo. Hoje, a gestão escolar exige profissionais altamente capacitados, que conduzam a escola como uma empresa.

Guilherme Faiguenboim – diretor do Sistema Anglo (p. 38)

Não há uma única alavanca, mas um conjunto de providências capazes de propiciar maior qualidade e democratização, isto é, promover as mudanças necessárias nos currículos, na formação e na carreira dos professores, nas condições materiais e na gestão.

Jorge Werthein – representante da UNESCO no Brasil (p. 41)

Falta também o investimento de energia no efetivo aprendizado do aluno, no cuidado individualizado para os mais carentes e na preocupação com a gestão.

Ilona Becskeházy – diretora executiva da Fundação Lemann (p. 45)

A área de gestão do ensino é a que mais necessita de cuidados hoje. [...] o problema está mais na qualidade e gestão do ensino do que na questão básica do acesso à escola.

Almir Paraca – diretor executivo de desenvolvimento social da Fundação Banco do Brasil (p. 46)

Esses são apenas alguns exemplos e muitas coisas podem ser lidas nesses excertos. Por ora, me interessa somente mostrar que a referência à gestão como um dos grandes desafios da educação no Brasil é recorrente.

E, conforme já dito anteriormente, ganham força no cenário educacional, os programas de gestão. Eles se constituem de uma série de prescrições que pretendem organizar os processos de gestão escolar, seja em nível municipal, estadual, ou em nível da própria escola.

Apresento a seguir, alguns dos programas com os quais tive contato durante o curso de especialização, trazendo algumas especificidades de cada um.

1.1 Os programas de gestão educacional

A partir de agora procurarei explicitar as diretrizes de alguns programas com os quais tive contato e entre eles, aqueles que pude experienciar em minha prática docente. Meu objetivo é mostrar minha inserção na área da gestão, de forma a visibilizar o percurso que me permitiu construir a gestão educacional como uma temática de pesquisa no mestrado, tendo como objeto de estudo os enunciados que circulam nos materiais do Programa Escola Campeã, sobre a gestão.

A proposta de *Gestão Democrática* da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul é a que vivenciei e vivencio ainda, mais intensamente, no meu cotidiano de trabalho. Como integrante da equipe diretiva de uma escola estadual tive a oportunidade de participar de todo o processo de eleição de diretores na escola na qual atuava. A proposta foi regulamentada pela lei 10.576 e alterada pela lei 11.695/01. Na proposta de gestão democrática, o Conselho Escolar é o órgão máximo responsável pela gestão da escola. Participam dele todos os segmentos da comunidade escolar, entre eles o diretor, que é eleito por votação direta, a cada três anos, sem limite de recondução de mandato. Após a eleição, o diretor indica os vice-diretores e demais membros da equipe diretiva, como o supervisor escolar, coordenador pedagógico e orientador educacional. A escola possui autonomia financeira, recebendo recursos dos governos estadual e federal, e realizando prestação de contas a cada quadrimestre.

Josiane Carolina Soares Ramos (2005), mestranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vem realizando uma pesquisa intitulada "A trajetória do processo de gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul". Perguntando a respeito dos embates políticos e da materialização das políticas de gestão democrática da educação, Josiane acredita que, em função dos muitos embates entre forças políticas e sociais na busca pela gestão democrática da educação, nas décadas de 1980 e 1990, surgiram concepções diferenciadas de gestão educacional. Uma delas teria um cunho democrático e estaria relacionada aos movimentos sociais vinculados à educação e a outra teria um cunho neoliberal, estando vinculada às propostas dos organismos internacionais. Josiane formula a hipótese de que essas duas concepções influenciaram a criação da proposta de Gestão Democrática no Rio Grande do Sul.

A proposta *Escola Cidadã*, da prefeitura de Porto Alegre, implementada a partir de 1998, teve início com o processo chamado "Escola Constituinte", que consistiu na discussão, segundo José Clóvis de Azevedo, de "temas considerados centrais e capazes de responder às questões fundamentais para reestruturar o

currículo escolar a partir de uma nova organização do ensino” (1999, p. 22). A partir daí começaram a ser delineadas as diretrizes da proposta Escola Cidadã.

As escolas passaram a ser organizadas em Ciclos de Formação. Assim, o Ensino Fundamental passou a contar com três ciclos de três anos cada um. Foram criados laboratórios de aprendizagem para alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, turmas de progressão para alunos com múltiplas repetências e salas de integração e recursos para alunos com deficiência. De acordo com Ana Lúcia Souza de Freitas,

A implementação dos Conselhos Escolares, enquanto órgão máximo de discussão e deliberação sobre os aspectos políticos, administrativos e pedagógicos da escola, a partir da aprovação da Lei nº 292/92, teve um papel fundamental, deslocando o centro de poder decisório na escola e, por isso, alterando significativamente os processos de tomada de decisão vividos em seu cotidiano. A reestruturação da SMED também integrou este primeiro movimento. Visando descentralizar e desburocratizar as ações na relação secretaria/escolas, organizou-se as equipes de assessoria em grupos regionais, conforme a lógica de organização da cidade em micro-regiões do Orçamento Participativo. Criaram-se assim sete Núcleos de Ação Interdisciplinar (NAIs) que passaram a atuar nas questões gerais e específicas da construção do projeto político-pedagógico da escola, através da assessoria didático-pedagógica aos professores, do fortalecimento dos Conselhos Escolares, trabalhando com seus membros e também na organização dos diferentes segmentos e, ainda, no assessoramento às equipes diretivas. (1999, p.33)

Entre os muitos princípios da Escola Cidadã podemos destacar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, as eleições diretas para diretores, a implementação e consolidação dos Conselhos Escolares, a autonomia das escolas na construção do projeto político-pedagógico, formação permanente dos profissionais da educação e autonomia financeira das escolas.

Porém, dentre os programas estudados, um em especial passou a suscitar mais questionamentos: o Programa Escola Campeã. Trago-o em separado dos demais, porque pretendo trazer mais elementos e visibilizá-lo de acordo com o peso que possui nessa pesquisa.

1.2 Escola Campeã: experienciando a construção da temática dessa pesquisa

Para o Programa Escola Campeã o grande nó da questão do fracasso escolar está na Gestão Educacional. O fracasso, a evasão e a repetência seriam conseqüências de uma má gestão do ensino público. Para resolver a questão, portanto, basta fornecer às prefeituras e às escolas, instrumentos que lhes permitam gerenciar a escola de maneira eficaz e a qualidade do ensino está garantida. Penso que a questão não é tão simples. Não podemos esquecer que a escola não é uma ilha. Ela está inserida em um contexto econômico, social e cultural, que produz significados e traz efeitos para o cotidiano das escolas. Os sujeitos da educação, do mesmo modo, participam de variadas formas desse contexto. E isso deve ser pensado quando se busca a qualidade da educação. Compartilho, nesse caso, das idéias de Antonio Viñao, quando diz que:

[...] não estou tão convencido, como muitos parecem estar, da relação imediata e direta existente entre um ou outro modelo e a [...] qualidade do ensino. Primeiro porque a qualidade depende mais, a meu ver, de aspectos sócio-culturais e políticos externos ao mundo escolar e, dentro do mesmo, à formação e cultura profissional dos docentes e, como não, da motivação dos alunos. Quer dizer, que sem incidir em outros aspectos e modificá-los é mais que duvidoso que o modelo de gestão, por si mesmo, determine a qualidade do ensino. (2004, p. 370)¹².

Segundo as diretrizes do programa as soluções para os problemas do fracasso escolar “dependem, essencialmente, do trabalho do diretor de cada escola” (BAHIA, 2000, p. 31)¹³. É ele quem deve gerenciar a escola de modo a diagnosticar os “problemas” de aprendizagem dos alunos e buscar formas de resolver esses problemas.

Esse diagnóstico é feito a partir de avaliações internas (coordenadas pela equipe pedagógica da escola) e externas (aplicadas pela Fundação Carlos Chagas).

¹² Tradução do espanhol. Todas as traduções foram feitas pela autora desse trabalho.

¹³ Desde já, irei incorporando a esse estudo, excertos dos materiais que pretendo utilizar na constituição do corpus dessa pesquisa, pois eles me ajudaram a construir a problemática desse estudo.

A partir daí o programa sugere uma série de medidas a serem adotadas, visando o fim da evasão, da repetência e do fracasso escolar, entre elas:

- Controle da frequência de alunos e professores, com a publicação das estatísticas de todas as turmas da escola e de todas as escolas da rede, buscando estabelecer um clima de competitividade, em que todos queiram ser campeões.
- Escolha de uma ou mais superintendentes escolares (da Secretaria de Educação do município) que visitam as escolas semanalmente, procedendo a uma análise de vários aspectos, entre eles: frequência (verifica-se se todos estão presentes – professores e alunos); chegada na escola (observa-se se os alunos chegam à escola de forma ordenada, sem brigas); tema de casa (a superintendente olha os cadernos dos alunos e verifica se a professora está oferecendo tema de casa diariamente e se todos fizeram o tema naquele dia); organização e limpeza das salas etc.
- Organização de classes de aceleração de aprendizagem para alunos com defasagem idade/série.
- A avaliação da aprendizagem é feita pela professora e, antes do final do bimestre, procede-se a uma avaliação interna, organizada pela equipe pedagógica da escola, onde constam todos os conteúdos listados nos Planos de Estudos do município previstos para o bimestre em questão. Os resultados das duas notas são confrontados antes que a professora dê a nota final.

Essas são apenas algumas estratégias¹⁴ sugeridas pelo programa para resolver o problema do fracasso escolar. Há ainda uma agenda de trabalho diária, semanal, quinzenal, mensal, bimestral, semestral e anual para o gestor escolar, entre outras. Além disso, as prefeituras, secretarias de educação e escolas são

¹⁴ Essas estratégias relatadas acima foram vivenciadas por mim, em minha prática docente, na condição de professora da rede municipal de ensino de Sapiranga, um dos municípios parceiros do Programa Escola Campeã.

constantemente avaliadas a partir de indicadores de gestão e eficiência, recebendo uma pontuação específica para cada item avaliado, participando de uma espécie de “ranking” pela busca do prêmio de Escola Campeã e Prefeito Campeão.

Para muitos essas estratégias não causariam estranheza ou desconforto. Porém, algumas leituras às quais tive acesso nos últimos tempos e algumas pesquisas que venho realizando, me permitiram desconfiar de certa forma dessas práticas a princípio apresentadas pelo Programa de forma tão tranqüila.

Dessa forma, disposta a resolver ou talvez, (o que é mais provável) aumentar minhas inquietações, ingressei no Curso de Mestrado buscando pesquisar as implicações dos discursos presentes no Programa Escola Campeã, perguntando a respeito da relação entre gestão educacional e fracasso escolar. Ao utilizar o conceito de discurso nessa pesquisa, não estou tomando discurso simplesmente como fala, como texto, ou como proposição, mas no sentido que lhe dá Foucault, “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (2002c, p. 56). Quando me propus a empreender uma análise discursiva dos documentos que constituem meus materiais de pesquisa não me referi a uma análise de cunho lingüístico. Nesse caso, deveria me ocupar em esgotar a análise do conteúdo e da forma dos enunciados eleitos como *corpus* da pesquisa, buscando pelos signos, desmembrando-os em significantes e significados. Ao realizar uma análise discursiva na perspectiva foucaultiana, busquei pelos enunciados recorrentes, que me permitiram observar rupturas, dispersões, e intrínsecas a essas dispersões, regularidades. Buscar pelas rupturas significa desviar o olhar dos grandes acontecimentos para perceber as discontinuidades. Segundo Foucault

sob as grandes continuidades do pensamento, sob as manifestações maciças e homogêneas de um espírito ou de uma mentalidade coletiva, sob o devir obstinado de uma ciência que luta apaixonadamente por existir e por se aperfeiçoar desde seu começo, sob a persistência de um gênero, de uma forma, de uma disciplina, de uma atividade teórica, procura-se agora detectar a incidência de interrupções, cuja posição e natureza são, aliás, bastante diversas. (2002c, p. 4)

Assim, ao invés de centrar a pesquisa em grandes verdades naturalizadas, em questões universais, busquei observar essas rupturas, ou seja, a emergência de outras práticas discursivas e não-discursivas que vêm se estabelecendo no campo educacional e adquirindo estatuto de verdade.

Ao iniciar os primeiros movimentos de pesquisa, pretendia analisar os efeitos desse programa, problematizar os discursos que vêm se engendrando para construir essa conexão entre o fracasso e a gestão escolar. Minhas questões de pesquisa, num primeiro momento, eram as seguintes: De que forma esses discursos vêm se articulando para produzir esse sujeito que fracassa como aluno? E esse sujeito que fracassa como gestor, que precisa ser controlado, que precisa seguir uma agenda determinada pelo programa, que precisa mostrar resultados...? Com essas questões em mente, passei a buscar pelos materiais de pesquisa.

Eu já tinha em mãos, alcançados pela Secretaria de Educação de Saporanga, um manual de implantação do Programa Escola Campeã.

Tinha também a agenda do diretor, e um folder de divulgação do Programa. Porém, um dos materiais que mais me suscitou questionamentos foi um exemplar do Jornal Escola Campeã, que recebi juntamente com o manual de implantação. Tratava-se do exemplar número 6.

Decidi, então, buscar pelos demais exemplares do Jornal. Entrei em contato, inicialmente, com a Secretaria de Educação de Saporanga e fui informada de que não seria possível conseguir novos exemplares, uma vez que a Secretaria não dispunha deles, talvez tivessem sido extraviados.

Dessa forma, entrei em contato com o Instituto Ayrton Senna solicitando os exemplares do Jornal. Foi-me respondido que o Instituto dispunha de somente 5 exemplares de cada Jornal e não poderia disponibilizá-los para minha pesquisa. Entrei em contato novamente dizendo que eu estaria disposta a visitar a sede do Instituto, em São Paulo, para fazer cópia dos materiais. Imediatamente, recebi a resposta de que um dos parceiros do Instituto tinha alguns exemplares dos Jornais

e o Instituto estaria enviando os mesmos para o endereço que eu informasse. Poucos dias depois os jornais estavam em minha casa. Porém, a coleção não estava completa. Faltava o exemplar do Ano 2 nº 3. Passei então a procurar, na Internet, os endereços de e-mail das Secretarias de Educação de todo o país, nas quais foi implantado o Programa Escola Campeã. Enviei correspondência explicando a situação e solicitando que me enviassem os exemplares do Jornal e também algum outro material que porventura acreditassem ser interessante para minha pesquisa. Infelizmente recebi somente uma resposta e esta, inclusive, negativa, e realizei minha pesquisa tendo como material de análise os materiais anteriormente citados.

Assim, penso que posso dividir em dois grupos os materiais de pesquisa que consegui arrecadar.

Um grupo é formado por materiais que se constituem em “manuais” de implantação do programa, estabelecendo as suas diretrizes. É o caso do manual de implantação e da agenda do diretor. Esses seriam textos prescritivos. Segundo Foucault, textos prescritivos seriam aqueles

textos que, seja qual for sua forma (discurso, diálogo, tratado, coletânea de preceitos, cartas, etc), têm como objeto principal propor regras de conduta. [...] textos que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos de como se conduzir de modo adequado: textos “práticos”, mas que são eles próprios objeto de “prática”, uma vez que exigem ser lidos, apreendidos, meditados, utilizados, postos à prova, e que visam a constituir finalmente o arcabouço da conduta cotidiana. (2004, p. 200)

Esse é o objetivo desses textos distribuídos a todas as escolas na qual o Programa Escola Campeã foi implementado: propor regras de conduta, instituir práticas pedagógicas, transformar os sujeitos por eles interpelados, fazendo com que suas ações sejam conduzidas a um determinado fim que serve aos objetivos do Programa.

O outro grupo de textos diz respeito aos jornais de divulgação do programa. Eles se organizam de outra forma, embora possamos perceber uma relação próxima com os manuais. Percebo que muitas vezes eles também se tornam textos

prescritivos, porém utilizando-se de recursos diferenciados. Eles passam a noticiar as estratégias criadas por diferentes escolas de todo o país para resolver as questões colocadas pelo programa. Ao noticiar inovações que deram certo vejo que os jornais também instituem práticas, porém utilizando-se de uma outra linguagem, mais sutil, desafiando os sujeitos a conseguirem os mesmos resultados apresentados em suas notícias a respeito de outras regiões.

Eu já dispunha dos materiais, tinha as perguntas. Então só faltava procurar as respostas. Porém, durante o decorrer do semestre letivo, pensando mais devagar, olhando mais devagar e escutando mais devagar, demorando-me nos detalhes, como nos sugere Larrosa, (2004), comecei a perceber que não deveria, naquele momento, fazer perguntas tão pontuais. Muito mais interessante seria lançar-me à experiência com alguns materiais de pesquisa e suspendendo o juízo, a vontade e o automatismo da ação, buscar perceber que outras coisas esses materiais poderiam me dizer. Pois não havia uma trilha a ser seguida; era preciso inventar o caminho. Como nos diz Marisa Vorraber Costa, (2002, p. 19), quando produzimos nossas pesquisas inventamos novos caminhos, e ao olharmos para trás é que conseguimos perceber essa construção. Nesse momento, estou procurando mostrar ao leitor o caminho que inventei para trilhar nesse estudo. Dessa forma, procurei formular uma pergunta mais abrangente que desse suporte às minhas incursões aos materiais, sem delimitar especificamente um foco naquele momento. Passei a perguntar simplesmente pelos discursos presentes nos materiais do Programa, procurando, nas suas recorrências, elementos para discussão.

Esses são, como podemos dizer, os descaminhos da pesquisa, que me levam a lembrar e trazer aqui, as palavras de Foucault:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (2003, p. 13)

Com uma questão mais ampla em mente, passei a mexer de forma mais sistemática com meus materiais de pesquisa, dando especial atenção aos exemplares do Jornal Escola Campeã, por acreditar que eles me possibilitavam a leitura de muitas questões naquele momento.

A partir desse contato mais sistemático com os materiais formulei outra pergunta, a qual, por ocasião da qualificação da proposta, imaginei que pudesse se constituir no problema de pesquisa que pretendia investigar: Que verdades estão sendo enunciadas pelos discursos que circulam nos materiais de divulgação do Programa Escola Campeã, de modo a instituir determinadas práticas pedagógicas previstas pelo Programa? Porém, após a apresentação da proposta de pesquisa à banca examinadora, e retomando os trabalhos, percebi que era necessário um novo mergulho nos materiais para que a questão norteadora dessa pesquisa finalmente fosse formulada de modo a contemplar os objetivos a que me propus. Preocupe-me, especialmente, em, apesar de saber que não “daria conta”, que não esgotaria as possibilidades de análise de meu material de pesquisa, contemplar a riqueza de discussões que esse material me ofereciam. Nesse momento também foi necessário proceder a um movimento difícil, delicado, que é decidir aquilo que não fará parte do trabalho. Durante algum tempo acreditei que deveria investir meus esforços e lançar um olhar atento para a questão do risco social, da vinculação de programas e projetos ao gerenciamento do risco. Segundo Mary Jane Spink (2001), a noção de risco foi inventada “na transição entre a sociedade feudal e as novas formas de territorialidade que dariam origem aos Estados Nação” (p. 2). A autora explica que a humanidade costumava enfrentar perigos diversos, relacionados às catástrofes naturais ou às guerras, aqueles relacionados à vida cotidiana e outros decorrentes do estilo de vida de cada um. Porém esses eventos não eram chamados de riscos, eles eram considerados perigos, uma vez que a palavra risco sequer existia. A palavra foi criada para dizer da possibilidade de ocorrência de eventos em uma sociedade que acreditava poder, até certo ponto, controlar o futuro. Portanto, o risco diz respeito a eventos sociais que podem ser

mensurados, calculados, e em certa medida, previstos. E se podemos prever, mensurar esses riscos, naturalmente queremos administrá-los, gerí-los, minimizar seus efeitos. Para Márcia Lunardi a noção de risco relaciona-se a “uma noção que pode ser utilizada tanto para explicar os desvios da norma quanto aos eventos amedrontadores que podem ameaçar ou colocar em perigo uma população”, (2003, p. 153). Daí a importância do controle sobre indivíduos que acreditamos em situação de risco. É preciso incluí-los em projetos, em programas, acompanhá-los de perto, como nos mostra o quadro 1¹⁵:

Cabe ao diretor;

- conhecer as razões pelas quais os alunos abandonam as escolas.
- Criar um ambiente acolhedor na escola.
- Valorizar a presença dos alunos a cada dia.
- Registrar e tomar providências quando os alunos se ausentam da escola.
- Articular-se com professores, pais, autoridades e membros da comunidade para buscar soluções conjuntas para os problemas de evasão, abandono e trabalho infantil.

E, acima de tudo

- tornar a escola eficaz, relevante e atrativa, particularmente para esses alunos em situação de risco.

(BAHIA, 2000, p. 131)

Quadro 1: Alunos em situação de risco

Dessa forma, alunos com dificuldades de aprendizagem, multirrepetentes, fazem parte das chamadas comunidades de risco. Com o agravamento de suas dificuldades, o risco de que abandonem a escola se multiplica. E, ao abandonar a escola eles se encontrariam fora de um sistema de controle institucional. Por isso, sua presença na escola é extremamente valorizada.

Dentro da escola esses alunos serão melhor administrados, eles serão mantidos sob controle e vigilância. Estarão inseridos em um espaço no qual serão interpelados por processos de objetivação (a partir dos quais se tornarão

¹⁵ Os excertos dos materiais serão apresentados dentro de quadros, com espaço simples, de modo a diferenciá-los das demais citações.

conhecidos) e por processos de subjetivação (a partir dos quais serão constituídos), minimizando dessa forma, os fatores de risco que os transformam em um perigo para si próprios e para a sociedade. Segundo o Programa Escola Campeã, esses alunos estarão incluídos na escola. É o que nos mostra o quadro 2. Há inclusive uma regra instituída de que a escola, os pais ou a polícia deve ter conhecimento do paradeiro do aluno. E essa seria, para o Programa, uma política de inclusão, conforme mostra o quadro 3.

Neste Programa, existem estratégias para manter o aluno na escola. Estas estratégias, que reduziram o abandono em mais de 50%, somente no primeiro ano de sua implementação, incluem:

- tornar a chamada um ato de inclusão. A chamada deixa de ser burocrática. O professor faz notar a cada aluno, por palavras, gestos e ações que sua presença é importante. Da mesma forma, professores, alunos e diretores fazem notar aos alunos e suas famílias que a sua ausência é notada, que ele faz falta ao grupo.
- estabelecer regras. A regra é: a cada dia, os pais, a escola ou a polícia devem saber onde o aluno está. [...] A escola torna-se inclusiva: ela se responsabiliza por todos os alunos, não apenas pelos alunos que estão presentes num determinado dia letivo;
- estabelecer mecanismos de acompanhamento e controle. Se o aluno vai faltar à aula, ele deve avisar com antecedência. Se faltou, deve justificar. Se não chegou até determinada hora, mobilizam-se os mecanismos de aviso;
- estabelecer, como lei municipal ou norma do regimento escolar, a obrigatoriedade (que é constitucional) de frequência diária à escola durante os 200 dias do ano letivo.

(BAHIA, 2000, p. 126)

Quadro 2: A escola tornando-se inclusiva

Pedagogia da Inclusão

Trata-se de uma estratégia usada nas escolas participantes do Programa "Acelera Brasil" e descrita no livro "A Pedagogia do Sucesso".

(BAHIA, 2000, p. 126)

Quadro 3: Pedagogia da Inclusão

De acordo com Maura Corcini Lopes (2002, p.15) "Incluir está para vigiar e controlar, assim como educar está para disciplinar". Segundo Clarice Salette

Traversini, (2003), a partir da Modernidade, quando se inventa a noção de risco, algumas ações passam a ser realizadas para que se evitem perigos ou ameaças. Junto com o surgimento da noção de população a noção de risco passa a assumir uma nova dimensão, possibilitando classificar os indivíduos e gerir suas vidas, para que dessa forma se evitem entre outras coisas a geração de despesas elevadas para o Estado. Esse é um viés que devemos considerar quando ouvimos falar de inclusão. Além de facilitar a vigilância, ao incluir os alunos, trazendo-os para mais perto, onde “a vista os alcança!”, também barateamos custos para o Estado. Cabe aqui diferenciar dois termos, vigilância e controle, que não devem ser tomados como sinônimos. Segundo Foucault, a vigilância estaria relacionada à visibilidade; ela permite o olhar, o registro e, através da vigilância, podemos exercer o controle que nos possibilita “agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até ele os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los”(2002b, p. 144). Portanto, podemos dizer que o controle está relacionado à regulação dos indivíduos; o controle faz uso da vigilância, da observação, da visibilidade, para colocar em funcionamento uma engrenagem de governo. Pois esses alunos que freqüentam a escola, além de estarem “incluídos” no sistema educacional, serão “vigiados e controlados”, receberão noções de higiene, alimentação saudável, prevenção de doenças, paz no trânsito, educação ambiental, só para citar alguns exemplos. Além disso, esses alunos trarão as suas famílias para a escola, de modo que as mesmas também sejam orientadas a respeito de questões as mais diversas, que vão para além daquelas relacionadas simplesmente à inclusão escolar desses alunos. Dessa forma, são gerenciadas, ao mesmo tempo, comunidades, famílias e indivíduos, evitando-se uma série de riscos, levando a uma economia da máquina estatal. Trazendo Traversini mais uma vez:

A invenção do risco possibilitou classificar espaços e indivíduos, ou um conjunto deles, com determinadas características – analfabetos, pobres, doentes, com baixa expectativa de vida, cegos, surdos, etc – como problemáticos, necessitando ser administrados de

determinado modo para evitar sua multiplicação e geração de elevadas despesas para o Estado. (2003, p. 111)

A inclusão é, portanto, uma forma de economia. É muito mais econômico incluir os alunos na escola regular do que manter instituições especializadas. E torna-se mais econômico ainda quando organizações não-governamentais, como é o caso do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Banco do Brasil, tomam as rédeas de um projeto de inclusão a ser implementado nas escolas através de um programa de gestão como o Programa Escola Campeã. Lendo os enunciados extraídos dos materiais de pesquisa acima apresentados também é possível inferir a concepção de inclusão subjacente ao Programa: uma inclusão que significa, muitas vezes, simplesmente estar junto, ocupar um mesmo espaço, como podemos ver no quadro 2. Não se percebe uma discussão acerca das diferenças, uma preocupação com a individualidade de cada um e com esse indivíduo dentro do grupo. Um exemplo disso são as avaliações externas aplicadas a todos os alunos, buscando que todos atinjam os mesmos resultados. De acordo com Lopes e Fabris “a inclusão quando tomada como o estar junto no mesmo espaço físico toma uma dimensão simplificada e que não garante a inclusão” (2003, p. 1)

E quando a inclusão nesses termos, se torna um objetivo do Programa, ela passa a instituir práticas pedagógicas que vão promover uma modificação em todo o currículo escolar, bem como nas relações de poder que se estabelecem dentro da escola. O currículo passa a ser constituído a partir das premissas do Programa. Um currículo, de acordo com Silva é sempre “uma questão de poder” (1999, p. 16). E um currículo sempre serve a um projeto de educação. No Programa Escola Campeã não poderia ser diferente. Esse seria um caminho, com certeza bastante produtivo para enveredar na construção desse estudo, porém é preciso fazer escolhas. Continuo percebendo essas questões quando olho para os materiais, mas esse não será o enfoque dessa pesquisa. Deixo essa questão para futuros estudos que eu possa vir a desenvolver ou para outros pesquisadores que tenham interesse em estudá-la. Dessa forma, depois de explicar o que não pretendo fazer,

posso dizer que tenho como objetivos nessa pesquisa problematizar os discursos presentes nos materiais do Programa, bem como as estratégias de governo que se articulam no Programa Escola Campeã e de que forma operam. E acredito que seja pertinente aqui, esclarecer um pouco melhor como entendo o conceito de estratégias. Valho-me de uma reflexão de Veiga-Neto, que nos apresenta três sentidos possíveis para esse termo, quais sejam, “a) uma escolha racional de meios para atingir um fim; b) uma seleção racional de procedimentos em função dos presumíveis procedimentos alheios; c) uma escolha racional de procedimentos cujo objetivo é imobilizar o(s) outro(s) ou simplesmente vencê-lo(s)” (2006, p. 20-21).

Com essas questões em mente passei a fazer um novo mapeamento de meus materiais de pesquisa. Passei a ler e reler os textos dos materiais, porém sem procurar sentidos ocultos, intencionalidades escondidas, verdades veladas. Passei a ler os textos reconhecendo que fazia uma leitura possível, de acordo com os limites de toda leitura ou interpretação que fazemos. Trago o pensamento de Rosa Maria Bueno Fischer pois concordo com ela no que diz respeito ao uso que faço dos textos presentes nos materiais dessa pesquisa:

Esses textos não seriam realidades mudas, as quais, por um trabalho de interpretação e análise, seriam despertas, revelando sentidos escondidos, palavras talvez nunca faladas, as quais seriam orientadas por uma certa iluminação teórica definidora do que realmente diriam os ditos. Os textos seriam vistos na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar. (2002, p. 43-44)

E da materialidade desses textos pude selecionar enunciados que me permitiram empreender as análises que apresento nesse trabalho. O enunciado, aprendemos com Foucault

é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a

situações que o provocam, e a conseqüências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (2002c, p. 32).

Portanto, as frases, parágrafos, excertos, enfim, extraídos do texto dos materiais, e que eu já venho apresentando ao longo desse primeiro capítulo, só se constituem em enunciados em sua relação entre si e com as ferramentas metodológicas com as quais opero na construção dessa pesquisa. Isoladamente, são apenas frases, parágrafos, extraídos de textos quaisquer. Eles adquirem sentido nas tramas que se constituem a partir de um olhar do pesquisador sobre tais excertos. Trazendo Foucault (2002c) novamente, um enunciado submete-se às condições e limites que lhes impõe o conjunto dos outros enunciados entre os quais figura, trazendo mais uma vez seu caráter relacional.

A identificação e seleção desses enunciados me possibilitou empreender movimentos que me ajudaram a construir unidades de análise¹⁶, de modo que me fosse possível apresentar as estratégias de governamento que vejo operando no Programa Escola Campeã e mostrar como operam. Após esse primeiro movimento de listagem das estratégias que consegui perceber, passei a organizar tabelas com os excertos selecionados dos textos.

Essas tabelas foram ordenadas, desordenadas, reorganizadas, expandidas, diversas vezes até o momento em que percebi que havia uma lógica que me possibilitava articular todas essas estratégias em um eixo organizado, coerente, porém não linear, mas que fazia sentido para mim na relação que estabeleço entre governamentalidade e gestão educacional. Ainda era preciso decidir sobre a forma de apresentar esses materiais ao leitor. Lendo diversas dissertações e teses realizadas nos últimos anos, optei por apresentar os excertos em quadros,

¹⁶ Como já disse em outro trabalho, “ao usar o termo unidades não estou me reportando a um agrupamento homogêneo, mas a agrupamentos de recorrências em que aparecem materialidades que necessitam ser problematizadas.[...] Portanto, o termo “unidades” é posto com uma finalidade de estabelecer pontos de estudos. (HATTGE, 2002, p. 20-21).

inspirada em alguns trabalhos¹⁷ com os quais tive contato. Em primeiro lugar, por perceber que essa é uma forma bastante didática de apresentação, que torna mais visível o *corpus* da pesquisa para os leitores. Mas também, e principalmente porque, durante a realização desse estudo, publiquei vários trabalhos em que ensaiava algumas análises dos materiais¹⁸. Durante as apresentações desses trabalhos, os excertos dos materiais sempre causaram uma certa empolgação por parte dos ouvintes, que se viam impelidos a discutir o tema comigo, fazendo questionamentos e trazendo contribuições à discussão que eu propunha. Lembro então de Larrosa, quando diz que “depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar”(2001, p. 142). E é para instigar esse exercício de pensamento do leitor que optei por essa forma de apresentação de meus materiais de pesquisa.

Porém, para que o leitor também consiga enxergar esse “fio vermelho” que procurei utilizar para costurar essas análises, penso que é necessário mostrar a relação existente entre o Programa Escola Campeã e questões mais amplas que dão condições de possibilidade para novas políticas educacionais. No próximo capítulo trago algumas considerações sobre a Globalização e o Neoliberalismo e de que forma os vejo relacionados à gestão educacional.

¹⁷ A saber, os trabalhos de Maria Cláudia Dal’Igna (2005), Delci Knebelkamp Arnold (2006) e João de Deus dos Santos (2006).

¹⁸ Hattge (2005); Hattge(2006a); Hattge (2006b); Hattge e Lopes(2006).

CAPÍTULO II – GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO: CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Números e estatísticas podem nos fazer esquecer que, na verdade, estamos falando de pessoas. Cada número mostrado aqui se refere a uma criança. Um desempenho insatisfatório pode resultar numa pessoa com baixa auto-estima, que se sente incapaz e desmotivada por não estar conseguindo aprender. O Escola Campeã está chegando para combater esse quadro.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 4 – Maio a Julho/2003, p. 3)

A principal agenda para o protagonismo dentro da escola é que o aluno se torne empreendedor e protagonista de sua aprendizagem e de sua educação. [...] Num Plano de Desenvolvimento da Escola completo, cada aluno deveria também fazer o seu plano individual de trabalho e estabelecer metas a serem alcançadas, inclusive metas de auto-superação a serem progressivamente elevadas na sua trajetória escolar. (BAHIA, 2000, p. 212)

A educação tem constituído um dos alvos prioritários do assalto neoliberal às instituições sociais inclusivas do moderno estado capitalista. Não por acaso: a educação é a instituição social universal por excelência,[...] e evidentemente, [...] está situada numa posição estratégica para qualquer projeto de mudança radical do político e do social. De certa forma, a educação institucionalizada sintetiza todos os problemas de governamentalidade, para utilizar uma expressão de Foucault, enfrentados pelo estado capitalista numa situação de profundas transformações econômicas e sociais. A educação não está apenas no centro do projeto educacional moderno, ela está no centro dos problemas de governamentalidade do moderno estado capitalista. (SILVA, 1995, p.253)

É praticamente lugar-comum falar em globalização e neoliberalismo em congressos e seminários educacionais, apresentando-os como os grandes monstros responsáveis pela instituição de políticas e práticas educacionais consideradas elitistas, injustas, inadequadas para um projeto de educação para todos.

Lendo e pesquisando a respeito do tema, muitas foram as definições que encontrei para o termo globalização. Nicholas C. Burbules e Carlos Alberto Torres(2004), apresentam, na introdução de seu livro, cinco definições para o termo "globalização", que seriam um apanhado das idéias da coletânea de textos que compõem a obra. Cada um deles ressalta um aspecto diferente, o que nos mostra que se trata de um termo complexo, cuja interação entre fatores diversos torna possível uma ampla gama de análises e comparações.

Nos limites desse trabalho, não fiz uma pesquisa de aprofundamento no tema. A partir de algumas leituras que me possibilitam estabelecer uma relação entre globalização, neoliberalismo e política educacional, tomo como base para essa discussão duas das definições trazidas por Burbules e Torres, as quais condense numa única versão, trazendo a globalização como "o impacto avassalador dos processos econômicos globais, incluindo processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capital e interdependência monetária, denotando a ascensão do neoliberalismo como um discurso hegemônico"(2004, p. 11). Na esteira dessa versão da globalização o neoliberalismo se apresenta como o elemento detonador de algumas práticas sociais que vão repercutir fortemente nas

políticas educacionais que ganham força nesse momento. A combinação desses fatores traz à tona o fortalecimento de um discurso e uma lógica empresarial que invade e preenche cada vez mais os espaços educacionais. Mas voltemos um pouco mais atrás para pensar a constituição desse sistema neoliberal que hoje se nos apresenta. Veiga-Neto (2000) nos ajuda a pensar a respeito quando retoma que na primeira metade do século XX as três principais experiências de governo que se davam naquele momento, “a saber, o nazismo, o socialismo de Estado e o Estado de Bem Estar, representavam uma inflação dos aparelhos governamentais, [...] em outras palavras, estava-se governando demais” (p. 194). Passou-se a buscar então uma economia da máquina estatal; o objetivo era governar menos. E quando se fala em uma economia do governo, “implica falar tanto em termos estritos – monetários e financeiros -, como em termos amplos – de tempo, de afetos, prazer e felicidade” (p. 186). O Estado passa a ser então uma instituição que regula algumas instituições essenciais, mas que investe esforços na responsabilização dos indivíduos por suas escolhas. O liberalismo e atualmente o neoliberalismo, passa a ser, então, uma tática de governo que investe tanto na população como um todo quanto no indivíduo isoladamente. E é dentro dessa racionalidade liberal que são produzidas as instituições modernas, que passam por sua vez a produzir também o cenário social, numa relação de imanência, ou seja, constituem-se mutuamente e de forma simultânea, mas não linear, equilibrada. Boaventura de Souza Santos argumenta que “a tendência geral consiste em substituir até ao máximo que for possível o princípio do Estado pelo princípio do mercado” (2002, p. 39). Dessa forma, a educação vai sofrendo mudanças e passando por inúmeras reformas, pois não vejo os movimentos educacionais dissociados dos movimentos sociais. Porém, também não vejo as mudanças da educação como simples conseqüências de mudanças políticas, econômicas e sociais, como nos apresenta João dos Reis da Silva Júnior, ao analisar a reiteração de uma educação democrática com orientação burguesa:

No século XX e no que se inicia, continuamos com a reiteração desse paradigma, mas também com a esfera educacional desenhando-se e

redesenhando-se conforme as grandes transformações. Isso nos alerta para o entendimento das muitas reformas educacionais tão em pauta no mundo e, particularmente, no Brasil. O movimento da esfera educacional, na sua especificidade, é orientado pelo movimento social em geral, que pode ser apanhado nas reformas do Estado e do político, nas suas relações mediadas com a economia. (2002, p. 29)

Acredito que o neoliberalismo e a globalização criam condições de possibilidade para novas políticas educacionais, porém a relação que se estabelece, mais uma vez, é uma relação de imanência. Ora os movimentos sociais exercem maior pressão sobre o sistema educacional, ora a situação se inverte. É o que vejo acontecer em relação à gestão educacional.

Essa pesquisa faz uma pergunta inicial pelos discursos presentes nos materiais do Programa Escola Campeã. Como não pretendo deixar as respostas para um grande final no qual todas as questões serão resolvidas, me permito ir, ao longo do texto, construindo com o leitor a linha de raciocínio que adotei na realização desse estudo, no desejo de que esse mesmo leitor possa compreender as relações que construo entre o tema de estudo, meu objeto de pesquisa e minhas ferramentas metodológicas. O objetivo não é que o leitor chegue às mesmas conclusões que cheguei nessa pesquisa, mas que entenda as relações que estabeleço e possa construir outras relações, novas conexões. Dessa forma estaria justificada a relevância e utilidade dessa pesquisa. Assim, não reservei um capítulo específico para o início das análises, mas apresento ao longo do texto alguns achados de minha pesquisa. Por ora, apresento um dos discursos que percebo muito presente nos materiais analisados e que percebo também permeando a lógica de muitas políticas educacionais instituídas nos últimos tempos: o discurso empresarial. Na minha opinião ele está intimamente relacionado à questão da globalização e do neoliberalismo e é responsável, de diferentes formas e em proporções igualmente diferenciadas, por três questões que discuto a seguir: a importância que vem sendo dada à estatística no cenário da educação, o estabelecimento do termo gestão educacional em detrimento da administração e o

empresariamento da educação ou a implementação de uma lógica da competitividade na educação.

2.1 A Estatística como base para a gestão educacional

“Não há como administrar absolutamente nada sem informação. E a informação é oriunda dos dados. Se não houver coleta sistemática e interpretação de dados, é impossível tomar decisões, não há bases para as decisões do gestor.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 6 – Novembro/2003 a Janeiro/2004, p. 6)

Quadro 4: Para administrar é preciso informação

É recorrente, nos materiais do Programa Escola Campeã, a referência a números e dados estatísticos. O excerto anterior já é capaz de nos dar uma dimensão da importância da estatística para o Programa Escola Campeã. Ela é considerada a base do trabalho da gestão educacional. Mas, antes de começar uma conversa sobre os sentidos que podemos atribuir a esses dados, trago alguns excertos dos materiais para que o leitor possa ter uma idéia mais aprofundada da dimensão que esses números tomam dentro do Programa Escola Campeã.

O problema

Os dados do SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico indicam que, no Brasil, o aluno típico que conclui a 4ª série não consegue redigir um texto relativamente simples, nem compreender seu significado. Na Bahia, esse aluno típico situa-se abaixo da média nacional.

A Bahia possui um dos piores índices de analfabetismo de crianças e o pior índice de analfabetismo de adultos no país:

25% dos adultos são analfabetos;

20% dos alunos das quatro primeiras séries das escolas públicas são analfabetos.

(BAHIA, 2000, p. 32)

Quadro 5: O analfabetismo

Onde estão os problemas?

Pesquisas realizadas pelo CETEB em 24 municípios brasileiros e pela Secretaria Estadual da Educação da Bahia, entre 1997 e 1999, revelaram que entre 30% a

40% de alunos defasados das três primeiras séries eram também analfabetos.

Isto significa que cerca de 20% do total de alunos das três primeiras séries de escolas públicas são analfabetos, mesmo tendo sido aprovados. E mais: nas mesmas escolas onde os analfabetos “passam” e são promovidos até a 4ª série, os índices de repetência se situam entre 15% e 35%.

(BAHIA, 2000, p. 34)

Quadro 6: Analfabetos passam e são promovidos

O impacto da alfabetização

Levantamentos realizados pelo Instituto Ayrton Senna e CETEB revelaram que cerca de 20% ou mais dos alunos multirrepetentes continuam analfabetos, mesmo depois de cursarem 4 a 8 anos de escola. Esses alunos encontram-se nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. A adoção de um programa especial de alfabetização, inspirado no Método Dom Bosco de Ensino com 4.330 alunos, permitiu os seguintes resultados:

- 8% permaneceram na série em que estavam;
- 50% foram promovidos;
- 42% pularam uma ou mais séries.

Resultados semelhantes foram obtidos com quase outros 5.000 alunos nos estados de Goiás e Espírito Santo.

Fonte: CETEB/IPT – Centro Tecnológico de Ensino de Brasília, 2000.

Programa “Acelera, Brasil” – Resultados preliminares de 1999.

(BAHIA, 2000, P. 84)

Quadro 7: Uma proposta de alfabetização

3º Encontro Regional do Programa Escola Campeã

[...] O retrato do Brasil é composto de contrastes notáveis, como por exemplo, entre Altamira, no Pará, com seus mais de mil quilômetros quadrados, o que a torna o maior município do mundo e a pequena Cabedelo, na Paraíba, com seus 34 quilômetros de extensão. São realidades diversas que aglutinam Boca do Acre, no Amazonas, onde uma visita à escola pode demorar até três dias de viagem; Macaé, situado na quarta posição de melhor qualidade de vida do Rio de Janeiro; Palmas, no Tocantins, última cidade planejada do século, com apenas 14 anos de existência; Paracatu, a barroca mineira; ou a bela Sapiranga, conhecida como Cidade das Rosas, no Rio Grande do Sul. São pedacinhos de um país que no seu conjunto, quando o assunto é educação, infelizmente somam resultados arrasadores: 4,3 milhões de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola; 28% da

população 11 anos ou mais sem completar a 4ª série e 42% com 15 anos ou mais sem completar a 8ª série.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 5 – agosto a outubro de 2003, p. 6)

Quadro 8: Exclusão e evasão no sistema educacional

Enfrentando a repetência na escola pública

Hoje, no Brasil, mais de 90% das crianças que ingressam no Ensino Fundamental estão na faixa dos sete anos, a idade prevista para início da vida escolar. Menos de 4% desses estudantes, no entanto, conseguem concluir a 8ª série aos 14 anos, conforme estatísticas do Ministério da Educação. Ao longo do caminho, os problemas vão surgindo: aqueles que são reprovados, uma ou mais vezes, e os que abandonam a escola – porque acham que serão reprovados – e voltam nos anos seguintes para a mesma série que interromperam, ficam defasados na relação entre a série que deveriam estar e aquela que estão cursando. São milhares de crianças de 10 a 12 anos que ainda se encontram nas séries iniciais, muitas em processo de alfabetização.

Em termos nacionais, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), hoje são cerca de oito milhões de alunos com mais de 14 anos no Ensino Fundamental, e o índice de defasagem idade/série total do Ensino Fundamental chega a 40%.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 1 número 2 novembro/dezembro de 2001, p. 1)

Quadro 9: A defasagem idade-série

Prioridade para a correção do fluxo escolar

Na consolidação dos dados dos diagnósticos, foram apontadas como principais prioridades: a alfabetização de alunos defasados, citada por 87% dos municípios, a correção do fluxo escolar de 1ª a 4ª série, por 81%, e a articulação das redes, por 54%. O elevado número de jovens com mais de 14 anos no Ensino Fundamental e a quantidade expressiva de crianças não alfabetizadas, entre os estudantes das quatro primeiras séries, despontam como sintomas da má qualidade do ensino, e indicam a urgência de buscar alternativas.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 1 número 2 novembro/dezembro de 2001, p.1)

Quadro 10: Prioridades do Programa Escola Campeã

Conforme vimos acima, os dados estatísticos estão presentes tanto nos manuais de implantação do Programa quanto nos jornais responsáveis pela divulgação das ações desenvolvidas no Programa. Os quadros 5 e 6 trazem dados estatísticos relativos ao analfabetismo nas escolas, à reprovação na 1ª série e àqueles alunos que avançam e são aprovados mesmo sem saber ler. Como

contraponto, o quadro 7 traz um exemplo de uma proposta considerada bem-sucedida para a alfabetização, sempre alicerçada em dados objetivos e mensuráveis. Já no quadro 8 é dada ênfase à exclusão dos alunos do sistema educacional e à evasão antes da conclusão da 4ª ou da 8ª série. Outra questão bastante recorrente nos materiais de pesquisa é a questão da defasagem idade-série, como nos mostra o quadro 9. E no quadro 10 temos os principais objetivos do Programa: a alfabetização de alunos defasados, a articulação das redes e a correção do fluxo escolar, ou seja, a adequação do aluno à série a qual ele deveria estar cursando de acordo com a sua idade, sem nenhuma reprovação. Percebo que em todos os excertos selecionados o analfabetismo é considerado o grande vilão da educação. Durante a realização da pesquisa, tive a impressão de que os esforços estariam centrados numa preocupação com a aprendizagem como um todo. Depois de uma imersão mais profunda nos materiais de pesquisa, percebi que a erradicação do analfabetismo nas escolas é uma das prioridades do Programa. Nesse sentido, ele entra na esteira de uma série de outros programas e projetos já realizados no Brasil¹⁹ e outros em andamento, que têm um investimento de esforços sobre a alfabetização de todos. E para que esse investimento seja justificado é preciso antes produzir dados que visibilizem o fracasso da escola. A partir da produção do fracasso, da visibilidade dada às estatísticas de analfabetismo, repetência e evasão escolar, faz-se necessária a produção de novos projetos, com vistas à resolução desses problemas. Problemas, vale dizer, produzidos discursivamente, através da utilização de dados estatísticos.

Zygmunt Bauman, 2005, nos fala da importância que a produção de projetos adquiriu na modernidade. Segundo o autor, os projetos foram e são muitos e os mais variados. De maneira que nenhum projeto acerta exatamente “no alvo” e ao mesmo tempo, “atinge” elementos não esperados, “apenas o excesso na produção de projetos, um excedente de projetos, pode salvar o processo como um todo, compensando a inevitável falibilidade de cada uma de suas partes e

¹⁹ Sobre essa questão sugiro a leitura da tese de Traversini (2003).

estágios” (2005, p. 35). Desse modo vemos a produção de projetos sempre renovada. Um Programa geralmente engloba vários projetos; e esses projetos sofrem constantes transformações. Além disso, outros novos projetos estão sempre sendo criados para suprir demandas não contempladas pelos projetos anteriormente executados.

Bauman afirma que antes de se criar um projeto, cria-se uma realidade que deverá ser modificada em seguida através da aplicação do projeto. Em suas próprias palavras:

É o projeto humano que evoca a desordem juntamente com a visão da ordem, a sujeira juntamente com o plano da pureza. O pensamento ajusta primeiro a imagem do mundo, de modo a que o próprio mundo possa ser ajustado logo em seguida. Uma vez ajustada a imagem, o ajustamento do mundo (o desejo de ajustá-lo, o esforço para isso – embora não necessariamente o ato concreto do ajuste) é uma conclusão previamente obtida. (2005, p. 29)

A estatística tem então, a meu ver, três funções de extrema importância. Em primeiro lugar ela é primordial na construção desse ajustamento da imagem do mundo, justificando a criação, por exemplo, de um Programa de Gestão, a partir de determinados dados estatísticos que produzem uma necessidade de intervenção. Afinal, uma rede municipal, ou melhor, um país inteiro, apresenta em seu sistema educacional da educação básica, altos índices de evasão, repetência e fracasso escolar. E esse “ajustamento da imagem do mundo” é uma produção discursiva. Esse mundo problemático, e que deve ser constantemente vigiado e controlado para que os riscos que ele corre sejam minimizados, esse mundo, segundo Ulrich Beck, “governado inteiramente pelas leis da probabilidade, onde tudo é mensurável e calculável” (2006, p. 4) necessita de uma intervenção que possibilite uma superação dos problemas. Problemas esses que, em sua materialidade, ameaçam a vida da população e sobre os quais diferentes ordens discursivas se inscrevem, produzindo-o como problema social.

O discurso da estatística, então, cria um mundo que precisa ser melhor gerenciado. Esse mundo precisa, portanto, de projetos. A estatística produz a

necessidade desses projetos. Ela foi elemento importante na constituição desse estado liberal e serve muito bem aos interesses do neoliberalismo. Thomas Popkewitz e Mariane Bloch nos ajudam a pensar que

Nos inícios do século XX, a investigação científica desenvolveu técnicas sofisticadas para analisar o desenvolvimento físico e psíquico das crianças. Os conceitos ideais de pai, professor e criança form sendo fabricados à medida que as técnicas de observação e de avaliação se associaram ao desenvolvimento da racionalidade estatística e das probabilidades. (2000, p. 46)

Da mesma forma os cálculos estatísticos ainda hoje ajudam a produzir uma escola, um gestor, um professor e um aluno ideais, que devem atingir às marcas numéricas determinadas como metas pelo Programa.

Marília Pinto de Carvalho, ao realizar uma pesquisa buscando compreender a produção do fracasso mais acentuado de meninos do que meninas, nos alerta para o fato de que

As estatísticas, as taxas, os índices, os gráficos e as tabelas são cada vez mais tomados como sinônimo de verdade final e incontestável, como prova cabal desta ou daquela afirmação ou como arma em disputas de poder, privilégio e prestígio. (2001, p. 233)

Nesse sentido podemos pensar também uma outra função da estatística educacional, que seria a de ratificar a eficácia dos projetos implementados. Busca-se legitimar sua manutenção, mostrando resultados positivos, a partir de uma avaliação permanente. Percebemos isso nos excertos extraídos de alguns exemplares do Jornal Escola Campeã. São apresentados dados comparativos entre uma situação anterior à implementação do Programa Escola Campeã e posteriormente à sua aplicação. Vejamos o quadro a seguir:

<p>“Em 2001, nosso índice de leitura dentre os alunos da 1ª série não chegava a 56%. Hoje, esse índice ultrapassou os 93%”, ressaltou o prefeito de Sobral, CE, Cid Ferreira Gomes. Além disso, em Sobral, o índice de distorção idade-série dentre os alunos da 1ª série regular caiu de 30%, em 2000, para 0,9% em 2003. (JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 4 número 7 – Julho a Agosto de 2004, p. 2)</p>
--

Quadro 11: Avanços

Mais uma vez, considero importante atentar a uma questão trazida por Carvalho:

É preciso considerar o contexto de produção das estatísticas: enquanto os índices de retenção de alunos forem fontes de avaliação, explícita ou implícita, das escolas e de suas profissionais, essas pressões se refletirão na produção dos índices. (2001, p. 249)

Nesse ponto acredito ser relevante estabelecer uma relação com a questão da governamentalidade. A produção de dados estatísticos é um poderoso instrumento para o governo dos indivíduos. E está relacionado à sua outra função, que é a de “dar a conhecer”. Esse governo está profundamente relacionado ao quadro 4, pois a estatística fornece informações – cujas verdades, é claro, como já vimos, devem ser questionadas em seu contexto de produção – que possibilitam a criação de novas estratégias de governo. A estatística serve à máxima de que é preciso conhecer para governar. Nikolas Rose escreve que:

O governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se ternem observáveis dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável. (1998, p. 36-37)

De posse dessas informações, desse conhecimento, e de outros, oriundos de distintas áreas do saber, é possível exercer o governo dos indivíduos. É claro que a estatística não é o único instrumento utilizado para conhecer uma determinada população. Ela fornece conhecimento de um determinado tipo, ligado a “processos de inscrição, que traduzem o mundo em traços materiais: relatórios escritos, mapas, gráficos e, de forma proeminente, números” (ROSE, 1998, p. 37). De outro lado, podemos dizer que outros saberes são necessários para o governo, como por exemplo, saberes do campo psi, que vão fornecer informações sobre a subjetividade dos indivíduos, mobilizando também estratégias de governo.

Outra questão igualmente importante diz respeito à relação que se estabelece entre a produção de dados estatísticos e a competição entre escolas. Mariano Fernández Enguita (2001) argumenta que a lógica empresarial privada entra na escola e os resultados obtidos pelos alunos, medidos através de taxas de retenção, promoção, e comparações entre instituições escolares, representam a lógica da competição no mercado. Essa lógica de empresariamento da educação e competição entre as escolas e alunos, analiso trazendo mais elementos, na seção seguinte.

2.2 O empresariamento da educação

Acredito que há momentos, nos quais devo colocar-me um pouco de lado, à espreita, e deixar que os materiais da pesquisa falem por mim. Esse é um desses momentos. Em um dos manuais de divulgação do Programa Escola Campeã encontram-se os excertos abaixo.

Será que diretores e diretoras já pensaram em fazer a gestão da escola da mesma forma que fazem a da sua casa? A proposta é séria e parte de um representante de um segmento que entende de mercado: o empresariado.

[...]

Para resumir de forma simples, diz o empresário: "Estou sugerindo que as diretoras e diretores façam exatamente o que fariam em um negócio próprio deles".

[...]

O sucesso do negócio começa pela organização simples da gestão dos recursos e se amplia para ter uma visão de organização social e do mundo do trabalho.

[...]

David Travesso reconhece que isso vai exigir uma remodelação completa do sistema educacional, com uma descentralização da aplicação dos recursos e uma centralização da capacitação dos gestores e professores. Daí a importância do papel das entidades que coordenam o ensino no país.

A partir dessa constatação, o empresário passa a refletir sobre um problema que ele considera nacional: não adianta apenas fazer uma gestão dos recursos para se ter custos muito baixos, porque isso não significa sucesso. "Sucesso, hoje, é você ter mercado", salienta.

[...]

Cabe à escola repensar sua maneira de formar os meninos e as meninas, pondera, porque hoje é preciso que eles tenham uma visão de mundo muito mais ampla do que se tinha ontem. E essa visão de mundo o mercado já está exigindo da meninada que está saindo da escola.

[...]

David observa, portanto, que o papel do diretor não pode ser apenas o do administrador de recursos, mas também o de gestor das condições que a escola vai oferecer para que as demandas da sociedade sejam atendidas.

[...]

A escola, portanto, deveria se preocupar com dois tipos de conhecimentos a serem transmitidos – um pacote com o chamado conhecimento universal, que cabe ao professor repassar e um outro conjunto de conhecimentos específicos que tenha a ver com a comunidade, a economia local, que vai, inclusive, contribuir com a forma de os jovens começarem a ganhar a vida no trabalho. “Se a região produz banana, é preciso ensinar coisas relativas a esta cultura”, insiste. Para identificar o que deve ser ensinado neste segundo conjunto, a escola precisa manter uma relação continuada com o mercado (a comunidade local) para saber o que ela está precisando.

[...]

“Como empresário – e, portanto, como empregador – eu tenho muito a oferecer para a escola sobre o que eu preciso na formação dos estudantes e futuros profissionais”, observa, já fazendo uma ressalva importante: “Sei que essa é uma discussão complicada, pois há um forte componente ideológico aí. Sei que o ideal seria a gente isolar os meninos em um ambiente agradável para oferecermos a eles somente o pacote da educação universal. Mas, infelizmente, a realidade brasileira não permite isso”.

[...]

Ele diz que a questão é ideológica porque, na escola, muitos educadores são contra o modelo econômico vigente, fazendo críticas a ele e negando sua existência dentro da escola. Ele reconhece espaço para as críticas, mas não vê como não passar aos alunos a realidade que está nas ruas. “Eu gostaria de não ensinar muitas coisas para meus filhos, mas se eles não aprenderem, não vão sobreviver lá fora”, argumenta o empresário.

Na opinião de Travesso, enquanto se discute a questão ideológica, os meninos estão entrando no mercado, só que pela pior porta – a da miséria e da ignorância, de forma totalmente desconectada da realidade.

[...]

Para David, os estudantes estão sendo privados de uma escola mais próxima da

realidade devido, simplesmente, a uma questão "ideológica e estúpida", porque a escola ainda é hermeticamente fechada, dentro daquela visão à qual ele se referiu antes, de algo meio sacro, isolado da realidade, onde o professor mantém um ar de sacerdote.

(BAHIA, 2000, p. 198 – 202)

Quadro 12: O empresariamento da educação

Sei que o excerto é bastante longo, mas, na minha opinião, mostra a concepção de educação sobre a qual são construídas as bases do Programa Escola Campeã.

O empresário trazido à cena para falar de educação levanta uma série de questões, buscando defender seu argumento principal de que a escola deve ser gerida como uma empresa. Em um Estado em que, cada vez mais, opera uma lógica de responsabilização dos indivíduos, transformando-os em sujeitos de mercado, o empresariamento da educação passa a ser uma consequência "natural" do processo. Além disso, o discurso neoliberal sustenta que as instituições públicas são ineficazes, ultrapassadas. Joice Silvana Fischborn da Silva (2004), em seu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, na Unisinos, ao analisar a implantação do Programa Escola Campeã na rede municipal de ensino de Sapiranga, afirma que, desde que não seja imitativa, a gestão da escola pode aproximar-se dos critérios de gestão empresarial, pois traria melhorias para o sistema educacional. Ela alega que as escolas não costumam se colocar objetivos claros a atingir e não se avaliam sistematicamente. Segundo a pedagoga, "associa-se escola pública a uma instituição pobre para pessoas pobres". (2004, p. 27). Eu vejo que a defesa em prol da entrada de discursos empresariais na escola pública se dá em duas esferas distintas mas relacionadas.

Primeiramente, na recorrente afirmação de que a escola precisa preparar os alunos para o mercado de trabalho. Essa é uma discussão recorrente que freqüentemente gera controvérsias, pois de acordo com a fala do empresário as escolas devem preparar os alunos para que sejam atendidas as demandas da sociedade. Cabe à escola "estabelecer uma relação com o mercado para saber o

que ele está precisando”. Dessa forma, estaremos preparando os alunos para competir no mercado de trabalho. Mercado este, fluido, em constante mudança, de modo que as relações de trabalho estejam se alterando buscando priorizar, de acordo com Lucília Machado, “as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de “empregabilidade” enquanto armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho” (2002, p. 97).

Esse é um princípio estruturante do Programa Escola Campeã, que a meu ver, produz estratégias que visam à formação de competências individuais, com o objetivo de desenvolver escolas e sujeitos autônomos. Essa autonomia serve aos interesses de uma política neoliberal. Essas escolas e esses sujeitos estariam melhor preparados para atender às demandas colocadas pela lógica de mercado e desenvolveriam o que Bernardo Toro (2005) chama de “as capacidades e competências mínimas para a participação produtiva no século XXI”. Jacques Delors (2001), no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, enfatiza a importância, dentro dos quatro pilares da educação²⁰, do “aprender a fazer”, que estaria relacionado à preparação para o trabalho. Ele afirma que está se tornando “obsoleta a noção de qualificação profissional” (p.93). O que importa, atualmente, é desenvolver qualidades como a capacidade de comunicação, de trabalho em equipe, de gestão e resolução de conflitos. Trazendo mais uma vez Machado:

Cada um deve aprender, agora, a **acostumar a contar consigo próprio**²¹, desenvolver uma **identidade autônoma**, cultivar um projeto de vida **aberto a incertezas**, responder à **indeterminação e ao imprevisto**, adaptar-se às situações de trabalho em *contínua transformação*, se diferenciar na oferta de sua força de trabalho ou de seus produtos, corresponder às expectativas do mercado, interagir e conviver com diferentes contextos, culturas e pessoas, saber fazer negociações e **evitar custos subjetivos e objetivos**. Em síntese, aprender e ser capaz de competir com sucesso e de contribuir para o êxito das organizações às quais encontra-se vinculado. Tais apelos estão na base do que atualmente se entende por atributos e requerimentos de competência. (2002, p. 96)

²⁰ Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

²¹ Grifo meu.

Em segundo lugar, cria-se uma cultura de competição entre as escolas. Através de “indicadores de qualidade”, as escolas competem entre si. Michael Peters analisa:

[...] exige-se que as escolas individuais e outros estabelecimentos educacionais ajam cada vez mais de acordo com uma espécie de lógica do “mercado” competitivo, no interior de um sistema inventado de formas institucionais e práticas. [...] exige-se que cada escola, individualmente, funcione cada vez mais como uma quase-empresa independentemente administrada, em competição com outras escolas. (2000, p. 220)

Essa é uma prática recorrente no Programa Escola Campeã. As escolas de uma mesma rede têm seus indicadores de gestão e eficiência constantemente confrontados. Além disso, estimula-se a competição entre alunos e suas respectivas turmas como nos mostra o quadro a seguir:

O alto índice de faltas entre os alunos era um problema que assustava a escola Padre Geraldo de Souza, no município de Sabará, em Minas Gerais. Muitas vezes havia menos da metade da turma assistindo às aulas. Para reduzir o índice de infreqüência, a direção da escola decidiu criar uma competição entre classes. Funciona assim: todos os dias, uma pessoa indicada pelo diretor passa nas salas para contar os alunos e registrar qual delas teve o menor índice de faltas. No final do mês, o resultado é colocado em um cartaz e a sala vencedora é premiada com uma medalha.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 4 – Maio a Julho/2003, p. 2)

Quadro 13: Competição entre classes

Inspirada na festa Oktoberfest que se realiza anualmente em Santa Catarina, a Escola Básica Arnaldo Brandão, de Itajaí, implantou a Frequentefest para motivar os alunos a frequentarem a escola. É uma sadia competição que conseguiu reverter os índices de faltas. A Frequentefest funciona da seguinte forma: um painel é colocado na entrada da escola, com a descrição das turmas. Diariamente os professores fazem a chamada dos alunos em sala de aula e, ao final do dia, o número de faltas de cada turma é exposto no painel. “No dia seguinte os alunos correm para observar qual turma teve menos falta”, explica a superintendente de Itajaí, Silvana Beatriz Montebeller. A turma vencedora, com menor índice de faltas no mês, é oferecido um prêmio.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 4 número 8 – Setembro a Dezembro/2004, p. 6)

Quadro 14: Frequentefest

Também foram premiados professores e prefeitos, de acordo com os resultados da avaliação dos alunos. Esse é um acontecimento que dá visibilidade das ações do Programa à população.

Mecanismos de acompanhamento e avaliação foram aplicados em São Vicente. A avaliação externa, feita em junho, mostrou que a média de desempenho dos alunos em português e matemática teve um crescimento de cerca de 50%. "Ficamos muito satisfeitos", disse a secretária. Ficou ela e ficarão também os professores, pois receberão, ao final deste ano, mediante o bom resultado de desempenho dos alunos, a gratificação de 5% sobre o salário, mensalmente. "Mas se ele não conseguir manter o bom resultado, será retirada do salário", alerta a secretária.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 5 – Setembro a Dezembro/2004, p. 3)

Quadro 15: Gratificação sobre o salário

Agora estamos criando um programa especial, em que serão premiados os professores que apresentarem bons resultados nas suas turmas", diz o prefeito Márcio Luiz Gomes, de São Vicente, SP.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 5 – Agosto a Outubro/2003, p. 5)

Quadro 16: Premiando professores

[...] A Presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, lançou a possibilidade de entregar o Prêmio Prefeito Campeão ao município que tivesse os melhores índices na educação. A proposta evoluiu e, em vez de um, serão três prêmios: Prêmio Gestão Escolar, Gestão Municipal e Prefeito Campeão em Educação.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 5 – Agosto a Outubro/2003, p. 7)

Quadro 17: Prêmio Prefeito Campeão

Rejane Ramos Klein também nos fala de uma "pedagogia da competitividade" (2005, p. 112), que estaria se estabelecendo nas escolas através da instituição de uma cultura do voluntariado, na qual escolas e empresas estariam se associando e institucionalizando o trabalho voluntário. Trabalho esse fundamentado em saberes não só do campo empresarial e pedagógico, como também em saberes psicológicos que orientam os indivíduos a buscarem o voluntariado como uma forma de auto-ajuda, pois estariam, através do trabalho

voluntário, se beneficiando na busca pelo equilíbrio consigo próprio. Articulado a esse discurso, há também o discurso religioso, cristão, de doar-se ao outro, não com uma intencionalidade política de mudança de condição de vida, mas como um “acerto de contas” consigo mesmo. E essa cultura do voluntariado, da qual nos fala Klein, vejo-a constituída por discursos pedagógicos, empresariais, psicológicos, religiosos.

E esses discursos que estão produzindo a necessidade do voluntariado também estão presentes nas diretrizes do Programa Escola Campeã. As escolas são encorajadas a incentivar o trabalho voluntário, inclusive em tarefas de cunho pedagógico. Os excertos abaixo nos mostram os discursos sobre voluntariado que integram os materiais de implantação do programa:

Trabalho voluntário: uma necessidade

O trabalho voluntário vem se tornando uma necessidade para complementar os recursos públicos de que as escolas dispõem para implementar os seus planos de trabalho. Por maiores que sejam os recursos de que uma escola dispõe, há sempre tarefas adicionais que precisam ser feitas para que a escola atinja o seu objetivo maior: o sucesso do aluno.

Mobilizar voluntários para contribuir com a escola requer a liderança do diretor para:

- assegurar a identificação de oportunidades de trabalho voluntário;
- integrar as ofertas de voluntários com as demandas do PDE²²;
- atrair voluntários e envolve-los adequadamente nas tarefas da escola;
- preparar a escola para receber o voluntário;
- receber o voluntário e assegurar a eficácia de sua contribuição para atingir os objetivos da escola.

(BAHIA, 2000, p. 248)

Quadro 18: Mobilizando voluntários

Oportunidades para o trabalho voluntário nas escolas

Na maioria das escolas, boa parte das necessidades de colaboração de voluntários

²² Plano de Desenvolvimento da Escola.

pode ser agrupada em seis categorias:

- reforço escolar;
- estímulo à leitura;
- gestão escolar;
- atividades extra-escolares, artes e esportes;
- saúde na escola;
- instalação e equipamentos.

(BAHIA, 2000, P. 249)

Quadro 19: A colaboração de voluntários

As formas e necessidades de ajuda são inesgotáveis. Apresentamos abaixo alguns exemplos de maneiras como os voluntários estão participando do trabalho de apoio às escolas:

- apoiando os alunos nas atividades escolares para que aprendam mais e melhor;
- trazendo de volta para a escola alunos faltosos ou que desistiram de estudar;
- ajudando a montar e manter bibliotecas;
- ajudando atividades de leitura junto a alunos dentro e fora da sala de aula, ou mesmo fora da escola, lendo e contando histórias ou comentando notícias;
- organizando e desenvolvendo atividades culturais, artísticas e esportivas;

[...]

- acompanhando crianças com necessidades especiais;
- dando assistência a professores, colaborando na correção de trabalhos ou mesmo em sua capacitação.

(BAHIA, 2000, p. 251)

Quadro 20: O trabalho dos voluntários nas escolas

Sugere-se também uma disponibilidade do próprio professor para o trabalho voluntário na escola em que atua:

Algumas atividades podem ser acomodadas dentro da carga horária contratual do professor, através de horas extras, ou na forma de trabalho voluntário.

Quadro 21: O professor como voluntário

Conforme os excertos acima, percebo que o Programa Escola Campeã incentiva a participação do voluntariado nas mais variadas tarefas dentro da escola. Esse parceiro voluntário vai colaborar na construção de índices que tornem essa escola mais “eficaz”. Sendo eficaz a escola pode competir com outras escolas na busca pelo prêmio de Escola Campeã. Mas o que uma escola precisa para ser considerada campeã? Precisa produzir novos dados estatísticos para a educação: dados em que tenhamos baixos índices de defasagem idade-série, e altos índices de alfabetização e aprovação. Essas são as metas objetivas colocadas por esse sistema educacional empresarial. E essa visão empresarial da educação está presente também em uma discussão que a princípio parece mais pedagógica, porém está intimamente relacionada a esse discurso empresarial: a superação da administração pela gestão educacional.

2.3 A gestão como superação da administração

A atenção de muitos profissionais e pesquisadores em educação tem se voltado para a questão da gestão educacional. O termo tem sido amplamente utilizado para designar um modo de gerenciar a escola buscando a superação da noção de administração escolar. Esse novo enfoque daria sustentação a uma mudança de foco da questão econômica e burocrática que estaria fortemente ligada “ao operacional e funcional. Além disso, trazia arraigada uma cultura de controle, centralizadora e por vezes, autoritária”, afirma Mirza Laranja (2004, p. 241). O foco seria agora a questão pedagógica, na qual o gestor escolar torna-se responsável, junto com toda a comunidade escolar, pelo projeto educativo da escola. A gestão escolar pressupõe uma participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar no gerenciamento da instituição. Heloísa Lück (2005), afirma que a substituição do termo administração por gestão educacional compreende uma série de concepções que são agregadas às antigas funções

atribuídas à administração e dizem respeito à construção do projeto político-pedagógico da escola e a uma maior atenção às relações inter-pessoais dentro da instituição de ensino, colocando o diretor no papel de líder apto a incentivar o desenvolvimento de novas lideranças. Segundo Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

Quando falamos em gestão escolar [...] desvinculamos da figura do diretor da escola todas as características de autoridade máxima [...] que lhe eram atribuídas há alguns anos. (2005, p.1)

Mas a questão central da gestão educacional diz respeito a três aspectos essenciais nesse novo modo de gerir a escola: a autonomia, a participação e a auto-gestão.

A autonomia diz respeito tanto ao aspecto administrativo quanto ao aspecto pedagógico das instituições de ensino. Uma vez que a escola recebe e gerencia os próprios recursos, ela também define os rumos que seu projeto político-pedagógico tomará e torna-se responsável por suas decisões. As secretarias de educação têm sua função minimizada e passam a atuar de forma menos diretiva nas escolas.

A questão da autonomia é apresentada no manual de gestão como condição primordial para uma educação emancipadora, libertária. Dessa forma, escolas autônomas formariam sujeitos igualmente autônomos, "emancipados, livres", capazes de se tornarem responsáveis por suas próprias escolhas. Supostamente, um leque de opções se abre a sua frente. Basta fazer as escolhas certas, e qualquer um pode obter sucesso. Peters, James Marshal e Patrick Fitzsimons afirmam que a educação neoliberal pressupõe "um escolhedor autônomo 'livre'" (2004, p. 84), porém essa "liberdade" não pode se efetivar uma vez que o mercado livre opera de forma a constituir tipos específicos de sujeitos que escolhem a partir de uma perspectiva geral construída pela lógica do mercado. Esses sujeitos não serão simplesmente governados, mas autogovernados porque escolhem acreditando escolherem de forma autônoma. Também não podemos esquecer que essa suposta autonomia das escolas e dos sujeitos é econômica para

o Estado, que se desobriga de suas funções, porém, continua exercendo o controle, através de mecanismos de avaliação, de prestação de contas e outros dispositivos acionados no interior do sistema educacional. Peters nos fala a respeito.

[...] os governos neoliberais têm argumentado em favor de um estado mínimo, proposta que tem se limitado à determinação dos direitos individuais construídos em termos de consumo, e em favor de uma exposição máxima de todos os fornecedores à competição ou à reivindicação, como uma forma de minimizar o poder de monopólio e maximizar a influência do consumidor sobre a qualidade e o tipo de serviços fornecidos. A aplicação desse raciocínio à educação é facilmente compreendida. Seus pressupostos teóricos nem sempre têm se tornado explícitos, mas eles partem claramente de uma perspectiva neoliberal, sancionando reformas na administração educacional no assim chamado movimento para devolver ou delegar a responsabilidade na medida em que isso for praticável, enquanto, ao mesmo tempo, se aumentam os poderes locais das escolas e pais, vistos como consumidores individuais de educação. (2000, p. 221-222)

Conceituar autonomia é um exercício complexo, pois o que percebo nos materiais de minha pesquisa é que o conceito utilizado neles se afasta da compreensão que diferentes pensadores modernos deram para o termo. A exemplo, Immanuel Kant (2002), considerado por muitos autores como um dos inspiradores da escola moderna. Ele entendia "autonomia" como um conjunto de domínios do sujeito, que ao ser submetido à educação desenvolvia sua consciência moral. A consciência para o autor era formada por ações responsáveis desenvolvidas ao longo da vida até chegar à maioridade.

Para Paulo Freire (1983), a autonomia estaria associada a uma superação de uma consciência ingênua por uma consciência crítica, que por consequência levaria o indivíduo a uma compreensão própria da realidade. Nas palavras do autor:

A toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, a ação também o será. (1983, p. 106)

Assim, a educação deveria colaborar para a construção dessa consciência crítica, que levaria a uma autonomia de pensamento e de ação. Freire propõe uma Pedagogia da Autonomia, que “tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (1999, p. 121).

Porém, na lógica de alguns Programas de Gestão, inseridos numa política neoliberal de responsabilização individual, esse termo ganha outras nuances, se reveste de outros sentidos. Os discursos neoliberais apropriam-se de certos termos muito caros à teoria crítica, termos que são praticamente inquestionáveis, resignificando-os e conferindo um caráter de legitimidade às suas propostas. Qual é a escola que não explicita em seu Projeto Político-Pedagógico o desejo de “formar alunos autônomos”, capazes de exercer sua liberdade, suas escolhas? Porém, numa lógica neoliberal, existe uma responsabilização individual dos sujeitos, pelo seu próprio sucesso ou fracasso. Essa questão é discutida, numa análise do Projeto Integrar²³ por Marco Aurélio Spall Maia (1999), quando trata a questão do desemprego. Os discursos neoliberais se esforçam por construir e difundir a idéia de que cada um é responsável por sua qualificação e se um trabalhador se encontra desempregado isso se deve às suas escolhas individuais que implicaram em uma falta de qualificação profissional. Maia argumenta que

O desemprego é uma questão político-econômica do atual modelo de desenvolvimento e não um problema pessoal ou de falta de formação²⁴. [...] Na maior parte das vezes, o trabalhador tenta resolver o problema sozinho, atribuindo a si mesmo a culpa por estar desempregado e por não conseguir um novo emprego. (1999, p. 41-42)

²³ Programa implementado em 1997, no Rio Grande do Sul, pela Central única dos Trabalhadores (CUT), inspirado em um projeto piloto implementado em São Paulo, em 1996, busca implementar uma política de qualificação profissional voltada, principalmente a metalúrgicos desempregados ou em risco de perder o emprego. Segundo Solange Beatriz Marmitt, coordenadora técnica do Programa Integrar – RS, “A proposta é de que este processo de ensino-aprendizagem busque a articulação entre a formação para o trabalho, com a formação básica e certificação do ensino fundamental, refletindo conjuntamente alternativas ao desemprego.”(1999, p. 119).

²⁴ Esse é um dos princípios do Programa Integrar.

Estendendo essa mesma questão às instituições, podemos dizer que ao adquirirem autonomia, as escolas também se tornam responsáveis pelos seus resultados.

A participação diz respeito a toda a comunidade escolar e está intimamente ligada ao papel do gestor como líder. Lück afirma que “os líderes eficazes de escolas concentram os seus esforços em liberar a energia escondida das escolas [...] pela construção de equipes participativas” (1998, p.35). Essas equipes dizem respeito a professores, associações de pais, alunos, comunidade em geral. E nesse sentido, os órgãos colegiados das escolas, em especial os Conselhos Escolares, são chamados a assumirem um papel importante. O Conselho Escolar passa a ser o órgão colegiado que tem funções deliberativas (decidindo a respeito do projeto político-pedagógico e outras questões, elaborando normas internas da escola referentes aos aspectos pedagógicos, administrativos ou financeiros), consultivas (assessorando a equipe diretiva na resolução de problemas, sugerindo soluções), fiscais (acompanhando as ações pedagógica, administrativa e financeira e avaliando o cumprimento das normas da escola) e mobilizadoras (promovendo e incentivando a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar).

No ano de 2004, o Ministério da Educação divulgou o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Esse programa se propõe a “atuar em regime de colaboração com os sistemas de ensino, visando fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de Educação Básica” (BRASIL, 2004, p.8)

Participam como parceiros desse programa as seguintes entidades:

- Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)
- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)

Para a capacitação dos Conselheiros Escolares, cada escola recebeu cinco cadernos instrucionais e um caderno de consulta. Esse material deveria ser utilizado na preparação de reuniões e cursos, dirigidos aos membros do Conselho Escolar de cada escola para que tomassem ciência de suas atribuições e funções na escola. O programa propõe que seja incentivada a participação de todos os segmentos da escola na tomada de decisões para que se “combatam a idéia burocrática de hierarquia”(BRASIL, 2004, p. 22).

Dessa forma, as escolas estão sendo chamadas a se auto-gerirem. Nora Krawczyk (1999, p. 116), diz que esse novo modelo de gestão “tem como proposta reestruturar o sistema por intermédio da descentralização financeira e administrativa, dar autonomia às instituições escolares e responsabilizá-las pelos resultados educativos”.

Essas discussões ganharam força, principalmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. De acordo com Eneida Shiroma (2002), na nossa atual LDBEN podemos identificar muitas das metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para todos, bem como a influência de outros documentos, como o relatório Delors, publicação da UNESCO, coordenada pelo francês Jacques Delors, o PROMEDLAC V²⁵, entre outros. Esse último documento citado, considerando dois eixos de ação para melhoria da qualidade do ensino, o eixo institucional e o eixo pedagógico, estabelece que, no eixo institucional, um dos pontos frágeis do sistema estava em seu mau gerenciamento, da União à escola. A solução estaria na autonomia da escola e num sistema de avaliação segundo padrões internacionais de rendimento escolar.

²⁵ Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe.

Em âmbito nacional, em 1992, a Carta Educação, aprovada no Fórum Capital-Trabalho, na USP, busca adequar os objetivos educacionais às exigências do mercado, destacando como prioridades a resolução dos problemas de gestão, financiamento e formação docente.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso empreende-se uma reforma universitária que tinha três objetivos: qualificar a avaliação, promover a autonomia das escolas e a melhoria do ensino. Esses três itens estariam associados à eficácia e à produtividade, conceitos bastante caros à lógica neoliberal. Para assegurar a realização desses objetivos deveria-se buscar alterações na gestão administrativa, capacitação de recursos humanos, avaliações externas e autonomia dos sistemas de ensino. Difunde-se cada vez mais a idéia de que a competição entre instituições educacionais, a partir de mecanismos de avaliação da aprendizagem é capaz de melhorar os indicadores da educação, através de uma gestão educacional eficaz. Ainda a respeito dos usos dos termos gestão ou administração, Gracindo e Kenski nos alertam para um outro aspecto dessa discussão:

Interessante verificar que tanto os organismos internacionais quanto os movimentos sindicais, que postulam posições mais avançadas na área, optaram pelo termo gestão. Certamente as motivações de ambos não estão alicerçadas no mesmo pressupostos e nos mesmos objetivos. Percebe-se que o Banco Mundial (a título de exemplo) e os técnicos brasileiros que esposam e desenvolvem as políticas ditadas pelos acordos internacionais, adotam o termo *gestão* como sinônimo de "gerência"; como processo instrumental através do qual fica garantida a implementação dessas políticas. Nesse sentido, pode-se compreender a disseminação, largos incentivos e fartos financiamentos para a implantação de processos de "gerência total" ou "qualidade total" nos diversos níveis de ensino e nas diversas instâncias do poder público. De outro lado, muitos dos educadores que têm posições avançadas sobre a educação parecem utilizar o termo *gestão da educação* como uma reação à forma descomprometida, "neutra", tecnicista e mantenedora da realidade vigente com que administração da educação se desenvolveu na década de 70, trazendo importantes reflexos nas seguintes. Essa forma de administrar a educação no Brasil trouxe conseqüências muito negativas à prática social da educação, o que gerou todo um movimento de reação e de mudança em sua concepção e prática, que se reflete nos nossos dias. (1999, p. 165-166)

Mas meu objetivo não é tomar um posicionamento a respeito da utilização deste ou daquele termo. Também não pretendo me posicionar a respeito dessas práticas, nesse momento. Até o momento procurei visibilizar algumas discussões acerca dos termos de gestão e administração educacional e trazer à cena algumas instâncias que têm dado suporte a essas discussões.

2.3.1 Autonomia e participação no Programa Escola Campeã

A questão da autonomia e da participação da comunidade escolar é muito referida nos materiais do Programa. Os manuais de implantação do Programa fazem referência à autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola. Na minha opinião essa suposta autonomia idealizada pelo Programa Escola Campeã estaria bastante relacionada aos valores da sociedade neoliberal na qual a escola está inserida. Em primeiro lugar trata-se de uma autonomia cerceada, limitada, como podemos ver no quadro que segue:

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é o instrumento básico para garantir a autonomia da escola, inclusive a pedagógica. Ele deve partir de orientações e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, estar de acordo com o Plano Municipal de Educação, e servir como instrumento de supervisão dos resultados da escola.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 1 número 2 – Novembro/Dezembro de 2001, p. 2)

Quadro 22: "Garantia" de autonomia pedagógica

O Plano de Desenvolvimento da Escola, que supostamente lhe conferiria autonomia pedagógica, deve ser construído com base nas orientações e diretrizes da secretaria, portanto, não se pode dizer que houve uma construção a partir das necessidades da escola, o que caracterizaria uma participação efetiva da comunidade escolar.

Em segundo lugar, trata-se de uma autonomia que busca, em síntese, não um processo de construção dos sujeitos na sua relação com a escola e a

comunidade, mas uma responsabilização pelos resultados obtidos a partir do sistema de avaliação dos projetos implementados a partir do Programa. Vejamos nos quadros a seguir:

“Não tem como a gente falar em responsabilização do diretor pelos resultados da escola se ele não tem autonomias pedagógica, administrativa e financeira.”
Estevão Bakô, gerente executivo do Escola Campeã pela Auge, sobre o papel do diretor escolar.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 5 – Agosto a Outubro/2003, p. 2)

Quadro 23: O papel do gestor escolar

É possível a escola pública ter autonomia? Os municípios parceiros do Escola Campeã respondem que sim e mostraram isso em vários depoimentos durante o 3º Encontro em Belo Horizonte. A implementação das autonomias financeira, pedagógica e administrativa gera economia de recursos, gerenciamento adequado e envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de ensino. A escola deve ter todas essas condições para oferecer um aprendizado de qualidade, mas, se mesmo assim os resultados ficarem aquém do esperado, sanções devem ser previstas e aplicadas. Surge aí a importância do diretor: “Ele é o maior responsável pelo sucesso ou insucesso da escola”, afirma a coordenadora pela Auge, Guiomar Leão Lara.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 5 – Agosto a Outubro/2003, p. 7)

Quadro 24: Autonomia da escola pública

A escola, na figura do gestor educacional, torna-se responsável pelos seus resultados. Essa é uma estratégia para governar com mais eficácia e economia. Popkewitz nos lembra que essa é uma “tendência que tem como quadro político mais amplo precisamente o esforço de extensão da esfera de autonomização da sociedade que caracteriza o neoliberalismo”. (Popkewitz *apud* Silva, 1998, p. 9) Como já disse anteriormente, vejo o Programa Escola Campeã extremamente comprometido com os princípios dessa sociedade neoliberal em que “não constitui nenhum paradoxo dizer que, neste caso, mais autonomia significa também mais governo (no sentido de controle da conduta)”. (Popkewitz *apud* Silva, 1998, p. 8).

Os indivíduos, quando investidos dessa “autonomia”, passam a assumir as responsabilidades por seus atos e pelas conseqüências que deles advêm. Assim,

passam a direcionar suas ações de modo muito mais cauteloso, de acordo com as prescrições do Programa. No quadro 24 vemos uma referência às sanções que devem ser aplicadas no caso de, após a implementação daquilo que o Programa chama de autonomia financeira, administrativa e pedagógica, não haver uma “melhoria nos resultados”. No caso do Programa Escola Campeã, essa melhoria diz respeito a índices de aproveitamento dos alunos nas avaliações, evasão, repetência, faltas de professores e alunos, entre outros.

Portanto, essa autonomia leva a um maior governo dos sujeitos, leva a um maior direcionamento de suas ações para que atendam às metas colocadas pelo Programa, porém de forma sutil e muito mais produtiva.

CAPÍTULO III – GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO: ARTES DE GOVERNAR

O acompanhamento gerencial e pedagógico da gestão escolar já está incorporado na política de educação de Marília, no estado de São Paulo. Bimestralmente, a secretaria de educação tem dados comparativos de todas as escolas e, no final do ano, um quadro com a situação geral de todos os alunos da rede. Diretores escolares acompanham mês a mês o desenvolvimento pedagógico dos alunos, com controle sobre índices de alfabetização, fluxo escolar, evasão, frequência de alunos e de servidores, encaminhando os dados à secretaria de educação. O acompanhamento permitiu traçar metas a serem atingidas até o final deste ano, como a melhoria dos índices de promoção de 97% para 99%, de alfabetização de 91% para 95%, de defasagem de 4% para 2% e de evasão escolar de 1% para zero.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 4 número 8 – Setembro a Dezembro/2004, p. 5)

Quanto ao acompanhamento e à avaliação do processo de ensino e aprendizagem

- Os alunos que necessitam de acompanhamento dispõem de tempo extra de aprendizagem?
- Os professores dão atenção individual e estímulo aos alunos?
- Os professores indicam atividades e exercícios extras para os alunos que precisam de outras situações de aprendizagem?
- Os professores corrigem e devolvem rapidamente provas e deveres, com os respectivos comentários?
- Como está organizado o sistema de avaliação da escola? Privilegia-se a avaliação com propósito classificatório ou dá-se maior ênfase à avaliação diagnóstica e de processo?
- Como o colegiado tem acompanhado o desenvolvimento dos currículos e programas, a organização das atividades pedagógicas?

(BAHIA, 2000, p. 365)

A governamentalidade está dirigida a assegurar a correta distribuição das "coisas", arranjadas de forma a levar a um fim conveniente para cada uma das coisas que devem *ser* governadas. (MARSHAL, 2000, p. 29)

Falar em governamentalidade é falar em artes de governar. Portanto, em se tratando de educação e, mais especificamente, de educação escolar, falar em governamentalidade pode ser também, de certo modo, falar em gestão educacional. Mas o leitor pode estar se perguntando como estabeleço essa relação.

De acordo com Márcio Alves Fonseca, "o problema "das artes de governar" ou da "governamentalidade", em Foucault, é o problema da gestão das coisas e das pessoas, é o problema do "governo", entendido num sentido de "condução". (1995, p. 217). Para tratar da questão da governamentalidade, Fonseca traz o termo "governo". Porém, Veiga-Neto, (2002) nos alerta para o fato de que é preciso diferenciar, nos escritos de Foucault, os termos "governo" e governo. O termo governo diz respeito aos poderes institucionalizados, que se organizam em torno de uma máquina estatal. Já governo seria essa ação sobre a conduta do outro, esse poder capilar que se exerce em todos os níveis e camadas sociais, pode acontecer em todas as relações pessoais. Veiga-Neto nos sugere que o vocábulo governo seja substituído por governo se estivermos tratando da "questão da ação ou ato de governar"(2002, p. 19). E é sobre essa ação ou ato de governar os alunos, os professores, os gestores, e por conseguinte, toda a comunidade escolar envolvida no Programa Escola Campeã, que trato nessa pesquisa.

Resolvida essa questão de fundo semântico, voltemos à nossa discussão a respeito da governamentalidade.

No texto "A Governamentalidade", da Coleção Ditos e Escritos, Foucault vai esmiuçar a questão do Governo e do governo, em suas múltiplas instâncias. Para explicar melhor a relação que estabeleço entre a governamentalidade e a gestão educacional, trarei alguns excertos desse texto, procurando sempre

estabelecer uma analogia com a escola. As citações são extensas, mas acredito que sejam pertinentes e esclarecedoras para o leitor e para mim, que busquei, nessa pesquisa, organizar uma forma sistemática de pensamento, que me possibilitou produzir questionamentos e análises pertinentes. Trazendo Foucault então:

[...] muitas pessoas governam: o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo e o professor na relação com a criança ou com o discípulo. [...] É no interior do Estado que o pai de família vai governar sua família, que o superior do convento vai governar seu convento. Portanto, há, ao mesmo tempo, pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado. (2003b, p. 286)

Da mesma forma, é no interior desse Estado, que o diretor vai gerir uma instituição educacional. A gestão das escolas vai acontecer como uma dessas formas plurais de governo, estabelecendo uma relação de imanência com as práticas de Governo do Estado.

Foucault (2003b) fala também em uma continuidade ascendente e descendente nas artes de governar. Em uma continuidade ascendente o indivíduo que pretende governar o Estado precisa ter condições de governar a si mesmo para que possa governar "sua família, seus bens, seu domínio e, finalmente, ele chegará a governar o Estado"(2003b, p. 287).

Desse modo, o gestor educacional, deve saber conduzir sua vida, seus domínios, para que possa bem gerir a escola. Daí a inserção de Programas de Qualidade Total nas escolas. Eles funcionam como uma espécie de tecnologias do eu, buscando instrumentalizar os diretores com subsídios que lhes permitam melhor gerenciar suas vidas para terem condições de gerir a escola. As "tecnologias do eu" dizem respeito às relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Esse conceito, trabalhado por Michel Foucault é trazido por Esther Díaz como "práticas por meio das quais os indivíduos buscam operar transformações em suas próprias vidas" (1993, p. 73, tradução do espanhol). Jorge Larrosa, por sua vez, trata dessa experiência de si como "aquilo a respeito do qual o sujeito se

oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, [...] com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas”(2000, p. 43). Daí a funcionalidade da agenda do gestor, que vejo funcionando como uma tecnologia do eu e sobre a qual voltarei a falar no capítulo 4.

Inversamente, tem-se uma continuidade descendente, no sentido de que, quando um Estado é bem governado, os pais de família sabem governar bem sua família, suas riquezas, seus bens, sua propriedade, e os indivíduos também se comportam “como devem”.

Mais uma vez, podemos pensar na escola. A visão que se tem é a de que, quando uma escola é bem gerida, os professores sabem gerir suas salas de aula, zelando pela propriedade e pelos sujeitos nela inseridos e os alunos se comportam “como devem”. E esse “comportar-se como devem” está relacionado a todas as práticas de disciplinamento das quais a escola faz uso para manter a ordem. Na escola, os tempos e espaços²⁶ devem ser dirigidos para um determinado fim. De acordo com Foucault a disciplina seria “o processo [...] pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força “política”, e maximizada como força útil” (2002b, p. 182). E isso deve acontecer o mais cedo possível. Kant já nos dizia, no século XVIII, que

[...] o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem.(2002, p. 13)

A gestão da escola diz respeito, portanto, em grande parte, a esse disciplinamento necessário para o desenvolvimento do indivíduo e para a manutenção da ordem social. Trazendo outra vez Foucault:

²⁶ Sobre a questão dos tempos e espaços escolares, Roberta Acorsi desenvolve uma pesquisa intitulada *O que vamos fazer agora? Uma conversa sobre tempo e espaço de aprendizagem*. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Especial. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

A arte de governar, até então a problemática da população, não podia ser pensada senão a partir do modelo da família, a partir da economia entendida como a gestão da família. A partir do momento, ao contrário, em que a população aparecerá como sendo absolutamente irreduzível à família, de repente esta última passa para o segundo plano em relação à população; ela aparece como elemento no interior da população. Portanto, ela não é mais um modelo; ela é um segmento simplesmente privilegiado porque, quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia [...] é bem através da família que isso deverá passar. Mas a família, de modelo, vai se tornar instrumento, instrumento privilegiado para o governo das populações. (2003b, p. 299)

Igualmente, na escola, a família é instrumento privilegiado para o governo, para fixar determinadas condutas, para fazer funcionar certos dispositivos. Foucault utiliza amplamente o termo “dispositivo” em suas pesquisas. Compreendo o termo como um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas que cria e faz funcionar leis, normas, regras, arranjos espaciais e temporais, institui e regula condutas e práticas no interior de determinadas instituições. Nas palavras de Foucault, um dispositivo é

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (2002d, p. 244).

Na escola, entram em ação diversos dispositivos que vão produzir efeitos no cotidiano escolar. Podemos utilizar como exemplo a avaliação do desempenho escolar. Ela se constitui em um dispositivo que põe em ação normas, práticas de ensino e aprendizagem, mecanismos de visibilização de resultados, estratégias de controle e vigilância na busca por melhores índices, entre tantas outras questões que poderíamos detalhar.

Nas diretrizes do Programa Escola Campeã, podemos encontrar várias passagens que se referem ao papel da família na aprendizagem dos alunos.

O que a família pode fazer para desenvolver o gosto e o hábito pela leitura

Brincadeiras: formas, sons, ritmos, rimas, jogos de palavras.

Atividades: achar letras escondidas, ler rótulos na rua ou no mercado, ajudar a fazer a lista de compras, rotular objetos em casa ou para o trabalho, associar palavras a objetos, escrever em papel colado nas paredes, contar histórias, encorajar as crianças a recontarem histórias, ler bulas, manuais, seguir instruções, trocar bilhetes, seguir receitas.

Hábitos: canto de leitura em casa, leitura em família, dramatização de leituras infantis, jornais escritos ou falados, freqüentar a biblioteca, exemplo dos pais que lêem.

(BAHIA, 2000, p.59)

Quadro 25: A família e a leitura

O que os especialistas recomendam

Dez especialistas renomados foram convidados para analisar as pesquisas existentes e dizer quais seriam as intervenções mais eficazes, e ao mesmo tempo mais baratas, para melhorar a eficácia da escola. Eis o que recomendaram:

- destacar os melhores professores para a primeira série;
- não mudar os professores ao longo do ano letivo;
- zelar pelo cumprimento dos 200 dias do ano letivo;
- estimular e ensinar os pais a lerem com seus filhos.

(BAHIA, 2000, p. 27)

Quadro 26: Recomendações dos especialistas

Não pretendo neste trabalho, aprofundar a discussão a respeito da família na escola. Nessa direção, temos a Dissertação de Mestrado de Viviane Klaus (2004), intitulada "A família na escola: uma aliança produtiva", orientada pelo professor Alfredo Veiga-Neto, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trago esses excertos apenas para mostrar a recorrência da discussão nos materiais que analiso. Podemos perceber que há todo um investimento sobre a família para que a mesma auxilie os alunos no seu processo de aprendizagem. A família passa a ser pedagogizada quando se sugere que realize com os filhos atividades que se dariam, geralmente, no espaço escolar, conforme sugerem os quadros 25 e 26. Mexendo nos materiais, tive a impressão de que seria possível realizar várias pesquisas, porém, como precisei buscar um foco que direcionasse

meu olhar, optei por abandonar algumas discussões que me seriam instigantes e bastante produtivas, como essa a respeito da família dentro do Programa Escola Campeã.

Assim, uma vez que não pretendo investir esforços na questão da família, considero pertinente investigar um pouco mais a respeito da governamentalidade no seu aspecto político. Segundo Veiga-Neto (2000), Foucault, ao analisar o pensamento político, faz uma "análise do poder a partir das próprias práticas"(p. 180). Ele parte da idéia de que "houve, a partir do século XV, uma crise do poder pastoral". A partir dessa crise, buscam-se novas maneiras de governar os outros e de se autogovernar. De uma centralidade do governante passa-se a uma centralidade do Estado. Importa agora "conhecer o que é bom para a segurança e o desenvolvimento do Estado " (p.181). Assim, Foucault vai propor o conceito de governamentalidade que utilizo aqui como "a tendência que em todo o Ocidente conduziu [...] à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros [...] e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes" (2002d, p. 292)

Dessa forma, vejo esse conceito forjado por Foucault operando nos materiais de pesquisa analisados, uma vez que o Programa Escola Campeã, dentro de uma racionalidade neoliberal, e uma visão empresarial da educação, que deve se submeter ao mercado, nos mostra táticas, estratégias de governo que vão agir sobre a "população escolar", compreendendo-se aí desde os alunos, professores, o gestor, ou seja, toda a comunidade escolar, buscando resolver os problemas educacionais da forma mais econômica possível. Com esse objetivo, a primeira coisa a fazer é levantar dados sobre o que o Programa chama de " a realidade educacional brasileira", daí a importância da estatística.

Maria Isabel Edelweiss Bujes nos ajuda a pensar, ainda, que "a governamentalidade está associada ao processo de constituição do sujeito" (2002, p. 82). Esse processo de constituição se dá em meio a relações de poder capilares, multidirecionais, difusas. Trazendo novamente Bujes:

o sujeito, ao constituir-se como tal, exerce poder sobre si e sobre os outros (e de forma recíproca o sofre) e, do mesmo modo, instituições/comunidade/estado intercambiam relações de poder que tanto exercem sobre si mesmos, entre si e com os sujeitos aos quais estão associados. (2002, p. 82)

E essa constituição do sujeito está extremamente relacionada ao campo da educação. A educação, mais especificamente a educação escolarizada, que é o alvo de investimento do Programa em questão, é o lugar por excelência de constituição de sujeitos, de transformação de condutas, de desenvolvimento moral. Por isso, na próxima seção, falarei sobre o discurso educacional em sua relação com a governamentalidade.

3.1 Governamentalidade e discurso educacional

Como já escrevi anteriormente, vejo a gestão educacional como um campo de saber fortemente constituído e atravessado por um discurso empresarial, fazendo com que a educação seja “discursivamente reestruturada de acordo com a lógica de mercado. A educação, neste modelo, não é tratada de forma diferente de qualquer outro serviço ou mercadoria” (PETERS, 2000, p. 213). Esse mesmo autor afirma que as práticas discursivas da educação tem sido colonizadas por discursos “vindos de seu exterior” (2000, p. 213).

Porém, a gestão educacional, enquanto campo de saber que se forja na área da educação, necessita de um discurso educacional que lhe sustente, visto que seus objetivos se remetem ao campo da educação. Portanto, para poder colocar em funcionamento toda uma engrenagem de governo dos sujeitos ela precisa se valer de um discurso educacional que possibilita operar com saberes pedagógicos sobre os indivíduos. Esse discurso da educação pode ser percebido nos materiais do Programa Escola Campeã, sempre presente, nas referências à questão da aprendizagem, à evolução dos alunos²⁷, ao acompanhamento dessa

²⁷ Essa é uma questão que atribuo a um discurso educacional, mas na esteira do pensamento de Peters(2000) acredito que seja um entre os vários exemplos que poderíamos dar de colonização do

evolução através da avaliação, com tempos bem definidos, como no caso, bimestralmente. São referidas também atividades de recuperação, como a aceleração dos estudos de alunos defasados, enfim, questões que fazem parte do cotidiano das práticas educativas desenvolvidas dentro da escola, uma vez que dizem respeito a modos e tempos de apropriação de saberes escolares, como nos mostram os quadros 27 e 28.

Os alunos que passam a freqüentar as turmas de aceleração são acompanhados de perto. Por meio de avaliação externa, é possível verificar em que nível de aprendizagem se encontram quando ingressam no Programa e, ao final de um ano, observar o quanto evoluíram.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 1 número 2 – Novembro/dezembro/2001, p. 1)

Quadro 27: Nível de Aprendizagem

Se são feitos controle de freqüência, coleta de dados e comparação de planilhas de rendimento a cada bimestre, o diretor conseguirá estabelecer perspectivas de aprovação para o ano seguinte. E essa perspectiva será muito melhor se o acompanhamento for feito regularmente, ao final de cada etapa, de cada bimestre”.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 6 – Novembro/2003 a Janeiro/2004, p. 3)

Novembro/2003 a Janeiro/2004

Quadro 28: Acompanhamento regular

Também podemos perceber a presença do discurso educacional sendo colocado em operação pela pedagogia, quando da aposta pela aprendizagem de todos os alunos, com uma referência aos tempos de cada um dentro do seu processo de aprendizagem, como aparece no quadro 29, mas com vistas a atingir um mesmo ponto.

Excluindo uma parcela mínima que tem problemas de aprendizagem, partimos da generalização de que todos aprendem. O tempo de cada aluno muitas vezes é diferente, mas todos chegam em um mesmo ponto.

discurso educacional por discursos advindos da área psi. Sobre esse assunto, existem estudos interessantes como os de Silva(1998), Valerie Walkerdine(1998), entre outros.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 6 – Maio a Julho de 2003, p. 2)

Quadro 29: O tempo de cada aluno

Assim, a gestão educacional, numa articulação entre os discursos empresarial e educacional, vai mobilizar estratégias de governmentação como as que serão discutidas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV – A GESTÃO EDUCACIONAL MOBILIZANDO ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO E AUTO-REGULAÇÃO

Como capacitar professores

Existem inúmeras formas de organizar a capacitação dos professores. Ilustramos, a seguir, as mais usuais nas instituições eficazes.

- Ler, ouvir, observar, imitar [...]
- Ter acesso à supervisão [...]
- Aprender fazendo [...]
- Capacitar-se pela prática do trabalho [...]
- Refletir sobre a experiência [...]
- Inserir projetos individuais em contextos concretos [...]
- Promover estudos em grupo [...]
- Participação em eventos [...]
- Cursos formais [...]

(BAHIA, 2000, p. 419-422)

[...] A capacitação nunca deve resultar em perda de aulas para os alunos. No caso de capacitação formal, esta deve ser programada, sobretudo, para horários fora de aula ou períodos de recesso.

(BAHIA, 2000, p. 423)

Demissão

“Demitir um diretor não é um processo fácil, mas, quando necessário, a gente pensa nos milhares de alunos que podem estar sendo prejudicados”.
Superintendente Escolar Joan Édesson de Oliveira.

(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 4 número 8 – Setembro a Dezembro/2004, p. 5)

Através da auto-inspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos por outros. (ROSE, 1998, p. 43)

Muito já falei sobre as questões da gestão educacional e suas conexões com a governamentalidade. Nesse momento, pretendo visibilizar algumas estratégias de governo que são mobilizadas pela gestão educacional. Meu argumento caminha no sentido de afirmar que a gestão educacional, por si só, talvez não possa ser definida como uma estratégia para governar as condutas dos indivíduos. Porém, ela mobiliza determinadas estratégias para esse fim. Explico melhor. A gestão educacional seria um campo de saber, que, dentro do Programa Escola Campeã, se utilizaria de determinados discursos, como o empresarial e o educacional para mobilizar certas estratégias, fazer funcionar certos dispositivos que seriam os responsáveis por conduzir toda uma comunidade escolar a um determinado fim: o atingimento das metas estabelecidas pelas diretrizes do Programa. No decorrer desse estudo já apresentei a estatística como uma estratégia de governo. Nesse capítulo trarei outras estratégias que vejo como essenciais para o governo dos indivíduos. Cada uma delas compõe uma subseção. Isso não significa que elas estejam desvinculadas, pelo contrário. Elas fazem parte de uma engrenagem em que as ações combinadas garantem os resultados esperados. Ou então, quando os resultados não são atingidos satisfatoriamente, novos arranjos, novas estratégias são criadas. Sei que não esgotarei o assunto, que não trarei aqui todas as estratégias utilizadas pelo Programa. Meu objetivo é mostrar aquilo que pude ler nesse momento, nos materiais de que dispunha para a realização dessa pesquisa. As estratégias serão apresentadas em separado, por uma questão puramente didática.

4.1 Avaliação: vigilância e controle constante

A questão da avaliação diz respeito à vigilância e ao controle constante de todos os indivíduos. A avaliação dentro do Programa Escola Campeã acontece em todas as instâncias. São avaliados desde os alunos até os professores, funcionários

e gestores escolares. Como já disse, vejo as estratégias que apresentarei a seguir intimamente relacionadas, mas inicio pela questão da avaliação por acreditar que ela desencadeia, de certa forma, todas as outras. De acordo com o resultado da avaliação as outras estratégias são repensadas, reiteradas, abandonadas ou novas estratégias são criadas. E esse processo de avaliação também acontece de formas variadas. De acordo com Foucault, a avaliação, que ele analisa através do exame, seria “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (2002b, p. 154). No caso do Programa Escola Campeã, essa visibilidade é levada ao extremo, pois os resultados das avaliações são publicados em murais nas escolas e na secretaria de educação. Como já disse, todos são avaliados, mas a avaliação dos alunos é fundamental, como vemos a seguir.

O Programa Escola Campeã tem o compromisso de realizar uma avaliação externa para verificar em que medida as intervenções conduzidas pelas Secretarias de Educação estão contribuindo para a melhoria da qualidade no ensino fundamental dos municípios. [...] Para o Programa Escola Campeã, a avaliação de 2001 servirá de parâmetro comparativo com as avaliações dos próximos anos. Os resultados também serão comparados aos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A pesquisa avaliativa será desenvolvida por meio da aplicação de provas de Português, na 1ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. A avaliação só foi possível porque os pesquisadores da Carlos Chagas contaram com a participação e o envolvimento dos secretários municipais de educação e dos gerentes dos municípios do Programa. Os primeiros resultados estatísticos serão divulgados aos municípios em fevereiro de 2002. (p. 3)
(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 1 número 2 – novembro e dezembro de 2001, p. 3)

Quadro 30: Avaliação comparativa

Acredito que não exista um método de ensino ideal para a alfabetização eficaz (fala Inês Kisil Miskalo). E a diferença também não está no ensino seriado ou por ciclo. O ideal é que as escolas façam avaliações sistemáticas, para garantir que no fim do ano o aluno de fato tenha aprendido a ler e escrever. Ou seja, aprendido a conhecer as letras e ler com consciência. (p. 2)
(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 4 – maio a julho de 2003, p. 2)

Quadro 31: Avaliações sistemáticas

Melhoria dos índices educacionais

Em Petrolina, Pernambuco, foram avaliados 100% dos alunos das séries iniciais do 1º e 2º ciclo: “Nossa avaliação foi feita pela própria equipe da secretaria”, esclareceu a gerente escolar Carla Cavalcanti Fernandes. A avaliação externa da rede municipal de ensino, feita com um mínimo de recursos e atingindo a totalidade dos alunos, teve o objetivo de identificar desafios e traçar estratégias para melhorar os índices educacionais do município. [...] Os preparativos foram devidamente organizados e padronizados: os envelopes lacrados, o manual do aplicador, as provas e os gabaritos específicos. Tabulados em um mês, manualmente, por uma equipe de 15 pessoas, os resultados consolidados foram prontamente encaminhados a todas as escolas. A média geral de desempenho, considerada baixa, demarcou o início de um processo de intervenção pedagógica. Segundo a gerente de Petrolina, a implantação da avaliação, que nunca havia sido feita, e a construção de um banco de dados foram os avanços conquistados. “A gente sabe que para mudar é preciso diagnosticar e, a partir daí, intervir para superar as dificuldades e melhorar os índices da educação”, concluiu. (p. 5) (JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 4 número 8 – setembro a dezembro de 2004, p. 6)

Quadro 32: Para mudar é preciso diagnosticar

A avaliação dos alunos tem uma peculiaridade interessante. Além da avaliação realizada normalmente pelo professor, o Programa Escola Campeã implantou a avaliação externa. Esse tipo de avaliação já é realizada periodicamente em todo o país por Institutos de Pesquisa como o SAEB, o Instituto Carlos Chagas e outros. Porém, o Programa Escola Campeã, em suas diretrizes, estabelece que essa avaliação externa se constitui em uma das chaves para a melhoria da qualidade do ensino. No quadro 31 a avaliação é comparada, inclusive, a métodos de ensino, pois Inês Kisil Miskalo afirma que o importante não é pensarmos em um método de ensino ideal ou em discutir o tempo dado aos alunos para uma alfabetização eficaz. O que interessa é a avaliação sistemática, ela é que vai definir o sucesso ou não dos alunos no processo de alfabetização.

No quadro 31 pode-se ver a importância da avaliação dos alunos para uma avaliação do Programa. A avaliação de 2001 foi realizada quando da implantação do Programa. Dessa forma, a partir do rendimento apresentado pelos alunos nos anos seguintes é possível realizar uma comparação para verificar a eficácia das medidas implementadas pelo Programa nas escolas participantes. É possível perceber no quadro 32, toda a pompa e circunstância que envolve a aplicação das

provas de avaliação externa. Foucault afirma que “em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade”(2002b, p. 154). As crianças, desde a 1ª série, são avaliadas por um processo rigoroso, que envolve envelopes lacrados, fiscalização severa, e, um detalhe importante, as provas realizadas são provas de múltipla escolha. Esse é um fator indispensável na leitura dos resultados apresentados pelos alunos nas avaliações externas. Na ocasião da aplicação das primeiras provas, em 2001, eu era professora de uma turma de 1ª série, em uma escola municipal de Saporanga, cidade que havia aderido ao Programa Escola Campeã. Na época, lembro que foi muito difícil para os alunos realizar a prova de múltipla escolha. Eles não sabiam lidar com aquele tipo de material, não estavam acostumados com aquele formato de questões porque nós, professoras, não incluíamos aquele tipo de atividades em nosso planejamento. E o resultado foi mesmo um tanto ruim. Eu deixei a rede municipal de Saporanga em 2002, mas como residia na cidade mantive contato com várias colegas que ainda atuavam na rede. E elas passaram a relatar que, nos anos seguintes, foram incluídas, nas atividades de sala de aula, questões objetivas de múltipla escolha, pois dessa forma, os alunos estariam melhor preparados para as avaliações externas às quais fossem submetidos. Portanto, acredito que os resultados das avaliações seguintes, nas quais os alunos apresentavam desempenho superior também tenham sido influenciados por esse fator. A avaliação externa passou a interferir na metodologia de ensino dos professores, passou a determinar novas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos frente a uma cobrança muito grande de sucesso nas avaliações externas, pois como veremos a seguir, os resultados apresentados pelos alunos são de extrema importância para todos os envolvidos no Programa. Conforme vimos no quadro 32, a média geral de desempenho baixa, deu início a um processo de intervenção pedagógica com vistas a mudar esses índices. Dessa forma, afirmo que a avaliação se constitui em uma estratégia de governamento no sentido de que ela conduz a conduta dos alunos, dos professores, dos gestores.

Todos passam a rever suas ações, a reiterar práticas ou modificar comportamentos, a construir novos projetos que os levem a atingir as metas do Programa.

A avaliação dos professores e funcionários está intimamente ligada à avaliação dos alunos. Os quadros 33 e 34 nos mostram isso quando fazem referência aos resultados obtidos pelos alunos como critério de avaliação dos professores e funcionários da escola. O professor só pode ser um bom professor se os alunos atingiram aos objetivos propostos.

Avaliação do desempenho

[...] há uma sugestão de roteiro para avaliação do desempenho do professor. As sessões formais de avaliação constituem momento privilegiado para a liderança da escola e o professor reafirmarem seus compromissos com os objetivos de qualidade da escola. A avaliação deve incluir:

- resultados obtidos pelos alunos;
- resultados logrados pela ação do professor e suas contribuições para o desenvolvimento de colegas e da escola;
- cumprimento dos compromissos do plano de trabalho;
- crescimento pessoal e profissional do professor. [...]

Daí a ligação direta da avaliação do desempenho do professor com o desempenho do aluno: o professor só dá certo quando o aluno dá certo. (p. 224)

(BAHIA, 2000, p. 224)

Quadro 33: Avaliação do professor

Avaliação de desempenho dos professores

Ninguém gosta de ser avaliado. Professores e diretores não são exceção. Mas todos nós constantemente avaliamos e somos avaliados. É parte da função gerencial e da função de liderança. A questão é: como transformar a avaliação num instrumento de melhoria das pessoas e da escola? [...] A avaliação sugerida está intimamente ligada ao plano de trabalho, mas prevê espaço para "outras contribuições" do professor, deixando sempre aberta a possibilidade de auto-superação. Os planos e compromissos são indicadores, mas o professor e os funcionários podem sempre ir além. A avaliação deve incorporar não apenas as informações do professor e os resultados objetivos dos alunos, mas as opiniões de outros, incluindo alunos e pais. Eventualmente, podem ser incorporados outros segmentos da comunidade escolar, como colegas e funcionários.

(BAHIA, 2000, p. 377)

Quadro 34: Avaliação de professores e funcionários

Avaliação de outros aspectos do currículo e da proposta pedagógica

Toda ação da escola pode ser avaliada. Como é impossível avaliar tudo, sempre e na forma adequada, a proposta pedagógica deve estabelecer prioridades para o

que será avaliado. Algumas avaliações devem ser anuais, como, por exemplo, a avaliação do desempenho de cada professor e funcionário, conforme previsto no seu plano anual de trabalho. (p. 398
(BAHIA, 2000, p. 398)

Quadro 35: Prioridades na avaliação

Os quadros 33, 34 e 35 referem-se ainda a outra questão constantemente reiterada no processo de avaliação dos professores e funcionários: seu plano anual de trabalho. O Plano Anual de Trabalho do professor é um documento no qual estão explicitadas as metas que esse professor se propõe a atingir no decorrer do ano letivo. Conforme já mostrei nos quadros 15 e 16, muitas vezes o professor que atinge essas metas recebe uma premiação que geralmente consiste num aumento de salário. As diretrizes do Programa estabelecem que o professor pode ser avaliado, tendo como referência não somente seu Plano de Trabalho e o resultado dos alunos, mas os pais e alunos também devem opinar. Já a avaliação da gestão da escola está relacionada a uma questão muito cara ao Programa: os custos que a escola representa para o poder público. Os quadros 36 e 37 fazem referência a essa questão. Mais uma vez os resultados obtidos pelos alunos são de extrema importância na avaliação da gestão como um todo e do gestor em si, a figura do diretor da escola.

[...] elaboração de um sistema de avaliação que examine os custos e o desempenho da rede escolar.
(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 1 número 1 – setembro/outubro de 2001, p. 3)

Quadro 36: Custos e desempenho

Para avaliar a gestão dos diretores, a secretaria considera os resultados dos alunos, o desempenho da escola com relação ao Plano de Desenvolvimento da Escola, a presença efetiva do diretor em sua unidade, sua capacidade de liderança e a disposição em adotar medidas para o bom funcionamento das rotinas escolares, além da responsabilidade no uso dos recursos públicos. O acompanhamento desses aspectos é feito por meio de visitas da superintendência, reuniões em escolas-pólo, audiências nas escolas e, quando necessárias, advertências e monitoramento dos problemas detectados.
(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 4 número 8 – setembro a dezembro de 2004, p. 5)

Quadro 37: Avaliação da gestão dos diretores

Todos esses mecanismos de avaliação transformam a escola, nas palavras de Foucault, em “uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” (2002b, p. 155) E, no caso do Programa em questão, essa avaliação está encadeada de tal forma que uns dependem dos resultados obtidos pelos outros e se constitui uma rede de “comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (FOUCAULT, 2002b, p. 155).

Assim, a meu ver, a avaliação mobiliza também, de certa forma, uma outra estratégia de governo, que é a capacitação dos professores. Esse é o tema da seção seguinte.

4.2 A capacitação de professores como meio para atingir as metas do Programa

A capacitação de professores, dentro de uma política de formação continuada e de formação em serviço é uma das preocupações do Programa Escola Campeã, como nos mostra o quadro 38. Ela aparece, nesse excerto dos materiais, ao lado de duas outras questões muito caras ao Programa: a elaboração de Plano Anual de Trabalho e a implantação de uma cultura de coleta e análise de dados. Isso nos dá uma idéia da dimensão da capacitação dos professores para o Programa. É claro que essa é uma questão central não somente para o Programa. Todas as redes de ensino, escolas particulares, universidades e os próprios educadores buscam a formação continuada. Santos, que estudou a questão em seu curso de doutorado, nos fala em sua proposta de tese, que “o discurso da formação continuada [...] passou a ser visto [...] como um sinal das transformações das práticas de formação de professores”(2004, p.22). Dessa forma, a simples afirmação de que os professores estão sendo capacitados, de que tal ou qual rede estadual ou municipal disponibiliza a seus professores cursos de formação continuada, é festejada como avanço educacional, como educação de qualidade sendo implementada em sua plenitude. Santos afirma ainda que

[...]pode estar havendo um processo de naturalização da formação continuada, uma adesão desenfreada a essa formação, como se ela fosse uma necessidade incontornável, como se representasse uma saída milagrosa para a maioria dos problemas da educação.(2004, p. 23)

É claro que não estou advogando contra a formação continuada, mas considero necessário questionar sua naturalização, seu caráter de obviedade e unanimidade.

O quadro 39 traz as razões pelas quais os professores devem ser capacitados, de acordo com o Programa Escola Campeã: passar a fazer certo o que fazem errado, melhorar a qualidade do que já sabem fazer, ou para aprender a fazer algo que ainda não sabiam fazer. Essa capacitação seria, portanto, bastante pragmática, bastante tecnicista. Não vejo, nesse caso, muito espaço para aprofundamento de discussões, para um estudo aprofundado de questões pedagógicas, de questões que dizem respeito a políticas públicas de educação, ao papel da educação na sociedade atual, aos sentidos que a educação vem produzindo, questões de política cultural, processos de in/exclusão, e outros tantos temas que considero importante discutir e repensar nas escolas e outras instituições educativas. O objetivo é capacitar objetivamente, para atingir a fins bastante determinados de aprovação dos alunos, de diminuição dos índices de evasão e repetência e com custos mínimos, como é possível perceber no quadro 40. Isso nos remete à relação entre a capacitação dos professores e a governamentalidade. A capacitação é uma estratégia de governo por seu caráter de condução da conduta do professor para a realização plena das metas estabelecidas pelo Programa. Metas essas bastante relacionadas à avaliação de que falei anteriormente. Ou seja, os professores devem ser capacitados a capacitar seus alunos a atingirem melhores índices nos processos de avaliação aos quais são submetidos.

A secretaria de educação elaborou um Plano Anual de Trabalho, implantou a cultura da coleta e análise de dados, investiu na formação continuada de professores e gestores.
(JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 6 – novembro/2003 a janeiro/2004, p. 5)

Quadro 38: Formação continuada

Razões para capacitar as pessoas

O desenvolvimento profissional das pessoas é cada vez mais importante, sobretudo nas organizações eficazes. Na era do conhecimento, estar atualizado e ter a capacidade de adquirir e usar novas informações constitui-se no capital mais valioso das organizações modernas. Nas organizações eficazes, onde o conhecimento é valorizado, comumente as pessoas são capacitadas diante de três situações:

- para fazer certo o que estão fazendo de forma errada. Por exemplo, um funcionário está usando inadequadamente uma ferramenta, software ou material didático. Ou um professor ensinando frações de forma inadequada. A capacitação é usada para ensiná-lo a trabalhar de forma correta.
- para melhorar a qualidade do que já estão fazendo corretamente. Treinamento é usado com frequência para aumentar a eficiência ou qualidade do serviço. O técnico conserta mais aparelhos, o professor usa procedimentos eficazes para ensinar um maior número de alunos, ou alfabetiza seus alunos melhor e mais rapidamente;
- para fazer uma coisa que não faziam antes. Usar um novo software. Elaborar uma proposta pedagógica. Liderar o grêmio escolar. Aprender uma nova metodologia de alfabetização ou ensinar através de projetos.

(BAHIA, 2000, p. 412)

Quadro 39: Situações em que é preciso capacitar

[...] as formas de capacitação devem maximizar o uso do tempo e do dinheiro, privilegiando-se, dessa forma, as estratégias informais de capacitação.

(BAHIA, 2000, p. 423)

Quadro 40: Maximização do tempo e do dinheiro

Podemos perceber também, no quadro 38, o uso de um discurso empresarial que sustenta a lógica da capacitação dos professores. A referência a “organizações eficazes” ou “organizações modernas” demonstra um esforço de trazer a escola para dentro dessa lógica empresarial. Os exemplos que justificam a busca pela capacitação não trazem somente questões ligadas à educação, mas questões referentes ao aprendizado prático em organizações com outros objetivos.

Reitero, dessa forma, que a separação que faço das estratégias e dos discursos ao longo dessa pesquisa é puramente didática, para que se possa proceder a uma escrita coerente e encadeada e conseqüentemente uma leitura compreensiva desse estudo, pois as estratégias e discursos de que o Programa faz

uso para atingir aos seus objetivos encontram-se encadeados em uma rede de significados que permitem o governo dos indivíduos de forma sutil e produtiva.

Segundo as diretrizes do Programa, nenhuma das estratégias anteriores seria mobilizada, sem uma figura indispensável, que é o gestor educacional. Ele é o responsável por fazer funcionar toda a estrutura do Programa.

4.3 O gestor educacional: governo e auto-regulação

“Compete ao diretor gerenciar, manter o controle do dia-a-dia da escola, delegar e cobrar resultados”, completa Maria Lúcia Amaral, também coordenadora pela Auge. Por isso, a escolha do gestor deve obedecer a critérios de experiência, mérito, capacidade gerencial e liderança. “Como líder maior ele tem os ônus e os bônus dos resultados da escola”, destacou Guiomar Lara. (JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 5 – Agosto a Outubro/2003, p. 7)

Quadro 41: Ônus e bônus dos resultados

Como já argumentei anteriormente, a gestão educacional proposta pelo Programa Escola Campeã, se constitui numa articulação dos discursos empresarial e educacional. E a figura do gestor, que aparece, retratada na “Agenda do Diretor” (ANEXO), como o comandante de uma embarcação que seria a escola, também será constituída fortemente atravessada por esses discursos. Ele deve ser um administrador, que, além de ser o responsável pelas demandas financeiras, a partir da autonomia financeira, deve estabelecer metas para sua equipe, analisar resultados, agindo como um líder de uma empresa. De outro lado, deve ser um “educador”, que conhece os alunos, se preocupa com o seu aprendizado, atende às famílias. Isso fica claro ao analisarmos a Agenda. Dado a complexidade do material e sua importância para que o leitor possa acompanhar comigo as análises, optei por transcrevê-lo na íntegra. Como se trata de um texto bastante extenso, pensei que seria melhor trazê-lo ao final do trabalho, em anexo.

Penso que, nessa ânsia por construir essa figura idealizada pelo Programa, o gestor educacional, o Programa Escola Campeã faz uso de determinadas

tecnologias do eu, que seriam “aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo” (LARROSA, 2000, p. 56). Essa relação estabelecida consigo próprio seria uma prática capaz de levar o indivíduo a se transformar, a modificar sua conduta, adquirir novos hábitos. Nesse mesmo texto, Larrosa elenca uma série de dispositivos pedagógicos que seriam “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (p. 57). Segundo Larrosa, esses dispositivos pedagógicos, funcionam como tecnologias do eu, a saber, o ver-se, o expressar-se, o narrar-se, o julgar-se, para por fim, dominar-se. Tendo domínio sobre si o sujeito será capaz de realizar o que podemos chamar de auto-regulação. Nesse sentido, a auto-regulação do gestor é condição essencial para que ele possa gerenciar a escola com autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Como vemos no quadro 41, o diretor assume os ônus e os bônus dos resultados da escola; ele é responsável por ela, portanto, deve ter perfeito domínio de suas ações e constitui uma peça-chave no governo dos demais sujeitos da escola. É o diretor que vai, como podemos ver no ANEXO, desenvolver as ações que vão desencadear as demais estratégias de governo que operam no interior da instituição escolar. Ele vai, a partir dos dados da escola, estabelecer as metas; a partir da avaliação dos alunos, diagnosticar a necessidade de capacitação, enfim, o diretor vai colocar em funcionamento as estratégias de governo do Programa, que vão, por sua vez, promover a auto-regulação de si e dos demais sujeitos. Por isso, penso que esse diretor é interpelado, no seu dia-a-dia, por alguns dispositivos pedagógicos que podemos chamar de tecnologias do eu. Sabemos que esses dispositivos fazem parte do cotidiano da escola, pois as reuniões pedagógicas, encontros de formação, momentos de avaliação, utilizam-se de todos aqueles dispositivos elencados acima por Larrosa para que os sujeitos se transformem por si próprios e na sua relação com os outros. Porém, há um elemento interessante nessa formação do gestor educacional dentro do Programa Escola Campeã, sobre o qual já falei um pouco e gostaria de analisar com maior ênfase: a agenda do diretor. Eu

acredito que essa agenda se constitui em uma tecnologia do eu porque vemos muito presentes nas atividades descritas na agenda do diretor (ANEXO) a presença daquilo que Fonseca (2003) chamou de funções disciplinares. Elas seriam fundamentais para o estabelecimento de uma sociedade disciplinar. Vou procurar trazê-las aqui fazendo um paralelo com as prescrições contidas na Agenda do Diretor (ANEXO). Primeiramente, podemos falar da distribuição espacial.

A conveniente utilização do espaço é essencial para o estabelecimento da disciplina. "O espaço deve ser, para o procedimento disciplinar, um meio de distribuição que permita a análise e a utilização particular e combinatória dos indivíduos" (FONSECA, 2003, p.63). Nas escolas, a distribuição dos indivíduos no espaço é de extrema importância; os alunos estão separados por salas, divididos em grupos ou sentados individualmente, cada qual em sua classe; da mesma forma, os professores estão cada qual em sua respectiva sala de aula. Mas como diz Foucault "lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil" (2002b, p. 123). Assim, alunos e professores são agrupados em diferentes espaços de acordo com alguns critérios, como idade ou nível de conhecimento, que lhes permitem somar "a utilidade de cada um [...] à utilidade de todos" (FONSECA, 2003, p. 64). A individualidade de cada um se torna útil no todo, dentro de um grupo que possui objetivos comuns. Quanto a essa função disciplinar, a agenda atribui ao diretor da escola a tarefa de percorrer a escola para verificar, todos os dias, se os alunos estão nas salas de aula ou em atividades e locais apropriados. Igualmente deve verificar se os professores estão em suas respectivas classes. Isso se faz necessário para que, conforme o quadro 13, a escola seja ordeira, disciplinada, em que as regras, calendários e compromissos sejam cumpridos.

<p>Criar um clima de ordem, disciplina e colaboração dentro da escola – Frequentemente, diz-se que a escola tem a cara do diretor, que o clima da escola reflete o ambiente criado pelo exercício da liderança. O estabelecimento e cumprimento de regras, calendários, compromissos, a forma de delegar tarefas, acompanhar atividades, avaliar resultados, conduzir reuniões, resolver conflitos,</p>

tudo isto contribui para criar um clima de entendimento, respeito e segurança característicos de uma escola eficaz.
(BAHIA, 2000, p. 207)

Quadro 42: A escola com a cara do diretor

Outra importante função disciplinar é a capitalização do tempo, ou seja, o aproveitamento máximo do tempo, de modo a evitar desperdícios. Fonseca nos ajuda a pensar que “a disciplina manipula o tempo, transformando-o em uma duração linear e evolutiva, uma vez que seus momentos são interligados entre si e orientados para um ponto terminal”(2003, p. 68). Isso pode ser percebido na orientação dada ao diretor na agenda. As ações que a direção precisa realizar estão divididas e organizadas por dia, semana, por mês, bimestre, semestre e por ano, num controle dos tempos de todos e de cada um dentro da escola. Mais uma vez repito que, a agenda não orienta o uso econômico dos tempos somente no que diz respeito ao trabalho do diretor, mas, a partir do diretor, orienta os tempos dos alunos, professores, funcionários, pais.

Em seguida, podemos falar de outra função disciplinar, que seria o controle das atividades. Não basta definir espaços e marcar tempos. É preciso regulamentar o que deve ser feito nesse espaço e nos devidos tempos estipulados. Tudo é funcional, tudo caminha rumo a metas e objetivos propostos. “Todo gesto deve ter a sua função, que deve ser realizada em um momento específico. Dessa realização depende toda a eficiência do conjunto que é a atividade”(FONSECA, 2003, p. 66). Daí podemos perceber a importância das minúcias informadas na agenda do diretor. Todas as atividades que devem ser realizadas estão ali descritas, de modo a organizar todas as etapas de um processo.

E a última função disciplinar que podemos ver funcionando é a Composição de forças. Por essa composição, combinando a articulação do tempo dentro de um determinado espaço, com um controle sobre as atividades exercidas e um encadeamento de toda a rede de indivíduos, cada qual com suas obrigações, a disciplina aproveita a utilidade de cada um e torna eficiente e ágil a atividade de todo o grupo. “A exigência sobre cada um reflete sobre todos. O não cumprimento da totalidade de uma exigência compromete todo o sistema” (FONSECA, 2003, p.

68). Na agenda do diretor podemos perceber uma preocupação com essa composição de forças. O diretor é o responsável por gerenciar essa grande maquinaria na qual cada indivíduo tem sua função bastante clara e deve apresentar resultados precisos. Como vemos no quadro 43:

Mesmo quando não é responsável pela realização direta das rotinas, o diretor tem que se assegurar de que as rotinas estão sendo realizadas, prever datas para rever os resultados das atividades rotineiras e, quando necessário, rever as próprias rotinas. O diretor não tem que fazer, mas tem que fazer acontecer.
(BAHIA, 2000, p. 304)

Quadro 43: O diretor tem que fazer acontecer

Enquanto tecnologia do eu, portanto, a agenda serve para o diretor como uma espécie de guia para que ele proceda a uma auto-avaliação de seu trabalho, e uma avaliação do trabalho de seus subordinados, para que ele verifique se está realizando todas as atividades previstas, para que ele reavalie seus procedimentos ou continue a proceder da mesma forma, caso as prescrições da agenda estejam sendo plenamente cumpridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse é um momento sempre difícil. É a hora de concluir essa narrativa. O momento de encerrar essa conversa com o leitor que me acompanhou até aqui. Sempre nos parece que ficou algo ainda por dizer. Mas é preciso colocar um ponto final. Fim da história? Não. Pois a “vontade de saber” continua instigando novos estudos, outros desafios. Porém, essa pesquisa, especificamente, precisa ser concluída.

Desde as primeiras páginas, procurei mostrar ao leitor o caminho que percorri antes de iniciar esse estudo e as trilhas que criei durante esses dois anos em que me dediquei à realização do Curso de Mestrado em Educação. Portanto, esse capítulo final não reserva ao leitor grandes surpresas, visto que as análises dos materiais de pesquisa foram sendo feitas desde as primeiras páginas. O que venho fazer agora, é retomar algumas questões e acrescentar alguns sentidos.

Nesse estudo tive como objetivo problematizar os discursos presentes nos materiais de divulgação e implantação do Programa Escola Campeã, bem como as estratégias de governo que se articulam no Programa e de que forma operam sobre a escola e os sujeitos escolares. Num primeiro contato com os materiais de pesquisa, na minha busca pelos discursos, acabei por ver “se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva”. (FOUCAULT, 2002c, p. 56). Pude perceber que há determinadas práticas discursivas que, no campo da educação, adquirem caráter de obviedade, de naturalidade. Como por exemplo, a articulação de um discurso educacional com um discurso empresarial, que traz, inclusive, para o campo da educação, termos como “superintendente” ao invés de supervisor escolar, “metas”, ao invés de objetivos, além de difundir uma cultura de competitividade explícita entre alunos, entre professores, entre escolas, e entre municípios, na busca pelo prêmio de “Escola Campeã”. E essa articulação entre esses discursos só se faz possível porque engendrada num contexto social

em que a globalização e o neoliberalismo dão as cartas do jogo. E esse jogo globalizado e neoliberal é jogado por todas as instâncias sociais e por todos os aparelhos de estado, incluindo-se aí a educação escolarizada, que deve acompanhar a “evolução”, os “avanços” desse mundo em constante mutação.

Mas meu objetivo nesse trabalho, como já disse, não se resumia a uma pergunta pelos discursos. Eu questionava e problematizava as estratégias de governo e suas formas de operação dentro do Programa. Minha incursão nos materiais de pesquisa me permitiu argumentar que a gestão educacional, engendrada pelos discursos empresarial e educacional, mobiliza certas estratégias de governo.

Uma das estratégias que vejo operando na relação entre esses discursos é o processo de implementação da autonomia da escola. Porém, nesse contexto de difusão de um discurso empresarial “da gestão educacional como prática emancipatória, que traria autonomia às instituições e aos sujeitos, vejo antigos conceitos caros à pedagogia, como autonomia e emancipação se revestirem de novos sentidos”(HATTGE, 2006b, p.1). Uma autonomia muito diferente daquela sonhada por Freire, porque muito mais relacionada à responsabilização dos indivíduos por suas escolhas- estratégia tipicamente neoliberal - , do que motivada por um ideal de liberdade de pensamento e de ação. Essa suposta “autonomia” permite um maior governo, pois ao saber de sua responsabilidade pelos resultados de suas ações, todos passam a se auto-regularem, a conduzirem suas ações de acordo com as diretrizes e as metas colocadas pelo Programa.

Fundamental também para a instituição e a manutenção do Programa é a estatística, responsável pela produção de dados que criam a necessidade da implementação do Programa, que ratificam a eficácia dos projetos implementados, através de um processo de comparação com novos dados, e que, dessa forma, “dão a conhecer” a população sobre a qual incidirão as ações do Programa. E a estatística como estratégia de governo guarda uma íntima relação com o discurso empresarial ao qual me referia anteriormente, pois esses dados

estatísticos permitem que se estabeleça a comparação entre os indivíduos e as instituições participantes do Programa.

Outra estratégia à qual a estatística também serve, dentro do Programa, é a avaliação constante. Essa avaliação incide sobre tudo e todos. Em primeiro lugar, avaliam-se os alunos. De posse dos dados da avaliação dos alunos são avaliados os professores, funcionários e o diretor. A avaliação vai mobilizar toda a comunidade escolar. Ela será a responsável pela criação de novas estratégias ou pela manutenção de estratégias já implementadas, de acordo com os resultados do processo avaliativo e da análise dos dados. E uma das estratégias mobilizada pela avaliação é a capacitação dos professores.

Os professores tornam-se alvo dos investimentos do Programa a partir dos resultados objetivos apresentados pelos alunos. E, a partir desses resultados, devem ser capacitados para que sejam capazes de levar o aluno a atingir as metas estabelecidas pelo Programa. Nessa capacitação dos professores, podemos ver, mais uma vez, a articulação dos discursos educacional e empresarial. Trata-se de uma capacitação bastante tecnicista, muito mais vinculada a métodos, procedimentos, atividades práticas, do que a discussões que repensem as bases sobre a qual a escola está estruturada.

E a última estratégia fundamental que procurei visibilizar em minhas análises é o forte investimento do Programa sobre o diretor da escola. Ele é alvo de tecnologias do eu que permitem o governo e auto-regulação de todos os sujeitos interpelados pelo Programa. Quando se utiliza uma estratégia de governo sobre a figura do gestor, ela está se estendendo a toda a comunidade escolar. Através de uma regulação fortemente exercida do trabalho do diretor, todos os sujeitos da escola estão sendo governados e estão também, a partir das medidas implementadas, de avaliação, de autonomia e participação, de capacitação dos professores, se auto-regulando. De acordo com Larrosa, “na perspectiva de Foucault, a questão do “governo” está já desde o princípio fortemente relacionada com a questão do “autogoverno” (2000, p. 53).

Essas foram algumas respostas que pude construir tendo como elemento balizador meu problema de pesquisa, criado a partir de minha apropriação de enunciados que circulam nos materiais. Afirmar, no capítulo 3, que, mexendo nos materiais, tive a impressão de que seria possível a realização de outras pesquisas. Continuo pensando dessa forma quando chego ao final desse estudo. Visto que o curso de mestrado tem um prazo exíguo para sua conclusão, tive que fazer determinadas escolhas, deixando de lado várias discussões possíveis, pois o material que utilizei é rico e abre inúmeras possibilidades, para quem sabe ainda, futuras pesquisas. Tenho me interessado muito também, por alguns periódicos aos quais tenho tido acesso, sobre gestão educacional. Talvez a conjugação desses materiais, o tensionamento dos discursos presentes nesses textos pudesse dar origem a um estudo produtivo.

Quero dizer ainda que, como gestora educacional, na função de vice-diretora, na rede estadual de ensino, muitas vezes me vi enredada por esses discursos e essas práticas que analisei nesse trabalho. As análises que empreendi dizem respeito a um programa específico de gestão educacional, o Programa Escola Campeã. Mas vale lembrar aqui, que muitas das discussões e estratégias implementadas não são exclusividades do Programa. A maioria de suas ações está na "ordem do discurso" educacional. Por isso, posso afirmar que, o tempo todo, durante esse processo de pesquisa, pude repensar minha própria prática, fazendo um exercício de auto-crítica enquanto sujeito que sou, assujeitado aos outros, pelo controle e dependência, e preso a minha própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. (FOUCAULT, 1995, p. 235). Isso me leva a pensar que não estou tão distante dessas estratégias de governo e auto-regulação implementadas pelo Programa.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. *O que vamos fazer agora? Uma conversa sobre tempo e espaço de aprendizagem*. 2005. Monografia (Especialização). Curso de Especialização em Educação Especial. São Leopoldo: Unisinos, 2005.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Políticas de Educação: concepções e programas. In: GRACINDO, Regina Vinhaes; WITTMANN, Lauro Carlos. (orgs.) *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 19991 a 1997*. Brasília, ANPAE, 1999, p. 63-76.
- ARNOLD, Delci Knebelkamp. *Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*. 2006. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, São Leopoldo, 2006.
- AZEVEDO, José Clóvis de. A democratização da escola no contexto da democratização do estado: a experiência de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, Vozes, 1999, p. 12-30.
- BAHIA, Secretaria de Estado da Educação. *Gerenciando a Escola Eficaz: conceitos e instrumentos*. Salvador: Secretaria de Estado da Educação, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Tradução por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BECK, Ulrich. Incertezas fabricadas. In: Sociedade do risco. O medo na contemporaneidade. IHU on-line. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. São Leopoldo, Unisinos, ano 6, nº 181, 22/05/2006, p. 4-11.
- BERGHAHN, Elenar Luisa. *Gestora da escola básica numa proposta de educação humanizadora*. 2002. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, São Leopoldo, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Elaboração Ignez Pinto Navarro (et al.). Brasília, MEC, SEB, 2004.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Tradução por Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 11-26.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. In: *Educação & Sociedade*, nº 77, dezembro, 2001. Campinas, 2001, p. 231-252.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 13-22.

DAL IGNA, Maria Cláudia. "Há diferença?" Relações entre desempenho escolar e gênero. 2006. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: *Educação*. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF, MEC: UNESCO, 2001.

DÍAZ, Esther. *Michel Foucault: los modos de subjetivacion*. Buenos Aires: Almagedo, 1993.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FABRIS, Eli; LOPES, Maura Corcini. Problematizando a inclusão: quando o estar junto transforma-se numa estratégia de exclusão. In: III Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. CD-Room.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 39-60.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e o Direito*. Rio de Janeiro: Max Limonad, 1995.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____. *A Arqueologia do saber*. Tradução por Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002c.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução: Roberto Machado. 17ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002d.

_____. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Tradução por Mariz Thereza da Costa Albuquerque. 10 ed. São Paulo: Graal, 2003.

_____. *Estratégia, poder-saber. Coleção Ditos e Escritos; IV*. Tradução por Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. (1983). In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. (Ditos e Escritos V) Org. e seleção de textos Manoel Barros da Mota; Trad. Elisa Monteiro, Inês D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 192-217.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Projeto Constituinte Escolar: a vivência da "reinvenção da escola" na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, Vozes, 1999, p. 31-45.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: GRACINDO, Regina Vinhaes; WITTMANN, Lauro Carlos. (orgs.) *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 19991 a 1997*. Brasília, ANPAE, 1999, p. 163-181.

HATTGE, Morgana Domênica. "Aprendendo a ver": representações da alfabetização na literatura infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

_____. *Gestão da Educação: em busca da escola campeã*. II Mostra de Pesquisas em Pós-Graduação. Caderno de Resumos, p. 72. Porto Alegre: FAPA, 2005.

_____. *A Gestão Educacional instituindo políticas e práticas curriculares*. III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Portugal: Universidade do Minho, 2006 a .

_____. Governamentalidade e Gestão Educacional: Artes de Governar. 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação. Canoas, ULBRA, 2006b.

HATTGE, Morgana Domênica; LOPES, Maura Corcini. *Gestão Educacional: antigas utopias, outros sentidos*. VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria: Universidade de Santa Maria, 2006.

JORNAL ESCOLA CAMPEÃ. São Paulo: Laser Press Comunicação. Ano 1 nº 2. Novembro a Dezembro de 2001.

JORNAL ESCOLA CAMPEÃ. São Paulo: Oboré Projetos Especiais em Comunicações e Artes. Ano 3 nº 4. Maio a Julho de 2003.

JORNAL ESCOLA CAMPEÃ. São Paulo: Oboré Projetos Especiais em Comunicações e Artes. Ano 3 nº 5. Agosto a Outubro de 2003.

JORNAL ESCOLA CAMPEÃ. São Paulo: Oboré Projetos Especiais em Comunicações e Artes. Ano 3 nº 6. Novembro/2003 a Janeiro/2004.

JORNAL ESCOLA CAMPEÃ. São Paulo: Oboré Projetos Especiais em Comunicações e Artes. Ano 4 nº 7. Julho a Agosto de 2004.

JORNAL ESCOLA CAMPEÃ. São Paulo: Oboré Projetos Especiais em Comunicações e Artes. Ano 4 nº 8. Setembro a Dezembro de 2004.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução por Francisco Cock Fontanella. 3ed. Piracicaba, Editora UNIMEP, 2002.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

KLEIN, Madalena. *Governando o social: racionalidade política dos programas de formação profissional nos movimentos sociais*. 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004

KLEIN, Rejane Ramos. *Educação e voluntariado: uma parceria produtiva*. 2005. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

KRAWCZYK, Nora. *A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros*. Revista Educação & Sociedade. Campinas, n.67 – agosto de 1999, p. 112 – 149.

LARANJA, Mirza. *Discutindo a Gestão de Ensino Básico*. In: COLOMBO, Sonia Simões et al. *Gestão Educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 238-261.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 4 ed. 2000.

_____. *Experiência e paixão*. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004, p. 151-165.

LOPES, Maura Corcini. *A inclusão como ficção moderna*. In: *Pedagogia: a revista do curso*. São Miguel do Oeste, Editora da UNOESC, vol.3, n.6, dez 2002, p. 7-20

LÜCK, Heloísa, et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. *A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática*. Disponível em: [:http://revistaescola.abril.com.br/grandes temas/gestão direção coordenação.shtm](http://revistaescola.abril.com.br/grandes_temas/gestao_direcao_coordenacao.shtm). Acesso em: 27/07/2005.

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*. 2003. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

MACHADO, Lucília. *A institucionalização da lógica das competências no Brasil*. *Revista Proposições*. Faculdade de Educação – UNICAMP, vol. 13, n.1 (37)-jan/abr.2002.

MAIA, Marco Aurélio Spall. Uma experiência inovadora. In: MAIA, Marco Aurélio Spall. *Trabalho, Educação e Cidadania. Reflexões sobre o Programa Integrar – RS*. Porto Alegre: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/Central Única dos Trabalhadores, 1999.

MARMITT, Solange Beatriz. Reflexões sobre uma proposta construída coletivamente. In: MAIA, Marco Aurélio Spall. *Trabalho, Educação e Cidadania. Reflexões sobre o Programa Integrar – RS*. Porto Alegre: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/Central Única dos Trabalhadores, 1999

MÁRQUEZ, Gabriel García. *Viver para contar*. Tradução por Eric Nepomuceno. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARSHAL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 4 ed. 2000.

OLIVEIRA, Cleiton de; TEIXEIRA, Lucia Helena. Municipalização e Gestão Municipal. In: GRACINDO, Regina Vinhaes; WITTMANN, Lauro Carlos. (orgs.) *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 19991 a 1997*. Brasília, ANPAE, 1999, p.111-124.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. *Princípios e métodos de gestão escolar integrada*. Curitiba: IESDE, 2005.

PAZETO, Antônio Elizio; WITTMANN, Lauro Carlos. Gestão da Escola. In: GRACINDO, Regina Vinhaes; WITTMANN, Lauro Carlos. (orgs.) *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 19991 a 1997*. Brasília, ANPAE, 1999, p. 203-215.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 4 ed. Petrópolis, Vozes, 2000, p. 211-224.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-Administração. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto(orgs.). *Globalização e Educação – Perspectivas Críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 77-90.

POPKEWITZ, Thomas S.; BLOCH, Marianne. Construindo a criança e a família: registros de administração social e registros de liberdade. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds.) *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000, p. 33- 68.

Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento, 1997 – Mensal, Ano 9, nº 100, agosto de 2005.

RAMOS, Josiane Carolina Soares. *A trajetória do processo de gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul*. Proposta de

dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza. (org.) *A Globalização e as ciências sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, João de Deus. Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores. 2004. Proposta de Tese (Doutorado). Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, João de Deus. Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores. 2006. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Jóice Silvana Fischborn. *Analisando uma experiência de gestão escolar: a "Escola Campeã"*. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. São Leopoldo, UNISINOS, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 1995, p. 245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-13.

_____. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-19.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo, Xamã, 2002.

SPINK, Mary Jane P.. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora da modernidade tardia. *Cad. Saúde Pública.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, 2001. Acesso em 24/10/2005.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2001000600002&lng=es&nrm=iso&tlng=pt

TRAVERSINI, Clarice Salette. *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação),

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

TORO, Bernardo. *Os sete códigos da modernidade*. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.pro.br/moderni.htm>. Acesso em: 27abr2005

VEIGA-NETO, Alfredo. *Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol?* In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 1995, p. 9-56.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margarete; VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-38. Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

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

VIÑAO, Antonio. La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educación*, Porto Alegre, v. 2, n. 53, p.368-415, Mai./Ago. 2004. Quadrimestral.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 143-216.

ANEXO

AGENDA DO DIRETOR

Ações que a direção tem que fazer

TODOS OS DIAS

Cumprir a agenda do dia

- Elaborar a agenda e priorizar os compromissos
- Atualizar e conciliar urgência com prioridade
- Delegar aquilo que não puder cumprir

Cumprir o calendário escolar

- Consultar o calendário escolar
- Acionar providências

Assegurar o controle de frequência e acionar providências: aluno, professores, demais servidores

- Receber informações de ausências (previstas e imprevistas)
- Informar pais ou responsáveis
- Providenciar substituições de professores e/ou outros servidores

Assegurar que os alunos estão nas salas de aula ou em atividades/locais apropriados

- Percorrer a escola
- Assegurar que haja supervisão das áreas de uso comum

Assegurar que os professores estejam nas classes e estimular o cumprimento do programa de trabalho

- Percorrer a escola
- Visitar salas por amostragem
- Examinar o diário de classe por amostragem

Assegurar o cumprimento das rotinas de: limpeza, segurança, merenda

- Realizar verificações rotineiras
- Providenciar as manutenções e/ou correções necessárias

Verificar saldos e pagamentos

- Consultar saldos bancários
- Autorizar despesas

Assegurar a manutenção do clima cordial na escola entre: alunos, professores, funcionários, pais

- Estar atento para ouvir os anseios, expectativas e interesses de alunos,

pais, professores e funcionários
Abrir espaço para a exposição voluntária de assuntos de interesse da comunidade escolar (exemplo: quadro de avisos ou agendamento para conversas)

Ações que a direção tem que fazer

SEMANALMENTE

Assegurar que os professores estejam cumprindo seus planos de curso

- Confrontar, pessoalmente ou através de um coordenador, o plano de curso com o diário de classe
- Estimular o cumprimento do plano de curso, através de reconhecimento do resultado ou de apoio

Assegurar o atendimento às solicitações de documentos fornecidos pela escola, bem como a organização dos documentos e informações existentes

- Identificar a documentação obrigatória
- Verificar o que está sendo arquivado e como
- Verificar se as informações e/ou documentos solicitados estão sendo atendidos no prazo previsto

Ações que a direção tem que fazer

TODOS OS MESES

Avaliar a frequência de alunos, professores e demais servidores

- Analisar mapas de frequência de aluno, professores e demais servidores
- Acionar providências
- Informar à Secretaria da Educação

Avaliar o andamento do plano individual de trabalho

- Rever as metas
- Rever os resultados
- Rever o calendário anual
- Corrigir os rumos

Analisar a situação financeira da escola

- Avaliar o balancete mensal
- Apresentar contas ao conselho fiscal (se necessário)

Verificar o suprimento e a necessidade de compras

- Analisar os mapas de compra e o controle de estoque

- Acionar a compra sempre que a quantidade de um determinado item em estoque atingir o estoque mínimo necessário

Estabelecer a agenda de eventos do próximo mês

- Consultar o calendário anual
- Analisar os resultados de mês que impliquem comunicações/providências
- Verificar e agendar datas de reuniões com o colegiado, grêmios e outras associações

Ações que a direção tem que fazer

TODOS OS BIMESTRES

Avaliar o rendimento do aluno e acionar medidas de recuperação

- Analisar os resultados dos alunos no bimestre em questão e o cumulativo
- Analisar os mecanismos de avaliação utilizados
- Verificar/rever as estratégias de ensino de cada professor
- Definir as atividades de recuperação a serem aplicadas
- Informar aos alunos e pais os resultados apresentados e medidas corretivas a serem adotadas

Submeter as contas à aprovação dos respectivos conselhos fiscais

- Analisar as contas
- Convocar o conselho fiscal para verificar e aprovar as contas
- Enviar a prestação de contas aos órgãos competentes

Ações que a direção tem que fazer no

PRIMEIRO SEMESTRE

Realizar o Censo Escolar

- Preencher e enviar o formulário Censo Escolar à Secretaria da Educação na data prevista Quando realizar: março

Programar as atividades para o período de férias

- Analisar o resultado das rotinas referentes a limpeza, segurança, merenda, manutenção, administração/secretaria escolar
- Definir ações/melhoria
- Planejar a implantação para o período de férias
- Definir atividades extra curriculares e respectivos responsáveis por desenvolvê-las no período de férias Quando realizar: junho

Rever o PDE

- Verificar o atendimento às metas, em função dos resultados
- Redefinir metas ou planos individuais de trabalho Quando realizar: junho

Ações que a direção tem que fazer no

SEGUNDO SEMESTRE

Organizar matrícula e rematrícula

- Realizar matrícula centralizada ou descentralizada, conforme determinação da Secretaria da Educação Quando realizar: novembro e dezembro, janeiro, fevereiro e março

Organizar e implementar a conclusão do ano letivo

- Definir providências para encerramento do ano, transferências e formatura Quando realizar: outubro e janeiro

Definir enturmação e montar quadro de professores

- Definir com a Secretaria da Educação a quantidade/tipo de turmas para o próximo ano
- Alocar os professores de acordo com a enturmação Quando realizar: outubro e novembro

Avaliar e divulgar os resultados dos alunos

- Realizar a consolidação das notas do ano
- Elaborar e distribuir o boletim final
- Implementar as estratégias de recuperação
- Propor medidas de melhoria, com base nos resultados dos alunos Quando realizar: dezembro

Programar as atividades para o período de férias

- Analisar o resultado das rotinas referentes a limpeza, segurança, merenda, manutenção, administração/secretaria escolar
- Definir ações/melhoria
- Planejar a implantação das ações de melhoria para o período de férias
- Definir atividades extra curriculares e respectivos responsáveis por desenvolvê-las no período de férias Quando realizar: dezembro

Rever o PDE

- Verificar o atendimento às metas
- Redefinir metas ou planos individuais de trabalho Quando realizar: dezembro

Ações que a direção tem que fazer

UMA VEZ POR ANO

Elaborar o calendário de eventos (escolar)

- Identificar atividades/eventos obrigatórios e de interesse da escola
- Planejar o calendário de acordo com a definição da carga horária obrigatória, com margem para remanejamento de dias letivos (imprevistos)
- Publicar o calendário Quando realizar: dezembro

Participar da avaliação externa

- Seguir as orientações da Secretaria da Educação para a aplicação de testes
- Analisar os resultados da escola com professores, colegiado e pais
- Definir ações de melhoria Quando realizar: data definida pela SEC

Promover a escolha de livros didáticos

- Seguir as orientações do MEC para a escolha dos livros didáticos
- Assegurar que na escolha dos livros seja considerada a proposta pedagógica da escola Quando realizar: data definida pela SEC

Inventariar o patrimônio

- Levantar os bens patrimoniais disponíveis na escola e registrar no formulário **Inventário de Bens Móveis e Termo de Responsabilidade**. Confrontar este formulário com a listagem da carga patrimonial, devendo encaminhar o formulário e o **Resumo de Inventário de Bens Móveis em Uso** para a SEC Quando realizar: dezembro

Realizar o balanço anual

- Analisar as contas
- Convocar o conselho fiscal para verificar e aprovar as contas
- Enviar a prestação de contas aos órgãos competentes Quando realizar: dezembro