

ESTRUTURA DO PROJETO DE PESQUISA

Proponente: Marilda de Oliveira Costa

1. Título:

ANÁLISE DO SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO E O DESEMPENHO ESCOLAR

2. Área (s)/Linha (s) de Pesquisa contempladas (homologadas no CONEPE):

Formação de professores, Políticas e Práticas Pedagógicas

3. Resumo (no máximo 300 palavras):

Este projeto apresenta como objeto de pesquisa o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem - SIGA, um sistema eletrônico, operado via web que integra a política educacional do estado de Mato Grosso, instituído no segundo mandato do governo Blairo Maggi (2007-2010). Seu objetivo é analisar as implicações do SIGA, para a gestão democrática e o desempenho dos alunos (1º ciclo) de duas escolas públicas, a partir de 2010, ano de sua implantação, até 2015. Para cumprir este objetivo, os procedimentos metodológicos compreendem: levantamento e análise de dados quantitativos e qualitativos sobre o programa em âmbito estadual, nos 15 municípios pólos dos Centros de Formação e Atualização de Professores (Cefapros) e, particularmente, nas escolas selecionadas para estudo; análise de documentos oficiais; assim como análise de dados de entrevistas, com base em roteiro semiestruturado, com a equipe que acompanha o SIGA no Sistema/CEFAPROS e os segmentos representativos das escolas selecionadas para estudo, conforme critérios definidos na pesquisa.

4. Palavras chave (no mínimo 3; no máximo 5):

Política educacional, Gestão democrática, Sistema integrado e gestão de aprendizagem.

5. Introdução:

A crise que assola o mundo atualmente – do último quarto de século XX ao presente século – é considerada, por autores como Leff (2003), uma crise de civilização e por Mészáros (2002), uma crise de esgotamento da produção capitalista. As alternativas de superação da crise alteram o papel do Estado e da sociedade civil, a produção e apropriação do conhecimento, assim como inaugura novas formas de administração da organização social capitalista. É um contexto marcado pela intensificação do uso da tecnologia da informação e comunicação, do computador, da internet e redes na gestão empresarial, portanto, imprescindível à expansão da globalização econômico-financeira, à reorganização do capitalismo mundial. A administração pública, incluindo-se a área educacional, absorve estas mudanças, encaminhando para um paradigma de administração burocrático, gerencial/tecnológico (COSTA, 2011). As questões envolvidas nesta problemática são tratadas por autores que servirão de aporte teórico ao trabalho que pretendemos realizar. Entre eles, alguns são recorrentes ao apontarem a preocupação com questões atinentes à crise estrutural do capital e as alterações no papel do Estado e da sociedade civil, como Mészáros (2002, 2007, 2009), Chesnais (1996), Harvey (2003, 2006, 2008), Antunes (2003, 2009), Moraes (2001); outros apontam alternativas para a saída da crise entre eles, Friedman (1985), Hayek (1990), (Giddens (1997, 2001, 2007), Bresser Pereira (1996, 2007), entre outros; ainda outros, como Dale (1988, 2002), Lima (2005, 2011), Peroni (2003, 2005, 2008), Montão (2003), Costa (2011), Costa e Gentil (2010), preocupam-se com a introdução de mecanismos de mercado na administração pública, incluindo-se a área educacional. As discussões destes autores auxiliam na compreensão e análise da forma como os mecanismos de mercado, materializados na administração empresarial, vem sendo incorporada à administração pública, incluindo-se a área educacional e as implicações daí decorrente para a oferta e a gestão de políticas públicas sociais e a garantia de direitos de cidadania. Essa prática na administração pública não é recente, no entanto ela tem intensificado sua atuação a partir da década de 1970 e, especialmente da década de 1980 com a reforma do Estado Nacional em praticamente todos os cantos do mundo, inclusive no Brasil. Essa reforma tem se encaminhado, primeiro sob orientação neoliberal e, posteriormente, com a reconstrução do Estado sob as diretrizes políticas de Terceira Via, da Social-democracia. Para as duas correntes o Estado foi considerado ineficiente e ineficaz para administrar a coisa pública, e ao mesmo tempo exaltam a superioridade do mercado. Assim, orientados pela Teoria da Escolha Pública, oriunda da Escola Neoliberal *Public Choice*

(MORAES, 2001), (FRIEDMAN, 1980) são introduzidos mecanismos de mercado, como a gestão gerencial ou a Nova Gestão pública, no interior do Estado, de modo que a administração pública dita “burocrática”, cujos contornos são visíveis no Estado de Bem-Estar Social e, de forma branda no Estado desenvolvimentista do Terceiro Mundo, são apregoadas de ineficientes e ineficazes e em seu lugar implanta-se esse novo modelo de gestão. Admite-se com isso a contratação de serviços privados ou até mesmo a incorporação de mecanismos da Administração Empresarial na gestão da coisa pública, como é o caso do objeto desta pesquisa, o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem – **SIGA**, implantado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC, nas escolas de ensino fundamental da rede pública estadual de ensino, a partir de 2010. O SIGA é um sistema eletrônico, totalmente operado via web, que tem como objetivo “*monitorar, gerenciar, acompanhar e intervir de forma que todos os envolvidos no processo possam atuar, rápida e efetivamente, para que as dificuldades sejam superadas e as ações propostas sejam avaliadas em seu potencial para solucionar os problemas*” (MATO GROSSO, 2010, p. 03). Tal sistema foi elaborado a partir da experiência que a secretaria teve com o uso do Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações – SIASI, nos anos de 2007 e 2008. A implantação está sendo feita de forma gradativa, começando pelo 1º Ciclo do ensino fundamental. As informações são inseridas no sistema principalmente pelos professores regentes, professores articuladores e coordenadores pedagógicos. Os dados traçam o perfil do educando, com o preenchimento de mapas de frequência de alunos e professores, realização de tarefas de casa, níveis de leitura dos educandos, e acompanhamento das reuniões pedagógicas, que são chamados de indicadores de desempenho.

Em vista do exposto, este projeto de pesquisa busca analisar as características do Programa Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem - SIGA, proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC, e as implicações de sua implantação para a gestão e o desempenho escolar em duas escolas da rede pública estadual de ensino, uma urbana e outra do campo.

6. Objetivos Gerais:

Analisar as características do Programa Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem - SIGA, proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC, e as implicações de sua implantação para a gestão democrática da educação e o desempenho escolar no sistema estadual de educação e em duas escolas, uma da rede pública estadual de Cáceres-MT e outra de São José dos IV Marcos – MT, no período de 2010, ano anterior à implementação do sistema e 2015.

7. Objetivos Específicos:

- Aprofundar a compreensão sobre a natureza do Programa Siga, mediante a análise de seus processos de regulação e implantação nos 15 pólos CEFAPROS;
- Analisar as implicações do Programa Siga para a gestão democrática da educação do Sistema Estadual de Ensino, especialmente, no que se referir a alterações: na natureza, dinâmica e *locus* dos processos decisórios sobre a política educacional vigente; na organização administrativa e do quadro de funcionários da rede de ensino; nos indicadores educacionais;
- Localizar e analisar similaridades e especificidades tendo em vista a comparação *dos casos em estudo*;
- Analisar as conseqüências do referido Programa na esfera da escola tendo em vista a percepção de alterações: na conformação de seu projeto pedagógico; nas taxas de desempenho escolar da unidade; na gestão escolar; no perfil e atribuições de seus profissionais.

8. Justificativa:

Esta proposta apresenta como objeto de pesquisa a análise das implicações do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem – SIGA, em 15 diferentes realidades regionais, geopolíticas e sociais (Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juara, Juina, Matupá, Rondonópolis, São Félix do Araguaia, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Tangará da Serra, Sinop), onde localizam-se 15 pólos dos Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPROS), com componentes diferenciados nos processos de gestão democrática e desempenho escolar.

Tal proposta resulta de estudos desenvolvidos pela coordenadora desta proposta tanto no doutorado em educação, concluído em 2011, quanto em um grupo de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade de São Paulo – campus de Ribeirão Preto (USP – Ribeirão Preto); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Universidade Federal Fluminense (UFF), organizado em rede de pesquisa.

O grupo desenvolveu trabalhos anteriores, no entanto, minha inserção na rede deu-se no período de 2007 a 2010, com o estudo da parceria entre sistemas públicos de educação básica e o Terceiro Setor. A pesquisa teve início com o grupo estadual do Rio Grande do Sul e foi expandida com a pesquisa nacional “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”. O Instituto Ayrton Senna encontra-se, atualmente, nas 27 unidades federativas, com 10 programas educacionais: Se Liga, Acelera Brasil, Gestão Nota 10, Circuito Campeão, Fórmula da Vitória, SuperAção Jovem, Educação pelo Esporte, Educação pela Arte, Comunidade Conectada e Escola Conectada¹.

O trabalho de campo realizado no município de Cáceres/MT, sob a coordenação da proponente deste projeto, possibilitou verificar que o Instituto Ayrton Senna influenciou a gestão do sistema e da escola, na medida em que modificou o desenho institucional, a legislação, a concepção de educação, de financiamento entre outros. No caso estudado, a parceria esteve em vigência entre 2001 e 2010, mas após o encerramento a legislação e as rotinas permaneceram nas escolas, além de o município não ter mais acesso aos resultados da educação pública municipal, sob a tutela do

IAS (COSTA, 2011).

Quanto ao doutorado, desenvolvi pesquisa voltada para a grande temática o público e o privado em educação, analisando as “Concepções de gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil”, desenvolvida entre agosto de 2007 e setembro de 2011. O estudo constou de mapeamento dos principais conceitos que compõem os materiais instrucionais do IAS e sua análise à luz das teorias das organizações empresariais e da gestão democrática da educação. Esta última categoria político-administrativa foi abordada porque conceitos como participação, autonomia e mecanismos como eleição de diretores, Conselho Escolar e descentralização de recursos para as unidades escolares também fazem parte das orientações do IAS para os parceiros públicos.

O trabalho de campo realizado no município de Cáceres/MT, em uma escola urbana e um Núcleo do campo (composto por três escolas) localizado em área de fronteira Brasil/Bolívia, possibilitou verificar que as concepções de gestão que fundamentam os programas do IAS, provenientes de teorias das organizações como: Behaviorismo, Burocracia, Teoria de Sistemas, Gerência da Qualidade Total, Administração na Era Digital foram implementadas nas escolas pesquisadas. Os fundamentos e mecanismos da gestão democrática foram completamente alterados, ressignificados em seus conteúdos e significados daqueles originalmente pensados pelos movimentos acadêmicos e sindicais da década de 1980. O modelo de gestão implementado no sistema municipal de ensino e nas escolas, a partir da parceria com o IAS, foi considerado burocrático/gerencial/tecnológico (COSTA, 2011).

O SIGA é um sistema pensado a partir do Sistema Ayrton Senna de Informação (SIASI), implementado com a parceria entre o estado de Mato Grosso e o Instituto Ayrton Senna, mesmo em um curto período de tempo (2007 a 2008), visando o gerenciamento de processos pedagógicos.

O projeto de pesquisa ora apresentado será desenvolvido por uma equipe de pesquisadores, alunos da graduação e do mestrado em educação e colaboradores no CEFAPRO localizado no pólo de Cáceres/MT. Na UNEMAT, universidade em que a coordenadora da proposta atua, esta pesquisa será desenvolvida no âmbito da Linha de pesquisa “Formação de Professores, políticas e práticas pedagógicas”, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado da UNEMAT.

Destaca-se que o fato da pesquisa congregar pesquisadores da universidade e do CEFAPRO,

atesta a importância e a relevância de sua execução. Pode-se dizer que a participação desses colaboradores vinculados, especialmente ao CEFAPRO, contribui com a aproximação entre universidade e escolas de educação básica.

Ainda, a investigação que propomos se justifica pela necessidade de sistematizar e aprofundar o conhecimento acerca dos mecanismos de gestão gerencial/tecnológico que vem sendo implantados na educação face à configuração das políticas educacionais atuais.

Outro motivo que atesta a relevância do desenvolvimento desta pesquisa de caráter interinstitucional é a importância da gestão democrática do ensino público, bandeira de lutas históricas dos movimentos acadêmicos e sindicais da área educacional, que ainda que instituída como princípio da educação nacional na Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996², e leis complementares como o Decreto Nº.740, de 29/12/1995 que regulamenta a gestão democrática, definindo a eleição direta de diretores como princípio básico e a Lei estadual Nº 7 040, de 1º /10/1998, que estabelece a gestão democrática da educação pública em Mato Grosso e regulamenta, entre outros, a co-responsabilidade entre poder público e sociedade na gestão da escola [...], não garante a sua automática materialização. Considera-se, assim, o imperativo de discutir conteúdos e métodos da intervenção estatal, que ainda tem muito a avançar, principalmente no que se refere à gestão democrática da educação (PERONI, 2009), ressaltando a importância de se investigar a materialização da proposta de gestão do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem.

¹ Disponível em: . Acesso em: 25 jul. 2011.

² O Art. 14 da LDB define que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes elementos: I. “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”; II. “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

9. Resultados Esperados:

Contribuição com a formação de estudantes de graduação (Iniciação científica e monografias de graduação) e pós-graduação (mestrado) que possam incorporar-se ao projeto.

Orientação de monografias e dissertações de mestrado sobre o tema da pesquisa ou correlatos, buscando ampliar o alcance regional dos resultados.

Fortalecimento da produção científica, estimulando a participação de docentes e discentes da instituição proponente da pesquisa.

Divulgação de resultados parciais e finais da pesquisa em eventos científicos nacionais e internacionais.

Elaboração de artigos para publicação em periódicos científicos e ou livros.

Discussão da temática em disciplinas dos cursos de graduação, de especialização de formação continuada de professores e de pós-graduação na área da educação.

Efetiva troca de experiência que contribui com a consolidação do recém-criado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade proponente da pesquisa.

Ampliação das pesquisas voltadas às políticas de Educação Básica.

10. Hipóteses ou Questões Problemas:

Dado a natureza do SIGA sua implantação na rede pública estadual engessa o trabalho pedagógico?

Como o SIGA contribui para melhorar o desempenho escolar?

De que maneira a implementação do SIGA interfere na gestão democrática das unidades escolares selecionadas nesta pesquisa?

Por ser um sistema eletrônico o SIGA possibilita melhorar a dinâmica do trabalho dos professores?

11. Materiais e Métodos:

A pesquisa será desenvolvida mediante a realização de estudos de casos em 15 pólos de municípios onde se localizam os CEFAPROS e em duas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, selecionadas tendo em vista a adoção pelas respectivas escolas do SIGA.

A indicação prévia de critérios para a escolha dos casos justifica-se na medida em que, embora não se pretenda uma generalização potencial dos resultados alcançados, o estudo deverá

promover *generalizações naturalísticas*, tal como proposto por Stake (1983). Como em Rockwell (1986), entende-se, neste trabalho, que o fenômeno eleito para a investigação deva ser percebido a partir de suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas. (LUCKÁCS, 1967) Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação de campo com informações relativas a outras ordens sociais (por exemplo, a estrutura e política educacionais do país) e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular. Desse modo, não se realizam estudos de caso, mas estudos sobre casos (ROCKWELL, 1986, p.47 - grifos nossos).

Com vistas à construção do marco teórico para a análise dos dados coletados será necessário proceder à seleção e leitura de bibliografia relacionada ao objeto de estudo.

Os dados, cujo detalhamento segue abaixo, serão coletados em 15 pólos onde concentram os CEFAPROs e no município de Cáceres, com ênfase na esfera da gestão escolar e no desempenho escolar de alunos do 1º ciclo, em duas escolas da rede estadual, constituindo, assim, o campo da investigação: uma escola da zona urbana (Cáceres) e uma escola do campo (São José dos Quatro Marcos). O critério para seleção das escolas se fundamenta nos seguintes aspectos: a) pertencer à rede pública estadual de ensino; b) oferecer o Ensino Fundamental, na modalidade regular; c) estar com o SIGA implantado. Vale destacar que, como o município de Cáceres não possui na rede pública estadual escolas do campo que ofereçam o Ensino Fundamental, buscamos uma escola nesta região, que atenda aos critérios, e que fosse mais próxima do município sede da pesquisa e que cujos formadores do CEFAPRO, integrantes deste projeto, poderão coletar os dados nos momentos de formação.

O período a ser investigado inicia-se no ano 2009, imediatamente anterior à implantação do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem e se estende até o ano de 2013.

As fontes primárias para a coleta dos dados referem-se aos dados gerados pelo SIGA e pelas escolas. Além disso, recorreremos às entrevistas semi-estruturadas (Triviños, 1987) com gestores e professores responsáveis por acompanhar e monitorar a implementação do SIGA nas escolas e com gestores, professores e alunos das escolas selecionadas. As entrevistas se pautarão em roteiros precários cuja função, além de orientar o entrevistador nos temas da investigação, sem, contudo, inibir por completo a abordagem de temas específicos, permitirá a análise comparativa das informações levantadas em cada caso estudado. Para efeito da caracterização dos municípios serão consultadas diferentes bases de dados com destaque para aquelas preparadas pelo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatísticas e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em síntese, as informações coletadas em cada *caso em estudo* compreenderão três âmbitos de investigação e corresponderão a: No âmbito do sistema de ensino/CEFAPROS: levantamento, organização e análise de documentos oficiais relativos à gestão democrática e à criação, regulamentação e implantação do SIGA; entrevistas com componentes do corpo técnico do sistema de ensino na SEDUC/CEFAPRO em estudo e com responsáveis por acompanhar a implantação do sistema de Gestão; análise do funcionamento do sistema de Gestão e dos documentos por ele gerados; levantamento, organização e análise de indicadores educacionais que evidenciem alterações na qualidade do ensino: desempenho acadêmico, evasão e retenção, formação de professores, média salarial e formas de contratação; levantamento, organização e análise de dados oficiais relativos ao perfil de atendimento educacional referentes ao período analisado. Detectar eventuais gastos efetuados com a implantação do Programa.

No âmbito das unidades educativas: levantamento de informações relacionadas ao processo de elaboração e implantação de seu projeto pedagógico, à gestão da unidade escolar e à organização do trabalho pedagógico dos docentes. As entrevistas a serem realizadas configuram-se como *entrevistas semi-estruturadas* a partir de roteiros precários, permitindo ao entrevistador abarcar um conjunto de informações de maneira menos diretiva e adaptando-as às preocupações gerais da pesquisa e às peculiaridades locais. Observe-se que a ética na coleta das informações será contemplada, entre outros procedimentos, pelo consentimento prévio dos entrevistados em participar da pesquisa expresso em *Termo de consentimento livre e esclarecido*. A utilização de imagens e áudio se dará apenas com a autorização específica dos participantes e a adesão à pesquisa será voluntária.

12. Referencial Teórico:

Amparada em autores como Ashby (1970), Capra (2007), Castells (2002), Chiavenato (2003), Maximiano (2010), Gascó (s/d), Cepik e Canabarro (2010), que ajudam a explicar o movimento no qual se desenvolvem as novas tecnologias da informação, e em autores como Chenais (1996), Harvey (2003), Mészáros (2002), (2004), dentre outros, cujas abordagens auxiliam na análise crítica desse mesmo movimento, desenvolvo uma breve discussão sobre a administração na era digital – tecnologia da informação e redes. Procuo discutir alguns aspectos das bases da tecnologia, amparada na cibernética; a produção e apropriação da tecnologia por pequenos e

grandes conglomerados capitalistas; as relações entre tecnologia e produção econômica mundializada e, por fim, as redes de comunicação como parte do processo de desenvolvimento da tecnologia da informação e de computadores, cada vez mais velozes, aperfeiçoados a partir dos anos de 1970 e, no caso da internet e redes, na segunda metade dos anos de 1990. Essa discussão levou em conta a atividade administrativa das organizações empresariais e públicas.

Mais difundida na área empresarial do que na pública, a Tecnologia da Informação só recentemente ganhou espaço e despertou o interesse de estudiosos de áreas como a Administração Pública e o Direito Administrativo e de Políticas Públicas, considerando sua interferência nas ações dos governos (CEPIK e CANABARRO, 2010).

Com esses estudos, “muitos autores passaram a considerar que as novas tecnologias de informação da Era Digital, por si mesmas, estavam modificando radicalmente a natureza e o modo de funcionamento da democracia, do governo e do próprio Estado” (BIMBER, 2003; FOUNTAIN, 2001; HEEKS, 2002; OLIVER; SANDERS, 2004, Apud CEPIK e CANABARRO, 2010, p.11).

As Tecnologias da Informação (TI) produziram duas ondas de inovação na administração do Estado desde meados do século XX: a primeira relacionada ao que se pode chamar de tecnologias analógicas e ao desenvolvimento da computação de grande porte (caracterizada pela transição para os transistores e circuitos integrados, computadores de grande porte, o uso de meio magnético para armazenamento e linguagens de programação lineares e estruturadas), e a segunda relacionada com a revolução digital (associada ao advento da microcomputação, interface gráfica, Internet e linguagens de programação orientadas a objetos e lógicas) (CEPIK e CANABARRO, 2010, p.11).

A tecnologia, sem sombra de dúvida, foi a aliada de primeira hora do desenvolvimento capitalista desde a sua origem; sem ela, os processos de globalização e de reestruturação produtiva seriam hoje impensáveis. Como admite Gascó:

As realizações tecnológicas das últimas décadas são a razão principal da assombrosa nova onda de riqueza e bem-estar nos países mais ricos do mundo. O comércio eletrônico e as aplicações de tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm se convertido em poderosos motores de crescimento econômico e incrementos de produtividade e estão transformando a estrutura do mundo em que vivemos. Entretanto, estes desenvolvimentos não estão se produzindo por igual em todos os setores da sociedade. Enquanto nos âmbitos empresariais são os expertos na

utilização das novas ferramentas, a administração pública avança lentamente (GASCÓ, s/d. p.1, tradução minha).

Com a invenção do computador e as descobertas recentes na área da informação, pode-se afirmar que, na atualidade, a tecnologia exerce papel hegemônico na atividade administrativa das organizações. Conforme Chiavenato (2003), “o desenvolvimento tecnológico sempre constituiu a plataforma básica que impulsionou o desenvolvimento das organizações e permitiu a consolidação da globalização” (Ibidem, p.414). No entanto, afirma o autor:

[...] foi a invenção do computador na segunda metade do século XX que permitiu que as organizações passassem a apresentar as atuais características de automatização e automação de suas atividades. [...] O computador ofereceu às grandes organizações a possibilidade de lidar com grandes números e com grandes e diferentes negócios simultaneamente a um custo mais baixo e com maior rapidez e absoluta confiabilidade (CHIAVENATO, 2003, p. 414).

Na origem da Informática, da Tecnologia da Informação (TI), do computador, encontra-se a cibernética, e sua contribuição para o desenvolvimento dessas áreas teve importância crucial. Elaborada entre 1943 e 1947 pelo filósofo Norbert Wiener, membro de um grupo de matemáticos, neurocientistas e engenheiros, a cibernética é uma ciência que resulta da tentativa de desenvolver máquinas autogerenciáveis e autorreguladoras – em uma palavra, “a ciência do controle no animal e na máquina” (ASHBY, 1970, p. 1). De caráter interdisciplinar, a cibernética tem a ambição de proporcionar sistemas de organização, de informação e de controle com vistas a auxiliar as demais ciências, preenchendo as consideradas áreas brancas¹ entre elas. A ideia, portanto, é juntar, e não separar.

O autor de “*cybernetics* levou os conceitos cibernéticos de retroação e informação muito além dos campos da tecnologia e generalizou-os nos domínios biológico e social” (VON BERTALANFFY, 2009, p.36). Von Bertalanffy define cibernética como “uma teoria dos sistemas de controle baseada na comunicação (transferência de informação) entre o sistema e o meio e dentro do sistema e do controle (retroação) da função dos sistemas com respeito ao ambiente” (VON BERTALANFFY, 2009, p.36). O centro das preocupações do grupo ao qual pertencia Wiener era um “diferente nível de descrição, concentrando-se em padrões de comunicação, e especialmente em laços fechados e em redes”, afirma Capra (2007, p.56). Suas

¹ Áreas fronteiriças entre as ciências, ou seja, áreas que demarcam os limites de cada disciplina do conhecimento humano – áreas brancas (CHIAVENATO, 2003).

investigações os levaram às “concepções de realimentação e auto-regulação e, mais tarde, à de auto-organização” (CAPRA, 2007, p.56).

Os padrões de organização adquiriram importância fundamental, tornando-se o “ponto focal explícito da cibernética”. As “novas noções de mensagem, de controle e de realimentação referiram-se a padrões de organização”, conforme reconheceu Wiener, “e têm importância fundamental para uma plena descrição científica da vida” (CAPRA, 2007, p.56).

Nas origens do movimento da cibernética, durante a Segunda Guerra Mundial, encontra-se um grupo interdisciplinar, como expresso anteriormente, organizado em torno de uma rede informal para investigar interesses científicos comuns. Capra (2007) assegura que o trabalho desse grupo estava “estritamente ligado com a pesquisa militar que lidava com os problemas de rastreamento e de abate de aviões de guerra e era financiada pelos militares, como também o foi a maior parte das pesquisas subsequentes em cibernética” (CAPRA, 2007, p.56).

Segundo Capra, os trabalhos iniciais dos ciberneticistas², embora em abordagem bastante mecanicista, concentraram-se em “padrões comuns aos animais e às máquinas, envolvendo muitas idéias novas, que exerceram enorme influência nas concepções sistêmicas subsequentes dos fenômenos mentais” (CAPRA, 2007, p.57).

O criador da cibernética reconheceu que as novas noções de mensagem, de controle e de realimentação referiam-se a padrões de organização. A atenção voltada para os padrões de organização, implícita na biologia organísmica e na psicologia da Gestalt, tornou-se o ponto focal explícito da cibernética.

Bertalanffy afirma que a cibernética é “baseada no princípio da retroação ou dos encadeamentos causais circulares, fornecendo mecanismos para a procura de uma meta e o comportamento autocontrolador” (VON BERTALANFFY, 2009, p.126). O enfoque cibernético “conserva o modelo mecânico cartesiano do organismo, a causalidade unidirecional e os sistemas abertos” (VON BERTALANFFY, 2009, p.126). Os conceitos desenvolvidos pela cibernética, como afirma Chiavenato (2003), são hoje amplamente utilizados na administração, dentre eles, as noções de sistema, retroação, homeostasia, comunicação, autocontrole, etc. Alguns conceitos da cibernética foram desenvolvidos no item “Aspectos da abordagem sistêmica das organizações”.

Desde a criação da teoria da cibernética, em meados do século XX, a tecnologia da informação passou por profundas e significativas alterações, especialmente a partir da década de 1970.

² “Como eles chamariam a si mesmos vários anos mais tarde” (CAPRA, 2007, p.57).

Estudos sobre o processo de evolução das novas tecnologias, como o realizado por Castells, apontam que, a partir dessa década, “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado” (CASTELLS, 2002, p.39).

Das profundas alterações ocorridas a partir dessa época, pode-se considerar que a revolução tecnológica determinou, dentre outras, uma das maiores transformações nas formas de organizar a produção e a distribuição de bens materiais e culturais na sociedade atual, jamais vista antes, e de modificar a atividade administrativa nas organizações privada e pública. De acordo com Chesnais (1996), “as transformações advindas, desde fins da década dos anos 1970, nas relações entre a ciência, a tecnologia e a atividade industrial fizeram da tecnologia um fator de competitividade”, muitas vezes determinante, “cujas características afetam praticamente todo o sistema industrial – entendido em sentido amplo, e, portanto abrangendo parte dos serviços” (CHESNAIS, 1996, p.142), com ênfase nos aspectos nunca antes visto, como:

[...] interpenetração entre tecnologia industrial, de finalidade competitiva, e a pesquisa de base “pura”, sem falar na “pesquisa fundamental orientada”, que tem papel cada vez mais importante. O exemplo mais claro é, evidentemente, o da biotecnologia, onde as “ciências da vida” estão em ligação quase direta com os processos industriais. Paralelamente, todas as tecnologias críticas contemporâneas caracterizam-se por sua alta capacidade de difusão intersetorial. Elas oferecem oportunidade de renovar a concepção de muitos produtos e de inventar novos. Mais importante ainda: exigem a transformação dos processos dominantes de fabricação, bem como das técnicas de gestão, em todo o sistema industrial (CHESNAIS, 1996, p.142).

Na obra *A Mundialização do Capital*, Chesnais aponta as alianças e acordos entre empresas para o aperfeiçoamento acelerado de tecnologias, bem como para sua apropriação e proteção. Mostra a forma como os conglomerados que se formaram com essa finalidade vêm atraindo seus governos para, muitas vezes, investir recursos públicos no financiamento de Pesquisa e Desenvolvimento, especialmente aqueles realizados por países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelos Estados Unidos (EUA), pela Comunidade Econômica Europeia (CEE) e pelo Japão, sendo que até mesmo países com menor poder econômico também têm financiado pesquisas nessa área. Em uma palavra, a tecnologia

transformou-se na mercadoria mais lucrativa para os grandes conglomerados econômicos, tanto para utilização na produção interna de suas empresas, quanto na detenção de patentes e *royalties* sobre o conhecimento produzido na área. Segundo Harvey:

O capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico. Isso decorre em parte das leis coercitivas, que impelem os capitalistas individuais a inovações em sua busca do lucro. Mas a mudança organizacional e tecnológica também tem papel-chave na modificação da dinâmica da luta de classes, movida por ambos os lados, no domínio dos mercados de trabalho e do controle do trabalho. Além disso, se o controle do trabalho é essencial para a produção de lucros e se torna uma questão mais ampla do ponto de vista do modo de regulamentação, a inovação organizacional e tecnológica no sistema regulatório (como o aparelho do Estado, os sistemas políticos de incorporação e representação etc.) se torna crucial para a perpetuação do capitalismo. Deriva em parte dessa necessidade a ideologia de que o “progresso” é tanto inevitável como bom (HARVEY, 2003, p.169).

Mesmo frente ao contexto descrito acima, o discurso ideológico propaga a associação entre o avanço da ciência e tecnologia à resolução de problemas em praticamente todos os âmbitos da vida social, como afirma Harvey sobre a ideologia do progresso. Mészáros assegura: “argumentar que ‘ciência e tecnologia podem solucionar todos os nossos problemas a longo prazo’ é muito pior que acreditar em bruxas, já que tendenciosamente omite o devastador enraizamento social da ciência e da tecnologia atuais” (MÈSZÁROS, 2002, p.989). Para o autor, também nesse sentido:

[...] a questão central não se restringe a saber *se* empregamos *ou não* a ciência e a tecnologia com a finalidade de resolver nossos problemas – posto que é obvio que devemos fazê-lo –, mas se seremos *capazes* ou não de *redirecioná-las radicalmente*, uma vez que hoje ambas estão estreitamente determinadas e circunscritas pela necessidade da perpetuação do processo de maximização dos lucros (MÈSZÁROS, 2002, p.989).

Castells (2002), mesmo sem fazer muita referência à luta de classes na discussão sobre as relações entre o avanço tecnológico e o capital, também reconhece que as principais mudanças

ocorridas no próprio capitalismo estão relacionadas ao processo de maior flexibilização de gerenciamento; à descentralização das empresas e sua organização em redes, tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas; assim como ao considerável fortalecimento do papel do capital por meio da intervenção estatal. Inclui-se nessas mudanças, segundo esse autor:

[...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital que tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela (CASTELLS, 2002, p.40).

O autor afirma que o processo acelerado de difusão das novas tecnologias da informação se deu, praticamente, na década de 1970. Não aponta a coincidência do movimento que levou a esse avanço com uma das alternativas do capital para superar a própria crise, mas sim com um movimento paralelo, que tem sua origem em trabalhos desenvolvidos, por exemplo, por cientistas da computação na Universidade da Califórnia e, especialmente, pelo Pentágono, nos Estados Unidos, Pós-Segunda Guerra Mundial. No entanto, assinala que a apropriação comercial das descobertas tecnológicas é restrita a pequenos grupos, que as manipulam com finalidade lucrativa, e que elas foram essenciais para a implementação de um importante processo de reestruturação produtiva do sistema capitalista a partir dos anos 1980 e, ao mesmo tempo, para a exclusão absoluta de milhares de pessoas, países e regiões do mundo do acesso aos produtos decorrentes dos avanços da tecnologia da informação.

Segundo Castells, com a constituição, principalmente nos Estados Unidos, de um novo paradigma tecnológico, organizado com base na tecnologia da informação, “foi um segmento específico da sociedade norte-americana, em interação com a economia global e a geopolítica mundial, que concretizou um novo estilo de produção, comunicação, gerenciamento e vida” (CASTELLS, 1996, p.42). Porém:

[...] logo que se propagaram e foram apropriadas por diferentes países, várias culturas, organizações diversas e diferentes objetivos, as novas tecnologias da informação explodiram em

todos os tipos de aplicações e usos que, por sua vez, produziram inovação tecnológica, acelerando a velocidade e ampliando o escopo das transformações tecnológicas, bem como diversificando suas fontes (Ibidem, p.44).

O exemplo emblemático dessas afirmações é amparado, principalmente, na consolidação do uso da Internet em redes de computadores a partir da segunda metade da década de 1990.

A ideia de redes apresentada aqui é aquela originada pelo avanço tecnológico, especialmente ligado às descobertas que levaram à produção de computadores, cada vez mais velozes, com banco de dados capazes de armazenar uma quantidade quase ilimitada de informações, e à massificação do uso da internet no mundo todo. Tal condição levou Castells (1999) a nomear essa nova dinâmica de comunicação universal de “aldeia global”.

Segundo Castells, “uma das características principais da sociedade informacional é a lógica de sua estrutura básica em redes, o que explica o uso do conceito de ‘sociedade em redes’” (CASTELLS, 1999, p.65). De fato, as redes ganharam popularidade e notoriedade como um importante princípio dos sistemas de comunicação via internet. Pode-se afirmar que a palavra *rede* ganhou popularidade e é uma das vias de comunicação mais utilizadas na atualidade, tanto por complexos ou conglomerados industriais, que a utilizam, assim como a alta tecnologia, na produção e na distribuição de mercadorias, possibilitando a racionalização e a flexibilidade na produção, quanto em programas de gestão educacional que se apresentam como inovadores, como, por exemplo, o SIGA. De fato, como mostram os autores com visão mais crítica sobre o uso da tecnologia da informação, na atualidade, ela tem gerado mais concentração e acumulação de capital do que aliviado a população mais pobre de países periféricos da miséria e submissão às quais estão submetidos.

Parte do conjunto das teorias da organização, emprestadas da área empresarial para a organização de sistemas educacionais públicos e das instituições estatais, foi alvo de severas críticas a partir da década de 1980 por ser considerada inadequada para as organizações educacionais. Uma virada significativa na perspectiva de compreender o fenômeno educativo em suas interações com o meio político, econômico, cultural, social, etc., assim como o reconhecimento da necessidade do controle do poder público pela sociedade, pelas vias da participação na tomada de decisões e da autonomia da escola, modificou significativamente o debate em torno da política e da gestão educacional a partir dessa época. Estavam em foco a

democratização das relações de poder e o controle das ações do Estado pela “sociedade civil” organizada. O texto a seguir discute alguns aspectos relativos a essa temática.

2.2 Gestão democrática da educação.

Inúmeros trabalhos elaborados a partir da década de 1980 discutem a gestão democrática da educação e escolar na íntegra ou em alguns de seus aspectos; dentre eles, destaco os de Mendonça (2000), Paro (1996; 2007; 2008), Gohn (2001), Peroni (2003), Werle (2003), Adrião (2006). Por isso, não pretendo traçar aqui toda a trajetória “da categoria político-administrativa conhecida por ‘gestão democrática’” (AFONSO, 2010, p.16), mas apresentar alguns de seus conceitos fundamentais, como participação, autonomias administrativa, pedagógica e financeira e critérios para provimento do cargo de diretor, dentre outros.

A origem etimológica do termo *gestão*, como lembra Cury, vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere* – trazer em si, produzir –, chamando a atenção para o significado mais abrangente da *gestão*: não somente o ato de administrar um bem fora de si (alheio), mas trazer em si, porque nele está contido. “E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participar, sinal maior da democracia. Só que aqui é a gestão de um serviço público, o que (re)duplica o seu caráter público (re/pública)” (CURY, 2007, p. 201). À ideia do caráter público da gestão, acresce-se o adjetivo *democrática*. A gestão democrática não ocorre no vazio; sua origem e intencionalidade são marcadas por:

[...] um momento de grande participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Nesse contexto, os eixos principais dos movimentos sociais estavam vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado, participação da comunidade, enfim, parte do movimento de luta por uma sociedade mais justa e igualitária e por direitos sociais (PERONI, 2008, p. 157).

No campo da educação, o resultado das lutas deu-se pela democratização da sociedade e, especialmente, dos processos educativos dos sistemas de ensino e da escola, bem como pelo combate ao tecnicismo pedagógico, ao clientelismo político na indicação para o provimento do cargo de diretor e ao caráter técnico e burocrático da administração da educação. O conceito de gestão democrática da educação surge no contexto das lutas pela democratização do Estado e da

sociedade latino-americana, em especial, a brasileira, após décadas de autoritarismo imposto pela Ditadura Militar no continente.

A década de 1980 foi considerada “a década perdida”, do ponto de vista econômico, de acumulação de capital, frente à acentuação da crise do sistema capitalista mundial (GOHN, 2001). Do ponto de vista social, o período foi rico em mobilizações contestatórias e propositivas da sociedade civil na luta pela democratização das relações de poder, em especial, na sociedade brasileira, com destaque para a renovação do papel do Estado, marcado por períodos alternados de relações autoritárias, ditatoriais, tanto na área política e econômica quanto na esfera social e cultural, especialmente na educação. Segundo Rodrigues, a vontade de mudanças:

[...] se expressa no crescimento da consciência de amplos segmentos sociais, na necessidade de se reordenar o processo de participação e de definição de políticas públicas, bem como no estabelecimento de estratégias e de prioridades para essas políticas (RODRIGUES, 1997, p.34).

A renovação do papel do Estado pressupõe não apenas “determinar, de cima para baixo, de modo centralizado e autoritário, a definição do desejo e das necessidades da totalidade da sociedade” (RODRIGUES, 1997, p.34), mas, pelo contrário, “assumir que o papel fundamental do Estado é o de coordenar, o de atender e o de procurar alternativas para solução dos problemas básicos da sociedade brasileira” (RODRIGUES, 1997, p.34). Na esteira de reivindicações dos movimentos populares em defesa da escola pública e de dilemas daí decorrentes para a relação entre o público e o privado, como esferas distintas, Saviani aponta que, “na raiz do dilema estava a tutela exercida pelo Estado sobre a educação” (SAVIANI, 2005, p.173). A fronteira entre público e privado, na época, era bem mais delimitada do que a partir da década de 1990, período de profundas transformações no papel do Estado, quando se torna mais tênue a relação entre Estado e o Terceiro Setor, entre o público e o público não-estatal.

Tal dilema não foi solucionado; pelo contrário, a agudez com que se apresenta frente à reforma e reestruturação do Estado em décadas posteriores inquieta todos que defendem uma educação pública com padrão de qualidade claramente definido, de responsabilidade do Estado. Consultando o texto “O Público e o Privado na História da Educação Brasileira”, de Saviani (2005), encontrei a retomada das discussões realizadas na década de 1980 acerca da defesa da escola pública; o autor propôs como solução ao dilema a rejeição da tutela do Estado em matéria de educação.

Dentre as estratégias propostas pelo autor para cumprir com o objetivo de retirar a educação da tutela do Estado, uma particularmente nos interessa, qual seja: “longe de defender a sujeição da educação à tutela do Estado, trata-se, ao contrário, de libertá-la da referida tutela” (Ibidem). Sobre esse ponto, Saviani pondera que “essa posição não devia ser confundida com a liberação do Estado dos encargos educacionais, sobreonerando a população”. Pelo contrário:

[...] trata-se pois, de inverter esta tendência, exigindo que o Estado assuma plenamente os encargos que garantam as melhores condições possíveis de funcionamento da rede de escolas públicas. E isto será viável na medida em que as organizações populares exerçam severo controle sobre a educação em geral e, principalmente, sobre a educação ministrada nas escolas mantidas pelo Estado (SAVIANI, 2005, p.174).

Com a proposta de as organizações populares exercerem o controle sobre a educação mantida pelo Estado, vislumbraram-se proposições, por exemplo, na área de gestão democrática da educação e escolar, no Brasil, como apontado no início deste texto. Na atualidade, considero relevante retomar o debate trazido por Saviani na referida década, a fim de não confundirmos o papel do Estado no tocante à manutenção da educação pública, com controle social, com a atuação hoje de entidades do Terceiro Setor na referida esfera.

A atuação das esferas pública e privada na área social e educacional hoje é alvo de intensos debates, assim como o foi a crítica aos modelos de Administração Educacional vigentes até a década de 1980; dentre essas críticas, encontram-se as formuladas por Victor Henrique Paro e Maria de Fátima Costa Félix.

Nessa época, Paro (2003) lança a obra clássica *Administração Escolar: Introdução Crítica*, na qual analisa os problemas inerentes à Administração Escolar, afirmando que ela tendia a movimentar-se em duas posições antagônicas:

[...] de um lado, a defesa dos procedimentos administrativos na escola sob a forma de adesão ao emprego, aí, dos princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista; de outro, a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar (PARO, 2003, p.11).

Para o autor, a primeira concepção é mais largamente difundida e, por sua vez, se “fundamenta na pretensa universalidade dos princípios da Administração adotados pela empresa capitalista, os quais são tidos como princípios administrativos das organizações de modo geral” (PARO, 2003, p.11). Sendo a escola uma organização social, e diante da necessidade de se promover a sua eficiência e produtividade, “não há razão para que esta [a escola], entendida também como organização, não possa pautar-se, na consecução de seus objetivos, por procedimentos administrativos análogos àqueles que tanto êxito alcançam na situação empresarial” (PARO, 2003, p.11-12).

A outra concepção “opõe-se de forma radical a essa concepção empresarial, colocando-se contra todo tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola” (PARO, 2003, p.11-12):

Ela procura constituir-se, mais precisamente, numa reação ao caráter autoritário das relações que dominam no interior da escola, como de resto a qualquer tipo de organização em nossa sociedade. A escola, assim, só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola (PARO, 2003, p.12).

Paro assinala que as duas concepções, mesmo com posições opostas sobre o mesmo problema, incorrem no mesmo erro: “o de não considerarem os determinantes sociais e econômicos da Administração Escolar” (PARO, 2003, p.12). O autor explica que nenhuma delas se identifica com uma Administração Escolar voltada para a transformação da realidade. “Convencido da insuficiência dessas duas concepções para dar conta objetivamente do problema da Administração Escolar no Brasil”, é que propõe a empreender os estudos, “tendo como propósito fundamental examinar as condições de possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social” (PARO, 2003, p.12).

Negando a pretensa neutralidade da instituição escolar, vista pelas duas concepções abordadas, o autor analisa as condições nas quais considera relevante se dar a administração escolar:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes (PARO, 2003, p.13).

Nesses termos, a ideia da gestão democrática da educação e escolar não é determinada pelos condicionantes estruturais e conjunturais da sociedade na saída da Ditadura, mas é parte constituinte do movimento popular daquele momento histórico. A gestão democrática é compreendida, portanto, como “uma ‘deslocação do poder’ não por iniciativa da administração central, mas por imposição das bases que se apropriam de poderes de decisão, desenvolvendo processos de democracia directa” (DELGADO e MARTINS, 2002, p. 14).

Acompanhando o movimento da sociedade civil organizada na luta pela democratização da sociedade e da educação e pela reinvenção de uma gestão específica da área que não tenha como parâmetros a Administração de Empresa, no mesmo período, Félix (1989) lançou a obra *Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial?*, onde procura explicitar a relação existente entre a Administração Escolar e a Administração de Empresa em dois níveis: da teoria e da prática da administração.

O ponto de partida para a discussão no nível teórico foi a forma de organização burocrática moderna como resultado da instauração do modo de produção capitalista e o ponto de chegada é a identificação da homologia entre o modelo de organização proposto pela Administração de Empresa e pela Administração Escolar, resultante da determinação da estrutura econômica sobre a superestrutura jurídico-política e cultural na sociedade capitalista (FÉLIX, 1989, p.189).

Do ponto de vista da prática, a autora teve como foco de análise o Estado capitalista brasileiro da década de 1970, em suas formas liberal e intervencionista, e o modo pelo qual se dá, na formação social capitalista, a articulação entre o Estado e a estrutura econômica e entre o Estado

e as classes sociais. “O ponto de chegada é a constatação da extensão do processo de burocratização do sistema escolar resultante da ampliação das funções econômicas do Estado intervencionista” (FÉLIX, 1989, p.189). A autora constata que:

[...] a principal função da administração escolar no processo de desenvolvimento do capitalismo é, ao tornar o sistema escolar, cada vez mais, uma organização burocrática, permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-la ao projeto econômico, descaracterizando-a como atividade humana específica e submetendo-a a uma avaliação, cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribuí a sociedade capitalista (FÉLIX, 1989, p.192).

A autora finaliza suas conclusões apontando para o antagonismo que perpassa a organização escolar estruturada na sociedade capitalista, que, em última instância, é para manter as relações sociais de produção e que, entretanto, mesmo com o controle do Estado sobre ela, “constitui-se em muitos momentos como uma força antagônica, [...] porque de fato, ela possui uma especificidade a despeito da sua inserção na sociedade de classes” (FÉLIX, 1989, p.189). Logo, “a escola não é apenas a agência ‘reprodutora’ das relações sociais, mas o espaço em que se reproduz o movimento contraditório da sociedade que gera os elementos da sua própria transformação” (FÉLIX, 1989, p.193).

A constatação da burocratização do sistema como o “congelamento” das contradições sociais no âmbito da educação e da cultura torna as “contradições tão mais visíveis no interior da escola, que se torna necessária à manutenção da estrutura capitalista a criação de mecanismos de neutralização” (Ibidem, p.193).

A autora ainda assinala a utilização da Administração Escolar no processo de organização da escola como um momento de hegemonia, nos termos de Gramsci. Desse modo, a estruturação da escola, no plano mais geral da organização da cultura, é uma dimensão da luta pela hegemonia. Nessa luta, cabe aos educadores, de um modo geral, e aos administradores escolares, de modo específico, o processo de transformação da escola e da sociedade, como foi a intensa luta dessa categoria social por gestão democrática da educação nos anos de 1980.

A gestão democrática é uma categoria político-administrativa. Sua composição conceitual constitui-se de importantes fundamentos, como a participação e a autonomia, e mecanismos, como eleição de diretores, conselhos escolares e repasse de recursos financeiros para as escolas.

Esse conjunto de iniciativas é considerado fundamental para a democratização das estruturas de poder no sistema de ensino e na escola.

A gestão democrática do ensino público, considerada uma conquista social, constitui importante princípio da educação pública no Brasil, incorporado pela Constituição Federal de 1988 e reproduzido nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas Municipais (CURY, 2007). Igualmente, o princípio da gestão democrática é consagrado no artigo 3, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Nº 9 394/96. O Artigo 14 da referida Lei explicita o seguinte: “os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades conforme os seguintes princípios”:

- I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Na mesma direção, aponta o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O PNE estabelece metas e objetivos para orientar as políticas públicas de educação, previstas para dez anos, ou seja, até 2011. Dentre os objetivos traçados, um em especial nos interessa:

Democratização da gestão do ensino público, salientando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, bem como a descentralização da gestão educacional, com fortalecimento da autonomia da escola e garantia de participação da sociedade na gestão da escola e da educação (DIDONET, 2000, p.182).

Como se vê, a participação e a autonomia são indispensáveis à realização da gestão na perspectiva democrática. Por mais que os dois conceitos estejam intrinsecamente ligados, cada um tem sua especificidade e demanda tratamento especial. Com relação à autonomia, Mendonça (2000) aborda o tema sob dois pontos de vista: pessoal e institucional. “Do ponto de vista pessoal, a autonomia é considerada liberdade ou independência moral e intelectual”. Já “do ponto de vista institucional, a autonomia é a faculdade de se governar por si mesmo, em oposição à heteronomia, situação em que a lei a que se submete a organização é recebida de um elemento que lhe é exterior”(MENDONÇA, 2000, p.359-60).

Conforme Martins (2002), “o conceito de autonomia é construído historicamente pelas diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de sua

trajetória” (MARTINS, 2002, p.11). O conceito, nessa perspectiva, foi tratado pela autora, portanto, não cabe reconstituí-lo aqui. Ela afirma que:

[...] o termo aparece na literatura acadêmica, em alguns casos vinculado à idéia de participação social, e, em outros, à idéia de ampliação da participação política no que tange a questões de descentralização e desconcentração de poder. A idéia de participação política e social é discutida, via de regra, no âmbito da teoria política, tendo sido largamente assimilada pelas teorias de administração de empresas e de escolas (MARTINS, 2002, p.12).

A origem da palavra *autonomia* encontra-se na Grécia; a palavra pode ser compreendida como *autogoverno, governar-se a si próprio*. A extensão do tema à educação e à escola traz em si a ideia de que uma escola autônoma é aquela que governa a si própria. No âmbito da educação e escolar:

[...] o debate atual da autonomia escolar enraíza-se no processo dialógico de ensinar dos primórdios da filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar a resposta do que pergunta, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Ao longo dos séculos, a ideia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, e constituindo uma forte tendência na área (GADOTTI, 2008, p.12 - 13; 37).

Experiências nesse sentido foram realizadas em diferentes partes do mundo, sendo orientadas pela democracia liberal ou socialista, cada uma a seu modo e com finalidades bem delimitadas. As inovações provocadas pela escola nova e o ativismo pedagógico influenciaram trabalhos como o de Vyneken, que, com um modelo educativo antiburguês e libertário, exerceu grande influência sobre a juventude alemã, valorizando a livre iniciativa dos jovens, que deveriam organizar-se de maneira autônoma; Célestin Freinet, na França, com a educação pelo trabalho, baseou seu método na cooperação, centralizando-se no uso da tipografia na escola; Makarenko e Pistrak, na Rússia pós-revolucionária, desenvolveram uma pedagogia de base dialética, caracterizada pelo princípio do “trabalho coletivo” e do “trabalho produtivo”, com base na auto-organização dos estudantes (CAMBI, 1999). No Brasil, o exemplo mais emblemático de

autonomia relativa na escola pública é aquele desenvolvido em uma escola organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na Escola Josué de Castro, localizada no município de Veranópolis-RS. Sua pedagogia fundamenta-se nos princípios teóricos da educação soviética, da pedagogia freireana e da pedagogia do “Movimento”. Ao contrário dos modelos de educação socialista, que visam mais ao desenvolvimento do educando para a mudança social, Gadotti adverte que “o movimento da Escola Nova, que introduziu os métodos ativos e livres na educação, enfatizou mais a autonomia como fator de desenvolvimento pessoal do que como fator de mudança social” (GADOTTI, 2008, p.16).

No âmbito da escola pública, pode-se considerar autônoma a instituição “capaz de fixar normas de sua conduta no âmbito de sua natureza específica. Portanto, a escola estatal autônoma será aquela capaz de fixar as regras de seu próprio existir e agir, levando em conta seus limites e suas potencialidades” (SILVA, 1996, p.14). Gadotti também aponta os limites da autonomia da escola pública, afirmando que “não existe uma autonomia absoluta. Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto, a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente” (GADOTTI, 2008). Nesse sentido, Mendonça adverte que:

[...] a ideia de autonomia, entendida como faculdade de governar-se por si mesmo, de autodeterminar-se, quando aplicada à escola guarda os condicionantes que circunscrevem o seu uso aos limites impostos pela organização dos sistemas de ensino nos quais ela está incluída e até mesmo pela organização política da sociedade que lhe determina finalidades e objetivos a serem alcançados (MENDONÇA, 2000, p.362).

Os condicionantes sócio-históricos, políticos, econômicos e culturais têm delimitado a autonomia da escola. A autonomia relativa da escola pública não deve impedir que ela demarque sua identidade mediante a construção de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Este, por sua vez, expressará princípios filosóficos e diretrizes políticas da educação em consonância com os anseios dos usuários da escola pública. Com o PPP, propõe-se que a escola deixe de ser tão somente executora de políticas, projetos e programas descentralizados de órgãos superiores do sistema da educação nacional, assim como da iniciativa privada, como o caso dos Programas do IAS, passando a assumir a implantação e avaliação de sua proposta de trabalho.

Na perspectiva da gestão democrática, a autonomia materializa-se nos espaços de decisão e de

participação coletiva na escola. Petter e Marques (2008) resumem as condições necessárias para a construção e solidificação da autonomia na escola, sendo elas: necessidade de estabelecer convivência democrática em que se respeite o pensamento do outro; respeito às diferenças; formação de um homem crítico com capacidade de diálogo; reordenamento das relações no interior da escola e capacidade de auto-organização em face das necessidades educacionais dos usuários da escola pública; maior compromisso dos docentes com o ideal democrático de educação; professores capazes de elaborar seus próprios projetos de ensino, não dependendo exclusivamente de orientações das esferas superiores de administração da educação, tampouco da esfera privada. Segundo as autoras:

[...] quanto maior for a autonomia conquistada pela escola, maior deverá ser o compromisso e o engajamento nas tomadas de decisão e nas ações por parte dos sujeitos que fazem a escola e nela participam. E é com a participação que a autonomia se constrói e internaliza (PETTER e MARQUES, 2008, p.46).

A participação e a autonomia são, portanto, elementos fundamentais para o exercício da democracia. A democracia se dá essencialmente na prática, “só se efetiva por ato e relações que se dão no nível da realidade concreta” (PARO, 2008, p.18), com a participação efetiva da comunidade escolar e dos potenciais usuários da escola pública “no sentido de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino” (PARO, 2008, p.17). Conforme Paro, “a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 2008, p.17-8).

Os obstáculos e condicionantes à construção democrática, tanto no nível da sociedade civil, das instituições, quanto do próprio aparelho de Estado, são atualmente impostos pelas transformações materializadas em decorrência da crise estrutural do capital a partir da década de 1970, bem como pelos condicionantes internos a cada sociedade, em especial a brasileira, pela história clientelista e patrimonialista nas origens da formação do Estado brasileiro.

Para Pateman, a existência de instituições representativas no nível nacional não basta para a democracia porque:

[...] o máximo de participação de todas as pessoas, a “socialização ou treinamento social”, precisa ocorrer em outras esferas, de modo que as atitudes e qualidades psicológicas possam se desenvolver. Esse desenvolvimento ocorre por meio do próprio processo de participação. A principal função da participação na teoria da democracia participativa é, portanto, educativa; educativa no mais amplo sentido da palavra, tanto no aspecto psicológico quanto no de aquisição de prática de habilidades e procedimentos democráticos (PATEMAN, 1992, p.60-61).

Concordo que a democracia se faz na participação e que esta, por sua vez, tem caráter educativo. Às outras esferas de participação às quais a autora se refere, acrescento instâncias como Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres, outros órgãos institucionalizados, bem como assembleias consultivas e deliberativas, com formas diretas de participação em tomadas de decisões no âmbito das instituições educacionais. A democratização de tais instituições compôs a pauta de discussões e reivindicações, conforme já salientado. Na década de 1980, “as políticas educacionais tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão” (PERONI, 2003, p.73).

A gestão pautada na democracia participativa é compreendida não somente pela participação de pais, alunos, professores e comunidade local na eleição de dirigentes escolares e membros para composição de órgãos representativos, como os Conselhos Escolares, mas amplia-se a todos os processos decisórios, como os realizados em assembleias, especialmente aqueles voltados para a definição de objetivos da educação e as finalidades da instituição educativa.

Nesses termos, a escola é por excelência *locus* de dupla função educativa: por um lado, a participação na gestão e em outras atividades da escola, por exemplo, tem caráter educativo, aprende-se participando; por outro, a escola é o lugar por excelência onde se espera o cumprimento da função de formação individual e social, sendo esta última a “educação para a democracia” (PARO, 2007, p. 16-17).

A gestão democrática constitui importante princípio da educação, mas a escola situa-se na sociedade capitalista, e, de acordo com Wood (2003), a relação democracia e capitalismo são antitéticos, ou seja, o capitalismo é incompatível com a democracia, se “por ‘democracia’ entendemos tal como indica sua significação literal, o poder popular ou o governo do povo” (WOOD, 2003, p.382). A incompatibilidade se dá, segundo a autora:

[...] também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às 'leis' do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irreduzível (WOOD, 2003, p. 382).

De posse da compreensão de democracia nessas perspectivas, questiono: quais as condições de possibilidades para a materialização da gestão democrática da educação e escolar no seio de uma sociedade capitalista? Paro (2008) ajuda a esclarecer a questão ao tratar da administração da escola pública frente à especificidade da educação. Para ele,

[...] administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo (PARO, 2008, p.7).

Nos termos de Paro, e considerando os condicionantes histórico-sociais, especialmente dos trabalhadores cujos filhos frequentam escola pública, acredito na potencialidade da gestão democrática como fundamental na aprendizagem da democracia. A exigência de implementação da gestão democrática foi instituída tanto em um arcabouço legal quanto na cultura de muitas escolas brasileiras. Respeitando um princípio constitucional legal, as normas de gestão democrática instituídas em sistemas públicos de ensino estaduais e municipais prescrevem a relevância do exercício participativo dos sujeitos envolvidos em atividades do cotidiano escolar em instâncias colegiadas, em eleição direta de dirigentes escolares e na administração de recursos financeiros das escolas, de modo que esta exerça sua autonomia. Trata-se de fundamentos e mecanismos indispensáveis, porém não os únicos, à materialização da gestão democrática da educação.

Se a gestão democrática da educação pública ganha notoriedade e destaque especial na Constituição Federal de 1988 – e até o presente momento tal princípio continua em vigor – e se é por esse tipo de gestão que a escola pública deve pautar suas ações administrativa, pedagógica, patrimonial e financeira, é fundamental que se tenha claro que a concepção de democracia que

embalou os movimentos populares para a conquista da participação nos processos decisórios do poder do Estado foi alterada em sua substância e conteúdo.

O momento da abertura política no país foi concomitante à investida neoliberal em nível mundial, devendo “submeter todas as esferas políticas, econômicas, sociais e culturais” (LIMA, 2005, p.81). Este autor adverte que, na década de 1980, os princípios da teoria da democracia participativa se tornaram intoleráveis, como sempre o foram para a elite, frente aos imperativos das teses da democracia elitista, da democracia e economia liberais, radicalizadas e conectadas pelo neoliberalismo, a partir dos princípios do *governo pelo mercado* e das *teorias da escolha pública*. Do ponto de vista legal, as escolas deverão seguir os princípios da gestão democrática, no entanto, com as mudanças provocadas no papel do Estado sob orientação neoliberal e de Terceira Via, a administração estatal implementou os valores da *nova gestão pública (new public management)* como padrão de organização das ações do Estado (LIMA, 2005). Houve uma complexa ressemantização de conceitos progressistas que são utilizados com os mesmos nomes, como democracia, participação, autonomia, etc., mas com sentido completamente diverso. A organização da atividade Administrativa Empresarial mais uma vez destacou-se como padrão de organização da atividade na Administração Escolar, conforme demonstra a influência da Gerência da Qualidade Total na Educação e da administração na Era Digital pautada na tecnologia da informação, destacadas em programas de gestão como o Sistema Ayrton Senna de Informação (SIASI) e o SIGA.

13. Cronograma de Atividades:

ANO	ATIVIDADES	
2013	Primeiro Semestre	Segundo Semestre (A partir de novembro de 2012)
	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção, leitura e sistematização de bibliografia relacionada ao objeto de estudo (revisão de literatura). 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento e sistematização de documentos referentes à política nacional de Educação Básica. - Levantamento de documentos específicos referentes ao Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA).
2014	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da literatura relacionada ao tema (continuação). - Levantamento e sistematização dos documentos referentes à política nacional de Educação Básica (continuação). - Levantamento e sistematização dos documentos específicos ao SIGA (continuação). - Realização da 1ª Reunião Técnica do Grupo de pesquisa (coordenação local e pesquisadores) para definição das escolas, adequação dos instrumentos de coleta de dados e definição do marco de análise. - Levantamento e coleta de dados primários dos municípios : demográficos, educacionais e financeiros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento do projeto no Sistema de Ensino/CEFAPROs e nas escolas. - Levantamento de dados referentes à política educacional dos municípios da amostra. - Testagem dos instrumentos de coleta de dados. - Contato com os integrantes do Sistema/CEFAPROs e das escolas selecionadas para estudo. - Realização de entrevistas com os integrantes do Sistema/CEFAPROs. - Início da pesquisa na unidade escolar, - Realização de entrevistas com os representantes dos segmentos escolares. - Transcrição das entrevistas. - Elaboração de relatório parcial para apresentação nas Instituições participantes.
2014	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusão do levantamento de dados dos municípios pesquisados. - Sistematização dos dados coletados. - Análise dos dados coletados - Elaboração de textos teóricos. - Elaboração de textos para apresentação em eventos científicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos dados coletados pelos grupos de pesquisa. - Realização da 2ª Reunião Técnica do Grupo de pesquisa, para discussão das análises dos dados e apresentação de textos teóricos. - Elaboração de artigos, com resultados parciais da pesquisa e encaminhamento para publicação em periódicos científicos. - Elaboração de relatório parcial para apresentação às Instituições participantes.
2015	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e cruzamento dos dados coletados: estatísticos, documentais, legislação e entrevistas. - Finalização das análises, por meio do cruzamento de dados. - Realização de Seminário Integrador para apresentação e discussão dos dados coletados e definição das categorias comparáveis. - Organização de artigos para publicação de um livro, com resultados da pesquisa. - Elaboração de textos para apresentação em eventos científicos, com resultados da pesquisa e encaminhamento para publicação em periódicos científicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Finalização da análise comparada. - Elaboração e revisão do relatório final. - Preparação do relatório para publicação. - Apresentação do relatório final às Instituições participantes; - Encaminhamento do relatório aos municípios que integraram a amostra da pesquisa. - Elaboração, por cada equipe estadual, de artigos com resultados da pesquisa e encaminhamento para publicação em periódicos científicos e para organização de um livro. - Encaminhamento do relatório final à UNEMAT

14. Referências Bibliográficas (Conforme Normas da ABNT):

ADRIÃO, Theresa. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. et. al. *Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna para a oferta educacional*. CNPQ, UNESP, 2010 (Relatório de Pesquisa).

_____. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n. 1 p. 1-208, jan./abr. 2010.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6ª reim. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANTUNES, Ricardo. A substância da crise. In: MÈSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. Tradução: Francisco Raúl Cornejo... [et.al.]. São Paulo: Boitempo, 2009.

ASHBY, W. Ross. *Introdução à Cibernética*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; PÓVOA FILHO, Francisco Liberato; XAVIER, Guilherme Guedes, et. all. *Gerência da Qualidade Total na Educação*. Belo Horizonte/MG. UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1994.

BARROSO, João. Autonomia das Escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/vol.17, nº 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004, p 49-83.

BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria Geral dos Sistemas: Fundamentos, desenvolvimento e aplicações*. 4ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORON, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. IN: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Correção de fluxo. 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. São Paulo, Lua Nova, 1998. n° 45, p.49-95.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PERERIA, Luiz Carlos e SPINK, Peter. Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. 7 ed. Rio de Janeiro: FGV. 2007.

BRUNO, Lúcia. Gestão da Educação: onde procurar o democrático? IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Fátima Felix. Política e Gestão da Educação. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BUCHANAN, James M. McCORMICK, Robert E. e TOLLISON, Robert D. El Analisis Economico de lo Politico. Lecturas sobre la Teoria de la Elección Pública. Madri: Matilde Hernandez, 1984 (Instituto de Estudios Econômicos).

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP ((FEU), 1999.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAPRA, Fritjof. O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente. Tradução: Álvaro Cabral. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASTANHO, Sergio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). Globalização, pós-Modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC, UNC, 2001.

CASTELLS, Manuel. Era da Informação: Economia, sociedade e cultura. O Poder da Identidade. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999, vol.2.

CASTELLS, Manuel. Era da Informação: Economia, sociedade e cultura. A Sociedade em Rede. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2002, vol.1.

CARDOSO, Clementina Marques. O público no privado e o privado no público em Portugal e na Inglaterra. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs.) O público e o privado na educação. Interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

CEPIK, Marco e CANABARRO, Diego Rafael. Governança de TI – transformando a administração pública no Brasil. Porto Alegre: WS Editor, 2010.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. 1ª ed. Tradução: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

HIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7 ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro/RJ: Elsevier, 2003.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabudo Valenzuela. São Paulo:

Cortez, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DALE, Roger. O Marketing do Mercado Educacional e a polarização da Educação. In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação. 9 ed. Petrópolis/RJ:Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. Educação e Realidade, Porto Alegre, 13 (1): 17-37, jan/jun.1988.

_____. A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. Porto/Portugal: Revista Educação, Sociedade & Culturas, 1994, nº 2, 109-139.

DELGADO, João Manuel e MARTINS, Édo. Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999. Continuidades e Rupturas. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa, Janeiro 2002.

DELORS, Jacques. Educação: Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez, 1999 (Unesco, MEC).

DICIONÁRIO do pensamento Marxista. Tom Bottomore. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DIDONET, Vital. Plano Nacional de Educação (PNE), apresentação de: Vital Didonet. Brasília: Plano, 2000.

DOURADO, Luis Fernandes. Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho? Goiânia, UFG/FE, 1990, dissertação de mestrado.

DRIVER Stephen & MARTELL, Luke. A esquerda, a direita e a terceira via. IN: GIDDENS, Antony (Org.). O debate global sobre a Terceira Via. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DUPAS, Gilberto. Tensões contemporâneas entre o público e o privado. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FARIA, José Henrique de. Weber e a sociologia das organizações. Revista de Administração. v. 18(2)- abril/junho, 1983 – p. 23 a 29.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

FALCONI, Vicente. O Verdadeiro Poder. Nova Lima/MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Rubem César. Privado porém Público. O Terceiro Setor na América Latina. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERNANDES, Rubem César. O que é o Terceiro Setor? IN: IOSCHPE, Evelyn Berg. 3º Setor Desenvolvimento Social Sustentado. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONSECA, Dirce Mendes da. Gestão e Educação. In FONSECA, Dirce Mendes da (org.). Administração Educacional: um compromisso democrático. Campinas/SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de Lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e Liberdade. Trad. De Luciana Carli. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985 (Os economistas).

FROMM, Erich. Conceito Marxista de Homem. Tradução de Octavio Alves Velho. 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Questões da Nossa Época).

GASCÓ, Mila. Impacto organizacional e institucional de projetos de gobierno eletrônico. Analista Instituto Internacional de Gobernabilidad. s/d.

GAUDENZI, Léa Cutz. Contribuições a Análise do Programa de Aceleração da Aprendizagem e de Implementação: a experiência no Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2003.

GOMES, Hélio. Revista Dois Pontos. Transformação do Paradigma Gerencial. Vol. 3, nº. 27 jul/ago 1996.

GIDDENS, Anthony. A terceira via. Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. Responsabilidade social: das grandes corporações ao terceiro setor. São Paulo: Ática, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. O neoliberalismo história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. A produção capitalista do espaço. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2006.

HELO, Liane Bernardi. Política de Conselhos Escolares: trajetórias de efetivação. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007, 226 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HILLMAN, Richard S. A Contribuição da Análise Científica ao Estudo da Administração: A Teoria das Decisões. Revista de Administração de Empresas, 10 (2): 141-156, abr./jun.. 1970, F.G.V., Rio de Janeiro.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

IOSCHPE, Evelyn Berg. 3º Setor Desenvolvimento Social Sustentado. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JANUÁRIO, Elias. Caminhos da Fronteira: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil-Bolívia Cáceres – MT, UNEMAT Editora, 2004.

LATHAM, Mark. A terceira via: Um esboço. IN: GIDDENS, Antony (Org.). O debate global sobre a Terceira Via. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Florianópolis-SC: Planta, 2003.

LEFF, Enrique. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, Enrique (org.). A Complexidade Ambiental. Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFF, Enrique. Aventuras da Epistemologia Ambiental. Da articulação das ciências ao diálogo de saberes. Tradução. Gloria Maria Vargas. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____. Epistemologia Ambiental. Tradução: Sandra Valenzuela. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

LEMIEUX, Vincent e OUIMET, Mathieu. Análise Estrutural das Redes Sociais. Lisboa/Portugal: Epistemologia e Sociedade, 2008.

LESSA, Sergio. Para compreender a ontologia de Lukács. 3ª ed. Ijuí/RS: Unijui, 2007.

LIMA, Kátia Regina de Souza & MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. IN: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio C. Cidadania e Educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? Educação, Sociedades e Culturas, nº 23, 2005, 71-90.

LODI, João Bosco. História da administração. 8 ed. São Paulo: Pioneira, 1973.

LÜCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série: cadernos de gestão).

LUKÁCS, György. Ontologia do Ser Social. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: LECH, 1979.

_____. Marxismo e questão de Método na Ciência Social. Tradução: José Paulo Neto. Ática, São Paulo: 1992.

LUMERTZ, Juliana Selau. A Parceria público-privada na Educação: Implicações para a Gestão da Escola. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

LUZ, Liliene. Participação do Empresariado na Educação no Brasil e na Argentina. Campinas/SP, 2009, 272 f. tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MARINI, Caio. Gestão Pública: o debate contemporâneo. Fundação Luís Eduardo Magalhães. Salvador: FLEM, 2003 (Cadernos FLEM, 7).

MARQUES, Genésio e PETTER, Roseméry Celeste. Gestão e Planejamento na Educação Infantil. Fasc. 1. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. Contribuição à Crítica da Economia Política. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. 1. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Os economistas)

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. Teoria Geral da Administração: da Revolução Urbana à Revolução Digital. 6 ed. São Paulo: Atla, 2010.

MATAS, Carles Ramió. Los problemas de La implantación de La nueva gestión pública em las administraciones públicas latinas: modelo de Estado y cultura institucional. CLAD, Nº 21, Caracas, oct. 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A Regra e o Jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 2000.

MÈSZÁROS, Istaván. Prefácio de Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. O Poder da Ideologia. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo, 2009.

MONTÃO, Carlos. Terceiro Setor e Questão Social. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Reginaldo. Neoliberalismo. De onde vem, para onde vai? SENAC. São Paulo: 2001 (Série Ponto Futuro; 6).

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar e MOIGNE, Jean-Louis Le. A Inteligência da Complexidade. Trad. Nurimar Maria Falci, São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. Complexidade e liberdade. São Paulo, 1998. São Paulo: ensayos TOT, Associação Palas Atena, N° 67, pp. 12-19. C.f. IECPS. Instituto de Complexidade e Pensamento Sistêmico, <http://www/geocities.com/complexidade/morin>. (acesso em 20 de maio de 2011).

MOTTA, Paulo R. A Ciência e a Arte de ser Dirigente. Rio de Janeiro: Record, 1991.

NEIVA, Evando. IV Congresso Pitágoras Qualidade em Educação. DOIS PONTOS. Vol.3 N° 27, Jul/Agos, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, (Org.) Gestão Democrática da Educação. 7ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. A Pedagogia do Sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. 5. Ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2000.

OLIVEIRA, Regiane de. Empresários fazem doação para Educação Brasileira. Gazeta Mercantil, Caderno C – 2009, p. 3.

ORMOND, Derry & LÖFFLER, Elke. Nova Gerência Pública: O que aproveitar e o que rejeitar? Caracas: CLAD, 1998.

OSBORNE, David & GAEBLER, Ted. Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. 8ª Ed. São Paulo: MH Comunicação, 1992.

PAULO NETTO, José; OLIVEIRA, Francisco e SADER, Emir. Balanço do Neoliberalismo: Comentaristas. In: BORÓN, Atílio e SADER, Emir (Orgs.). Pós-neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: Introdução crítica. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Gestão democrática da escola pública. 3ª Ed. 12ª reimp. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996

_____. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2007.

PATEMAN, Carole. Participação e teoria democrática. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAZ, Rosângela Dias O. da. ONGS e TERCEIRO SETOR. Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais – ABONG, Maxtint. 2005.

PECI, Alketa, PIERANTE, Octavio Penna & RODRIGUES, Silvia. Governança e New Public Management: Convergências e Contradições no Contexto Brasileiro. O&s – v.15 – nº46 – Julho/Setembro – 2008.

PERONI, Vera. Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

_____ & ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. IN: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (Org.). O público e o privado na educação, interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

_____ A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. IN: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (Orgs.). Público e privado na educação. Novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

PERONI, Vera. As parcerias público privadas na educação e as desigualdades sociais. Texto digitado. 2010.

POWER, Sally e WHITTY, Geoff. A Escola, o Estado e o Mercado. A Investigação do Campo Atualizada. Currículos sem Fronteiras. V.2, n.1 jan/jun 2002, p.15-40.

REGULES, Luis Eduardo Patrone. Terceiro Setor. Regime Jurídico das OSCIPs. São Paulo: Método, 2006.

RODRIGUES, Neidson. Por Uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fatima Felix (Orgs.). Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Maria Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da.(orgs.). O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. 4 ed. Rio de Janeiro/RJ: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomas Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na

política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SIMON, Herbert A. El Comportamiento Administrativo. 2ª Ed. Valência – Espanha: Aguilar, 1964.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol.24, n.84, p.873-895, set. 2003.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Trabalho Voluntário e responsabilidade social da empresa na educação: uma questão de boa vontade? In ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (Orgs.) O público e o privado na educação – novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

STEFFAN, Heinz Dieterich. Globalização, Educação e Democracia na América Latina. IN: CHOMSKY, Noam e DIETERICH, Heinz. A sociedade global. Blumenau: FURB, 1999.

THOMPSON, Edward. P. A Formação da Classe Operária Inglesa. A árvore da Liberdade. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Vl. 1. Introdução.

THROSBY, David; GANNICOTT, Ken. Qualidade da Educação e Eficácia do Ensino Escolar. In: DELORS, Jacques (org.). A educação para o século XXI: questões e perspectivas. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional – Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 7 ed. São Paulo: Liberdade Editora, 2006.

VIEIRA, Evaldo. Os direitos e a política social. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WEBER, Max. Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. (Textos organizados e selecionados por C.Wright Mills e Hans Gerth).

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Conselhos escolares – implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOOD, Hellen Meiksins. Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Estado, democracia e globalização. IN: BORON, Atílio. AMADEO, Javier & GONZÁLES, Sabrina (Orgs.) A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas. São Paulo: Expressão Popular & CLACSO, 2007.

15. Orçamento:

O Projeto encontra-se em andamento e não acarretará ônus à UNEMAT. No entanto, estamos aguardando resultado do Edital Universal MCTI/CNPq, Nº 14/2013.