



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ALINE FERNANDA DE SOUZA

POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO PPP/PDE NO ESTADO DE MATO GROSSO:
ARTICULAÇÕES E INTERPRETAÇÕES

Rondonópolis – MT
2015

ALINE FERNANDA DE SOUZA

POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO PPP/PDE NO ESTADO DE MATO GROSSO:
ARTICULAÇÕES E INTERPRETAÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, da Universidade Federal de Mato Grosso Campus de Rondonópolis, na Linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lindalva Maria Novaes Garske.

Rondonópolis – MT
2015

S729p Souza, Aline Fernanda de.
POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO PPP/PDE NO ESTADO DE MATO GROSSO :
ARTICULAÇÕES E INTERPRETAÇÕES / Aline Fernanda de Souza. -- 2015
95 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Lindalva Maria Novaes Garske.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Política Pública Educacional. 2. Projeto Político Pedagógico. 3. Plano de
Desenvolvimento da Escola. 4. Ciclo de Políticas. I. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.- Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis – Cep :
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO PPP/PDE NO ESTADO DE MATO GROSSO:
ARTICULAÇÕES E INTERPRETAÇÕES"**

AUTOR: Mestranda Aline Fernanda de Souza

Dissertação defendida e aprovada em 06/04/2015.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno Doutor(a) Eglen Silvia Pipi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Marcelo Soares Pereira da Silva
Instituição : Universidade Federal de Uberlândia

Examinador Suplente Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,06/04/2015.

Dedico este trabalho à minha mãe avó Virgínia Pereira Ayres (*In Memoriam*) e mãe amiga Márcia Meyre dos Santos, por juntas assumirem a tarefa de enquanto responsáveis legais por mim, conduzirem com tanto carinho, dedicação e fé o meu processo de desenvolvimento humano. E de maneira muito especial ao meu amado esposo Elias Silva Rodrigues, companheiro em todos os momentos e a meu filho Vitor Fernando de Souza Rodrigues, minha maior motivação de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder a vida e a oportunidade do recomeço a cada manhã;

À minha família, presente de Deus em minha vida;

Aos meus amigos, pessoas que endossam minha caminhada terrena;

Aos meus colegas de trabalho do CEFAPRO de Rondonópolis-MT;

Aos meus professores, profissionais e colegas do PPGedu de Rondonópolis-MT;

Aos professores Doutores, Marcelo Soares Pereira da Silva e Eglén Silvia Pípi Rodrigues por me auxiliarem nesse processo;

A todos os meus sujeitos de pesquisa: gestores da SEDUC/MT, CEFAPRO e escolas;

E de modo muito especial, à minha querida professora, orientadora e amiga Lindalva Maria Novaes Garske, por me segurar pela mão, mostrar-me o caminho e seguir comigo.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado se insere no campo das políticas educacionais e tem como foco uma política educacional de gestão implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Esta pesquisa é denominada de Política de Integração PPP/PDE, e sua proposta se baseia na integração entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola). Tal política possui o intuito de superar uma possível sobreposição do PDE – Escola em detrimento do PPP, através da proposta de potencializar os benefícios de ambos os documentos e evitar a fragmentação das ações no cotidiano das unidades escolares da rede estadual de educação de Mato Grosso. O foco central desse trabalho é analisar as compreensões expressas pelos sujeitos que atuam no contexto da produção do texto e no contexto da prática acerca da referida política, a partir dos discursos apresentados por eles. Para isso valho-me de uma pesquisa de abordagem qualitativa interpretativa, utilizando-me da análise de políticas públicas com base no Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, da análise documental realizada no Guia Orientativo produzido pela Secretaria de Estado de Educação e da análise do discurso a partir do conceito de discurso apresentado por Michael Foucault tendo como base entrevistas realizadas com nove sujeitos atuantes na Secretaria de Estado de Educação, Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO) – polo de Rondonópolis e duas escolas estaduais de Rondonópolis-MT. Essa política foi analisada tendo como base sua implantação no ano de 2011, no Estado de Mato Grosso por meio da estratégia de formação adotada pela Secretaria de Estado de Educação onde o processo formativo acerca da orientação para sua implementação foi estruturado da seguinte forma: SEDUC – CEFAPRO – Escolas. Nesse contexto, a Secretaria realizou o processo formativo com os CEFAPROS e os CEFAPROS com as escolas. Desse modo, a implementação dessa política tem ocorrido no interior das escolas de forma que os sujeitos ativos nesse processo, compreendem, interpretam e ou recriam a política a partir de uma leitura baseada em suas experiências, valores e histórias. Vale ressaltar ainda que esta pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT.

Palavras-chave: Política Pública Educacional. Projeto Político Pedagógico. Plano de Desenvolvimento da Escola. Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

This master thesis belongs to the field of education policies and focuses on an educational management policy implemented by the State of Mato Grosso Education (SEDUC / MT). This research is called PPP / PDE Integration Policy, and its proposal is based on the integration of the Pedagogical Political Project (PPP) and the School Development Plan (EDP - School). This policy has the aim of overcoming a possible overlap of the PDE - School over the PPP by proposing to leverage the benefits of both documents and avoid fragmentation of actions in daily school units of the state system of Mato Grosso education. The central focus of this paper is to analyze the understandings expressed by the subjects that act in the context of text production and in the context of practice about the policy, from the speeches made by them. For this I make use of an interpretative qualitative research, using me the analysis of public policies based on the policy cycle proposed by Stephen Ball and Richard Bowe, the documentary analysis in approximate guide produced by the Ministry of Education and discourse analysis from the concept of discourse presented by Michael Foucault taking based on interviews with nine active subjects in the State Department of Education, Training Center and Professional Updating of Basic Education of Mato Grosso (CEFAPRO) - Polo Rondonópolis and two state schools in Rondonópolis-MT. This policy was analyzed based on its implementation in 2011, in the State of Mato Grosso through the training strategy adopted by the Ministry of Education where the training process on the guidance for its implementation has been structured as follows: SEDUC - CEFAPRO - Schools. In this context, the Secretariat conducted the training process with CEFAPROS and CEFAPROS with schools. Thus, the implementation of this policy has occurred within schools so that the active subjects in the process, understand, interpret and recreate or politics from a reading based on their experiences, values and stories. It is worth emphasizing that this research had the financial support of Higher Education Personnel Enhancement Coordination - CAPES and Amparo the State of Mato Grosso Research Foundation - FAPEMAT.

Key words: Public Policy Education. Project Political. School Development Plan. Cycle Policy.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso
CGU – Controladoria Geral da União
ENAP – Escola Nacional de Administração
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FAPEMAT – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso
FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola
GESPÚBLICA – Programa Nacional de Gestão Pública
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MGP – Modelo Gerencial Puro
MT – Mato Grosso
OCs – Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAGE – Programa Nacional de Apoio a Modernização da Gestão
PPA – Plano Plurianual
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSO – Public Service Orientation
PROMOEX – Programa de Modernização do Controle Externo dos Estados e Municípios Brasileiros
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SECITEC – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
STN – Secretaria do Tesouro Nacional
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso

FIGURA

Figura 1 – Mapa do Estado de Mato Grosso.....45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
O Ciclo de Políticas na análise de políticas públicas: uma opção metodológica	18
O discurso sob a ótica de Michael Foucault.....	22
Os sujeitos da pesquisa.....	25
1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: NOÇÕES BÁSICAS	28
1.1 O estado e o seu papel na sociedade.....	31
1.2 A Crise e Reforma do Estado e o Gerencialismo	34
1.3 Os fundamentos da Gestão Democrática.....	41
2 A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO PPP/PDE NO ESTADO DE MATO GROSSO	46
2.1 Contextualizando o Estado de Mato Grosso e seu papel frente à gestão da Educação Básica	46
2.2 A Integração entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola)	48
2.2.1 O Guia Orientativo	51
2.3 Projeto Político Pedagógico: concepção e finalidades	55
2.4 Plano de Desenvolvimento da Escola: O que se faz necessário compreender	59
3 ANALISANDO A POLÍTICA EDUCACIONAL DE GESTÃO: INTEGRAÇÃO PPP/PDE NO ESTADO DE MATO GROSSO.....	64
3.1 Contexto da Produção do Texto – Discurso dos gestores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso	64
3.2 Contexto da Prática – Discurso dos gestores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO de Rondonópolis).....	70
3.3 Contexto da Prática – Discurso dos gestores das Escolas Estaduais de Rondonópolis – MT	75
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	82
REFERÊNCIAS	86
Anexos.....	91
Anexo I – Roteiros de Entrevistas	92
Anexo II – Termo de Consentimento para com a Pesquisa.....	95

INTRODUÇÃO

“Se toda comunidade política se caracteriza pela coexistência de várias tradições, a escolaridade tem significado particular. A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra” (CANIVEZ 1991, p.33).

É consenso social de que a escola seja um lugar importante, e a presença deste fator é possível de ser notada fortemente nos discursos que vem ocorrendo nas duas últimas décadas no Brasil. Mas para isso, se faz necessário compreender que existe uma correlação entre o tempo social e a escola, ou seja, cada sociedade se organiza de modo a estabelecer uma relação entre o projeto educacional e os cenários: político, social, econômico e cultural. Sendo assim, podemos afirmar que esses momentos são influenciados pelas concepções de homem e sociedade atuantes nesse importante fator chamado tempo.

Conceber homem e conseqüentemente sociedade não é tarefa fácil, porém, se torna primordial quando se trata de refletirmos acerca da educação. É sabido que a educação ocorre nos múltiplos espaços sociais e isso precisa ser considerado, uma vez que a escola se constitui em um espaço destinado e privilegiado, para que seres humanos diversos, em toda sua complexidade se reúnam, a fim de coletivamente desenvolverem possibilidades de superação dos limites encontrados no percurso de construção de sua humanidade.

Vale ressaltar, que para a presente pesquisa, o convívio social é compreendido enquanto prática humana inacabada, tendo plena ciência de que sem ela a espécie humana jamais teria subsistido. Outro ponto relevante a ser compreendido é que a prática humana é norteadada, também, pela compreensão realizada a partir da interpretação e significação dos sujeitos com relação aos fenômenos nela implicados. Desse modo, é nessa prática que se encontram os esforços coletivos em que os meios, tanto para o desenvolvimento das possibilidades, quanto para as superações dos limites, foram sendo criados ao longo do tempo, levando-nos assim à organização social existente na atualidade.

Para Severino (1998), o homem possui,

[...] um jeito especificamente humano de realizar a sua humanidade. Ele é, de fato, um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação histórica. É assim um ser que vai se criando no espaço social e no tempo histórico. Não é apenas uma realidade pronta e acabada, mas um sujeito que vai construindo aos poucos sua própria realidade.

Ela não é dada sequer como um programa rígido tal como ocorre no plano natural do código genético dos seres vivos (SEVERINO, 1998, p. 83).

Nesse ponto de discussão reside, portanto, o objeto de estudo dessa pesquisa, uma política pública, mais especificamente uma política educacional de gestão pensada e desenvolvida a fim de superar limites encontrados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT, no que tange à gestão das unidades escolares, que compõem sua rede básica de ensino público.

Refiro-me aqui, à Política de Integração entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), denominada Política de Integração PPP/PDE nesta pesquisa, implantada pela SEDUC-MT, no ano de 2011, em função da necessidade de se unir dois momentos e instrumentos de gestão, considerados primordiais no cotidiano escolar, sendo estes o Projeto Político Pedagógico (PPP), que se constitui como o Documento legal que expressa a identidade de cada unidade escolar, e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) responsável por realizar um planejamento estratégico aliado às ações financiáveis desenvolvidas na escola.

Vale ressaltar ainda que a Política de Integração PPP/PDE diz respeito a uma ferramenta criada pela Secretaria de Estado de Educação com vistas a unificar via sistema o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) das unidades escolares da rede estadual de ensino básico.

O interesse por essa pesquisa advém do meu cotidiano profissional, na condição de professora da rede básica de ensino de Mato Grosso desde 2007, atuando hoje na condição de professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – (CEFAPRO) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis.

Enquanto professora da rede básica de ensino, muitos questionamentos faziam parte do meu cotidiano, e dentre eles havia um, que me causava certa angústia, sendo este o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Esta angústia se dava pelo fato de que todos os anos o coletivo de profissionais atuantes na escola na qual eu trabalhava se reunia, geralmente no início do ano letivo, durante a semana pedagógica, que antecedia o início das aulas com os alunos, e dentre as muitas atividades desenvolvidas neste período, competia ao grupo de profissionais: estudar, organizar e deliberar acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP), tarefa esta que em geral ficava sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, que na maioria das vezes acabava assumindo

todo o trabalho de sistematização sozinho e como se sentia sobrecarregado, realizava a tarefa com certo descontentamento, o que visivelmente era percebido por todos.

Esse processo causava em mim certa resistência no que correspondia a parte burocrática, porque exigia um gasto de energia muito grande para um momento tão curto e quando se passavam alguns dias, havia a necessidade de a equipe gestora da escola, mais uma vez, organizar outro processo, que continha questões similares às que envolviam o Projeto Político Pedagógico (PPP), que era o preenchimento de dados para o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

No ano de 2009, ingressei-me na função de professora formadora do CEFAPRO de Rondonópolis-MT via processo seletivo. Essa função preconizava o desenvolvimento de políticas de formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da rede. Nesse Centro passei a trabalhar em contato direto com as escolas, e no desenvolvimento da função, mais uma vez me vi inserida nos momentos de reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Desenvolvimento das Escolas.

Em 2011 esses processos de reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola) passaram a ter uma nova orientação advinda da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), a qual propôs a integração dos mesmos, via sistema, e mais uma vez no desenvolvimento da função de professora formadora auxiliei as escolas as quais era responsável durante esse processo, o que me possibilitou conviver com os receios por elas expressos diante de uma nova metodologia na reformulação de seus projetos e planos.

Enquanto professora formadora, após receber a formação acerca da integração entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e a incumbência de multiplicar essa formação nas escolas as quais era responsável naquela época, procedi, portanto, da seguinte forma: entrei em contato via telefone com essas escolas e marquei um momento com a equipe gestora para falarmos a respeito do assunto. E desse modo, conforme a agenda previa realizei orientação acerca do processo, primeiramente com a equipe gestora da escola e mediante solicitação da escola programei formação com o coletivo.

A formação com o coletivo ocorreu em duas das três escolas das quais era responsável naquele momento, pois na outra a equipe gestora julgou não haver necessidade de formação coletiva por parte do CEFAPRO, uma vez que a SEDUC-MT já tinha oferecido uma formação via assessoria pedagógica, a qual dizia respeito ao sentido técnico do sistema envolvendo os diretores das escolas. Em uma dessas escolas foi possível levar o formador que

havia recebido a capacitação em Cuiabá-MT para a realização da formação, já na outra essa possibilidade não existiu, devido às demandas formativas do polo e também devido à escola se localizar fora da sede de Rondonópolis-MT, ou seja, em outro município e esse deslocamento depender de programação de diárias, o que não foi possível naquele momento.

Nesse caso específico me organizei, estudei, me informei melhor e realizei a formação com o coletivo da referida escola, o que me possibilitou perceber que muitos receios surgiam por parte dos profissionais da escola, pois como o plano mais “importante” para eles era o PDE por envolver verbas, financiamento, notei então, certa preocupação no sentido do cruzamento desses dados, pois os mesmos estariam a partir daquele momento dispostos num sistema no qual outros teriam acesso. Essa preocupação que a escola esboçava, não era no sentido de ter algo a esconder, mas sim por se tratar de uma mudança no modo de como proceder a partir de então. O que é perfeitamente compreensivo uma vez que durante anos o processo de elaboração/reelaboração do PPP era feito de um modo e o do PDE de outro, embora houvesse similaridades em alguns momentos dos referidos processos.

Algumas escolas solicitaram um pouco mais de ajuda no decorrer do processo, tanto na inserção dos dados quanto na verificação e correção dos textos produzidos por elas, pois também estavam acostumadas com um PPP que iam modificando, digo modificar no sentido de acrescentar ou tirar aquilo que lhe era necessário em um dado momento, que estava há anos “engavetado”, ou seja, possuíam um Documento que cumpria com a obrigatoriedade de tê-lo ali para quando fosse necessário.

Nesse sentido, esse movimento de reestruturação, que foi o momento da integração entre o Projeto e o Plano, propriamente dita, obrigou as escolas de certa forma a se adequarem e reverem esses documentos. Daí foi possível perceber a existência de certa tensão, principalmente por parte dos gestores responsáveis por esse processo na escola uma vez que ao sistema onde eram inseridos esses dados existia um acesso restrito, a partir de uma senha única, fornecida pela SEDUC-MT à gestão da escola, o que gerava uma responsabilização maior aos sujeitos, além de naquele momento a Secretaria ter estabelecido um prazo para a inserção do Documento pela escola no sistema ora desenvolvido.

Diante disto surgiram em mim algumas indagações, que naquele momento diziam respeito, a questões relacionadas à autonomia das escolas, ao processo de integração em si, ao modo como os sujeitos estavam concebendo o processo, se os outros formadores do CEFAPRO estavam sentindo o mesmo que eu nas demais escolas, se as angústias percebidas por mim eram as mesmas percebidas pelos outros formadores, se os formadores também tiveram ou ainda estavam tendo problemas quanto ao agendamento das formações por causa

da demanda formativa do Centro que não se restringia apenas ao processo, muito pelo contrário, muitas eram as demandas, que nem sempre conseguíamos atender em sua totalidade devido à estrutura, quantidade de formadores, agendas com os municípios dentre outros muitos fatores.

Desse modo, o processo continuou nas escolas, e devido necessidades internas do CEFAPRO de Rondonópolis/MT, houve redimensionamento de formadores em relação à responsabilidade com as escolas. Nesse momento fiquei responsável por mais uma, na qual senti também dificuldades, pois esta ainda não tinha se adequado ao sistema e na ocasião um ano havia se passado desde o processo de integração. Mais uma vez os questionamentos em relação ao processo de integração passaram a fazer parte do meu cotidiano.

Eis que no segundo semestre de 2012, surgiu então à oportunidade de realizar um processo seletivo para o mestrado em educação na Universidade Federal de Mato Grosso, onde propus um trabalho que pesquisasse essa integração e no qual consegui ser aprovada. Em 2013 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Campus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso no intuito de desenvolver um projeto de pesquisa relacionado à proposta de integração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), das escolas da rede Estadual de Mato Grosso.

No decorrer do desenvolvimento das atividades acadêmicas inerentes ao curso de mestrado, fui gradativamente encontrando elementos que acabaram servindo como possibilidades de solução para uma série de inquietações. As disciplinas cursadas, os eventos acadêmicos frequentados como: seminários, encontros, defesas de dissertações, leituras realizadas, orientações recebidas, debates em sala de aula, conversas com professores e colegas, tudo isso foi confirmando a minha expectativa de ter no curso um espaço privilegiado para a superação dos limites, isso num processo contínuo de minimização de dúvidas, resolução de algumas inquietações, o que me foi ajudando a dar prosseguimento, com maior segurança, ao projeto de estudo.

Logo no primeiro semestre me deparei com a disciplina de Políticas Educacionais, onde pude entrar em contato com as teorias que sustentariam a pesquisa. A experiência que fui adquirindo nesse processo formativo foi de fundamental importância para mim, como profissional da rede básica de ensino de Mato Grosso e aluna do mestrado, e o fato de a orientadora da pesquisa possuir formação e legitimidade enquanto pesquisadora da área possibilitou-me eleger como objeto de estudo, a política de integração entre o Projeto Político

Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) proposta e implantada pelo Estado de Mato Grosso em 2011.

Neste contexto me vi dentro da afirmação de Paulo Freire (1997), quando o mesmo salienta que não nascemos prontos e que é pela experimentação no mundo que vamos fazendo-nos, e isto de certa forma possui uma relação com essa pesquisa, haja vista que, na medida em que fui vencendo as dificuldades e os limites, o gosto pelo trabalho foi se intensificando. O grande desafio posto então foi o de encontrar um método que me possibilitasse a compreensão com precisão e coerência das interpretações e articulações presentes nos discursos produzidos pelos sujeitos que atuaram/atua na implementação da Política de Integração entre o PPP e o PDE, como política de gestão para as escolas do sistema estadual de ensino, pois muito me interessava saber: O que diziam os gestores? Quais eram os discursos? Que articulações faziam? Em suma, como eles compreendiam a referida política?

Nesse momento então, tive conhecimento de um autor em específico chamado Stephen Ball, a partir de alguns textos utilizados na disciplina de Políticas Educacionais. Vi então que suas proposições possibilitariam a análise da pesquisa em questão. Na ocasião tive ainda a oportunidade de participar de um encontro “Diálogos da Pesquisa”, fundamentado nos trabalhos de Stephen J. Ball, realizado pelo Programa de Pós-Graduação da Unicamp, em outubro de 2013, onde foi realizado um ciclo de palestras cujos diálogos se voltaram às teorias de Ball.

Foi uma excelente oportunidade para eu me aprofundar em sua teoria, a partir de sua fala em específico e de outros pesquisadores que estudam e desenvolvem trabalhos utilizando a abordagem do Ciclo de Políticas. Adquiri livros e consegui obter contato direto tanto com Ball, quanto com um pesquisador já consagrado aqui no Brasil e estudioso dos trabalhos de Ball, Jefferson Mainardes. A partir desse encontro então, minha orientadora e eu elegemos a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe como sendo o caminho orientativo para a análise da pesquisa.

Sendo assim, o foco central dessa pesquisa diz respeito às interpretações e articulações presentes nos discursos dos sujeitos implicados no contexto da produção de texto e no contexto da prática a partir da abordagem Ciclo de Políticas, baseada nos trabalhos de Stephen J. Ball e Richard Bowe, os quais propuseram um ciclo contínuo da política educacional, contendo três contextos principais: o contexto de influência, onde geralmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, o contexto da produção do

texto, onde os textos políticos são produzidos, e o contexto da prática, onde a política está susceptível às interpretações e recriações por parte dos sujeitos que a implementam.

A partir do delineio dos contextos acima constitui como elemento problematizador desta pesquisa a seguinte questão - qual é a compreensão dos profissionais que atuam no contexto da produção de texto e no contexto da prática acerca da Política de Integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso – Polo de Rondonópolis? E desta questão decorreram outras questões mais pontuais as quais foram:

- a) Quais concepções apresentam os sujeitos acerca da integração entre o PPP e o PDE?
- b) Quais são os objetivos da integração entre o PPP e o PDE na compreensão dos sujeitos?
- c) Como se deu o processo de integração entre o PPP e o PDE de acordo com os sujeitos?
- d) Qual é a compreensão do PPP expressa pelos sujeitos após o processo de integração?

Assim, no intuito de realizar um estudo que me possibilitasse à compreensão do fenômeno proposto, é que o presente trabalho procurou se ancorar numa pesquisa de cunho qualitativo interpretativo, cujas bases se fundam na análise de políticas a partir do Ciclo de Políticas.

O Ciclo de Políticas na análise de políticas públicas: uma opção metodológica

A presente pesquisa utiliza a abordagem qualitativa interpretativa tendo como base o Ciclo de Políticas, fundada nos trabalhos de Stephen J. Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, que destacam a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, além de, sinalizar para importância de uma articulação entre os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Sendo assim, a escolha dessa abordagem se deu por se ancorar em um método dinâmico e flexível.

Nota-se atualmente, de acordo com Mainardes (2011), um aumento significativo das pesquisas e publicações acerca das políticas educacionais no Brasil, o que tem contribuído para a afirmação desse distinto campo de investigação, uma vez que o mesmo tem o objetivo de promover a produção de conhecimentos, capazes de auxiliar na compreensão dos

procedimentos que envolvem as políticas educacionais, que como afirma ainda o referido autor, se encontram hoje, em processo de consolidação.

Nesse sentido, a análise de políticas educacionais tem sofrido algumas transformações ao longo do tempo, no que diz respeito a seus processos teórico-metodológicos. Se observarmos as análises ocorridas durante as décadas de 70 e 80, perceberemos que nesse período, se pautavam prioritariamente na avaliação das políticas com foco nos impactos provocados por sua implementação, fazendo sempre uma relação entre o custo-benefício do processo, o que demonstra uma preocupação centrada em tendências tecnicistas.

A partir dos anos 80 começaram a surgir críticas à linearidade das análises e novas abordagens metodológicas passaram a ganhar espaço, tendo como foco o contexto onde as políticas eram formuladas e implementadas, abarcando uma perspectiva mais crítica a partir de uma propositura do entendimento do processo político numa relação dialética. E dentre as propostas teóricas para a análise das políticas nesse período, surgem também às que se utilizam da análise do discurso das políticas.

Já a partir dos anos 90 percebe-se um fortalecimento da ideia de que as políticas precisam ser entendidas como processo político complexo que envolve diversos contextos, articulações, contestações, negociações, ideologias dentre outros fatores que influenciam diretamente na formulação e implementação das mesmas e esse foco tem ganhado cada vez mais notoriedade na atualidade.

Desse modo, pude compreender com base em Ball (2001) e Mainardes (2006), que desde a produção do texto até o contexto da prática, as políticas passam por diversos momentos, sejam estes momentos de disputas, acordos, interesses e representações políticas ou momentos em que a política se sujeita a interpretações, recriações e articulações de acordo com as experiências, valores, propósitos e história dos sujeitos que compõem o contexto da prática.

Sendo assim posso afirmar que as políticas ao passarem pelos diversos contextos podem ganhar novos significados, articulações e interpretações, uma vez que os autores do texto não são capazes de controlar os significados do mesmo em detrimento de que os sujeitos leitores e implementadores da política exercem um papel ativo na interpretação e reinterpretção no cotidiano prático para o qual a política foi designada.

Daí a importância da abordagem Ciclo de Políticas, que segundo Rezende e Baptista (2011, p.1) se constitui como “um método que busca compreender o movimento único de cada política a ser estudada, por intermédio da identificação de seus elementos constituintes e

da compreensão da interação ímpar destes elementos em sua específica conjuntura histórica.” Para Stephen J. Ball, esse é um método que se consolida fundamentado no entendimento de que uma política, além de processos e consequências, é texto e também discurso, e essas duas conceituações - texto e discurso – são complementares e estão implícitas uma na outra.

O Ciclo de Políticas traz como elementos de análise a política como texto, referindo-se aos documentos oficiais, entendidos como produtos inacabados de esforços coletivos, em múltiplos níveis de tradução e interpretação. Nesse sentido *Bowe et al (1992) apud Ball (2001)*, afirma que os textos políticos surgem dos resultados de disputas e acordos, uma vez que grupos que atuam em diferentes ambientes da produção do texto concorrem pelo controle das representações da política. Já a política como discurso, faz menção às disputas do poder pelo controle dos bens e dos discursos, em termos de vantagens e legitimidades sociais. Sobre a política como discurso *Ball (1994, p. 23) apud Mainardes (2006)*, salienta que: “os efeitos da política são principalmente discursivos, eles mudam as possibilidades que temos de pensar de outra forma, limitando assim nossas reações à mudança e nos leva a entender o que a política é entendendo erroneamente o que ela faz [...]”

Segundo *Mainardes (2006)*, o Ciclo de Políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais, permitindo uma análise crítica da trajetória, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Para o referido autor esta abordagem traz várias contribuições para análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando, portanto, de uma articulação nas perspectivas macro e micro.

Bowe (1992) apud Mainardes (2006) argumenta que essa abordagem metodológica é constituída por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática¹. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesses e cada um deles envolve disputas e embates.

Ao explicitar estes contextos o autor enfatiza que,

O primeiro contexto é o contexto da influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. [...]

¹ É interessante ressaltar que além dos três contextos (acima citados), em 1994, Stephen Ball, no livro de sua autoria, “Education reform: a critical and post structural approach”, expandiu o ciclo de políticas acrescentando mais dois contextos do referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. (MAINARDES, 2006, p 54).

O contexto da influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente e simples com o segundo contexto o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem de interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais, oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...] O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (MAINARDES, 2006, p. 51-53).

A opção por essa abordagem implicou numa investigação junto à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, tendo como referenciais dois gestores diretos envolvidos na tessitura da Política de Integração PPP/PDE, visando o levantamento de dados que possibilitariam a análise do contexto da produção do texto. Investiguei, também, o CEFAPRO na pessoa do seu gestor direto, atuante durante a implantação do Sistema, dois professores formadores também em atuação no processo, uma unidade escolar sob o acompanhamento de cada um dos professores formadores investigados, totalizando duas unidades escolares e dentro de cada unidade, o diretor e um coordenador, ou seja, a pesquisa realizada nas escolas contou com uma investigação efetivada com dois coordenadores e dois diretores tendo em vista suas relações diretas e mediadoras desse processo no coletivo da escola, com a intenção de analisar o contexto da prática a partir do discurso construído por esses sujeitos, assim sendo, a presente pesquisa contou com a participação de um total de nove sujeitos.

Para a realização do processo investigativo, lancei mão de um estudo aprofundado dos documentos oficiais que norteiam a estruturação da Política de Integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso, pois de acordo com Lüdke e André (2004, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Realizei também a coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, pois conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” Esta pesquisa foi estruturada a partir de questões abertas e fechadas, de modo a abranger a especificidade de cada sujeito em sua determinada função no processo, uma vez que o foco primário desse trabalho de pesquisa é a análise dos discursos, pois de acordo com Mainardes (2006), a abordagem do Ciclo de Políticas:

[...] assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

E para a compreensão dos discursos produzidos pelos sujeitos, tomamos por base Foucault (1986) ao descrever o discurso como:

[...] um bem finito, limitado, desejável, útil, que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas aplicações práticas) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (FOUCAULT 1986, p. 139).

Segundo Mainardes (2006, p. 53-54), “sobre a política como discurso Ball (1993a) explica que os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas.” Ainda, segundo Mainardes (2006):

Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses. (MAINARDES, 2006, p. 54).

Desse modo, pretendo compreender os discursos dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa com vistas a identificar quais discursos são produzidos pelos mesmos, nos contextos da produção do texto e da prática, acerca da Política de Integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso – Polo de Rondonópolis, tendo como parâmetro os escritos de Michael Foucault acerca do discurso o qual discutirei a seguir.

O discurso sob a ótica de Michael Foucault

A opção por utilizar o conceito de Michael Foucault acerca do discurso para a compreensão do discurso proposta nesta pesquisa se deu pelo viés de que o autor oferece uma investigação para além do que está por detrás dos textos e documentos oficiais, ou do que se almeja dizer. Sua proposta implica em investigar também quais são as condições de existência de um determinado discurso, pois para ele “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT 1986, p.146).

De acordo com Fischer (2001, p. 222), o convite de Foucault é para que, “através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente.”

Foucault propõe a análise do discurso para além de um conjunto de signos, para ele há a necessidade de se trabalhar com o próprio discurso imerso em toda a sua complexidade, e isso envolve considerar tanto as relações históricas quanto as práticas concretas. Nesse sentido, para analisar tanto os discursos dos sujeitos, quanto os textos oficiais, torna-se imprescindível que o discurso seja visto como produção histórica e política, uma vez que as palavras promovem construção e a linguagem, por sua vez, constitui as práticas.

Assim sendo, coaduno aqui com o referido autor quando o mesmo afirma que:

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Nesse sentido entendo ser necessário ressaltar ainda que em sua obra *A Arqueologia do Saber* (1986, p.135), Foucault descreve discurso como sendo “um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva.” Para ele o discurso é composto por um número limitado de enunciados que estão imersos num conjunto de condições de existência, ancorados nos signos e compostos sempre por um referente, ou seja, algo que se pode identificar a partir do discurso, um sujeito, se referindo a quem profere o discurso, coexistência com outros enunciados e materialidade expressa no que é dito, escrito, gravado, sendo que estes se encontram em condições passíveis de reproduções ou de repetições que se dão por meio das práticas existentes nas relações sociais.

Para Foucault os enunciados se organizam sempre dentro de uma formação discursiva e dizem respeito a um determinado tempo e lugar, onde práticas discursivas são compreendidas pelo autor como sendo:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito,

para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 1986, p. 82).

Nessa perspectiva entendo que para Foucault a prática discursiva não se dá na mera expressão das ideias, formulação de frases ou pensamentos, mas sim no falar de acordo com determinadas regras, e isso é possível ser identificado na seguinte afirmação realizada pelo autor acerca da formação discursiva ao apontar que esta se caracteriza por um: “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.” (FOUCAULT, 1986, p.136).

Outro importante fator a ser considerado ao tratar do termo discurso em Foucault é que sua propositura se dá numa ampla relação entre o eu e o outro, pois o mesmo se baseia na ideia de dispersão do sujeito, ou seja, para o autor, quem fala, fala de algum lugar e esse lugar tem seu próprio modo de existir, possui suas próprias lutas e discursos. Desse modo, se faz necessário analisar o discurso a partir da consideração de que o mesmo não se reduz apenas a um ato de fala individual, pois de acordo com o autor, ao mesmo tempo em que um sujeito fala, também é falado, pois a partir das relações sociais estabelecidas e do modo de organização das coisas, alguns ditos são incorporados e expressos pelos sujeitos ao longo do tempo.

De acordo com Fischer (2001), Foucault ao propor a compreensão do discurso multiplica o sujeito, pois a pergunta quem fala, desdobra-se em muitas outras, quais sejam:

Qual o status do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele? Também cabe indagar sobre o lugar de onde fala, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva posição de sujeito, suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. É assim que se destrói a ideia de discurso como expressão de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito algo que preexiste à própria palavra. (FISCHER, 2001, p. 208).

Vale ressaltar ainda que para Foucault o poder não é uma unidade coerente e estável, e sim o produto de relações que envolvem, tanto condições históricas, quanto emergências complexas que aludem em múltiplos efeitos, para ele, o poder não existe senão em ato. Daí a importância de compreender o poder em Foucault sob a ótica indissociável de uma história da subjetividade dentro de uma determinada época.

Nesse sentido, compreender os discursos dos sujeitos a partir da ótica foucaultiana exige do pesquisador o entendimento de que para além de uma análise linguística, há a necessidade de uma análise que interrogue as condições de emergências dos dispositivos discursivos que sustentam ou engendram as práticas cotidianas anteriormente citadas.

Os sujeitos da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa foram escolhidos nove sujeitos, mediante o critério de reproduzir o caminho percorrido pela SEDUC-MT durante a formação realizada acerca da proposta de integração entre o PPP e do PDE no ano de 2011: SEDUC-MT – CEFAPRO – Escolas. Cabe aqui dizer, que a identidade dos gestores entrevistados foi preservada no decorrer de todo o trabalho, em virtude de não ter havido consenso entre os mesmos quanto à autorização da divulgação de seus nomes.

Com intuito de coletar dados que subsidiassem a compreensão dos discursos dos gestores que atuaram no contexto da produção do texto, mantive contato via email com dois gestores da Secretaria de Estado de Educação, a fim de promover esclarecimentos acerca da pesquisa e convite para a participação na mesma. Vale ressaltar, que não houve em nenhum momento, expressão de resistência por parte de nenhum dos gestores em participar da pesquisa, muito pelo contrário, mostraram-se totalmente disponíveis em colaborar com esse momento. Os respectivos gestores possuem formação superior, sendo que um deles é mestre e atua na área pedagógica há aproximadamente quatorze anos, e o outro atua na área administrativa do Estado desde 2002.

Já no que diz respeito à coleta de dados no contexto da prática, realizei tanto contato via email, quanto ao contato pessoal com os gestores que atuaram no CEFAPRO e nas escolas durante o processo de implantação da política, com o intuito de realizar esclarecimentos e convite para a participação na pesquisa. E mais uma vez, não encontrei nenhuma resistência por parte dos gestores em colaborar com o processo de coleta de dados. Quanto aos sujeitos partícipes da pesquisa que atuam/atuaram no contexto da prática – CEFAPRO foram três, sendo que destes um é professor especialista atuando na rede básica de ensino há vinte e um anos, outro é mestrando em educação e atua na rede estadual de ensino há dez anos e outro, por sua vez é mestre e atua como professor da educação básica no Estado desde 2006.

Quanto ao contexto da prática no âmbito da escola, entrevistei quatro sujeitos, sendo estes dois diretores e dois coordenadores que atuaram na função durante a implantação da

política em estudo na pesquisa, sendo estes oriundos de duas escolas estaduais da cidade de Rondonópolis-MT. As escolas foram escolhidas mediante os critérios de primeiro, ser da responsabilidade de um dos gestores do CEFAPRO também participe da pesquisa e segundo, abranger uma escola central e outra periférica. Em relação aos diretores um deles possui formação em história e atua na rede estadual de ensino desde 2000, o outro possui formação em letras e atua como professor da rede há 29 anos. Já no que diz respeito aos coordenadores, um possui formação em ciências biológicas e atua na rede estadual de ensino desde 1985 e o outro é formado em educação física e atua no Estado há oito anos. Vale ressaltar ainda que também não houve resistência por parte dos sujeitos da escola em participarem da pesquisa.

No que diz respeito à identificação dos sujeitos, nesta pesquisa optei por manter a identificação de gestor para todos, sendo assim representados pela letra G acrescida da inicial do lugar de onde o sujeito fala (SEDUC – S; CEFAPRO – C e Escola – E), além de classificá-los em A, B e C, e de numerá-los quando necessário em 1 e 2, nesse caso em específico falo dos sujeitos das unidades escolares. Desse modo, para os gestores da SEDUC – (GSA e GSB); gestores do CEFAPRO – (GCA, GCB e GCC); e gestores das escolas A e B – (GEA1, GEA2,) e (GEB1, GEB2), tudo isso tomando como base a afirmação realizada pelos autores Bogdan e Biklen (1994, p. 77), “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo.”

Para a análise dos dados deste trabalho pautei-me em Oliveira (2007, p. 97), quando esta afirma que “as informações obtidas com a aplicação dos instrumentos de pesquisa (entrevistas/questionários), chamadas de dados, devem ser sistematizadas para facilitar o processo de análise. É a essa sistematização de respostas que classifiquei como unidades de análise.”

Desse modo, elegi quatro unidades de análise que percorreram tanto o contexto da produção do texto, quanto o contexto da prática, são elas: Concepção de integração entre o PPP e o PDE; Objetivo da integração entre o PPP e o PDE; Processo de integração entre o PPP e o PDE; Compreensão do PPP e do PDE após a integração.

Sendo assim a estrutura dissertativa que apresento a seguir obedece à respectiva ordem:

No capítulo um, realizo uma discussão acerca do estado e seu papel na sociedade, da Crise e Reforma do Estado e o Gerencialismo e dos Fundamentos da Gestão Democrática.

No capítulo dois, faço uma breve contextualização do estado de Mato Grosso frente a Gestão da Educação Básica seguida de uma retórica acerca da Integração através do Guia

Orientativo, além de abordar teoricamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola PDE-Escola).

E, por fim, no capítulo três, realizo a análise da Política de Integração PPP/PDE no estado de Mato Grosso – polo de Rondonópolis.

1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: NOÇÕES BÁSICAS

A Política de Integração PPP/PDE, como a temática central da dissertação, caracteriza-se como uma política educacional específica, para qual me volto, tendo como propósito inicial a exposição dos referenciais teóricos necessários para a compreensão do objeto de estudo em análise, antes mesmo de quaisquer desdobramentos sobre a questão proposta. Assim, a tentativa, neste primeiro capítulo é, justamente, refletir acerca dos conceitos, princípios e pressupostos que subsidiaram tal estudo, dentre eles o conceito de políticas públicas, a discussão do papel do Estado na sociedade, à crise e reforma do Estado e o gerencialismo e os fundamentos da gestão democrática.

Em se tratando das políticas públicas, parti inicialmente da compreensão de Souza (2006), quando a mesma afirma que:

Das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos extrair e sintetizar seus elementos principais:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 36-37).

Desse modo, ressalto que optei por utilizar-me dos elementos que compõem as políticas públicas apresentados por Souza (2006), por conceber a partir das muitas leituras realizadas no decorrer da pesquisa, que conceituar políticas públicas não seja uma tarefa assim tão fácil, principalmente devido ao caráter holístico do termo política.

Sendo assim, compreendo que as políticas públicas se constituem enquanto ações pensadas, elaboradas, implantadas e implementadas com o objetivo de agir sobre um determinado campo da sociedade, carregando consigo intenções múltiplas e envolvendo diversos atores dos mais variados níveis de decisão.

Ainda sobre as políticas públicas Azevedo (1997) afirma que estas são formuladas a partir de diferentes dimensões, quais sejam:

Dimensão cognitiva - relaciona as propostas inovadoras não só com o conhecimento técnico-científico, mas também com as representações sociais dos “fazedores da política.” É a leitura específica a respeito da realidade social feita pelos dirigentes de determinado setor em determinado momento;

Dimensão instrumental - busca medidas para atacar as causas dos problemas, apresenta característica metodológica. Faz a articulação entre os dados técnicos e os valores políticos;

Dimensão normativa – apresenta a relação entre as políticas, os valores e as práticas culturais e sociais prevalentes. Articula as políticas ao projeto mais global em curso na sociedade, garantindo que, nas soluções concebidas para os problemas, sejam respeitados e preservados os valores demonstrados nas relações sociais, as quais se fazem presentes nas práticas cotidianas dos indivíduos e dos grupos. (AZEVEDO, 1997, p. 66).

As afirmações dos autores acima me possibilitaram à compreensão de que a propositura de uma política pública não surge de uma eventualidade, mas se relaciona com necessidades diversas advindas tanto do aparato estatal enquanto dirigente dos recursos públicos, quanto das pressões exercidas pela sociedade civil composta por diferentes grupos sociais.

Nesse sentido coaduno ainda com Scheneckenberg (2000, p.114), quando esta menciona que “as políticas são frutos da ação humana, no enfrentamento de desafios no dia-a-dia e das necessidades cotidianas”.

Compreendo também, que são as políticas sociais que determinam o padrão de proteção social a ser implementado pelo estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais (INEP, 2006), e dentre eles o direito à educação, expresso por meio das políticas educacionais, contexto no qual se insere o fenômeno em estudo nesta pesquisa.

Entendo que a política educacional, faz parte de um projeto social mais amplo, que envolve a totalidade, indo além de metas, planos ou programas de governo, haja vista que a mesma se insere num contexto que não se funda apenas no processo de organização do trabalho ou na maneira de atuação dos sujeitos para quem foi pensada, pois muito embora sua atuação tenha como foco a educação, esta não consegue exercer domínio total sobre ela, uma vez que a mesma caracteriza-se como prática social e, nessa condição, ultrapassa a educação escolar apesar de nela interferir e influenciar.

Para Martins (1993, p.10), “[...] a política educacional é carregada de intenções.” Coaduno com esse pensamento, por conceber que a política educacional se caracteriza como ação intencional, formulada por um grupo social representativo, cuja condução se dá num processo de prática do poder. Sendo, portanto carregada de intenções, a política educacional é em si, ação política, que por sua vez se manifesta carregada de poder e, ao mesmo tempo, de resistência.

Em relação ao poder, é possível notar que de acordo com a tradição este possui como representante o Estado, enquanto órgão soberano da sociedade e se manifesta nas relações sociais. Desse modo compreendo o poder e suas relações tendo como foco o conceito de Foucault (1986), quando ele afirma que o poder não pode ser considerado como uma substância, mas como uma relação, que ele é microfísico e multiforme e opera em múltiplos jogos e tem sua própria historicidade.

Na compreensão de Revel (2005), o poder, para Foucault, não se trata,

[...] de uma entidade coerente, unitária e estável, mas de “relações de poder” que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam em efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como campo de poder. (REVEL, 2005, p. 67).

O poder nessa perspectiva é tão repressivo quanto produtivo, pois ele pode obrigar, e também mobilizar. Daí a sua relação com o que se denomina de resistência. Para Revel (2005), na compreensão de Foucault, há uma ligação entre as relações de poder e as estratégias de resistências.

Nesse sentido posso afirmar que a política educacional sendo oriunda dessas relações de poder estabelecidas socialmente, influencia e é influenciada pelas ações políticas, e esta pode se originar tanto da mobilização dos sujeitos que atuam no contexto escolar, como também da imposição dos grupos representativos que atuam no governo exercendo poder sobre o coletivo, sendo essa última, a forma como historicamente as políticas educacionais vêm sendo implementadas no contexto brasileiro, embora se tenha a clareza de que haja uma intervenção das organizações sociais em torno dessas políticas prescritivas, sobretudo, a partir de 1980.

Diante desse cenário há que se pensar a gestão da educação para além do direcionamento e controle dos grupos políticos instituídos para a formulação das políticas educacionais. Torna-se, portanto, imperativo aliar a isso a participação efetiva dos atores que compõem o contexto escolar num processo de reorientação da prática do poder, por meio de uma postura ativa da escola enquanto representante da sociedade e não apenas como mero agente estatal, e isso só se torna possível a partir da participação consciente de cada sujeito comparte desse processo.

Para endossar as reflexões acerca das políticas educacionais e seus efeitos na gestão da educação, faço aqui menção das afirmações de Schneckenberg (2000) ao ressaltar que:

As políticas educacionais permeiam os processos, não sendo consideradas propostas amplas e preestabelecidas às ações, pois uma coisa é o que se estabelece e outra o que se consegue realizar. É a partir de tais proposições iniciais que as políticas educacionais se reconstróem no cotidiano escolar. Evidencia-se assim um verdadeiro aprendizado da democracia, dado o caráter dinâmico, novo e desafiante que consiste em lidar com divergências, com interesses contraditórios e localizados no desenvolvimento das políticas educacionais. (SCHNECKENBERG, 2000, p. 113).

Partindo desse pressuposto, entendo que falar de política educacional e conseqüentemente de gestão da educação me condiciona a falar dos seres humanos que pensam, formulam, conduzem, articulam, implantam e implementam esses processos, dentro de relações sociais influenciadas historicamente.

Daí surge então à necessidade de compreender alguns processos que marcaram a gestão da educação, pois analisar as interpretações e articulações realizadas por sujeitos responsáveis pela produção e implementação da Política de Integração entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é uma tarefa, de certa forma, não muito fácil de realizar.

1.1 O estado e o seu papel na sociedade

O termo estado é geralmente empregado com o intuito de significar uma nação politicamente organizada por leis próprias, no entanto, de acordo com Bresser Pereira (2008), há uma necessidade do entendimento de algumas particularidades no emprego desse termo. Para o autor (p.3) “em cada estado-nação ou estado nacional existe uma nação ou uma sociedade civil, um estado, e um território”, onde tanto a nação quanto a sociedade civil representam a sociedade politicamente organizada, enquanto agente político composto por crenças e valores.

Nesse sentido, a nação representa a sociedade que compartilha de um destino comum dentro de um estado, que possui como principais objetivos a segurança e autonomia nacional, e o desenvolvimento econômico. Já a sociedade civil, diz respeito à sociedade politicamente organizada, movida, principalmente pela garantia dos direitos civis e sociais.

O estado, por sua vez, se configura como o sistema constitucional-legal, organizado e formado por políticos, burocratas e militares que possuem o poder de legislar e tributar, onde a própria ordem jurídica é oriunda dessa relação, e por fim, o estado-nação, que constitui a unidade político-territorial soberana, formada por uma nação, um estado e um território.

Bresser-Pereira (2008), em sua explanação acerca dos termos ora citados, nos auxilia ainda, de maneira muito positiva nesse processo de compreensão, ao realizar a seguinte afirmação:

O estado tem uma dupla natureza: é ao mesmo tempo uma instituição organizacional – a entidade com capacidade de legislar e tributar uma determinada sociedade –, e uma instituição normativa – a própria ordem jurídica ou o sistema constitucional-legal. Podemos, entretanto, definir o estado não pelo que ele é, mas pelo que faz. Nessa perspectiva, o estado é a instituição abrangente que a nação usa para promover seus objetivos políticos, ou, em outras palavras, é o instrumento por excelência de ação coletiva da nação ou da sociedade civil. (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 3).

Desse modo, para a presente pesquisa, utilizei-me do conceito de estado voltado para a garantia do direito à educação, a qual no ordenamento jurídico brasileiro é definida como sendo direito do cidadão e dever do Estado. Nesse sentido, o artigo 205 de nossa Constituição Federal de 1988 é claro ao afirmar que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, CF, 1988).

Partindo então do pressuposto de que a educação é dever do Estado, compete ao mesmo à responsabilidade de orientar à gestão da educação, ação esta que envolve uma administração de acordo com as políticas educacionais estabelecidas socialmente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1996), há uma organização de cooperação entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal na gestão dos sistemas de ensino, bem como o exercício de uma autonomia relativa praticada por estes na elaboração e implementação de suas políticas educacionais, entretanto, faz-se necessário compreender a inerência administrativa da qual faz parte o processo de gestão da educação.

Nesse sentido, Benno Sander (1995), fornece subsídios interessantes ao afirmar que as múltiplas percepções e interpretações acerca de uma visão de totalidade dos fenômenos educacionais estão diretamente associadas a quatro dimensões presentes no paradigma multidimensional de administração da educação, sendo estas: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural².

Para o referido autor a dimensão econômica na administração da educação envolve os recursos financeiros e materiais, estruturas, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação, desse modo, seu critério definidor se baseia na eficiência da utilização dos recursos e instrumentos tecnológicos, num processo de lógica econômica, onde são utilizadas variadas atividades organizacionais e administrativas na educação, como por exemplo, a preparação e execução orçamentária, o planejamento, a destinação de espaços físicos, a organização de horários em função da estrutura curricular, a contratação de pessoal e a compra de equipamentos, instrumentos materiais e tecnológicos.

Já a dimensão pedagógica, faz referência ao conjunto de princípios, panoramas e metodologias educacionais utilizadas para o alcance dos objetivos do sistema educacional e das entidades que o compõem, porém, de acordo com o autor, esta sofre interferências diretas relacionadas ao desenvolvimento econômico e tecnológico.

No que diz respeito à dimensão política, esta envolve as ações desenvolvidas pelo sistema educacional e suas entidades. Nessa dimensão, a administração da educação busca a efetividade, sendo que a mesma se configura como um critério essencialmente político, visando atender às necessidades e demandas sociais da comunidade.

E por fim, a dimensão cultural, que engloba os valores, características filosóficas, antropológicas, biopsíquicas e sociais das pessoas envolvidas no sistema educacional.

Para Sander (1995, p. 66), a definição dessas quatro dimensões é muito importante uma vez que “a administração da educação cumpre um papel de mediação entre as confluências e contradições que caracterizam os fenômenos educacionais no seio da sociedade.”

Desse modo, e a partir da perspectiva de que a gestão de uma educação promova de fato o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 assegura em seu artigo 22, é que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, se configura hoje como um desafio tanto para a União, quanto para os Estados, Municípios e Distrito Federal.

² Perspectivando contribuir para com a compreensão dos desafios e problemas que enfrentam os países da América Latina na atualidade em relação às questões educacionais e sua administração Benno Sander (1995), faz uma discussão acerca de cinco enfoques, Jurídico, Tecnocrático, Psicossocial, Desenvolvimentista e Sociológico, com o objetivo de promover uma retórica à construção do conhecimento na administração da educação considerando os seguintes contextos sociais: econômico, político, cultural e pedagógico, uma vez que esses contextos se constituem do ponto de vista conceitual e praxiológico, como parâmetros que dão sustentação à estrutura e funcionamento das instituições educativas no âmbito dos países da América Latina. Para melhor compreensão ver: SANDER. Benno. Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

Vale ressaltar ainda que em regime de colaboração, o Brasil se organiza em relação à educação compartilhando responsabilidades, e no caso de a presente pesquisa, evidenciarei aqui basicamente o que cabe enquanto competência do Estado, que de acordo com a LDB 9.394/96, no artigo 10 expressa o seguinte:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II – definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III – elaborar e executar as políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios;

IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.
(BRASIL, LDB, 1996).

Destaco aqui as competências do estado em relação à oferta da educação, com o intuito de fazer referência às competências que legalmente cabem ao estado de Mato Grosso, no que diz respeito à gestão da educação, visando estabelecer um elo entre o que lhe é preconizado enquanto dever e o que de fato faz.

No intuito de melhor compreender o papel atual do estado no que se refere à gestão da educação, é que discorrerei a seguir acerca da Crise e Reforma do Estado e suas relações com o Gerencialismo.

1.2 A Crise e Reforma do Estado e o Gerencialismo

De acordo com estudiosos da área de gestão pública os últimos anos da década de 1960 foram caracterizados por um período de crise do padrão de acumulação capitalista englobando as dimensões econômica, social e a organização do Estado.

Tal crise perdurou ao ponto de se materializar fortemente no início da década de 1970 e estender-se por toda década de 1980, causando recessões, baixa nas taxas de crescimento, altas nas taxas de inflação e excessivos gastos sociais.

De acordo com Cabral Neto (2009), nesse momento na dimensão social instala-se uma crise do Estado de bem-estar social, caracterizada pela ingovernabilidade que gerava o fracasso da estratégia de recomposição do capitalismo engendrada a partir da Segunda Guerra Mundial. Segundo esse mesmo autor para o campo neoconservador a crise decorria do padrão de organização estatal que criara uma gama de expectativas e ampliações dos direitos sociais e isso oneravam de forma expressiva as contas públicas, resultando na dissolução do poder de organização do Estado.

Nesse sentido, e com o intuito de superar a crise instaurada, os neoconservadores apresentaram várias propostas, as quais propugnavam a redução das exigências centradas em três estratégias: desviar as exigências do Estado para o mercado, controlar as exigências em seu lugar de origem e criar mecanismos de filtragem para eleger prioridade, além de preocupados com a insuficiência do Estado, apresentarem duas estratégias para esse enfrentamento: uma administrativa no intuito de ampliar a arrecadação fiscal, realizar reformas administrativas e formulação de políticas realistas e outra, política que propunha a reforma do Estado por meio de alianças entre governo, sindicatos e associações trabalhistas. Todas essas estratégias visava resolver a crise fiscal do Estado e a crise de governabilidade-ingovernabilidade, além de intensificar o processo de globalização e as transformações tecnológicas.

Diante de tal cenário o neoliberalismo passa a defender um novo modelo de gestão pública através da proposição do Estado mínimo que redimensionaria o papel do Estado por meio da redução de gastos públicos na área social, promoveria reformas em todas as áreas e a revisão do modelo administrativo atuante no intuito de tornar o Estado mais enxuto e forte. Assim se instalaria o gerencialismo tendo como principais características: a desburocratização, a descentralização, a transparência, a *accountability*, a ética, o profissionalismo, a competitividade e o enfoque no cidadão.

Para Abrucio (2003), esse novo modelo não se apresentava como uma doutrina rígida e fechada, mas sim oferecia uma grande possibilidade de transformação-flexibilização, incorporando críticas às suas práticas, modificando seu arcabouço e não apresentando um paradigma global, e segundo ele o foco centrava-se na melhoria do desempenho governamental. Vale aqui ressaltar que o referido autor expressou sua posição diante do modelo gerencial tendo como base uma visão técnica do processo.

De acordo com Cabral Neto (2009), nesse contexto a melhoria do desempenho governamental era uma tarefa fundamental na reconstrução do Estado e que para isso era necessário alguns mecanismos de responsabilização, os quais eram: primeiro, a

responsabilização pela introdução da lógica de resultados na administração pública através da participação social na definição das metas e dos índices de desempenho, bem como da avaliação direta dos serviços públicos e segundo, a responsabilização vinculada ao desempenho das políticas.

Acerca disto Bresser-Pereira (1998), explica que a reforma gerencial possui como principais objetivos o aumento da eficiência e a efetividade dos órgãos que compõem o Estado, melhoria da qualidade das decisões estratégicas do governo e certificação do caráter democrático da administração pública.

Abrucio (2003), em suas pesquisas e registros identificou três fases do gerencialismo quais são: o modelo gerencial puro (MGP), que demarca uma primeira fase por meio da ênfase do conceito de produtividade, defesa da utilização do setor público na diminuição dos gastos e aumento da eficiência governamental como ponto central, tudo isso a partir do pressuposto de que é necessário modificar as engrenagens do modelo werberiano; o *consumerism* (foco no consumidor), que caracteriza uma segunda fase do modelo gerencial por meio da flexibilização da gestão priorizando às demandas do consumidor em relação à qualidade do serviço; e o *Public Service Orientation* (PSO), que apresenta uma certa tendência hegemônica nas reformas através da defesa da *accountability*, da transparência, da participação política, da equidade e da justiça.

Segundo Cabral Neto (2009) algumas tendências surgiram em função do atual modelo de gerenciamento público, alinhadas às teses do modelo gerencial são elas: incentivo às parcerias em todos os níveis; adoção de mecanismos de avaliação de desempenho; maior autonomia em todos os níveis hierárquicos do sistema, descentralização; adoção do planejamento estratégico, flexibilização das regras que regem a burocracia pública; profissionalização do servidor público e desenvolvimento de habilidades gerenciais.

No que diz respeito à realidade brasileira quanto ao modelo gerencial, Cabral Neto (2009), afirma que este não tem sido aplicado em toda a sua plenitude, que o que se tem visto é um hibridismo, o que me remete à compreensão de que o referido autor apresentava uma visão mais crítica acerca do modelo gerencial.

Nesse sentido Bresser-Pereira (2003), destaca que persistem no Brasil setores ligados a uma burocracia meritocrática, além de alguns nichos dominados pelo patrimonialismo e outros setores mais modernos. Para ele a Constituição Federal de 1988 se aproxima mais de uma perspectiva werberiana, enquanto que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado se aproxima da vertente gerencial inglesa, onde a eficácia é mais relevante do que a

eficiência e define os quatro setores essenciais, sendo eles: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado.

De acordo com Abrucio (2007), a reforma no Brasil, nos últimos 20 anos tem assinalado alguns avanços e inovações que já fazem parte das ideias de nova gestão pública na atualidade, porém ressalta que alguns enfrentamentos deixaram de ser feito e por isso alguns resultados configuraram desigualdades e fragmentação.

Para o autor ora citado a década de 1980 foi marcada por alterações no desenho estatal brasileiro, desencadeadas por reformas nas finanças públicas realizadas no governo Sarney, com realce para o fim “da conta movimento” e do orçamento monetário e a criação da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), promovendo o ordenamento das contas públicas.

Entretanto, Abrucio ressalta que as mudanças mais profundas decorreram da Constituição Federal de 1988 que reordenou os seguintes aspectos: o fortalecimento do controle externo com destaque para o novo papel conferido ao Ministério Público destacando-se os princípios da legalidade e da publicidade, a descentralização por intermédio de uma maior participação cidadã e a profissionalização da burocracia principalmente através da instituição de concursos públicos, que segundo ele, todas essas mudanças trouxeram ganhos à administração pública brasileira.

No que diz respeito à década de 90 Abrucio (2007), salienta que esta se configurou por muitas mudanças no cenário mundial que aconteceram principalmente a partir dos problemas supracitados e a crise fiscal que atingiu o Estado. Houve um entendimento até então, de que a Constituição Federal de 1988 ainda não havia dado conta de resolver uma série de problemas que no governo de Fernando Collor de Mello ganharam muita força por meio da ideia de Estado Mínimo e o conceito de marajás, os quais provocaram um desmantelamento de diversos setores e políticas públicas, além da redução de atividades estatais essenciais.

O autor afirma ainda que o governo Itamar Franco produziu importantes documentos que diagnosticaram a situação da administração pública, mas que as mudanças mais significativas só ocorreram a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, e dentre elas estão: a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), aperfeiçoamento da *civil service reform*, reorganização administrativa do governo federal, melhoria substancial das informações da administração pública e fortalecimento das carreiras de estado, realização significativa de concursos públicos, capacitação promovida pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) aperfeiçoando assim o modelo werberiano, a reforma constitucional, através da Emenda da Constitucional n. 19, de 04 de julho de 1988.

Nesse momento o Plano Diretor da Reforma do Estado se apoiou na ideia da administração voltada para resultados, totalmente gerencialista, baseando-se numa engenharia institucional capaz de estabelecer um espaço público não estatal, o que significava seguir o mesmo caminho neoliberal trilhado por Fernando Collor de Melo.

Houve ainda outros aspectos que acabaram por influenciar negativamente o debate histórico das reformas administrativas no Brasil, os quais foram: a concepção do modelo daspiano, responsável pela profissionalização e carreira do servidor público e a materialização de diretrizes para a Reforma Administrativa através do Decreto-Lei Nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Outro aspecto que diz respeito ao primeiro governo Fernando Henrique Cardoso no que tange à prevalência da equipe econômica e de seu pensamento, e em seu segundo mandato foi a extinção do MARE, o que levou a agenda de gestão pública a um empobrecimento, embora tenha havido também nesse período algumas inovações vinculadas à sistemática de planejamento, centradas no Plano Plurianual (PPA).

Já em relação ao governo Luís Inácio Lula da Silva, Abrucio (2007), afirma que este deu continuidade a uma série de iniciativas advindas da experiência anterior, o que desencadeou verdadeiros combates à ineficiência e à corrupção principalmente por meio da Controladoria Geral da União. Outra experiência bem sucedida se deu no plano federativo a partir de duas ações: o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE) e o Programa de Modernização do Controle Externo dos Estados e Municípios Brasileiros (PROMOEX), todos estes com o intuito de modernizar a administração pública conferindo à União a realização de seu papel indutor de mudanças e a concretização de um amplo diagnóstico anterior a proposições de modelos fechados aos estados. Outro aspecto citado pelo autor como importante foi a Criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), embora tenha demonstrado incapacidade de estabelecer uma agenda em favor da reforma da gestão pública. O autor aponta ainda que, a pior característica de seu governo foi o loteamento dos cargos públicos, ao mesmo tempo em que aperfeiçoou importantes mecanismos de corrupção, principalmente no que tange as ações da Polícia Federal e da Controladoria Geral da União (CGU).

Abrucio (2007) destaca cinco movimentos nesse processo, são eles: o controle fiscal através da aprovação de Lei de Responsabilidade Fiscal, a introdução da participação popular no campo das políticas públicas em todas as instâncias, as inovações nas políticas públicas vinculadas à área social, a coalizão em torno do PPA e da ideia de planejamento e a implantação do governo eletrônico.

A partir da análise efetuada sobre a situação de modernização da gestão Pública no Brasil, Abrucio (2007), propõe uma renovação da agenda de reforma dando destaque a quatro eixos estratégicos: profissionalização - através da redução de cargos em comissão, profissionalização do alto escalão governamental, redefinição e fortalecimento das carreiras estratégicas de Estado, aumento do investimento em capacitação dos servidores públicos e construção de um relacionamento entre o estado e os sindicatos dos servidores públicos; eficiência - a partir de mudança na lógica do orçamento, efetividade - visando gestão por resultados, por meio da coordenação enquanto estratégia essencial para se alcançar maior efetividade governamental; e transparência (accountability) - a partir da responsabilização do poder público através de uma maior cobrança da sociedade.

De acordo com Abrucio (2007), a democracia brasileira avançou nos últimos anos, porém a frágil conexão entre eleitores e eleitos continua favorecendo o clientelismo e o patrimonialismo em várias instâncias do poder, sobretudo no plano subnacional, o que justifica seu apontamento em favor da reforma do sistema político para a modernização da gestão pública.

No que diz respeito ao campo do gerencialismo na gestão educacional, o Brasil nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, em conformidade com a tendência internacional, tem colocado em sua agenda política para a educação a necessidade de se rever o padrão de administração adotado para gerir os sistemas educacionais em todos os níveis, cujo foco é de se edificar novos padrões gerenciais que abarquem tantos os níveis macro (ministérios), intermediário (secretarias estaduais e municipais de educação) e micro (escolas). Essas são estratégias gerenciais que vem sendo incorporadas ao projeto de reforma educacional concebidos para a América Latina e como afirmam as análises até então realizadas, o Brasil em especial tem como objetivo basilar a modernização da gestão a fim de garantir o sucesso escolar.

Dentre outras estratégias gerenciais que têm sido preconizadas internacionalmente para a América Latina, destacam-se as seguintes: “a descentralização, a consulta social sobre as necessidades da política, a autonomia escolar, a participação e a co-gestão comunitária” (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007). Tudo isso com bases vincadas na gestão empresarial, tendo a lógica gerencial totalmente incorporada ao modelo educacional, estruturando-se como um novo paradigma para a gestão pública que se apresenta como forma de responder aos desafios de melhoria da eficácia e da eficiência dos sistemas educativos. Nesse sentido foram criados os conselhos escolares e os conselhos de controle social, adotadas as eleições de diretores, reorganizados os conselhos estaduais e municipais de

educação, e no nível micro dos sistemas, elaborados Projetos Políticos-Pedagógicos compreendendo assim a presença ativa e questionadora dos atores sociais envolvidos nesse processo.

Como exemplos desse modelo de gestão educacional já citado o autor destaca dois: o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), cujos objetivos são o de fortalecer o processo de gestão democrática das Secretarias de Educação através da descentralização dos processos decisórios, modernização de procedimentos operacionais de gerenciamento e garantia de condições de efetivação das ações direcionadas às escolas, formação de Comitês Estratégicos no âmbito da Secretaria, realização de Fóruns anuais que debatam e avaliem as ações do PES e as mobilizações sociais em torno do mesmo e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), caracterizado por um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e elaborado pela comunidade escolar, a partir de um diagnóstico geral de sua atuação com os seguintes focos: ações que se dirijam à aprendizagem e ao sucesso dos alunos, o dirigente da escola na liderança da elaboração e implementação do PDE, envolvimento e comprometimento de todos os atores do processo, tudo isso visando o fortalecimento da escola nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

Sobre o modelo gerencial, Cabral Neto (2009) assinala que o mesmo se situa no âmbito das estratégias neoliberais e que estas estão à disposição da manutenção de elementos burocráticos werberianos na gestão pública, operando a ressignificação de vários conceitos e abstraindo deles seu sentido sóciopolítico, onde a autonomia é concebida como consentimento para construir, no setor público, uma cultura empresarial e onde há desconcentração de funções e de responsabilidades e não do poder de decisão.

Castro (2007), afirma que esse modelo gerencial é demarcado pela insuficiência na promoção da gestão democrática nas instituições educacionais, uma vez que se limita à criação de mecanismos para favorecer o processo de racionalização dos recursos.

A esse respeito, Santos (1999) salienta que esse padrão estatal transforma o cidadão em consumidor e descentraliza o poder, segundo os mecanismos de mercado. Sendo assim defende a refundação democrática da administração pública a partir da investigação e remoção dos mecanismos que impedem a gestão do Estado de cumprir os seus objetivos políticos democráticos. Defende ainda que se faz necessário uma articulação estreita entre os mecanismos de democracia representativa e os de democracia participativa, considerando nesse processo a legitimidade, o bem-estar social, a segurança e a identidade cultural enquanto bens públicos.

Desse modo, vivenciamos atualmente no Brasil e mais precisamente no que corresponde ao cenário educacional, um verdadeiro processo de reafirmação do modelo gerencial, uma vez que fazemos parte de um sistema educacional tomado por um arcabouço de políticas pensadas para a América Latina, totalmente influenciadas pelos modelos internacionais.

Sobre isso Bayer (2012) explica o seguinte:

O modelo de gestão delineado pelas reformas educacionais instituídas por meio do Fundescola (em especial o PDE) apresenta um discurso que prioriza a descentralização e a autonomia. No entanto na prática, existe um controle minucioso, que afeta o trabalho escolar e não coaduna com o sentido da autonomia propagada no documento. (BAYER, 2012, p.76)

Neste ponto de discussão sinto ser necessário discorrer um pouco sobre os Fundamentos da Gestão Democrática, uma vez que é possível notar que estes têm sido incorporados por outros modelos de gestão que se utilizam do discurso e não da prática, e é sobre isso que trato a seguir.

1.3 Os Fundamentos da Gestão Democrática

Para compreender os conceitos, ações e relações inerentes à gestão educacional no Brasil, necessário se faz observar, por meio de uma retórica da gestão nesse país, que por muito tempo desde a Colônia, passando pelo Império e até mesmo nas diferentes organizações da República predominou a centralização das decisões, e isso se perpetuou tanto nas relações autoritárias de convivência, quanto nos rígidos mecanismos de controle que foram sendo criados ao longo do tempo.

A reflexão a respeito dessas considerações me leva a entender, porém, que as mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea, advindas das transformações científicas, tecnológicas, econômicas, éticas e culturais têm exigido mudanças na forma como as pessoas veem a realidade, como dela participam e como a constroem. Desse modo, a luta pela construção de uma nova forma de entender a escola, pela participação na sua organização por meio de um modelo de gestão calcado em processos democráticos teve seu início nos anos de 1980 e vem sendo desenvolvida até o presente momento.

Na verdade, a partir de 1980 inicia-se um movimento que começa a causar rupturas com o modelo centralizador, tornando possível, de certo modo, a ocorrência de uma

descentralização da gestão no que tange a esfera pública nas diferentes áreas de atuação, principalmente no que diz respeito à política educacional, com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

É interessante ressaltar que no Estado de Mato Grosso, mais especificamente, de acordo com Garske (1998, p.4), a gestão democrática, como resultado da luta empreendida pelos trabalhadores da educação, “passa a ser materializada no ano de 1987, pelo governo da época, por meio da criação dos conselhos deliberativos escolares, processo de escolha de diretores e a possibilidade de construção, pelas escolas, de seu plano global.”

Posso compreender que a partir de então, os mecanismos tanto de transferências financeiras diretas a municípios e escolas, quanto de controle de resultados do ensino-aprendizagem começaram a surgir no cenário da gestão educacional brasileira. Vale ressaltar ainda que essas transformações não ocorrem do nada, pois de acordo com Vieira (2004, p. 143), as mesmas fazem “parte de um movimento mais amplo e não casual”, que são os processos de globalização, de internacionalização das economias, as novas formas de organização do trabalho e a difusão do conhecimento em rede.

Nesse sentido, percebo que o caráter de gestão principalmente no que diz respeito à gestão educacional, tem se pautado cada vez mais no reconhecimento de que a escola enquanto lugar privilegiado no processo educacional possui importante papel na formação do cidadão, não só no que diz respeito ao fator social mais também e não menos importante ao fator político.

Em se tratando dos órgãos administrativos centrais nos âmbitos da União, Estados e Municípios, ficou estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as competências e responsabilidades com a oferta e manutenção dos diferentes níveis e modalidades de ensino, cabendo ao Ministério da Educação (MEC) à coordenação dos diferentes níveis e sistemas de ensino exercendo assim, as funções normativas, redistributivas e supletivas em relação às demais instâncias educacionais.

De acordo com Ferreira (2004), a administração da educação no contexto das transformações pelas quais tem passado o mundo do trabalho e as relações sociais no decorrer do processo de globalização têm nos levado à construção de diferentes medidas a fim de que alarguemos o nosso conceito de escola, de modo a abarcar uma diversidade de situações existentes nesse contexto, que segundo a autora (p.304) tem se apoiado na “convicção de que a gestão democrática, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e a autonomia da escola são pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania” onde gestão democrática é compreendida sob a ótica de Dourado (1998) como um processo:

[...] de aprendizagem e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 1998, p. 79).

Desse modo, posso afirmar que reside neste ponto à importância da gestão democrática no contexto educacional, uma vez que a mesma possibilita a participação efetiva de todos na construção e gestão do projeto educativo que se quer. Essa possibilidade, não foi dada à sociedade como fruto de bondade de um governo, mas conquistada por intermédio de muitas lutas encampadas por comprometidos educadores ao longo da história, as quais culminaram em reconhecimentos legais.

Nesse sentido, valho-me da Lei 9.394/96 ao destacar em seu artigo 14 que:

“Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:”

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, LDB, 1996).

E não para por aqui, essa mesma Lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares públicas, autonomia financeira e administrativa de acordo com as normas de direito e financiamento, sendo assim, posso perceber que legalmente existem elementos fundamentais contidos nos documentos que garantem o desenvolvimento de uma gestão de fato democrática.

Mas para que isso ocorra é preciso que se vá além daquilo que legalmente é preconizado, é preciso compreender e superar a concepção taylorista/fordista em relação ao termo gestão que segundo Vieira (2004), embora existam na literatura, algumas discordâncias quanto à aplicação do conceito de gestão na educação, atualmente predomina o emprego desse conceito no sentido de expressar responsabilidade pela direção e pela garantia de qualidade da educação e nesse sentido coaduno aqui com Sacristan (1995) quando o mesmo afirma que:

A gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional cuja prática põe em evidência o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar seu próprio desenvolvimento no âmbito mais imediato de seu desempenho e as legítimas demandas dos cidadãos de terem interlocutor próximo que lhes dê

razão e garantia de qualidade na prestação coletiva deste serviço coletivo. (SACRISTAN, 1995, p.15).

Em se tratando da gestão democrática penso na perspectiva de Mendonça (2000), quando este a define,

Como um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até as suas respectivas implementações e procedimentos avaliativos (MENDONÇA, 2000, p. 96).

Nesse sentido, o entendimento é de que gestão é prática, é forma de atuação, que implica um processo de participação coletiva, pressupondo, para sua efetivação, a criação de instâncias colegiadas de caráter efetivamente deliberativo, implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, e, mais, a participação ativa de todos os segmentos da escola na construção, implementação e avaliação de seus projetos educacionais, enquanto instrumentos de construção de processos democráticos.

São estes os elementos que compõem uma gestão que se quer democrática, na medida em que, como enfatiza Dourado (2003), a luta pela democratização da gestão escolar passa,

Pela superação dos processos centralizadores, pela defesa de uma administração colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões articuladas com todos os segmentos envolvidos na escola, pela clareza do sentido político e pedagógico presente nessas práticas e da sua importância como fenômeno educativo a ser construído cotidianamente. [...]. No cumprimento do seu papel e na efetivação da gestão democrática, a escola precisa não só criar espaços de discussões que possibilitem a construção do projeto educativo por todos os segmentos da comunidade escolar, como também criar e sustentar ambientes que favoreçam essa participação. (DOURADO, 2003, p.21).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a ideia de democracia diz respeito, como enfatiza Hora (2007),

[...] a ideia de cidadania democrática em que os sujeitos são responsáveis e aptos a participar, escolher seus representantes e fiscalizar o seu desempenho, o que são práticas não apenas políticas, mas também pedagógicas, tendo em vista que a formação do cidadão democrático implica na formação do sujeito pedagógico. (HORA, 2007, p.30-31).

Desse modo, se faz necessário compreender que a gestão da educação vai além de concepções meramente técnicas, racionais e mecânicas, esta perpassa por todas as esferas da escola. Daí a importância de cada vez mais haver uma militância em favor da gestão democrática, num processo participativo da comunidade escolar, na construção coletiva do

Projeto Político Pedagógico e no desenvolvimento de uma autonomia pedagógica e financeira, uma vez que esse caminho aponta possibilidades de consolidação de uma prática de gestão da educação comprometida com a humanidade.

2 POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO PPP/PDE NO ESTADO DE MATO GROSSO

Neste capítulo contextualizo de forma breve o Estado de Mato Grosso, abordando aspectos que julgo importantes para a compreensão do fenômeno em estudo, narro também como iniciou a ideia da integração entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola) dentro da Secretaria de Estado de Educação, além do desenvolvimento do processo político que se seguiu a partir de então.

Apresento ainda uma análise do Guia Orientativo formulado pela Secretaria de Estado de Educação com o objetivo de orientar as escolas no decorrer do processo e discorro acerca das concepções que envolvem tanto o PPP como o PDE – Escola, a fim de que tais esclarecimentos contribuam para a análise dos dados que trago no capítulo posterior.

2.1 Contextualizando o Estado de Mato Grosso e seu papel frente à gestão da educação básica

Entendo que para realizar uma discussão acerca de uma política estatal, e nesse caso em específico do Estado de Mato Grosso, se faz necessário, como ponto de partida, uma breve contextualização, de modo a garantir uma melhor compreensão do processo político neste Estado, sendo esta a discussão de que trato a seguir.

Figura 1 – Mapa de Mato Grosso



Fonte: http://voyagesphotosmanu.com/Completo/images/mapa_de_mato

O Estado de Mato Grosso de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE localiza-se na Região Centro-Oeste do Brasil, possuindo 141 municípios, perfazendo uma área total de 903.366,192 Km² sendo o terceiro Estado brasileiro em extensão territorial. É constituído por uma população de 3.035,122 habitantes de acordo com o censo divulgado em 2010 com uma estimativa de crescimento para 3.224,37 habitantes em 2014. Apresenta uma densidade demográfica de 3,36 habitantes por Km², sendo o único Estado a possuir características dos biomas pantanal, cerrado e Amazônia. Possui como capital a cidade de Cuiabá fundada em 8 de abril de 1719.

Este Estado faz divisa com os seguintes estados brasileiros: Mato Grosso do Sul, Goiás, Tocantins, Pará, Amazonas e Rondônia, além de também fazer divisa com a Bolívia.

Apresenta sua economia baseada na agricultura, pecuária, indústria, extrativismo e mineração, sendo que possui destaque mundial no que tange à agricultura, o que o tem contribuído para destacá-lo como um Estado em potencial no cenário brasileiro.

No que diz respeito à gestão da educação, o Estado de Mato Grosso oferta desde a educação básica, que compreende algumas iniciativas no que diz respeito à Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sob a responsabilidade direta da SEDUC-MT, e superior por meio da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT sob a condução da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECITEC. Além de ofertar, de acordo com Jesus (2014, p.143), “as seguintes modalidades e conteúdos: educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos – EJA, educação ambiental, educação fiscal, educação à distância e educação do campo.”

De acordo com dados obtidos no site da Secretaria de Estado de Educação, a rede estadual de ensino de Mato Grosso mantém atualmente 741 unidades escolares, sendo que no ano de 2013 atendeu um total de 425.979 alunos, segundo os dados oficiais do censo escolar contidos na portaria 1280 de 27/12/2013, publicada no Diário Oficial do Estado de 30/12/2013, em atendimento aos níveis e modalidade de ensino já mencionados.

Partindo do pressuposto da abrangência que possui a oferta da educação básica no Estado e do cumprimento de suas competências, compreendo que gerir a demanda educacional existente, exige a elaboração e execução de políticas públicas educacionais capazes de atender às necessidades oriundas do processo de educação formal.

Nesse sentido, é que se insere a Política de Integração entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE - Escola), uma política pública educacional de gestão, elaborada e executada pelo Estado de Mato Grosso, com o

intuito de superar limitações encontradas no processo de gestão no interior das escolas, sendo esta o assunto de que trato a seguir.

2.2 A Integração entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola)

A Política de Integração PPP/PDE, começou a ser gestada no Estado de Mato Grosso em 2007 a partir de ações orientadas pela gestão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, ao se depararem com muitas dificuldades apresentadas pelas unidades escolares na prestação de contas dos recursos repassados pelo Estado, em função da burocracia existente no processo. A partir daí a SEDUC-MT deu início a um processo de desburocratização, cujas bases se ancoraram no entendimento do funcionamento dos processos de gestão das escolas e discussões com o setor de auditoria do Estado.

Ao longo do tempo equipes foram sendo montadas dentro da SEDUC-MT a fim de darem continuidade ao processo de desburocratização, e nesse ínterim muitos estudos foram realizados, inclusive alguns contando com a presença de consultores que dominavam as teorias referentes aos projetos e planos que envolviam as escolas.

Diante das formações que iam ocorrendo e o amadurecimento das equipes observou-se que havia certa aproximação entre algumas concepções que envolviam os dois instrumentos de gestão presentes no contexto escolar das unidades de ensino, sendo estes o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

Nesse ponto surge então à ideia de integração, onde o principal intuito era o de unir os dois instrumentos e isso se transformou num processo possível, porém com muitas tensões durante seu desenvolvimento, principalmente no que tangia ao entendimento entre a área administrativa e pedagógica, sendo necessário ainda chamar à atenção para o fato de que no decorrer desse processo várias equipes foram sendo montadas em virtude dos momentos pelos quais passava a SEDUC-MT.

No intuito de unificar o PPP e o PDE - Escola nas unidades escolares foi desenvolvido um sistema, o qual possibilitou o processo de desburocratização dos planejamentos, tendo como base o Programa Nacional de Gestão Pública – GESPÚBLICA, criado a partir do Decreto nº5378 de fevereiro de 2005, pela Secretaria Nacional de Gestão do Planejamento, Orçamento e Gestão, cujo foco é o de contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos.

Além do processo de desburocratização, a SEDUC-MT ancorou-se no conceito de Planejamento Participativo formulado por Danilo Gandin e contou ainda com sua consultoria na formação de seus profissionais.

Dentre as publicações que tratam do conceito de Planejamento Participativo, Gandin (2001) afirmou o seguinte:

O Planejamento Participativo pretende ser mais do que uma ferramenta para a administração; parte da ideia que não basta uma ferramenta para “fazer bem as coisas” dentro de um paradigma instituído, mas é preciso desenvolver conceitos, modelos, técnicas, instrumentos para definir “as coisas certas” a fazer, não apenas para o crescimento e a sobrevivência da entidade planejada, mas para a construção da sociedade; neste sentido, inclui como sua tarefa contribuir para a construção de novos horizontes, entre os quais estão, necessariamente, valores que constituirão a sociedade. (GANDIN, 2001, p.87).

A partir daí passaram a ocorrer momentos de formação nos diversos setores da SEDUC-MT, melhor dizendo, a formação das equipes que seriam responsáveis pela orientação dos profissionais, diretores, coordenadores e secretários dos CEFAPROS, que, por sua vez, estariam formando as equipes das escolas. É interessante ressaltar que a formação dos profissionais os CEFAPROS no tocante à Política de Integração PPP/PDE teve seu início no ano de 2011, com duração de três dias de trabalho, no Hotel Fazenda Mato Grosso, na cidade de Cuiabá.

Existem quinze polos de CEFAPROS estrategicamente localizados em todo o Estado de Mato Grosso. Esses polos são divididos em pequeno, médio e grande porte considerando a quantidade de municípios e escolas que atendem. Os profissionais que compõe o quadro destes Centros têm seu ingresso via processos seletivos realizados de tempos em tempos conforme demanda e especificidades.

O polo de CEFAPRO em questão nessa pesquisa é o de Rondonópolis-MT, responsável pelo atendimento direto de setenta e nove escolas estaduais, compreendendo quatorze municípios, e indiretamente as escolas municipais mediante cooperação técnica. Nesse Centro os professores formadores, além de outras atribuições, possuem a função de acompanharem o desenvolvimento pedagógico, no que corresponde a formação continuada nas escolas estaduais, bem como representam a Secretaria de Estado de Educação na execução de suas diretrizes.

Essa formação realizada pela SEDUC-MT ocorreu com o intuito de propor a unificação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE- Escola) via sistema, visando à superação de uma possível sobreposição do PDE em

detrimento do PPP, integrando as duas perspectivas com o desafio de maximizar os benefícios de ambas, e evitar a fragmentação das ações, e para esse momento foi utilizado um Guia Orientativo produzido pela SEDUC-MT que foi disponibilizado a todas as unidades escolares.

De acordo com o Guia Orientativo da Política de Integração PPP/PDE (SEDUC/MT 2011), verificou-se que apesar da importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento norteador e organizador de todas as ações que ocorrem na escola, o mesmo tem sido, de certa forma, negligenciado ou tem sido realizado mais como um compromisso formal e burocrático. O Documento salienta ainda que muitas são as razões que podem ser apontadas para explicar esse fato:

I) o entendimento insuficiente ou inadequado do sentido do PPP e do significado de seus componentes e seu uso; II) a falta de capacitação da comunidade escolar em relação a estratégias desse planejamento, que se constitui em uma nova responsabilidade da escola; III) a falta de tradição em delinear planos com visão global e como instrumento objetivo de orientação de ações e a tendência a resolver problemas com uma perspectiva imediatista e fragmentada; IV) a visão burocrática adotada em relação ao planejamento e respectivos planos e, finalmente, V) o acúmulo de atividades, dentre as quais a existência de outros instrumentos de gestão e planejamento, como é o caso do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), que de certa forma tem-se sobreposto ao PPP, implicando em retrabalho, o que gera, na escola, insatisfação e dificuldades que desvirtuam os propósitos e possibilidades de contribuição desses instrumentos de gestão (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MATO GROSSO, 2011, p.2).

Nesse sentido, o referido Documento segue esclarecendo ainda que ciente dessas questões e da importância do processo de construção do PPP e do PDE em cada escola, a Secretaria de Estado de Educação, visando contribuir para a solução do problema apontado, sem ferir a autonomia dos estabelecimentos de ensino nas tarefas de elaborar, executar e avaliar a sua proposta assume a tarefa de contribuir para com a unificação desses instrumentos paralelos de planejamento. Portanto, essa iniciativa trata-se de um esforço que objetiva, dentre outros aspectos:

- Integrar em um documento único, os elementos do PPP e do PDE, de modo a evitar o paralelismo, a duplicação documental, o retrabalho e a fragmentação tanto por parte do sistema de ensino como das escolas.
- Integrar no planejamento, os elementos pedagógicos aos administrativos, de modo que aqueles tenham o respaldo administrativo necessário e estes, cumpram o papel que os justifiquem: apoiar as ações de promoção de aprendizagem dos alunos.
- Fortalecer a gestão escolar, mediante foco unitário e integrador das ações escolares.
- Estabelecer, por parte das unidades orientadoras da ação da escola, integração de ações, a partir de uma perspectiva única e integrada das dimensões pedagógica e administrativa do ensino (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MATO GROSSO, 2011, p.2).

O Documento que se refere à Integração PPP/PDE, me possibilita afirmar ser este um processo de construção de metodologia capaz de permitir uma inter-relação dos processos e dos instrumentos de planejamento da escola, compatibilizando o PPP com o PDE, de modo a evitar a sobreposição e/ou repetições de informações e procedimentos, bem como as fragmentações e fragilizações desnecessárias de ações. Nesse sentido, a intenção primária é reunir em um único instrumento os momentos do ciclo de gestão: planejamento, execução, monitoramento, avaliação e revisão de modo a contemplar a lógica do planejamento participativo, concepção esta colocada como condição fundamental para a construção do PPP, aproveitando elementos do planejamento estratégico do PDE.

Após a formação ocorrida em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, os gestores foram incumbidos de reproduzirem essa formação em seus CEFAPROS de origem.

E assim ocorreu na cidade de Rondonópolis/MT com os professores formadores e posteriormente esses professores repetiram essa formação com e nas escolas das quais eram responsáveis de acordo com a demanda apresentada na época, completando assim um ciclo de multiplicação no que correspondia à formação pensada e realizada pela SEDUC-MT.

Para a referida formação foi produzido um Guia Orientativo pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso em 2011, com objetivo de orientar às escolas no decorrer do processo de Integração, Documento acerca do qual explano melhor a seguir.

2.2.1 O Guia Orientativo

A opção por incluir a análise documental nessa pesquisa, no que se refere ao contexto da produção do texto se pauta na afirmação realizada por Lüdke e André (2004, p. 38), ao enfatizarem que: “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Desse modo, o Guia Orientativo (SEDUC 2011), primeira versão do Documento que orientou o processo de integração, foi enviado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso aos CEFAPROS, assessorias pedagógicas e escolas, a fim de orientar o processo de Integração.

Em relação ao Guia Orientativo, este é entendido como um texto político, pois de acordo com Mainardes (2006), “os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos,

comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.”

No ano de 2011, o referido Guia se configurava como sendo um Documento ainda em construção, o que se tornou evidente a partir de uma leitura detalhada. Esse Documento ainda contava com o formato de word, contendo 33 páginas voltadas a explicitar os motivos que culminaram na iniciativa de integração entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), bem como o processo de integração propriamente dito e suas etapas a serem realizadas nas escolas.

Pude perceber a partir de uma leitura mais profunda do Documento, a preocupação do Estado de Mato Grosso em relação ao aspecto legal, uma vez que ao propor a integração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), o mesmo evidencia estar consubstanciado nas seguintes legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996; Lei 7.040 que versa sobre a Gestão Democrática do Ensino Público no Estado de Mato Grosso aprovada em 1998; Resolução 04/10 do Conselho Nacional de Educação e Resolução 630/2008 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (substituída pela Resolução 02/13).

Quantos as concepções expressas no Documento, estas reconhecem que cabem às unidades escolares à formulação, execução, avaliação e revisão de sua proposta pedagógica, porém, justifica sua proposta de integração com o argumento de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) enquanto meio para a promoção de transformações no interior das escolas, tem sido negligenciado em função do acúmulo de atividades burocráticas existentes na escola, e para isso, faz referência à existência de outros instrumentos de gestão, como exemplo o PDE - Escola, ou em função simplesmente das dificuldades apresentadas pela escola no momento do seu planejamento.

Desse modo, argumenta que:

Ciente dessas questões e da importância do processo de construção do PPP em cada escola, a Secretaria de Estado de Educação, sem ferir a autonomia dos estabelecimentos de ensino, assume a tarefa de unificar os instrumentos paralelos de planejamento – PPP e PDE – e ser orientadora desse processo. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MATO GROSSO, 2011, p.1).

Partindo do pressuposto do conceito explorado nesse trabalho acerca do termo integração, que diz respeito ao ato de integrar, unir, é possível perceber a intencionalidade da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso no que diz respeito à desburocratização, pois o Documento evidencia certa preocupação em romper com os processos burocráticos que

tomam o tempo da escola e para, além disso, que forcem uma sobreposição do PDE em relação ao PPP, uma vez que o PDE é o Documento cuja intencionalidade está relacionada diretamente ao planejamento e execução de ações financiáveis, ou seja, lida diretamente com dinheiro, o que gera responsabilização imediata aos sujeitos e acaba se tornando uma prioridade na escola, e nesse processo o PPP acaba sendo deixado para segundo plano, tendo em vista que sua intencionalidade não se cumpre no imediatismo, pois está relacionado ao que se pretende enquanto instituição educativa, que forma o sujeito para a sociedade que se anseia, ou seja, o referido documento só se materializa num processo contínuo e constante, e conforme afirma Vasconcellos (2013):

Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados. (VASCONCELLOS, 2013, P. 18).

A partir de uma leitura mais detalhada do Documento em análise, foi possível observar também a expressão do desejo da Secretaria de Educação no que diz respeito à união dos objetivos presentes tanto no PPP quanto no PDE da escola nesse processo de integração, e isso se tornou visível a partir da leitura do seguinte trecho escrito no Guia Orientativo (SEDUC/2011):

A intenção é reunir, em um único instrumento, o PPP e PDE aproveitando as dimensões do planejamento estratégico na elaboração do PPP, de modo a facilitar a execução/revisão do plano de ações do PDE em conformidade com o que foi expresso como relevante em relação às finalidades da Instituição e ao que ela deseja como ideal no seu Projeto Político Pedagógico. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MATO GROSSO, 2011, p.1).

Isso, porque até a ocorrência da integração propriamente dita entre os referidos documentos dentro da escola, os mesmos eram realizados em momentos distintos, o que exigia da escola uma dupla organização e um despendimento muito grande de energia. Desse modo, a propositura da integração realizada pela Secretaria, se afirma com o objetivo de reunir esses momentos de modo a facilitar a execução e revisão do planejamento a ser realizado pela escola.

Já no que diz respeito ao processo de integração, foi possível identificar de acordo com o Guia Orientativo, o seguinte trecho que traduz a perspectiva da Secretaria em relação ao modo como deve ser esse processo:

São três os momentos constitutivos do PPP: O Marco Referencial, o Diagnóstico e o Plano de ação. A primeira parte, o Marco Referencial, deve expressar o ideal da Instituição, ou “a escola que queremos”. A segunda parte, o diagnóstico, revela a escola real e a distância que se está do ideal pensado. A terceira e última parte, o plano de ação estabelece os caminhos para se passar da escola existente para a escola que se quer. Por ser um planejamento participativo, a metodologia de elaboração requer envolvimento coletivo e uma boa equipe de sistematização que tem papel fundamental no processo. É ela a responsável pela motivação e sensibilização do grupo, pela coerência e continuidade do trabalho. A construção de todas as partes do PPP envolve precisamente três dinâmicas: a **individual** que se dá por meio de respostas aos questionários que a equipe sistematizadora providenciará; a **grupala**, que acontece no momento da sistematização das respostas – grupo de sistematização - e a **plenária**, para aprovação do texto. O documento resultante do processo de construção dessas etapas deverá ser lançado no sistema que possui instruções gerais para inserção. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MATO GROSSO, 2011, p. 3).

A partir da leitura realizada do trecho acima citado, extraído do Documento formulado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, nota-se que há toda uma orientação de como se proceder em cada momento durante a realização do planejamento dentro do contexto escolar. Embora a nomenclatura utilizada nesse trecho se refira basicamente ao PPP esse processo já se refere à integração entre o PPP e o PDE, pois no item Plano de Ação se encontram as ações financiáveis propriamente ditas, valendo a pena ressaltar ainda que o PDE quando construído separadamente também exigia a feitura de uma caracterização e diagnóstico da realidade da escola, bem como a elaboração de um planejamento que visasse à superação dos limites encontrados por ela.

Ao realizar uma busca no Documento acerca da compreensão da escola em relação ao PPP após a integração, notei que a partir do trecho abaixo citado, a Secretaria expressava certa expectativa a esse respeito ao afirmar que:

A parte II e III do PPP exige uma versão anual por se tratar da dinâmica de cada ano letivo. A parte I, entretanto, poderá ser revista a cada três anos. A avaliação do Projeto Político Pedagógico pode ocorrer a qualquer momento ou no final de cada ano escolar, analisando, refletindo, questionando as ações e sub-ações realizadas nas dimensões: 1) pedagógica 2) comunitária 3) administrativa. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MATO GROSSO, 2011, p. 3).

Ao se referir as partes II e III, o Documento faz menção ao Diagnóstico, onde é realizado um processo de apreensão das necessidades da unidade escolar e da programação, onde são feitos os planejamento e execuções financeiras.

A partir de uma leitura específica do Guia foi possível observar de acordo com Mainardes (2006), que os textos políticos nem sempre são totalmente coerentes e claros, muitas vezes eles utilizam termos-chave de modo diverso, e deixam algumas questões subentendidas e que as políticas se caracterizam também como intervenções textuais que carregam limitações materiais e possibilidades.

Vale ressaltar que ao longo do tempo esse Documento foi sofrendo algumas alterações de acordo com as necessidades que foram surgindo e se encontra atualmente em formato de PDF disposto no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em versão atualizada contando também com um design mais moderno.

A seguir trato acerca das concepções que envolvem o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) no Estado de Mato Grosso, instrumentos estes que deram origem à atual Política de Integração.

2.3 Projeto Político Pedagógico: Concepção e finalidades

A partir dos estudos que tenho realizado acerca do que tem sido discutido com relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), sobretudo, no que correspondem a sua concepção e significado, os mesmos tem demonstrado claramente, a importância deste como instrumento de organização da escola, que dá possibilidade de estabelecimento de relações democráticas e participativas no seu interior.

Um ponto relevante percebido nesses estudos é que, como enfatiza Veiga (2004, p. 13), “o projeto político pedagógico tem sido objeto de estudo para professores, pesquisadores e instituições educacionais em níveis nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino.” No Estado de Mato Grosso, por exemplo, são vários os estudos propostos nas pesquisas dos programas de pós-graduação, e são várias as propostas de discussão nos órgãos oficiais do campo da educação, que apresentam este tipo de preocupação.

A discussão acerca do Projeto Político Pedagógico, a ser feita nessa parte do capítulo, tem como propósito, diga-se de passagem, a explicitação da concepção adotada pelo Estado de Mato Grosso, expressa em seus documentos oficiais.

As bases legais que amparam o Estado de Mato Grosso nas políticas inerentes ao Projeto Político Pedagógico (PPP) são oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Capítulo IV que trata da Organização da Educação Nacional e que dispõe nos Artigos 12º, 13º, e 14º, respectivamente:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; (BRASIL, LDB, 1996).

Nesse sentido, também a Lei Estadual nº 7.040/98, trata de instituir a gestão democrática no ensino público e estabelecer, no seu artigo 52, que a autonomia da gestão das unidades escolares será assegurada pela definição do Projeto Político Pedagógico (PPP), além de determinar por intermédio da Resolução 02/13/CEE/MT (substitutiva da Resolução 630/2008- CEE/MT), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como foco central para os pedidos de autorização e credenciamento dos estabelecimentos de ensino, o que demonstra a importância e a centralidade desse instrumento de gestão enquanto norteador da vida da escola.

Portanto, legalmente, cabe à unidade escolar a formulação, execução, avaliação e revisão de sua proposta pedagógica, definindo assim, a sua identidade institucional, e em função disto um desafio é colocado diante da escola, que é o de evitar que o legalismo se sobreponha às iniciativas legítimas do contexto escolar, valendo ressaltar que não se trata de ignorar a legalidade dos processos inerentes e necessários para o bom funcionamento da educação, mas sim de tratar com rigor as questões pedagógicas muitas vezes negligenciadas em função do burocrático.

É preciso entender ainda, que a importância da construção do Projeto da escola está relacionada também ao fato de que essa instituição educativa não é um organismo independente, ela é e está inserida em uma organização maior chamada sociedade, sendo assim, coaduno aqui com Rios (1992) ao afirmar que:

A Escola, enquanto parte de um organismo mais amplo que é a sociedade, ou de uma estrutura de que fazem parte também os órgãos centrais do sistema educacional, tem em relação a eles, uma autonomia relativa. Não se trata de uma dependência absoluta ou de uma completa independência - o que existe é uma Interdependência. (RIOS, 1992, p. 77).

Outro aspecto importante no que corresponde a essa discussão acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP), diz respeito ao fato de o Estado de Mato Grosso possuir dentre seus documentos oficiais, as Orientações Curriculares para a Educação Básica (OCs)

enquanto subsídio, que de certo modo norteia as escolas nos processos de construção de seus projetos, pois estas expressam a finalidade da educação básica no Estado, ao afirmar que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (MATO GROSSO/SEDUC 2010, p.12).

O Documento ora citado evidencia também que a emancipação humana, independente da etapa, modalidade e/ou especificidade é o foco central do processo educativo ao apresentar suas concepções epistemológicas e metodológicas baseadas na integração de três eixos estruturantes, sendo eles: conhecimento, trabalho e cultura, onde o conhecimento é entendido como sendo fruto da atividade humana, resultante da articulação entre sujeito e objeto, pensamento e ação, teoria e prática, homem e sociedade, sendo que pode ser produzido ou apropriado por intermédio do pensamento que se move do mais simples para o mais complexo, do imediato para o mediato; o trabalho concebido enquanto princípio educativo, onde o principal desafio é o de desenvolver práticas pedagógicas que permitam estabelecer novas relações entre o homem e o conhecimento, diferente das estabelecidas pelo taylorismo/fordismo; e a cultura concebida enquanto importante fator no processo de humanização e emancipação dos educandos e compreendida como sendo produzida em múltiplos espaços.

Ainda segundo as OCs (2010, p. 29) a intenção do Estado de Mato Grosso é possibilitar uma educação que “permita ao aluno compreender que, mais do que dominar conteúdos, deverá aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora”, o que evidencia uma postura política-pedagógica do Estado no que se refere às questões educacionais.

Vale ressaltar que de acordo com Valente (2002), a expressão “Projeto Pedagógico” passou a ocupar lugar de destaque no Brasil nos anos de 1990, durante as reformas educacionais, no momento em que discussões acerca dos princípios de descentralização, autonomia e democratização estavam em pauta.

Desse modo, pode perceber no decorrer da pesquisa que alguns teóricos se referem ao termo “Projeto Pedagógico” enquanto outros se referem a “Projeto Político Pedagógico”, nesse sentido, para este estudo, a nomenclatura adota foi a de Projeto Político Pedagógico (PPP) por se tratar de uma concepção adotada pelo Estado de Mato Grosso e também por concordar com o que afirma Valente (2002):

[...] as dimensões políticas e pedagógicas do Projeto Político Pedagógico são indissociáveis, pois o caráter político revela-se no compromisso com os interesses

coletivos da população, com a formação do cidadão para a sociedade atual e o caráter pedagógico aparece à medida que são definidas ações educativas, assim como o tipo de escola necessária ao cumprimento de seus propósitos formativos. (VALENTE, 2002, p.40).

Nesse ponto da discussão senti também a necessidade de explicitar a etimologia das palavras que compõem o conceito do Projeto Político Pedagógico (PPP) de modo a compreender a importância das dimensões que o envolve e nesse sentido, de acordo com o dicionário Aurélio a palavra Projeto vem do latim, *projecto*, que significa lançar para adiante; Político se refere à direção de um Estado e determinação das formas de sua organização; já a palavra Pedagógico se refere à pedagogia, sendo assim, concebo que o ato de pensar, falar ou mesmo elaborar um Projeto Político Pedagógico requer de mim o reconhecimento de sua totalidade enquanto instrumento que engloba todas as dimensões da vida escolar.

Partindo, portanto da explicitação etimológica e lançando mão das afirmações de Rios (1992) e Veiga (2004) posso afirmar que o Projeto diz respeito a uma busca de direção, de rumo e ao projetar nos relacionamos com o futuro, que sua dimensão política está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos e só há um momento de se fazer o futuro, no presente e sua dimensão pedagógica configura-se como a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, ou seja, é a definição das ações educativas da escola.

Entendo com isso, que só é possível projetar a escola do futuro no presente, nas escolas que temos, e isso requer de nós a consideração da realidade e o confronto do que temos com o que queremos e precisamos construir tudo isso com foco no ideal, tendo em vista que é no próprio real que se encontram as possibilidades de realização do ideal.

Para Vasconcellos (2013), o Projeto Político Pedagógico é:

[...] o plano global da escola e pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e a partir da leitura da realidade. (VASCONCELLOS, 2013, p. 17).

Portanto, para se pensar a elaboração do PPP é necessário que haja a consideração crítica dos limites e possibilidades existentes no contexto escolar, além da definição dos princípios norteadores da ação, da determinação do que se quer, do estabelecimento dos caminhos e das etapas do trabalho a ser desenvolvido, do designo das tarefas para os sujeitos

envolvidos no processo, da ação propriamente dita e da avaliação contínua do processo e dos resultados.

Segundo o Guia Orientativo da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (2011), para a feitura do PPP nas escolas estaduais de Mato Grosso se faz necessário um planejamento participativo que abarque precisamente três momentos: primeiro, uma etapa individual onde o coletivo da escola responderá questionários fornecidos e elaborados pela Secretaria Estadual de Educação e providenciado por uma equipe sistematizadora previamente formada pela escola, um segundo momento onde ocorrerá a sistematização das respostas pelo grupo de sistematização, e um terceiro momento onde deverá ocorrer a plenária para aprovação do texto.

A partir dessas formulações que procuram expressar uma concepção de PPP, pode-se entender que a construção de um Projeto dessa natureza deve ser compreendida como um elemento que exija estudo contínuo e que garanta a realização de trabalho sem fragmentação das diferentes dimensões da gestão escolar. E mais, para que isso de fato ocorra, é necessário que todos àqueles que compõem o contexto escolar estejam continuamente aprimorando seus conhecimentos aliados a um Projeto de qualidade e uma gestão autônoma e que cada segmento da escola, tenha clareza do significado da participação para que as ações e as relações no espaço escolar sejam de fato democráticas.

Nesse sentido, o PPP se configura como instrumento que, utilizado de forma participativa, portanto, democrática, pode garantir à escola autonomia para superação da dicotomia entre o planejamento e a execução de suas ações, além de ultrapassar a concepção de que a escola se constitui como um mero aparelho Estatal.

A seguir discorro a cerca de outro instrumento de gestão presente no cotidiano escolar não menos importante que o PPP, que é o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE - Escola.

2.4 Plano de Desenvolvimento da Escola: O Que Se Faz Necessário Compreender

Como um plano de caráter essencialmente gerencial, o PDE – Escola é proveniente do Programa FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola), um acordo técnico – financeiro estabelecido entre o Brasil e o Banco Mundial, voltado para a gestão das escolas de ensino fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, desenvolvido numa parceria entre MEC, Secretarias Estaduais de Educação e Municípios, tendo seu início em 1998.

Acerca do FUNDESCOLA, este funciona mediante um fundo repassado à escola com vistas a estimular o quadro administrativo na tomada de decisões que atinge materialmente a

escola e esta se responsabiliza pelos resultados de suas decisões. Seus objetivos são os de adotar inovadoras estratégias de gestão escolar, colaborar com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação na formulação de políticas educacionais que visem o fortalecimento da escola, buscando melhor compreensão de suas funções, sua organização, suas práticas de gestão e seu relacionamento com outros órgãos e com a comunidade.

Assim sendo, o PDE - Escola representa o fortalecimento de uma visão gerencial, centrada na racionalização de gastos e na eficiência profissional. Na prática a escola realiza um diagnóstico de sua situação, evidencia sua missão enquanto instituição social elabora objetivos, estratégias, metas e planos de ação a partir de um manual para que depois de todas essas ações a escola possa receber os recursos financeiros destinados à sua manutenção que serão geridos pelo Conselho Escolar.

De acordo com Fonseca (2003, p. 2), a estratégia do FUNDESCOLA se baseava em “incrementar o desempenho dos sistemas de ensino público, fortalecendo a capacidade técnica das secretarias de educação, a gestão das escolas e a participação da comunidade na vida escolar.”

Nesse sentido, para o desenvolvimento de ações que promovam o fortalecimento institucional, o FUNDESCOLA preconiza que as secretarias de educação realizem o Planejamento Estratégico das Secretarias (PES) e as escolas o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE - Escola), ambos com foco na escola e nos alunos.

Tudo isso baseado em uma estratégia descentralizadora, onde os recursos financeiros são repassados diretamente às escolas e nestas os profissionais se responsabilizam por propor ações capazes de intervir em seu cotidiano de tal modo que também são responsabilizados pelas decisões e resultados alcançados. Todo esse processo traz consigo uma falsa ideia de gestão democrática e participação, pois o modo de execução já está pré-estabelecido nacionalmente.

Desse modo um novo significado de autonomia da escola tem se apresentado e sobre isso Fonseca, Toschi e Oliveira (2004) afirmam que:

A ênfase na implementação de programas voltados para a gestão escolar faz parte de um movimento mais amplo, de porte internacional, que eclodiu nos anos 1990. Foram definidos novos caminhos organizacionais para a escola básica, que implicam a adoção de uma outra cultura, ancorada em estratégias de descentralização, de racionalização e de autonomia. A liderança constitui elemento básico para que a escola possa construir o projeto e possa administrar as carências financeiras com iniciativas próprias ou com suporte da comunidade em que localiza. Trata-se de um modelo que se diferencia da abordagem administrativa tradicionalmente utilizada na escola pública e que a instiga a adotar o *modus operandi* do setor privado. Portanto, a liderança vem sendo apontada como elemento nuclear para o fortalecimento da

autonomia escolar, sendo atribuída, prioritariamente, ao diretor. (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004, p.11).

Assim, o modo de se administrar a escola tem se voltado cada vez mais para uma descentralização que promove a responsabilização dos sujeitos, principalmente os gestores, uma vez que a eles são atribuídas funções e resultados que não dependem única e exclusivamente de seu desempenho. Muito embora haja momentos importantes no processo de feitura do PDE - Escola pelas unidades escolares e dentre eles cito o planejamento e execução de ações de acordo com as necessidades locais por meio do atendimento das prioridades em consonância com os recursos financeiros disponíveis, há que se considerar que do modo como tem sido conduzido leva à escola a uma responsabilização solitária de seus resultados, como se fossem completamente independentes no sistema de ensino, e isso favorece uma análise de políticas com foco único no contexto micro sem nenhuma articulação com o contexto macro.

O PDE - Escola faz parte de uma lista de programas contidos no Plano de Desenvolvimento da Educação que foi apresentado ao Brasil em 15 de março de 2007 e teve seu lançamento oficial em 24 de abril do referido ano, quando também foi promulgado o Decreto n. 6.094, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que apresentou o seguinte apontamento:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (DECRETO N. 6.094 de 24 de abril de 2007, p.1).

De acordo com Saviani (2009, p. 33-34), o Decreto n. 6.094 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação dispõe-se de quatro capítulos que estabelecem diretrizes a serem seguidas pelos participantes do Plano, determina o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como indicador para a verificação do cumprimento de metas, define os termos de adesão voluntária dos municípios, estados e Distrito Federal e estabelece a assistência técnica e financeira da União aos entes federativos participantes do Compromisso a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Ações Articuladas.

Desse modo, preconizado pelo Governo Federal e adotado pelo Estado de Mato Grosso em princípio nas escolas cujos índices do IDEB se encontravam baixo, e ao longo do tempo expandido para as demais escolas, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE - Escola) atualmente se encontra presente na vida escolar e se trata de um Projeto que visa à modernização da gestão e o fortalecimento da autonomia da escola através da implementação de um modelo de planejamento estratégico, cujas bases estão ancoradas na racionalização e eficiência administrativa.

Vale ressaltar ainda, que o período de operação do Plano de Desenvolvimento da Educação em seu sentido mais amplo se estenderá até o ano de 2022, e que segundo Saviani (2009, p.35), “a infraestrutura de sustentação do PDE, se assenta em dois pilares, o técnico e o financeiro”. Neste, o técnico se apoia nos dados fornecidos pelos índices gerados a partir de avaliações aplicadas aos alunos das redes de ensino pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas que é o IDEB, já o financeiro diz respeito aos recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, cuja função se dá na prestação de assistência técnica e financeira além da execução de ações que possibilitem melhor qualidade educacional.

Pois bem, diante da existência destes dois instrumentos de gestão que visam à organização escolar, PPP e PDE - Escola, cada um com suas particularidades, e considerando que as ações e relações no interior dessas instituições resultam de uma série de fatores que determinam a sua estrutura e as peculiaridades de sua comunidade, as quais permitem caracterizá-la como espaço de formação sociocultural complexa, fica evidente que a Secretaria Estadual de Educação enfrentou algumas tensões que passaram a existir em função, sobremaneira, da sobreposição que se estabelece entre esses dois instrumentos e isso não se caracteriza, de certo modo, como algo positivo devido à importância que cada um apresenta.

Diante disso, o Estado de Mato Grosso propôs a implementação de uma política denominada de Integração entre Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), cujo intuito maior foi o de maximizar os benefícios de ambos os documentos e evitar a fragmentação das ações no interior das escolas. Uma política que, certamente, se configura como elemento da “nova” estratégia neoliberal de gestão, o gerencialismo, que, segundo Lima (2001) *apud* Cabral Neto (2009),

[...] opera uma ressignificação de vários conceitos, abstraindo deles o seu sentido sociopolítico. Autonomia é concebida como consentimento para construir, no setor público, uma cultura de empresa. A descentralização metamorfoseia-se na medida em que deixa de ser o mecanismo fundante da gestão democrática para

se reconfigurar em um crescente processo de desconcentração de funções e responsabilidade, e não do poder de decisão. A participação transforma-se em técnica de gestão que funciona, essencialmente, como fator de coesão e consenso. Com isso, a organização e a administração escolares tornam-se despolitizadas e se apresentam como instrumentos técnico-rationais (auto) justificados e legitimados na base dos imperativos da modernização da reforma educativa (CABRAL NETO, 2009, p. 201).

Desse modo, posso enfatizar que a política em estudo assinala para uma lógica que de certo modo não favorece a efetividade da gestão democrática, muito embora o discurso presente no Guia Orientativo (SEDUC 2011) refira-se a uma gestão dita democrática.

O Capítulo a seguir agrega informações entendidas como sendo indispensáveis ao conhecimento e a análise da política educacional de gestão denominada no presente trabalho como Política de Integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso.

3 ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE GESTÃO: INTEGRAÇÃO PPP/PDE NO ESTADO DE MATO GROSSO

Após abordar os aspectos metodológicos, sistematizar o referencial teórico e explicitar os elementos que abrangem a Política de Integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso, eis que chega o momento de analisar os resultados de uma pesquisa realizada com sujeitos responsáveis diretamente pela implantação e implementação de tal política, tendo como foco seus discursos.

Cabe aqui observar, contudo, que a análise a ser realizada, buscou em Foucault, o qual trato na introdução, sua base de sustentação com relação ao conceito de discurso, sobretudo quando este enfatiza que o discurso deve ser compreendido como produção histórica e política.

Este capítulo encontra-se organizado em três momentos, de modo que, no primeiro realize a análise do contexto da produção de texto a partir do discurso dos Gestores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Em seguida analiso o contexto da prática pelo viés do discurso dos Gestores do CEFAPRO de Rondonópolis-MT e, por conseguinte, dos Gestores de duas escolas estaduais de Rondonópolis-MT.

3.1 Contexto da Produção do Texto – Discursos dos Gestores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

Em se tratando dos discursos dos gestores da Secretaria de Estado de Educação tomei como base Mainardes (2006, p.53) ao afirmar que “os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado de dentro do processo de formulação da política.”

Nesse sentido, interessou-me saber a partir do discurso dos gestores que atuaram no contexto da produção do texto, qual era a concepção de integração expressa por eles na condução desse processo, que implicou em estudos, reuniões, negociações, agendas e outros.

Desse modo ao serem arguidos a esse respeito, o GSA respondeu o seguinte:

Começamos a estudar e entender que o PDE é um planejamento estratégico, e o PPP é um planejamento participativo, que tem uma contextualização da realidade da escola, e a inserção da escola no seu contexto, é um processo muito mais amplo, é de processo pedagógico que a escola vai viver, a sua proposta pedagógica, os pontos de concepção pedagógica, enquanto o PDE é um processo mais estratégico é que tenta focar nos principais problemas da escola, o que mais precisa, e traça metas e objetivos de forma mais clara conforme a dificuldade, e a gente percebia que a

escola tinha dificuldade de trabalhar com essa questão, então como trabalhar dentro de um Projeto Político Pedagógico que garanta questões mais amplas, de sociedade, de concepção teórica, de valores, é, e não teve essa concepção mais ampla então precisa fazer um diagnóstico que permeie as principais dimensões, é que consiga ter um fio condutor do processo e consiga agregar no plano estratégico é, na definição de objetivos e metas, é, no plano de ação, é um pouco mais claro, onde a escola também possa pactuar coletivamente dos objetivos e metas a serem alcançadas, então daí eu creio que foi um pouco de nascimento do processo PPP/PDE, bom vários grupos que trabalharam, que constituíram, que trabalharam nesse processo né. (ENTREVISTA, GSA, EM ABRIL DE 2014)

A partir do discurso do Gestor SEDUC A pude notar uma questão que considero essencial na tessitura dessa política, que foi a necessidade de estudar para se chegar a uma melhor compreensão acerca tanto do PPP quanto do PDE, e ficou evidente também que esse processo envolveu o trabalho de várias pessoas, pois como cita o Gestor SEDUC A, vários grupos trabalharam nesse processo. Ficou evidenciado também a partir do trecho acima citado que um dos fatores motivadores da integração, além da desburocratização já mencionada nesse trabalho, foi à dificuldade que as escolas expressaram diante da formulação tanto do PPP quanto do PDE. Desse modo, portanto surge, ou como cita o Gestor SEDUC A, nasce à ideia de integração entre PPP e PDE no Estado de Mato Grosso.

Embora não tenha sido foco dessa pesquisa analisar o contexto da influência, Mainardes (2006, p. 52) afirma como disse anteriormente, que “o contexto de influência tem uma relação semiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção do texto”, sendo assim, vale ressaltar que há certa comunicação entre os dois contextos pois é a partir do contexto de influência que normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, daí a relação existente entre o contexto de influência e o contexto da produção do texto possível de se evidenciar também a partir do discurso do Gestor SEDUC A.

Partindo do pressuposto e da preconização de Mainardes (2006, p. 52), de que “os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local de sua produção”, é que dei procedimento à entrevista com os gestores também no intuito de apreender qual foi/é o objetivo primário do processo da integração, tendo em vista estabelecer um paralelo entre o texto escrito e o pensado. Nesse sentido obtive os seguintes discursos:

GSA - [...] uma metodologia, é, que procura acessar uma relação entre o órgão central e a unidade escolar, é, uma relação onde o órgão central cumpre o papel primordial de orientador do sistema, de orientador de relação democrática, mas pautada nos direitos e deveres numa autonomia relativa das unidades escolares, é, guardada a sua construção mediante a gradativa capacidade de solução dos seus problemas cotidianos, é um plano que possa ser um elo, um eixo do órgão central com unidade escolar, é um plano que possa ser em parte uma construção coletiva do

espaço de amadurecimento, crescimento, de direitos e compromissos, de responsabilidades do coletivo escolar, que possa ter um plano que, é, seja pautado pela flexibilidade, pelo entendimento da política pública não de momentos estanques, mas de formulação, execução, de avaliação, de revisão e que consiga disponibilizar o sistema para que ele também cumpra o papel é, de levar informação para unidade escolar, e com isso essa unidade escolar consiga é, que cada unidade escolar desenvolva o verdadeiro controle social via CDCE, assembleia, para que a escola seja de fato é um lócus que contempla dentro da cidadania uma questão democrática de acesso à informação, da decisão coletiva é, aquilo que é mais primordial, onde consiga fazer com que as atividades escolares é que tenha como principal objetivo a gestão educacional, a gestão pedagógica e que elas sejam pautadas fundamentalmente para fazer com que o aluno consiga aprender aquilo que ele tem necessidade de aprender, consiga desenvolver no aluno essa capacidade é, de conquistar sua autonomia intelectual, e consiga fazer com que aquele aluno apropriando dentro do conteúdo histórico, construindo sua capacidade de independência intelectual que transforma o cidadão em participativo e isso transforma a realidade social né, a educação seja a principal porta de libertação da alienação social e função social, para que cada um de nós, é, precisamos construir a nossa trajetória histórica de liberdade, de ascensão social e não só ascensão econômica mas ascensão que reflita na transformação da realidade social. (ENTREVISTA, GSA, EM ABRIL DE 2014)

GSB – [...] é uma ferramenta de comunicação, de grande comunicação, claro, quando bem usada, e com conhecimento teórico, com base legal, científica, é, é possível fazer um bom uso dela, e aí esse instrumento de comunicação, deixa uma comunicação eficaz, produtiva, com o bom uso das verbas, e as pessoas se ouvindo na construção desse instrumento e o diálogo na escola leva ao desenvolvimento emocional, pessoal, intelectual, e daí cada um planeja é, cada unidade dentro da sua realidade planeja. (ENTREVISTA, GSB, EM ABRIL DE 2014)

Os discursos expressos acima pelos gestores corroboram com o que afirma Rios (1992), que não existe uma independência das unidades escolares no seu caminhar, o que existe de fato, é sim uma interdependência e isso precisa ser compreendido pela escola no seu fazer cotidiano. Cabe, portanto, à Secretaria, a orientação legal e o auxílio no processo educativo da escola. É preciso compreender ainda que há uma concepção e uma finalidade por parte do órgão central acerca da educação que se pretende e as unidades escolares necessitam ter ciência disso, e para além, pautarem suas ações de modo a permanecerem nesse foco sem perder de vista sua realidade e especificidade.

Notei que a partir do discurso dos gestores que a integração para eles se configura como uma metodologia, uma ferramenta de comunicação capaz de promover o objetivo de integração entre o PPP e PDE, de modo que esse processo facilite a comunicação entre o órgão central e as unidades escolares no desenvolvimento de seus trabalhos e responsabilidades inerentes ao processo educativo.

Outro fator importante de se compreender no que corresponde à integração é como foi se constituindo o processo, a história presente e em construção. Dessa maneira perguntei aos gestores como tudo aconteceu, e de acordo com eles:

GSA – [...] e aí começamos a formação [...] e a gente começou com os profissionais aqui de dentro porque [...] nós precisávamos estar prontos para poder orientar o CEFAPRO, nossa unidade de centro de formação, orientar a assessoria para que ela orientasse o PDE e assim chegar por inteiro às informações e as reflexões desse instrumento lá na escola, e começamos a formação com os técnicos da Secretaria onde o pensamento de que o PDE era o mais importante documento dentro da escola e era essa a prática até muito recentemente, isso estava muito enraizado nos profissionais e ainda está, é, as pessoas tem muita resistência de fazer uma mudança de reflexão, de tirar o PDE de central e colocar o PPP [...] daí teve também devido a isso uma formação com os diretores dos CEFAPROS em julho, e em agosto, setembro foi com os assessores e depois 2011, 2012 as escolas foram andando né, nesse processo sozinhas, que a formação em si parou né, o CEFAPRO deveria continuar, alguns continuaram, outros não, daí em 2012 as escolas foram construindo. (ENTREVISTA, GSB, EM ABRIL DE 2014)

GSA - [...] isso é tido como poder, é, aprovar e validar o plano de ação da escola, isso não é papel do órgão central, é preciso entender que as escolas tem liberdade de fazer suas escolhas pautadas pelas metodologias científicas, pelas metas a serem alcançadas é, em que ao órgão central cabe é, como o grande coordenador desse processo, orientador do processo e passando para as escolas metas para serem alcançadas, mais que, é, não dá para conceber que alguém do órgão central passe para as escolas o que elas devem fazer ou como é a melhor forma de encaminhar suas ações, nessa relação cada uma tem o seu processo de amadurecimento, de crescimento. (ENTREVISTA, GSA, EM ABRIL DE 2014)

Nesse ponto da análise várias questões merecem atenção, uma delas, é o fato da necessidade da afinação do discurso da Secretaria acerca desse processo antes da formação dos CEFAPROS e assessorias pedagógicas, daí a necessidade de se iniciar pela formação dos técnicos da Secretaria, o que demonstra, segundo Mainardes (2006, p. 52) que “o discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos.” Embora exista e seja notória a intenção da Secretaria em se controlar o significado do processo, bem como do texto produzido, isso não é totalmente possível, pois de acordo com Bowe *et al apud* Mainardes (2006, p. 53), “a questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos,” para os autores, “partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc”, e isto é possível de ser verificado a partir da afirmação do Gestor SEDUC B:

[...] e começamos a formação com os técnicos da Secretaria onde o pensamento de que o PDE era o mais importante documento dentro da escola e era essa a prática até muito recentemente, isso estava muito enraizado nos profissionais e ainda está, é as pessoas têm muita resistência de fazer uma mudança de reflexão, de tirar o PDE de central e colocar o PPP [...]. (ENTREVISTA, GSB, EM ABRIL DE 2014)

A afirmação acima me possibilitou perceber que existem tensões existentes até mesmo entre os sujeitos que compõem a Secretaria de Estado de Educação, e nesse sentido Ball (1993a) *apud* Mainardes (2006), nos auxilia nessa compreensão ao explicar que a política

como texto é concebida como um processo multidimensional que envolve lutas, contestações, articulações e negociações dentro da arena política. Desse modo, o discurso dos gestores retrata bem o que esta teoria ressalta sobre a elaboração de políticas, sendo possível observar que além desse processo se configurar como complexo, a participação dos atores é marcada também pelas relações de poder, pois embora haja resistências por parte de alguns atores desse contexto, de acordo com Mainardes (2006, p. 53), “nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas.”

Outro importante fator apontado por meio do discurso do Gestor SEDUC B se refere ao fato de que a formação encabeçada pela SEDUC-MT após ocorrer com seus próprios técnicos, o que já foi mencionado anteriormente, foi realizada também com os gestores dos CEFAPROS e assessorias pedagógicas e que aos CEFAPROS recaiu a incumbência de darem continuidade dessas formações nas escolas, porém de acordo com o Gestor SEDUC B, somente alguns CEFAPROS deram continuidade à proposta formativa, o que fez com que as escolas sob a responsabilidade de acompanhamento destes centros de formação continuassem sem a orientação devida, portanto, se responsabilizando cada uma por si no processo.

Vale aqui ressaltar que a referida formação foi pensada pela SEDUC-MT no sentido de promover um ciclo formativo onde os gestores da SEDUC-MT formassem os gestores do CEFAPRO, primeiro nas pessoas de seus gestores legais, em seguida os gestores legais do CEFAPRO-MT formassem os gestores formadores (professores formadores) responsáveis pelas escolas e conseqüentemente cada gestor formador deveria promover formações junto às escolas sob as quais se tinha responsabilidade direta de acompanhamento naquele momento, tendo em vista ser esta a dinâmica existente na maioria dos CEFAPROS do Estado, não cabendo aqui à generalização, mas somente fazer referência ao modo como os CEFAPROS geralmente se organizam. Nesse sentido cada CEFAPRO tem responsabilidade direta sob um determinado número de escolas, assim distribuídas tendo como base sua localização geográfica e desse modo esse número total de escolas é dividido pelo número de formadores atuantes em cada CEFAPRO seguindo diretrizes e especificidades locais.

Tomo aqui como exemplo o CEFAPRO citado nessa pesquisa, o de Rondonópolis/MT, que atualmente tem responsabilidade direta sob setenta e nove escolas que compõem seu polo por intermédio do Projeto Sala de Educador, além de em cooperação técnica subsidiar os municípios no que diz respeito à rede básica de ensino. Este possui atualmente em seu quadro de profissionais apenas 29 professores formadores, dos quais sete encontram-se em licença qualificação. Isso me leva a realização de uma conta rápida onde ao dividir as 79 escolas pelos 24 formadores em atuação cada um deles terá responsabilidade

direta sob uma média de 3.59 escolas. Lembrando que não necessariamente seja essa a lógica de distribuição dos formadores, mas para que eu pudesse realizar uma análise acerca da demanda existente na atualidade optei por essa analogia, uma vez que não são somente os números que interferem nessa lógica, mas também a logística, diárias, condução, agendas, dentre outros fatores se considerarmos que grande parte dessas escolas se encontram localizadas fora no município de Rondonópolis/MT.

Já no que tange a análise do contexto da produção do texto, esta se baseia no discurso dos gestores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e diz respeito ao entendimento das escolas em relação ao PPP após a integração, e nesse sentido, fiz a seguinte pergunta aos gestores: como a escola passou a entender o PPP após a implantação do Sistema de Integração? E através desta, obtive as seguintes respostas:

GSA – [...] a escola não será mais a mesma, o plano não será mais o mesmo, a visão sobre a realidade, a leitura da realidade não será mais a mesma, seja porque a realidade altera ela muda, seja porque a nossa visão da realidade se altera. É, graças a Deus nós temos a capacidade de exercer nossos posicionamentos, nossas concepções, de amadurecê-las, de enxergar de outra forma com outro olhar, as nossas relações vão fazer com que a gente amadureça mais, então por conta de tudo isso é que nós concebemos um plano que seja específico, é, por isso que a escola ela pode manter seu marco referencial, é, seu marco situacional, seu marco conceitual, seu marco operacional por um, dois, três ou quatro anos, mas ela pode rever o diagnóstico e os planos de ação bianual e anual porque o diagnóstico de hoje não será o diagnóstico de amanhã, é, a leitura da realidade depende dos atores, depende dos valores, das concepções expressas por cada um desses atores, é isso que supõe o contexto da escola né? Cada escola tem o seu contexto, por isso que a gente da gestão não compara Projeto Político Pedagógico né. E cada escola vai concluir a sua trajetória, de crescimento, de amadurecimento, enfim, a trajetória daquele coletivo, e cada momento, cada momento de formulação será outro momento de formulação. (ENTREVISTA, GSA, EM ABRIL DE 2014)

GSB – [...] ajudar nas reflexões para que eles possam no próximo movimento de reconstrução do PPP avançar mais nas discussões, aprofundar mais na temática, abordar, e dedicar mais nessa função nesse momento, momento de formular alguma coisa financiável é tudo junto, não é no instante é no processo, em longo prazo. (ENTREVISTA, GSB, EM ABRIL DE 2014)

A partir das respostas dos gestores compreendi que para eles o entendimento acerca do PPP nas escolas não será/é o mesmo após o processo de integração haja vista que a realidade cotidiana se altera em virtude do processo dinâmico do cotidiano escolar. Para eles, as leituras que os sujeitos fazem da realidade está intimamente ligada aos seus valores e concepções, além de considerarem que cada escola possui o seu contexto e que tudo isso faz parte de um processo que não ocorre instantaneamente, mas em longo prazo.

Nesse sentido, *Bowe et al* (1992) *apud* Mainardes (2006, p.53) afirma que “os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos

políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]”, o que é validado através dos discursos dos Gestores da SEDUC-MT.

E é sobre o contexto da prática que discorro a seguir, utilizando para isso o discurso dos gestores que atuaram/atua no CEFAPRO e escolas durante a implantação e implementação da Política de Integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso.

3.2 Contexto da Prática – Discurso dos Gestores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso - CEFAPRO de Rondonópolis

Partindo das afirmações de Ball e Bowe *et al* (1992), o contexto da prática é exatamente onde a política está susceptível a interpretações e recriações, onde se possa produzir efeitos e ou consequências que representaram mudanças significativas na política original, pois para os mencionado autores as políticas não são simplesmente implementadas.

Mainardes (2006, p.53), afirma que a abordagem do ciclo de políticas “assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.”

Sendo assim considero que analisar o contexto da prática, bem como o processo de Integração em estudo, não seja tarefa fácil, porém esse é o exercício que tenho tentado fazer até o momento.

Sobre os CEFAPROS utilizei-me da descrição realizada por Jesus (2014),

Os centros de formação, denominados CEFAPROS, como já se sabe, são responsáveis tanto pela formação dos profissionais da educação do Estado quanto da implantação e implementação das políticas públicas advindas do MEC e da própria SEDUC. Seus profissionais são servidores públicos concursados e, para atuarem neste Centro, passam por seletivo, de acordo com a área de formação e atuação. São os professores deste CENTRO que fazem a ligação entre a SEDUC e as escolas, por meio do acompanhamento às escolas, ao Projeto Sala de Educador e às formações que ocorrem tanto nas unidades quanto nos CEFAPROS. (JESUS, 2014, p. 195)

Embora pareça repetitivo, além de caracterizar novamente o CEFAPRO, se faz necessário ressaltar que para esse processo analítico foram escolhidas quatro unidades de análise quais são: Concepção de integração entre o PPP e o PDE; Objetivo da integração entre o PPP e o PDE; Processo de integração entre o PPP e o PDE e a Compreensão do PPP e do PDE após a integração.

Iniciei as análises, portanto, a partir da primeira unidade que se refere à concepção de integração entre o PPP e o PDE, expressa através dos discursos dos gestores do CEFAPRO de Rondonópolis/MT abaixo.

GCA – [...] foi pensado nessa visão de administrador, de ser prático, de conseguir reunir de fato todos os atores da escola e com isso conseguirem imprimir suas necessidades no Projeto. Trata-se no sentido de estar on-line né? De poder ser visualizado por um maior número de gente. [...] tem escola que até se caracterizava naquele PPP impresso, mas não havia dados, números, então ficou pensado assim, para ser tudo isso num documento só, uma coisa mais prática, que pudesse prestar contas ali mesmo. (ENTREVISTA, GCA, EM ABRIL 2014)

GCB – [...] o PPP não mais seria só um livro, um Documento guardado na escola, mas ele seria on-line, muitos teriam acesso, a própria SEDUC teria acesso e ele seria ligado ao PDE, então ele teria que ser muito mais elaborado e mais redondinho no sentido de que as ações de um teriam que estar relacionadas às do outro. (ENTREVISTA, GCB, EM ABRIL DE 2014)

GCC – [...] em 2011 ele (o PPP) veio com uma nova roupagem, querendo aliar a proposta pedagógica com os recursos financeiros. [...] só sei o que chegou até nós, que deveria existir um acasalamento, uma junção né? Do PPP e do PDE. (ENTREVISTA, GCC, EM ABRIL DE 2014)

Para os gestores acima citados, cujos discursos foram utilizados na realização de a presente pesquisa, a concepção de integração está voltada à questão de reunião das informações contidas tanto no PPP quanto no PDE, tendo em vista uma maior praticidade de formulação e ou reformulação, além de a partir da integração estar disposto de maneira on-line e poder ser visualizado por um maior número de pessoas.

Quando se percebe a referência dos gestores quanto à visualização destes documentos por um maior número de pessoas, estas respostas estão relacionadas ao fato de que historicamente esses documentos eram elaborados dentro da escola sob a responsabilidade dos gestores, depois eram impressos com finalidade de manter os documentos caso alguém necessitasse posteriormente na escola, bem como eram enviados à Secretaria de Estado de Educação, nesse caso em específico para a realização de prestação de contas, fatores estes que nos remetem à afirmação realizada por Foucault (1986, p.146), quando o mesmo enfatiza que “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história.”

Os gestores do CEFAPRO também foram arguidos acerca de qual era/é o objetivo da integração para eles, e desta arguição surgiram os seguintes retornos:

GCA – Organizar e padronizar. (ENTREVISTA, GCA, EM FEVEREIRO DE 2014)

GCB – [...] pode ser que seja para trabalho coletivo. Porque uma escola copiava da outra, para que agora em um sistema visto por outros, tem que ser elaborado (PPP) pela própria escola. [...] junto com o PDE ele (o PPP) também está relacionado com as ações financiáveis. [...] então foi para que as ações fossem organizadas e não ficassem mais soltas. (ENTREVISTA, GCB, EM FEVEREIRO DE 2014)

GCC – [...] só para gerenciamento e fiscalização. (ENTREVISTA, GCC, EM FEVEREIRO DE 2014)

De acordo com as respostas dos gestores, observei que de acordo com primeiro gestor o objetivo da integração faz alusão a um processo de organização e padronização, já para o segundo essa integração pode estar querendo promover um trabalho coletivo dentro da escola no sentido de organizar as ações da mesma, e no que tange à resposta do terceiro gestor a integração representa o gerenciamento e a fiscalização por parte da Secretaria.

A partir dos discursos acima mencionados pude perceber que embora exista a presença do reconhecimento de uma tentativa de organização e de promoção de um trabalho mais coletivo por meio da integração, ainda é forte o discurso relacionado à padronização, gerenciamento e fiscalização, o que vem ao encontro do que afirma Bayer (2012, p.76) que “o modelo de gestão delineado pelas reformas educacionais instituídas por meio do FUNDESCOLA (em especial o PDE), apresenta um discurso que prioriza a descentralização e a autonomia. No entanto na prática, existe um controle minucioso [...]”

Tendo em vista que os discursos são carregados também de história, é possível evidenciar nos discursos dos gestores do CEFAPRO o que menciona Cabral Neto (2009) que estratégias gerenciais vêm sendo incorporadas ao projeto de reforma educacional na América Latina e que as análises afirmam que o Brasil tem adotado como objetivo basilar, a modernização da gestão a fim de garantir o sucesso escolar num processo de evolução de suas políticas públicas, porém junto a essa evolução têm caminhado os paradigmas gerencialistas.

Interessou-me também nesse processo de pesquisa, saber dos gestores do CEFAPRO como ocorreu o processo de integração. Vejamos então o que os gestores disseram a esse respeito:

GCA – Primeiro eles fizeram, esse grupo fez uma apresentação para toda a SEDUC e depois fizeram para os gestores do CEFAPRO, e nós ficamos responsáveis por enquanto gestores, fazer formação com os professores formadores do CEFAPRO para que esses formadores pudessem realizar a formação nas escolas que são responsáveis, essa era a ideia né? De efeito, para que todo mundo pudesse ter acesso

né? Mas eu tenho certeza que não aconteceu isso. Eu como gestora tive a função de fazer formação com os professores formadores, e eu fui convidada para ir em algumas escolas, poucos formadores me convidaram, mas eu fui em umas duas ou três escolas, talvez um pouco mais, porque têm municípios de fora, então eu devo ter ido numas dez escolas. (ENTREVISTA, GCA, EM FEVEREIRO DE 2014)

GCB – Bem, que eu me lembre de 2011, que foi feita essa formação, aí nós teríamos que fazer o repasse que acabou por várias questões não conseguindo fazer o repasse em muitas escolas, por outras questões de demanda nós não conseguimos. É em algumas escolas que eu acompanho eu me lembro de que convidei uma das professoras que fizeram a formação em Cuiabá, para que fosse lá falar um pouquinho sobre o PPP, sobre sua elaboração, sobre a importância desse coletivo, porém não vejo algo assim tão forte, de um trabalho mais intenso na divulgação, na explicação do que é esse sistema, como funciona, não, não me lembro. (ENTREVISTA, GCB, EM FEVEREIRO DE 2014)

GCC – [...] foi é, com poucos formadores locais indo a Cuiabá e multiplicando com os outros, não teve uma formação geral e cada um buscou sua auto formação e organização para chegar até a escola. (ENTREVISTA, GCC, EM FEVEREIRO DE 2014)

Em relação a como foi realizado o processo de integração, os gestores relataram que este ocorreu primeiramente com uns poucos gestores que foram até Cuiabá/MT, receberam formação por parte da SEDUC-MT, para posteriormente fazerem a formação como os gestores que ficaram em Rondonópolis/MT, para que em seguida todos fizessem com as escolas.

As respostas acima me remeteram a considerar alguns pontos, os quais merecem destaque, como por exemplo, o trecho em que o Gestor CEFAPRO A relatou acerca da responsabilidade por enquanto gestor, reproduzir a formação com os professores formadores do CEFAPRO para que esses formadores pudessem realizar a formação nas escolas das quais eram responsáveis, e ele ainda diz “essa era a ideia né? de efeito, para que todo mundo pudesse ter acesso né? Mas eu tenho certeza que não aconteceu isso.” Reside nesse trecho do discurso uma afirmação que de certo modo compromete o processo idealizado pela Secretaria de Estado de Educação, uma vez que o mesmo foi planejado objetivando a multiplicação através de um ciclo contínuo (Secretaria – CEFAPRO – Escola), fato este que corrobora com as afirmações de Bowe *et al* (1992, p.22) *apud* Ball (2001) quando ele afirma que “políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos.”

Outro indispensável destaque diz respeito a um fragmento extraído do discurso do Gestor CEFAPRO B onde o mesmo afirmou que se lembrava de ter convidado uma das gestoras que fizeram a formação em Cuiabá-MT para que fosse a algumas das escolas que era

responsável para falar um pouquinho sobre o PPP, sobre sua elaboração, sobre a importância de ser coletivo, porém segundo o mesmo, não houve um trabalho mais forte, mais intenso em relação à divulgação e explicação do que de fato era a Integração.

Destaquei também o trecho em que o Gestor CEFAPRO C afirma que “não teve uma formação geral e cada um buscou sua auto formação e organização para chegar até a escola”, ou seja, o referido gestor me possibilitou compreender conforme afirma Bowe *et al* (1992) *apud* Ball (2001) que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos, pois partes deles poderão ser selecionadas, rejeitadas, ignoradas, mal entendidas e suas réplicas poderão ser superficiais.

Sobre o entendimento das escolas em relação ao PPP após o processo de integração os gestores apresentaram o subseqüente:

GCA – Ah, a escola só passa a entender mesmo assim como a gente né? Quando põe a mão na massa, quando senta para escrever, mas são poucos que se habilitam né? Quem quer fazer não é muita gente né? Não é a escola toda né, que consegue compreender e fazer. (ENTREVISTA, GCA, EM FEVEREIRO DE 2014)

GCB – Assim avançou pouco, porque ainda é a gestão que faz, por mais que tenha uma entrevista, um levantamento das questões, dos segmentos em busca da identidade, eles fazem isso, eles elaboram, coletam os dados, depois tabulam, escrevem, preparam o texto e não tem um retorno, uma discussão, aqueles dados são pensados individualmente, então ainda é, ainda penso que não mudou muita coisa do antigo PPP para esse PPP no sistema, porque nas escolas que acompanho somente uma que é do campo que tem assim um trabalho coletivo, lá eles discutem, pensam juntos, porque também é uma escola menor, mas as outras ainda continuam no mesmo, assim, avançou pouco em relação à mudança. (ENTREVISTA, GCB, EM FEVEREIRO DE 2014)

GCC – Olha, se nós tínhamos problemas de engavetamento de PPP que era feito só para cumprir documentação pedida pela Secretaria, agora não é diferente, porque fica no sistema que não é uma coisa democrática, porque o PPP deveria ser, como diz uma colega lá da SEDUC, que o PPP deveria ser pendurado em varais dentro da escola, que é para qualquer um ter acesso, à missão, aos valores, não só isso, às concepções que a escola tem sobre o indivíduo e continua fechado dentro do sistema. (ENTREVISTA, GCC, EM FEVEREIRO DE 2014)

O discurso dos gestores revelou que a tarefa de elaboração/reelaboração do PPP fica a cargo de poucos dentro do contexto escolar, pois embora haja o cumprimento das etapas sugeridas pelo Guia Orientativo, a compilação dos dados e o resultado final permanecem sob a responsabilidade de alguns, que na maioria das vezes compõem a equipe gestora da escola.

Uma das explicações possíveis ao fato de que as maiores responsabilidades acerca do PPP recaem sobre a equipe gestora da escola, pode estar relacionada à questão de que depois de concluído o PPP precisa ser inserido num sistema informatizado e organizado de modo a

recepcionar e acomodar o referido documento. Porém o acesso a esse sistema é permitido somente à equipe gestora ou a alguém que tenha acesso à senha fornecida pela SEDUC-MT a cada unidade escolar para esse fim, bem como para suas atividades administrativas. Daí a explicação acerca da afirmação do Gestor CEFAPRO C “o PPP deveria ser pendurado em varais dentro da escola, que é para qualquer um ter acesso, à missão, aos valores, não só isso, às concepções que a escola tem sobre o indivíduo e continua fechado dentro do sistema”.

Após os discursos dos gestores do CEFAPRO passei então aos discursos dos gestores das escolas, coadunando com Ball (1993a) *apud* Mainardes (2006) ao afirmar que os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas.

3.3 Contexto da Prática – Discurso dos Gestores das Escolas de Rondonópolis-MT

Entendo com base em Mainardes (2006) que as respostas dadas pelos sujeitos que atuam no contexto da prática, que os textos políticos podem ter consequências reais, uma vez que os sujeitos que fazem parte desse contexto interpretam e ou recriam as políticas a partir de uma leitura baseada em suas experiências, valores e história. E isso pode provocar mudanças e transformações significativas na política original, pois os mesmos exercem um papel ativo nesse processo.

Vale ressaltar ainda que a identidade das escolas também foi preservada tendo em vista que o presente trabalho adotou como sujeitos de pesquisa os gestores das unidades escolares, sendo assim, identificá-las poderia expor pessoas que porventura ainda podem fazer parte da equipe gestora dessas escolas.

Os critérios seguidos para a escolha das escolas obedeceram ao seguinte: primeiro ser ou ter sido de responsabilidade de um dos gestores do CEFAPRO entrevistado, e o segundo, que fosse uma escola de localização central e outra periférica, buscando assim abarcar diferentes realidades.

Desse modo iniciei as análises das respostas dos gestores partindo da unidade em que elege a concepção dos gestores das escolas acerca da integração.

Vejamos, portanto o que estes sujeitos responderam:

GEA1 – Olha é, eu lembro que nós fomos chamados lá no Sagrado (escola) para um encontro, onde iam ser repassados os informes sobre o PPP na escola e fomos para o laboratório e lá foi repassado para os diretores como trabalharia nesse sistema né. Era tudo meio novo pra gente né? Eu, como sempre fui eu quem prestou contas né?

Então eu já estava um pouco acostumada a lidar com o sistema, mas a questão do PPP foi assim aquela coisa meio... É ficou meio truncado porque a gente não sabia bem o que ele era né? E aí nós fomos pra lá teve um treinamento, depois foi passado um manual né?... Impresso pra todos os diretores, mas num primeiro momento foi como eu disse né a gente não sabia bem para que era. Então teve assim algumas dificuldades no sentido assim, porque você tinha que planejar, colocar no PPP pra depois ir retirando cada partezinha, por exemplo, pra cozinha, quantos mil reais você tem pra produto de limpeza, quantos mil reais você calcula pra toner, quantos mil reais pra pedagógico, quantos para, então é isso cada um na sua caixinha né? Então ficou meio difícil porque no caso das escolas que estão, todas as escolas são antigas tem que estar fazendo reforma então você às vezes previa uma quantia e aquilo não dava ou também eu aprendi quando foi o ano passado previ 30 mil pra fazer reforma da escola e não gastou os 30 então aí você reprograma, aquela coisa, mas sinceramente eu não achei assim difícil trabalhar com o PPP não, eu achei assim que foi algo que precisou mesmo de estudo e de entendimento de sistema. (ENTREVISTA, GEA1, EM FEVEREIRO DE 2014)

GEA2 – Porque na verdade o PDE ele eminentemente ainda tem uma característica voltada mais para a gestão escolar, num sentido mais administrativo e financeiro e assim se você for fazer uma análise geral de tudo o que a gente compreende dentro da escola eu acredito que é isso que as pessoas acabam falando. Já o PPP é uma questão mais voltada para o pedagógico e assim, como é que você pensa os dois, como é que você pensa isso? E na minha leitura é um processo único porque a proposta política pedagógica da escola envolve questões administrativas, financeiras e pedagógicas e pra mim tudo é pedagógico. (ENTREVISTA, GEA2, EM FEVEREIRO DE 2014)

GEB1 – Quando as mudanças surgiram com o PPP/PDE, os profissionais não tinham muita noção do que seria isto e mesmo o Projeto Político Pedagógico da escola, enquanto projeto educativo se tornou um aliado fundamental na autonomia financeira da instituição, pois foi pensado coletivamente, contando com a participação e aprovação do Conselho Deliberativo. [...] essa responsabilidade, diferente de antigamente, não fica mais restrita ao diretor e à sua equipe de coordenação. Todos os envolvidos diretamente ou indiretamente são chamados a se responsabilizar pelo bom uso das verbas destinadas à educação. (ENTREVISTA, GEB1, EM FEVEREIRO DE 2014)

GEB2 – Eu vejo que é um avanço, é uma possibilidade de tá fazendo assim, uma integração entre o PPP e o PDE, as ações entre eles, os dois no caso PPP e PDE e eu vejo assim, de uma forma boa, acredito que veio para haja uma melhora, para que as pessoas possam fazer e ter a prática de fazer. Começando pela avaliação institucional, detectando em cada segmento quais são as ações que cada segmento almeja, ver a questão mesmo do funcionamento pedagógico o que é necessário para que se faça daí as ações, para poder ser implementadas no dia a dia da escola, então eu vejo como positivo. (ENTREVISTA, GEB2, EM FEVEREIRO DE 2014).

Percebi de acordo com os discursos dos gestores acima citados que as concepções expressas por eles variam. Embora o Gestor escola A1 faça referência direta ao PPP, este enfoca o tempo todo às questões financiáveis, o que me leva a concluir que ainda há uma predominância dos conceitos oriundos do PDE no processo. Já o Gestor escola A2, expressa entendimento acerca do PPP e do PDE apontando para a necessidade de que ambos devem caminhar juntos ao mencionar: “na minha leitura é um processo único, porque a proposta política pedagógica da escola envolve questões administrativas, financeiras e pedagógicas e pra mim tudo é pedagógico.”

O Gestor escola B1 afirma que a junção entre o PPP/PDE trouxe mudanças e que as mesmas se relacionam às ações financiáveis, e muito embora sinalize para um envolvimento coletivo na escola, este se refere também à destinação das verbas e a responsabilização coletiva dessa destinação, o que vem ao encontro do que sinaliza Cabral Neto (2009) ao afirmar que o atual modelo gerencial opera ressignificando vários conceitos, dentre eles o de autonomia, que passa a ser concebido como consentimento para construir no setor público uma cultura empresarial a partir da desconcentração das funções e responsabilidades e não do poder de decisão.

Para o Gestor escola B2 tal processo se constitui em um avanço que se configura como uma possibilidade de integrar as ações entre o PPP e o PDE, porém no trecho em que o mesmo afirma: “acredito que veio para haja uma melhora, para que as pessoas possam fazer e ter a prática de fazer. Começando pela avaliação institucional, detectando em cada segmento quais são as ações que cada segmento almeja [...]”, sinto-me diante da explicação de Cabral Neto (2009, p. 201) de que “a participação transforma-se em técnica de gestão que funciona, essencialmente, como fator de coesão e consenso.” Penso que é preciso questionar o que entendemos por participação.

Outro quesito da análise fez referência ao que os sujeitos gestores entendem que seja o objetivo real do processo de integração, e sobre isso disseram:

GEA1 – Eu vejo justamente é esse lance da responsabilidade fiscal e puxando a questão dos gastos, de conter os gastos mesmo e administrando esses gastos e o governo, ou seja, olhos e ouvidos do rei. (ENTREVISTA, GEA1, EM FEVEREIRO DE 2014)

GEA2 – olha na minha leitura a que é marcada pelo discurso da própria secretaria uma vez que eu estava lá também, mas era uma tentativa né, de fazer com que a escola de uma forma geral tenha sua organização. [...] auxiliar a escola a pensar de uma forma coletiva. (ENTREVISTA, GEA2, EM FEVEREIRO DE 2014)

GEB1 – Foi uma ferramenta gerencial que auxiliou a escola a definir suas prioridades estratégicas, não substituiu o pedagógico e sim complementou. (ENTREVISTA, GEA1, EM FEVEREIRO DE 2014)

GEB2 – Eu acredito que assim a intenção até que ela é boa, porque a gente vê assim, a escola antes dessa questão, de vir esse sistema, ela já tinha a prática de fazer a avaliação institucional, reunir com a comunidade para ver os receios da comunidade, reunir com o segmento para ver o que cada segmento pensa, como que ele segue essa questão. Então pra nós não foi algo muito novo no sentido assim, dessa dinâmica de se fazer essa avaliação institucional de se chegar às ações, ver se estão realmente, se as ações estão em conjunto com PPP e PDE batendo então, muitas vezes, para nós da escola foi uma coisa, só mesmo questão on-line, mas a questão de se fazer o que é proposto dessa avaliação institucional, dessa tomada de opiniões de todo segmento, pra nós foi algo natural. (ENTREVISTA, GEA2, EM FEVEREIRO DE 2014)

Observei a partir do discurso dos gestores que as compreensões anunciadas são diversas, o que me levou a entender que de fato a leitura que os profissionais fazem da política está atrelada às suas experiências, valores, propósitos, e outros.

Notei que o Gestor escola A1 atribuiu o objetivo da integração ao controle da Secretaria de Educação ao realizar a seguinte afirmação: “olhos e ouvidos do rei”. Já o Gestor escola A2, relacionou o objetivo da integração à organização da escola no sentido de auxiliar a mesma a pensar de uma forma mais coletiva.

No que diz respeito aos Gestores escola B1 e B2, o B1 reconhece que a integração representa uma ferramenta gerencial, mas que auxilia a escola no estabelecimento de prioridades e que complementa o pedagógico, já o B2 relaciona o objetivo a uma boa intenção de reunir os segmentos da escola para pensarem juntos o processo, embora afirme que a escola já adotava essa prática antes mesmo da integração.

A terceira unidade de análise se interessou por verificar o que dizem os gestores sobre como se deu o processo de integração. Desse modo obtive o seguinte retorno:

GEA1 – [...] vindo da SEDUC, não, não, não, não... Só foi repassado para o diretor e presidente do Conselho, depois nós ficamos responsáveis de estar passando para todos. (ENTREVISTA, GEA1, EM FEVEREIRO DE 2014)

GEA2 – [...] eu lembro que em 2010 teve formação para diretores em Cuiabá, é depois nós tivemos algumas formações, eu me lembro de alguma formação aqui em Rondonópolis. [...] então, com os da coordenação eu não participei desse movimento, mas é nesse sentido, mas de discussão teórica, de fundamentação teórica para gente assim [...] Olha a ideia do sistema é fazer vocês pensarem coletivamente junto CDCE, então vão estudar, vão, vão. (ENTREVISTA, GEA2, EM FEVEREIRO DE 2014)

GEB1 – [...] veio ao encontro das necessidades, dotando a escola de um processo e moderno instrumento de planejamento. O processo de elaboração do PPP/PDE, o primeiro passo sinalizou para que a escola deixasse de ser burocrática meramente cumpridora de normas. Sinalizou também a busca de nova identidade, novo dinamismo, representando um momento de análise do seu desempenho e a partir do que ela projetava. (ENTREVISTA, GEB1, EM FEVEREIRO DE 2014)

GEB2 – isso aí foi passado justamente pela SEDUC através da assessoria nas reuniões, mais, é, colocado pelas pessoas que vieram de Cuiabá né, foi feito tipo um treinamento colocado como o que seria o procedimento, vieram alguns técnicos para mostrar como que era o sistema, como iria funcionar. [...] então no sentido desse processo primeiro fui às reuniões, aí trouxe para a escola qual seria a novidade né, mas aí como eu disse na montagem disso aí a escola sempre passou. Primeiro fazia a avaliação institucional, depois em cada segmento fazia ali as ações e depois enxugavam para ver quais eram os pontos que deveriam ser discutidos, melhor implementados e aí fazia o grupo de sistematização e criava-se o PDE ou PPP no caso. (ENTREVISTA, GEB2, EM FEVEREIRO DE 2014)

Residem nos discursos acima referidos algumas tensões que mereceram ênfase de minha parte. Embora nem todos afirmassem a ocorrência de formação e ou treinamento no

que se trata do processo de integração por parte de um mesmo órgão, todos disseram ter havido de certo modo orientação acerca do processo.

O que me intrigou neste momento da análise é que nenhum dos gestores menciona diretamente o CEFAPRO como sendo partícipe no desencadeamento do processo. Três dos gestores acima não citam quem realizou ou iniciou o processo, embora em trechos de discursos anteriormente citados o Gestor escola A1 faça referência a um treinamento realizado para diretores na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus em Rondonópolis/MT, já o Gestor escola B2 nos trechos acima citados relatou a ocorrência de uma formação via Assessoria Pedagógica por técnicos advindos de Cuiabá-MT (SEDUC-MT).

Nesse sentido me reporto mais uma vez aos discursos dos gestores do CEFAPRO a esse respeito no intuito de melhor compreender esse processo, bem como assinalar para uma possível explicação do fato de os gestores da escola não mencionarem diretamente o CEFAPRO no processo formativo da gestão. Desse modo de acordo com os gestores:

GSA - Primeiro eles fizeram, esse grupo fez uma apresentação para toda a SEDUC e depois fizeram para os gestores do CEFAPRO, e nós ficamos responsáveis por enquanto gestores, fazer formação com os professores formadores do CEFAPRO para que esses formadores pudessem realizar a formação nas escolas que são responsáveis, essa era a ideia né, de efeito, para que todo mundo pudesse ter acesso né, mas eu tenho certeza que não aconteceu isso. (ENTREVISTA, GSA, EM FEVEREIRO DE 2014)

GSB - Bem, que eu me lembre de 2011, que foi feita essa formação, aí nós teríamos que fazer o repasse que acabou por várias questões não conseguindo fazer o repasse em muitas escolas, por outras questões de demanda nós não conseguimos. (ENTREVISTA, GSB, EM FEVEREIRO DE 2014)

O discurso dos Gestores SEDUC A e B me direcionaram ao entendimento de que o processo não foi realizado em sua totalidade, e o Gestor SEDUC B justificou o fato a partir da afirmação que outras demandas não permitiram a realização do referido processo.

Já no que diz respeito a quarta e última unidade de análise que elegi para a tessitura das análises nesse trabalho acerca do entendimento do PPP expresso pelos gestores após o processo de integração, estes disseram o seguinte:

GEA1 – [...] o que a gente fazia, nós pegávamos o PPP e como ele tem vários subitens né, a gente fazia as reuniões e pegava cada subitem, cada item daquele e passava para um grupo para que eles discutissem e colocasse aquilo que eles pensavam depois que apanhava tudo aquilo aí geralmente era o coordenador pedagógico que inseria aquilo no sistema, então na verdade enquanto sistema o PPP ele fica nas mãos do diretor, do coordenador pedagógico e do presidente do Conselho, quando essas pessoas querem atuar, porque quando não querem, porque

existe essa dificuldade de lidar com funcionário que você sabe que não é fácil aí fica tudo para o diretor. (ENTREVISTA, GEA1, EM FEVEREIRO DE 2014)

GEA2 – [...] não passou de mero sistema, não alterou absolutamente nada, é o que eu disse para você, a partir do sistema eu comecei a desencadear as necessidades da escola, pensar as dimensões, isso com o amadurecimento meu como profissional de 2010 para 2011, eu já finalizei, enfático, diferente por conta do sistema, não, não houve mudança alguma, a mudança que houve como eu te disse foi aproveitar do sistema, não posso deixar de dizer, uma visão geral da escola, das dimensões, isso sim, talvez seja confuso um pouco, mas o que estou querendo dizer é, é eu interceptei o PDE no sistema articulado, mudou? Não. O PPP a partir da minha leitura começa ver que a própria SEDUC está desenvolvendo uma possibilidade ou uma forma de pensar as três dimensões, na minha leitura são três dimensões principais dimensões pedagógicas do município, não sei se eu estou conseguindo te explicar, mas a própria escola precisava pensar o que é o PPP, e é estudando, o sistema não da conta de fazer isso talvez a SEDUC fosse muito mais feliz se ela desenvolvesse um movimento de rediscussão, de elaboração da proposta pedagógica, via formação, via gestão, movimento articulatório pela própria assessoria, SEDUC, aí sim acredito que mudaria, mas infelizmente não. E se você for perguntar, por exemplo, se você for perguntar para os professores: ah! Você conhece o sistema PPP, PDE? Não. (ENTREVISTA, GEA2, EM FEVEREIRO DE 2014)

GEB1 – [...] esse ponto frequentemente mal entendido, ação e relação entre PDE e proposta pedagógica. (ENTREVISTA, GEB1, EM FEVEREIRO DE 2014)

GEB2 – Olha, eu acho que depois dessa implantação do PPP ficou mais claro a importância de haver essa troca, essa, como é que eu vou dizer, estar integrando o PPP e o PDE, fazer um casamento onde as ações passam um pelo outro eu acho que isso é muito importante que às vezes a gente assim, que o PPP é isolado do PDE e na verdade não é, tem que ter essa, passar um pelo outro mesmo e fazendo as ações junto com a execução no caso né, por que nós temos aí o PDE na questão financeira ela nos favorece implementar as questões que nós pensamos como ação, então eu acho que tem ficar casados uma coisa com a outra. (ENTREVISTA, GEB2, EM FEVEREIRO DE 2014)

Os discursos dos gestores acerca do entendimento do PPP das escolas após a integração permitiu-me realizar as seguintes afirmações:

Existe um cumprimento das etapas preconizadas pelo Guia Orientativo na organização das ações no cotidiano escolar no que diz respeito à formulação e ou reformulação do PPP, porém a responsabilização maior com o referido documento permanece sobre a equipe gestora, uma vez que a detenção da senha que dá acesso ao sistema fica na mão da mesma, e embora as dimensões sejam consideradas no processo como afirma o Gestor escola A2 “se você for perguntar para os professores: ah! Você conhece o sistema PPP, PDE? Não.” Tal afirmação me remeteu ao entendimento de que as concepções relacionadas à mudança no modo de lidar tanto com o PPP, quanto com o PDE dentro da escola ainda não foram capazes de modificar a compreensão de todos os profissionais da escola. Sobre isso, também o Gestor escola B1 afirma que ainda há um mal entendido no que diz respeito à ação e relação presente entre o PPP e o PDE.

Nesse sentido somente o gestor escola B2 apontou para um clareamento do processo na escola ao relatar sobre a importância de se unir esses dois documentos, numa tentativa de que as ações tanto do PPP quanto do PDE possam caminhar juntas.

Desse modo compreendi que as políticas e nesse caso em específico as políticas educacionais circundam por diversos espaços onde diferentes sujeitos atuam, e isso me possibilitou compreender ainda que todo esse movimento desencadeia a produção de diferentes discursos acerca dos textos políticos, cujas origens não obedecem a uma regra geral, pois estão susceptíveis a recriações e articulações além de diferentes interpretações e leituras, haja vista que estes sujeitos estão inseridos em realidades e contextos diferentes.

A utilização da teoria que embasa o ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e Richard Bowe possibilitou-me um caminhar não único, mas possível no que se refere à análise da referida política, o que delineia de certo modo o percurso desse trabalho.

Nesse sentido, embora tenha considerado o processo de análise um tanto complexo, aproximo-me aqui da reta final desse trabalho, ciente de que as análises até aqui realizadas não esgotam as possibilidades de compreensão do fenômeno, e sim representam um recorte realizado por parte das pesquisadoras a fim de delimitar o objetivo proposto.

Assim, conduzo o texto da dissertação para algumas considerações, ressaltando que não as considero como finais, uma vez que num processo de análise, o modo como os pesquisadores a realizam também refletem suas interpretações e leituras da realidade tendo como base suas experiências, concepções e valores muito embora o exercício do distanciamento do objeto tenha sido feito por inúmeras vezes numa tentativa de me colocar numa condição de neutralidade, haja vista que eu na condição de pesquisadora pertenço a um dos contextos aqui pesquisado.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Realizar considerações acerca do trabalho concretizado até aqui, me permite afirmar sem sombra de dúvidas, que este se configura como um pequeno recorte em meio às muitas possibilidades e caminhos que se apresentaram ao longo do percurso.

Concebi que pensar e fazer educação em qualquer esfera, seja ela macro ou micro, exige dos sujeitos, o reconhecimento de sua dinamicidade e complexidade, uma vez que esta se relaciona, interfere e sofre interferências diretas dos contextos político, social, econômico e cultural.

Nesse sentido as intencionalidades políticas que englobam a educação e todo o seu desenvolvimento necessitam ser consideradas num processo de análise de políticas, bem como o contexto no qual as políticas se inserem desde a formulação do texto até sua implementação na prática.

Desse modo, o que tentei fazer nesse trabalho de dissertação foi direcionar o olhar para uma política educacional de gestão, nesta pesquisa denominada Política de Integração PPP/PDE, implantada em 2011 na rede básica de ensino do Estado de Mato Grosso, cuja intenção diz respeito à integração entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE–Escola), tendo como base na compreensão dos profissionais que atuam no contexto da produção do texto e no contexto da prática da referida política a partir da teoria proposta por Stephen Ball e Richard Bowe – Ciclo de Políticas.

As noções que envolvem a formulação das políticas públicas, e mais especificamente as políticas públicas educacionais voltadas à gestão da educação escolar, o papel do Estado e o gerenciamento desta, constituíram-se como referências teóricas neste estudo.

Desse modo a interpretação dos dados se ancorou em Ball e Mainardes (2011), ao afirmarem que o processo de formulação das políticas se dá num ciclo contínuo, onde as políticas são formuladas e recriadas dentro de contextos específicos e que cada um destes contextos “apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates.” (BALL e MAINARDES, 2011 p.157).

Vale ressaltar que a presente pesquisa considerou os contextos da produção do texto e da prática, desde a análise do Guia Orientativo produzido pela Secretaria de Estado de Educação visando à orientação das escolas até o discurso dos sujeitos envolvidos nestes contextos. Tudo isso me permitiu a tessitura de algumas considerações que serão descritas a seguir.

Ao analisar o contexto da produção do texto, e em primeira instância o Guia Orientativo, percebi uma intenção clara do Estado em compatibilizar os momentos de formulação tanto do Projeto Político Pedagógico (PPP), quanto do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), numa tentativa de evitar a sobreposição de um desses documentos sem perder de vista a legalidade do processo. O que se justifica pela forma orientativa na qual o Guia se apresenta incluindo o passo a passo do processo a ser realizado na escola, bem como a afirmação da Secretaria, em assumir a tarefa de unificar os mencionados instrumentos e ser orientadora do processo. Embora o documento em análise tenha sido o publicado em 2011, interessou-me verificar os que foram publicados e atualizados ao longo do tempo, e o que pude notar é que este passou por um processo de modernização de seu designer, porém seu teor permanece o mesmo.

Ainda no que tange a análise do contexto da produção do texto, também foi realizada a análise do discurso dos Gestores da SEDUC-MT responsáveis pela produção do Guia Orientativo, onde verifiquei que as motivações que deram origem ao processo de integração no Estado de Mato Grosso foram às dificuldades apresentadas pelas escolas em suas prestações de contas o que desencadeou um processo de desburocratização encampado pela SEDUC-MT. Ainda de acordo com os gestores tudo isso levou tempo, haja vista que as primeiras discussões se iniciam em 2007 e a implantação propriamente dita só ocorreu em 2011. Para isso foram necessários muitos estudos, formações, auxílio de consultores, agendas etc. Foi necessário também, iniciar as formações dentro da própria Secretaria, uma vez que mesmo lá existiam tensões presentes nas concepções acerca do PPP e do PDE, pois para muitos o PDE tinha maior grau de importância por envolver financiamento. Nesse sentido percebi como afirma Mainardes (2006, p.53) que “os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado de dentro do processo de formulação da política.”

Ainda segundo os gestores da SEDUC-MT, logo após a realização de formações com os sujeitos da Secretaria, passou-se então à realização de formações com os sujeitos dos CEFAPROS e assessorias pedagógicas, tendo em vista que o processo de integração envolveria tanto questões pedagógicas quanto técnicas. Desse modo, no que diz respeito à parte formativa tudo foi pensado envolvendo o CEFAPRO num processo de multiplicação das formações nas escolas. Porém conforme afirmam os gestores, esse processo formativo deveria continuar por meio dos CEFAPROS após a integração, mas nem todos os CEFAPROS deram continuidade a estas ações e as escolas tiveram que continuar sozinhas o processo de entendimento dessa nova dinâmica.

Em suma, os gestores da SEDUC-MT afirmaram que a integração se configura como uma metodologia capaz de unir os dois momentos de planejamento presentes nas unidades escolares, sendo estes o PPP e o PDE, servindo assim como importante ferramenta de comunicação entre o órgão central e as escolas.

Já no que dizem respeito à análise do contexto da prática, estas foram iniciadas por meio dos discursos dos gestores do CEFAPRO de Rondonópolis/MT, onde averigui que estes concebem a integração como um modo de se reunir as informações contidas tanto no PPP quanto no PDE num processo de maior praticidade para as escolas. Referem-se também à forma positiva da disposição online desse documento uma vez que isso favorece sua visualização por um maior número de pessoas. Para eles esse processo está relacionado tanto a uma tentativa de se promover um trabalho mais coletivo na escola por meio de uma melhor organização e padronização quanto ao gerenciamento e fiscalização por parte da Secretaria de Educação.

Todos eles afirmaram ter recebido a formação e a incumbência de multiplicarem essas formações nas escolas nas quais eram responsáveis, porém reconhecem que apesar de terem realizado algumas formações o trabalho não foi tão forte ao ponto de envolverem todas as escolas o que para alguns se justifica na alta demanda de trabalho do CEFAPRO.

Vale ressaltar ainda que os gestores do CEFAPRO avaliam o entendimento do PPP das escolas após o processo de integração como algo que para além das questões técnicas não surtiu muito efeito, pois a compilação e a sistematização dos dados do processo de formulação e ou reformulação do PPP continua na mão de poucos dentro da escola e esse documento continua fechado dentro do sistema.

De um modo geral pude constatar que de fato os autores dos textos políticos não são capazes de controlar os significados de seus textos, haja vista que ao interpretarem as políticas cada um o faz de modo muito específico.

Já no que diz respeito aos gestores das escolas, notei a partir das análises que embora haja certo reconhecimento da função pedagógica no processo de integração, ainda há a predominância técnica desse reconhecimento, principalmente no que se refere ao PDE por se tratar das ações financiáveis da escola.

Outro importante fator diz respeito à consideração que os gestores fazem da integração como sendo uma iniciativa importante da Secretaria muito embora associem essa iniciativa à organização, ao controle e a uma ferramenta gerencial que complementa o pedagógico.

Ao se referirem às formações recebidas, todos dizem ter havido de certo modo formação, porém nenhum deles se reporta diretamente ao CEFAPRO nesse processo. Talvez isso se justifique no próprio discurso dos gestores da SEDUC-MT e do CEFAPRO acima citados. Quanto ao entendimento do PPP após a integração todos dizem seguir as etapas preconizadas pelo processo, porém alguns apontam para uma tensão em relação ao entendimento dos profissionais da escola quanto ao processo de integração, ao ponto de um dos gestores fazer a seguinte afirmação: “se você for perguntar para os professores: ah! Você conhece o sistema PPP, PDE? Não.”

Tudo isso me levou à constatação de que a Política de Integração PPP/PDE implantada no Estado de Mato Grosso tem sido implementada de modo que ao circular por diversas arenas se depara em constantes tensões e adquire novas formas e formatos, além de novos sentidos e significados conforme afirmam Ball e Mainardes (2011). E esse processo não ^{para} junto com as análises ora apresentadas, muito pelo contrário, continua vivo e dinâmico no cotidiano das escolas onde certamente prosseguirá sendo marcado por lutas, relações de poder, interesses, histórias, experiências e valores, pois os sujeitos continuarão a fazer suas próprias interpretações dos textos políticos. Portanto, residem neste ponto novos desafios para futuras pesquisas.

Desse modo, considerei que analisar a Política de Integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso, tendo como base o Ciclo de Políticas e o conceito de discurso apresentado por Micahel Foucault, me possibilitou alcançar os objetivos propostos para a busca de respostas acerca da questão de pesquisa norteadora do presente trabalho.

Sendo assim, concludo esta dissertação de mestrado, ciente de que muitos outros caminhos poderiam ter sido escolhidos para a interpretação dos dados, mas considerei como sendo de suma importância este caminhar, pelo fato de despertar em mim um interesse maior pela pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luis. **Os avanços e os dilemas dos modelos pós-burocráticos: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente.** In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. **A reforma do estado e a administração pública gerencial.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. P. 173-199.

ABRUCIO, Fernando Luis. **Trajatória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas.** Revista de Administração Pública (edição especial), 2007, p.67-85.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A educação como política pública.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras. V. 1, n 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

BAYER, Mariana Ferreira. **O Programa PDE Escola: Uma análise da sua implementação em Guarapuava PR.** Ponta Grossa, UFPR, 2012. 153. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual do Paraná.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

_____ Constituição da República Federativa do Brasil.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto/Portugal: Porto, 1994.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania.** São Paulo/Brasília, ENAP, 1998.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado.** In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. **A reforma do estado e a administração pública gerencial.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. P. 21-38.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Nação, Estado e Estado-Nação.** Estas notas aproveitam parte de “O processo histórico do desenvolvimento econômico: idéias básicas.” (Texto para Discussão EESP/FGV 157, dezembro 2006). Versão de 18 de março de 2008.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. **Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados.** In: CABRAL NETO, Antônio et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: Liber Livro, 2007. P. 13-50.

CABRAL NETO. A. **Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias.** In: FRANÇA, Magna e BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade de ensino.** Brasília: Liber Livro, 2009. p. 169-204.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas, Papirus, 1991.

CASTRO, Alda Maria D. A. **Estratégias gerenciais na escola: *accountability* e empoderamento.** In: **XXIII Simpósio brasileiro, V congresso luso-brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2007, Porto Alegre. XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007.

DOURADO, Luís Fernandes. **“A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil.”** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo, Cortez, 1998.

DOURADO, Luís Fernandes, SANTOS, Catarina de Almeida, MORAES, Karine Nunes de, OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO.** Goiânia: Alternativa. 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S.(orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.p.295 – 316.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

FONSECA, Marília. **O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar.** Cadernos CEDES, Campinas, SP, v.23, n.61, p.302-318, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 jul.2013.

FONSECA, M; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate.** Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GANDIN, Danilo. **A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes. **Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública.** Dissertação de Mestrado. Cuiabá, UFMT, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso.

HORA. Dinair Leal de. **Gestão educacional democrática.** Campinas, SP: Editora Alínea. 2007.

INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2** / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JESUS, Roseli Batista de. **Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso**: análise da política como texto e como discurso. Porto Alegre, UFRGS, 2014. 295. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 8ª ed. São Paulo: EPU, 2004.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., CAMPINAS, VOL. 27, N. 94, P. 47-69, JAN./ABR.2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. et. al. **Análise de políticas**: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen j. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2010.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Guia para a integração entre o PPP e o PDE no Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2011.

_____. **LEI ESTADUAL Nº 7.040, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998 - D.O. 1º.10.98. Gestão Democrática do Ensino Público Estadual**.

MENDONÇA, Erastro. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Ed. Laplane, Unicamp, 2000.

NUDZOR, Hope Pius. **Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas**: uma abordagem pós-moderna. **Revista Teias**, v.11, n.22, p.209-224, maio/agosto. 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

PROGRAMA NACIONAL DE GESTÃO PÚBLICA E DESBUROCRATIZAÇÃO. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. **CADERNOS GESPÚBLICA** Documento de referência. n. 1 e 2, 2006.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. **A análise Política proposta por Ball**. In **MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F.** Caminhos para análise das políticas de saúde, 2011. P.173-180. Online: disponível em www.ims.uerj.br/ccaps.

REVEL, Judith. **Michael Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claruz, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico**. Série Idéias. N.15, São Paulo: FDE, 1992, p.73-77.

SACRISTAN. J. Gimeno. **La dirección de centros: analisis de treas**. Madrid, Ministério de Educación y Ciencia/CIDE, 1995.

SANDER. Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, B.S. **Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado**. In: Bresser-Pereira, L.C; Wilhelm, J.; Sola, L. (Org.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo; Brasília: unesp; imesp; enap, 1999. p. 243-247.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O projeto político-pedagógico: uma saída para a escola. IN: AEC – **Para onde vai à escola?** V. 27, nº 107. Abril/jun. Brasília: ACE, 1998.

SCHENECKENBERG, Marisa. **A Relação entre Política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto alegre, ano 8, nº16, jul/dez 2006. P.20-45.

VALENTE, Lúcia de Fátima. **Políticas e práticas no planejamento em Minas Gerais no final do século XX**. Uberlândia, UFU, 2002. 133. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo, SP: Libertad, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 15 ed. São Paulo: Libertad editora, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica: Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S.(orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.p.295 – 316.

<http://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/630>

<http://www.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa>

<http://portal.inep.gov.br/>

<http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=LEI+N+200%2F1967>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm

<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=14>

ANEXOS

Anexo I - Roteiro para entrevista semiestruturada

Roteiro para entrevista semiestruturada - Escola

O objetivo desta pesquisa é analisar a interpretação ativa dos sujeitos que atuam no contexto da produção de texto e no contexto da prática acerca da política do Sistema Integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso – Polo de Rondonópolis.

- 1- Apresentação pessoal: formação, vida profissional, função na escola, tempo de serviço e visão de educação.
- 2- Como gostaria de ser identificado nessa pesquisa?
- 3- Acerca do Sistema de Integração PPP/PDE, quando surgiu na escola?
- 4- A escola ajudou a pensar esse Sistema?
- 5- A escola auxiliou na elaboração do texto que orienta esse Sistema?
- 6- Qual o objetivo primeiro da criação desse Sistema?
- 7- Como foi realizado o processo de divulgação, transposição e implementação desse Sistema na escola?
- 8- Qual foi/é sua função nesse processo?
- 9- A escola possui autonomia e oportunidades para discutir e expressar suas dificuldades?
- 10- Recebe algum suporte?
- 11- Recebe algum tipo de pressão?
- 12- Como a escola passou a entender o PPP após a implantação do Sistema?
- 13- O Sistema garante o trabalho coletivo na escola?
- 14- Quanto à inserção do PPP no sistema como é feita?
- 15- Os profissionais da escola têm acesso ao Sistema?
- 16- Como é realizado o plano de trabalho dos profissionais da escola?
- 17- Qual é o papel do conselho diante da implantação do Sistema?
- 18- Qual é o significado da implantação desse Sistema para você?
- 19- Momento destinado às suas considerações finais.

Anexo I - Roteiro para entrevista semiestruturada

Roteiro para entrevista semiestruturada - CEFAPRO

O objetivo desta pesquisa é analisar a interpretação ativa dos sujeitos que atuam no contexto da produção de texto e no contexto da prática acerca da política do Sistema Integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso – Polo de Rondonópolis.

- 1- Apresentação pessoal: formação, vida profissional, função no CEFAPRO, tempo de serviço e visão de educação.
- 2- Como gostaria de ser identificado nessa pesquisa?
- 3- Acerca do Sistema de Integração PPP/PDE, quando surgiu?
- 4- A escola ajudou a pensar esse Sistema?
- 5- A escola auxiliou na elaboração do texto que orienta esse Sistema?
- 6- Qual o objetivo primeiro da criação desse Sistema?
- 7- Como foi realizado o processo de divulgação, transposição e implementação desse Sistema na escola?
- 8- Qual foi/é sua função nesse processo?
- 9- A escola possui autonomia e oportunidades para discutir e expressar suas dificuldades?
- 10- Recebe algum suporte?
- 11- Recebe algum tipo de pressão?
- 12- Como a escola passou a entender o PPP após a implantação do Sistema?
- 13- O Sistema garante o trabalho coletivo na escola?
- 14- Quanto à inserção do PPP no sistema como é feita?
- 15- Os profissionais da escola têm acesso ao Sistema?
- 16- Como é realizado o plano de trabalho dos profissionais da escola?
- 17- Qual é o papel do conselho diante da implantação do Sistema?
- 18- Qual é o significado da implantação desse Sistema para você?
- 19- Momento destinado às suas considerações finais.

Anexo I - Roteiro para entrevista semiestruturada

Roteiro para entrevista semiestruturada – SEDUC/MT

O objetivo desta pesquisa é analisar a interpretação ativa dos sujeitos que atuam no contexto da produção de texto e no contexto da prática acerca da política do Sistema Integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso – Polo de Rondonópolis.

- 1- Apresentação pessoal: formação, vida profissional, função na SEDUC/MT, tempo de serviço e visão de educação.
- 2- Como gostaria de ser identificado nessa pesquisa?
- 3- Acerca do Sistema de Integração PPP/PDE, quando e onde ele surgiu?
- 4- Como foi pensado?
- 5- Por quem foi pensado?
- 6- Como foi realizada a elaboração do texto que orienta esse Sistema?
- 7- Qual o objetivo primeiro da criação desse Sistema?
- 8- Como foi realizado o processo de divulgação, transposição e implementação desse Sistema na escola?
- 9- Qual foi/é sua função nesse processo?
- 10- Como a escola passou a entender o PPP após a implantação do Sistema de Integração?
- 11- O Sistema garante o trabalho coletivo na escola?
- 12- Quanto à inserção do PPP no sistema, como é feita?
- 13- Os profissionais da escola têm acesso ao Sistema?
- 14- Como tem sido realizado o plano de trabalho dos profissionais da escola, após a implantação desse Sistema, uma vez que os mesmos possuem relação direta com os dados nele inseridos?
- 15- Qual é o papel do conselho diante da implantação desse Sistema?
- 16- Qual é o significado da implantação desse Sistema para você?
- 17- Momento destinado às suas considerações finais.

Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, da pesquisa conduzida por Aline Fernanda de Souza e Lindalva Maria Novaes Garske. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição da qual eles fazem parte. O objetivo desta pesquisa é analisar a interpretação ativa dos sujeitos que atuam no contexto da produção de texto e no contexto da prática acerca da política do Sistema Integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso – Polo de Rondonópolis. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário que norteará sua entrevista que será gravada, depois transcrita e enviada a você para que avalize ou não a utilização da mesma. Os riscos relacionados à sua participação na pesquisa são nulos e são garantidos o sigilo e a confidencialidade. Os benefícios para você enquanto participante da pesquisa, são, de natureza coletiva, uma vez que os resultados ampliam a discussão sobre o tema. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na divulgação da mesma. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, sendo assegurada a privacidade e confidencialidade quanto à sua identidade. Você receberá uma cópia desse termo onde há o nome, telefone e endereço dos pesquisadores responsáveis, para que você possa localizá-los a qualquer tempo. As pesquisadoras Aline Fernanda de Souza e Lindalva Maria Novaes Garske podem ser encontradas na Universidade Federal de Mato Grosso, Rodovia Rondonópolis / Guiratinga, km 06. E-MAIL. TELEFONE. lindalvanovaes@gmail.com, (66) 96140452, nine.fe@hotmail.com (66) 9953-5588.

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado por escrito e verbalmente do objetivo desta pesquisa e em caso de divulgação **AUTORIZO** a publicação.

Eu, _____, idade: _____ sexo: _____,
 Naturalidade: _____ portador(a) do documento RG
 Nº: _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha
 participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador principal _____

Testemunha* _____

* Testemunha só é exigida caso o participante não possa por algum motivo, assinar o termo.

Data (Cidade/dia, mês e ano) _____ de _____ de 20__

TCLE