

3. Gestão escolar , práticas educativas e currículo da educação básica

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO GERENCIALISTA: DAVI X GOLIAS OU PURO SOFISMA?

Thiago Gabriel Silva Gameiro
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
gameiro.gabriel@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste numa apresentação da pesquisa que estamos realizando para o curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Nossa pesquisa tem como título – provisório, já que acreditamos que um título adequado deve ser determinado com a finalização da pesquisa –: “Educação em Direitos Humanos em Contexto Gerencialista: Davi x Golias, ou Puro sofisma?”. A pesquisa será realizada no Município do Recife, já que, como veremos na metodologia do nosso trabalho, os “sujeitos” de nossa pesquisa fizeram parte de um governo cuja administração central localiza-se naquele município. Estamos iniciando a fase de trabalho de campo e nossa intenção é que a pesquisa seja concluída no período de, aproximadamente, 08 (oito) meses.

O discurso de cidadania, democracia, participação, inclusão, que apareceu no Brasil de forma mais contundente com a redemocratização, tem como marco de inclusão formal no campo educacional, em sua aproximação com a Educação em Direitos Humanos, o PNEDH. No Estado de Pernambuco, nas eleições realizadas no ano de finalização do PNEDH (2006), o discurso de educação para a cidadania fez parte da proposta de governo do candidato a governador que viria a se eleger.

Em 2006 é eleito para governador de Pernambuco, pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), o candidato Eduardo Campos, um verdadeiro “azarão” na corrida para o cargo. Em seu Programa de Governo para o mandato 2007-2010, o referido governo destaca a “educação para a cidadania como princípio norteador da política educacional.” (PERNAMBUCO, 2008). Aqui, podemos inferir o quanto o discurso de uma “educação para a cidadania” é “politicamente correto”, legitimado socialmente, além de sedutor, podendo ter-se constituído numa estratégia que contribuiu na eleição de um candidato que, de início, não era apontado como favorito. Já em 2007 é criada a “Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania” (GEDH), dentro da estrutura da Secretaria de Educação, com o objetivo de implementar, de forma direta, as ações voltadas para a educação para a cidadania. A criação da referida gerência pode ser entendida, num discurso oficial, como a resposta do Governo do Estado às propostas contidas no PNEDH; ou ainda, como estando de acordo com a história do partido.

No entanto, nestes quatro anos de governo, o que se viu foi um verdadeiro gerencialismo na educação: um governo muito mais preocupado com metas, resultados, com um discurso prático pautado num tecnicismo, do que com os valores propostos pelos direitos humanos, como cidadania, reflexão, inclusão, etc. Podemos identificar interferências pontuais

da gerência, no entanto, estando longe de nortear o conjunto de sua política educacional, como defendido no discurso oficial.

1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Gostaríamos de compreender, em nosso trabalho, se a Educação em Direitos Humanos (EDH) – que, no nosso entendimento, melhor representa, na prática, a educação para a cidadania – apareceu como ponto fulcral das ações do governo estudado, ou se se fez representar, apenas, em questões pontuais, fruto de ações individuais, ou de um pequeno grupo; esta problematização se dá pelo discurso, traduzido em texto, do governo Eduardo Campos, da suposta centralidade da educação para a cidadania em sua política educacional.

Para que se tenha uma ideia de como o discurso oficial do governo do estado de Pernambuco exorta a Educação para a Cidadania e a Educação em Direitos Humanos como preocupação central de sua política educacional, vale a pena reproduzir um trecho do documento intitulado: “Educação em Direitos Humanos como Política de Estado: Educando na Diferença e na Diversidade” (2008):

O trabalho que vem se desenvolvendo na SE/PE está fundamentado na concepção de educação que a reconhece como uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa. A concepção de cidadania adotada neste processo não é da cidadania formal distanciada de um contexto sociopolítico, cultural e ético que garante juridicamente os direitos, mas uma cidadania ativa organizada de forma individual na sua prática e coletiva na sua afirmação. (PERNAMBUCO, 2008, grifos nossos).

Por outro lado, o governo Eduardo Campos lançou em 2007 o “Programa de Modernização da Gestão – Metas para a Educação”, documento que prescreve as metas e resultados a serem atingidos no campo educacional no Estado de Pernambuco; no site da secretaria de educação encontramos a seguinte definição para o programa:

É o programa que está focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados. Ele tem como objetivo consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial. (PERNAMBUCO, 2007).

Se estivermos atentos ao trecho acima, poderíamos ter, mais uma vez, a percepção de que a preocupação está, de fato, com a cidadania, como vemos no trecho “consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular”; contudo pesquisa feita por Cavalcanti (2011) nos indica que o emprego dos termos supracitados fica na mera retórica, não sendo identificados por gestores de grande parte das escolas onde ela realizou a pesquisa. Ainda segundo a autora, “A pretensão do governo é conquistar a qualidade na educação e elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.” (CAVALCANTI, 2011, p. 2).

Não podemos desconsiderar a criação e ações da Gerência de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania no ano de 2007, fato que mereceu o “Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos”, dado pelo Governo Federal e “Organização dos Estados Ibero-americanos”, na categoria “As Secretarias de Educação na Construção da Educação em Direitos Humanos” no ano de 2008; porém, como vimos nos documentos referidos acima, sua atuação não fez com que a educação para a cidadania fosse enfatizada no

plano do governo seguinte (do mesmo governante), mais, não fez com que a “educação para a cidadania fosse central em sua política educacional”.

Acreditamos que uma política pública não ocorre num “vazio” normativo, independente do contexto onde estão inseridas; ao contrário, para que possamos compreender adequadamente como elas chagam a sua efetividade, uma análise do momento histórico faz-se necessária. Por conta disso, sabendo que o período estudado está profundamente marcado pelo gerencialismo, além do momento de desenvolvimento no Estado de Pernambuco contribuir para a justificativa deste método de governança, em nosso trabalho, estaremos preocupados em analisar o alcance reduzido da Educação em Direitos Humanos dentro de um contexto no qual, um modelo de educação que preconize uma formação crítica, que deve estar mais preocupada com o processo do que com o produto, perde espaço para o alcance de metas e resultados – diga-se de passagem, espaço perdido, no caso em questão, muito mais ao nível da efetividade das políticas do que no discurso.

Tendo conhecimento do contexto do nosso objeto, a nossa pesquisa estará interessada em debruçar-se sobre a seguinte questão: **“Qual o alcance das políticas de Educação em Direitos Humanos num contexto gerencialista, onde a ‘educação para a cidadania como eixo norteador do conjunto da política educacional’ perde espaço na busca pelo cumprimento de metas?”**.

A questão lançada no título de nosso trabalho: “Educação em Direitos Humanos em Contexto Gerencialista: Davi x Goliath ou Puro Sofisma?” nos indica que determinado governo não pode ser visto como uníssono, como um bloco sólido de interesses iguais; a postura que defendemos é a de que, mesmo num governo onde determinado representante, ou grupo, escolhe quem comporá os cargos, há sempre discordância, visões diferentes, interesses dissonantes entre os ocupantes, afinal, estamos falando de um importante Estado da Federação, onde a composição das alianças para a eleição imiscua interesses diversos; logo, não partiremos de uma ideia pré-concebida de que a educação para a cidadania aparece como sofisma; antes, consideraremos que esta pode ter sido um misto de fruto de manifestações individuais e de determinados grupos componentes do governo, além do caráter já falado de sofisma. Portanto, ao longo do nosso trabalho, estaremos menos preocupados em dar uma resposta final à inquietação presente no título, do que procurarmos compreender as dificuldades de se executar determinada política, determinado referencial normativo num contexto onde impera um referencial que, no nosso modo de ver, é antagônico àquele.

2. OBJETIVOS

Para aprofundarmos nessa temática, nossa pesquisa terá como **objetivo geral**:

- Analisar as políticas de EDH/educação para a cidadania do primeiro governo Eduardo Campos (2007-2010), identificando os entraves que um projeto gerencialista impõe para a sua efetivação enquanto “eixo norteador do conjunto da política educacional”.

Com o intuito de atendermos a este objetivo mais amplo, procuraremos nortear nossa pesquisa pelos seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar o Plano Plurianual (2008/2010), procurando identificar as propostas, nele contidas, para a educação para a cidadania;
- Analisar as ações do primeiro governo Eduardo Campos para a área de educação, buscando caracterizar o marco norteador do conjunto de sua política educacional;
- Compreender em que ações deste governo, podemos perceber a EDH como permeando a sua política educacional.

3. JUSTIFICATIVA

O discurso de educação para a cidadania, de educação para a criticidade, para a participação, para a justiça social, etc., constitui-se num discurso “politicamente correto”, que é capaz de agradar a um grande público. Um partido que se diz socialista, de reconhecida trajetória popular no estado de Pernambuco, traz como proposta de governo uma educação que reconheça os direitos do cidadão e que proporcione a aprendizagem de conhecimentos úteis à reivindicação destes direitos.

No entanto, o Estado de Pernambuco passa por um momento de intensa industrialização, e o que se vê na prática da política do governo como um todo, é uma forte preocupação com a ocupação dos postos de trabalho surgidos neste processo – principalmente no porto de Suape. A política educacional não foge a esta regra. Com nosso trabalho, pretendemos discutir as implicações que o contexto traz para a efetivação da política educacional: se a condiciona, se a determina; e se o discurso produzido neste contexto tende a trazer valores difíceis de serem aplicados na prática.

Acreditamos que o entendimento das distorções entre o que é pronunciado e o que é efetivado é necessário para melhor apreendermos o que está nos bastidores das decisões governamentais. Pois bem, o governador Eduardo Campos, foi reeleito em 2010 com 82% dos votos válidos no primeiro turno; com isto não queremos dizer que sua política educacional foi decisiva para sua reeleição, até porque acreditamos que esta tem pouca visibilidade para boa parte da população; no entanto, com uma maioria esmagadora, em cima de um fortíssimo concorrente (o ex-governador e então senador Jarbas Vasconcelos), podemos inferir que a população, de um modo geral, aprovou o conjunto de seu governo.

Numa perspectiva de contribuição acadêmica, fizemos um levantamento do que tem sido produzido sobre o gerencialismo no Brasil; encontramos algumas teses/dissertações que abordam o tema, algumas preocupadas com questões educacionais, mas nenhuma que se preocupasse com a contradição “Educação para a Cidadania/EDH x Gerencialismo”, a qual constitui o cerne do nosso trabalho.

Acreditamos que o objetivo do nosso trabalho pode servir para contribuir para a compreensão de que a EDH muitas vezes aparece no discurso oficial, conforme adiantamos, para que o governo divulgue-se como tendo uma ideologia de justiça social, mas que, na prática, o que se vê é mais um governo coadunado com imposições e estratégias mercadológicas.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que diz respeito ao modo como uma política é “traduzida” num contexto local, nos utilizaremos dos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos e de Stephen Ball para melhor compreendermos que as políticas públicas sofrem influências externas, como se houvesse um modelo a ser seguido, ditado pelos países de capitalismo avançado; no entanto, não existe uma cópia fiel ao que foi efetivado nos outros países, o que há uma espécie de “filtragem”, reinterpretação das políticas.

Para Sousa Santos, “não existe globalização genuína; aquilo que chamamos de globalização é sempre a globalização bem-sucedida de determinado localismo” (SANTOS, 2002, p. 03). Entendemos, junto a este autor, que, o gerencialismo dominante nas regulações atuais não se universaliza de forma espontânea, como se fosse o único remédio para os problemas de todas as sociedades; o que ocorre é uma espécie de utilização de um modelo de política pública para a manutenção das relações sociais, pois, como no caso que estamos analisando, uma política educacional baseada em metas e resultados não questiona as desigualdades, reproduzindo relações sociais.

Stephen Ball, afirmando a similaridade das políticas no mundo, além de indicar que estas semelhanças têm sido, contemporaneamente, fundamentadas na figura do gestor, nos resultados e nas metas, bem como em fins comuns, nos diz:

Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologias de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de formas diferentes em circunstâncias e locais diferentes[...] A figura central em tudo isto é um ator relativamente novo no cenário das organizações do setor público – o gestor. O propósito da devolução, tal como formulado pela OCDE (1995, p. 8), é ‘encorajar os gestores a centrarem-se nos resultados’[...] (BALL, 2001, p. 103-104).

O modelo gerencial de implementação de políticas públicas, segundo este mesmo autor (2005), “tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos” (BALL, 2005, p. 544). Ele representa uma reforma, uma reestruturação do modelo de “Bem-Estar Social” dos países centrais europeus e dos Estados Unidos, defendido como um remédio para a crise que tem assolado estes países nos últimos 30 anos – desde o “choque do petróleo” – crise esta, que, segundo alguns intelectuais neoliberais, é culpa do “Estado de Bem-Estar Social” (“*Welfare State*”).

Ainda nas palavras de Ball:

O gerencialismo tem sido o principal meio ‘pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais’ (CLARKE, COCHRANE, McLAUGHIN, 1994, p.4). Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um ‘instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva’ (BERNSTEIN, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos[...] (BALL, 2005, p. 544).

E, mais à frente: “O trabalho do gerente envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma

pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização.” (BALL, 2005, p. 545).

Entendemos, a partir destas asserções, que o gerencialismo representa o novo “remédio amargo” neoliberal para justificar políticas que não estão preocupadas com os valores éticos, preconizados, mesmo que de forma incipiente, durante a vigência do modelo de “Bem-Estar Social”, como salientamos anteriormente; e o que é pior: o modelo gerencial destina-se a fazer com que os empregados sintam-se “parte” da empresa, levantando esforços para o progresso da corporação, mesmos a custas de sua exploração, muitas vezes não enxergada enquanto tal, num processo que podemos definir como “governo da alma dos empregados” (WILLMOTT, 1993, *apud* BALL, 2001, p. 109).

Além disso, no nosso entendimento, adotar, ou não, um modelo gerencial de governança, denota o viés ideológico de determinado programa de governo. Um partido “socialista” – na sigla, obviamente: PSB –, com uma tradição de partido “do povo” no Estado de Pernambuco desde os governos Arraes, ao adotar este modelo, é um bom exemplo de como se dá a citada “convergência de políticas” em nosso país – com isto não estamos relevando o fato de que nem sempre o partido age conforme sua sigla, seu nome denota.

Também na educação, o gerencialismo toma como preocupação central os resultados – geralmente financeiros – para a elaboração e avaliação de determinada política pública; o processo, os fins, o criticismo são deixados de lado para que sobressaia uma cultura mercantil, numa espécie de nova “razão instrumental”, como nas brilhantes palavras de Clarke e Newman, citados por Shiroma (2003):

O discurso gerencialista oferece representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções. É linear e orientado para um ‘pensamento único’. Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se à ação mais que reflexão. Concentra-se em análises mais que em sínteses. Estabelece fronteiras entre políticas e fornecimento, ‘estratégia’ e ‘implementação’, pensamento e ação. Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que a discussão sobre os meios suplanta a dos fins. (CLARKE E NEWMAN, 1996, *apud* SHIROMA, 2003, p. 2).

O que acontece, na prática, na perspectiva de uma educação baseada em princípios gerencialistas, é uma espécie de inversão de valores republicanos, da educação que visa(va) à emancipação humana; ao coletivismo; à não-exclusão; à participação democrática – que aqui, perde-se tanto no *modus operandi* das instituições, dentre elas a escolar, quanto em relação aos fins. Na escola, o gerencialismo homogeneiza os estudantes, tendo como fim o alcance de metas, as quais, muitas vezes não caminham junto com a formação, com o sentido educativo de desenvolvimento humano, mas sim, de prestação de contas, de performatividade, cujo principal ator não é nem o professor, muito menos o estudante, mas o **gestor**.

Voltando à percepção da política gerencial como mantenedora das relações sociais, já que, como falamos, ela não está preocupada com questões de justiça social, de criticismo, mas com a busca de resultados, acreditamos que este seja um tipo exemplar no entendimento do conservadorismo das políticas sociais, conforme nos diz Heloísa Höfling: “As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Também nesta direção, da forma como as políticas públicas têm se configurado, no sentido da manutenção da ordem existente, e não na emancipação, como é o discurso dos direitos humanos, Azevedo, nos lembra que:

[...]a fase atual por que passam as sociedades, onde os rumos do desenvolvimento vêm se apoiando na disseminação e (re-) construção de novos sistema valorativos, para que se mantenha a mesma ordem injusta e desigual. Neste contexto, não se pode esquecer que se tratam de processos em que a educação, as políticas e as (re) formas concernentes, estão sendo avocadas como elemento fundamental. (AZEVEDO, 2004, p. 68).

Ainda nos apoiando nas contribuições de Azevedo, agora tomando por base os trabalhos de Jobert e Muller, podemos considerar que a política educacional de determinado governo representa, em um campo específico, o projeto de sociedade deste governo. Assim nos diz a autora:

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas, que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto, são definidas como sendo ‘o Estado em ação’ – (Jobert e Muller, 1987). (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Trazendo para nosso problema de pesquisa, este gerencialismo na política educacional do governo Eduardo Campos, nos indica que seu posicionamento político mais global, por se encontrar no PSB, um partido “socialista” (sic) encontra-se bem diferente do seu discurso, este: emancipador, igualitário, humanizador; aquele: mantenedor das relações sociais, tecnicista, etc.

Neste estudo, procuraremos nos debruçar sobre a relação entre a efetivação de uma política e o que está escrito em programas, leis, etc.; por conta disso, documentos como: o programa de governo de Eduardo Campos; seus Planos Plurianuais; os citados marcos regulatórios que indicam como deve se dar a Educação em Direitos Humanos, fornecerão subsídios para nossa análise.

5. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em nossa pesquisa nos apropriaremos de uma abordagem qualitativa, pois, a partir da coleta dos dados, procuraremos analisar o *significado* das possíveis (prováveis, segundo nossa hipótese) distorções entre o discurso de Direitos Humanos/cidadania e a efetivação da política educacional do governo Eduardo Campos. Este processo de indução já foi identificado por Bogdan & Biklen (1994) como sendo uma das principais características da abordagem qualitativa. Nas palavras dos autores:

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.50).

Neste intuito, propomos o seguinte percurso metodológico:

i. **Pesquisa Documental.** Nessa etapa da pesquisa, procuraremos sistematizar o discurso, sob a forma de texto, do

programa de Eduardo Campos, em documentos os quais possamos identificar normatizações e intenções de governo, tais como:

ii. Os Planos Plurianuais, nos quais identificaremos o que o governo define como princípios de sua política educacional, para que possamos contrastá-los à “realidade”;

iii. Documentos oficiais de prestação de contas das ações implementadas nos quatro anos de governo, como, por exemplo, os encontrados no site da secretaria estadual de educação;

iv. Em relação ao que deve ser uma EDH, analisaremos as normatizações dos principais documentos sobre o tema, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, já que este é o marco da preocupação com a questão dos direitos humanos no mundo, documento o qual o Brasil é signatário, além de outros documentos que indiquem o que é a EDH, como o PNEDH, o PNDH, o PMEDH, etc;

3.2 Entrevistas semiestruturadas. Realizadas com integrantes da secretaria estadual de educação do governo estudado. Nessa etapa, pretendemos trazer a “fala” dos sujeitos que estiveram diretamente envolvidos na efetivação da política educacional, em especial na “Gerência de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania”. Na etapa atual da pesquisa, estamos definindo o quantitativo e quem serão os entrevistados.

6. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Como conclusão do presente trabalho, gostaríamos de expor nossas intenções iniciais relativas ao procedimento de análise dos dados que colheremos na “fase de trabalho de campo” da pesquisa. Este é um tópico que está estritamente ligado ao anterior; conforme adiantamos, o tipo de abordagem que nos propomos a utilizar – o qual, mesmo tendo uma hipótese como ponto de partida, busca apropriá-la sem uma rigidez intensa ao ponto de não permitir que a “realidade” “se mostre” – demanda que seu referencial analítico seja delimitado com o desenrolar da pesquisa.

Mesmo assim, acreditamos que devemos tomar um referencial teórico como ponto de partida no procedimento de análise de dados, a fim de mantermos certo rumo na pesquisa. Por estarmos preocupados em problematizar questões relativas ao que é dito oficialmente pelo governo, seja através de documentos oficiais, entrevistas, publicações em jornais, entendemos que a Análise do Discurso (AD/ACD) pode ter grande utilidade na maneira como pretendemos analisar o problema em questão.

Dois autores se sobressaem na análise do discurso, são eles: Michel Foucault e Norman Fairclough; quanto ao primeiro, podemos identificá-lo como o principal teórico da Análise do Discurso (AD), já o segundo é tido como a principal referência na Análise Crítica do Discurso (ACD). Buscaremos nos apropriar de ambas as análises, utilizando-as de acordo com a coleta de dados; contudo, de antemão, acreditamos que a ACD será utilizada mais centralmente em nossa pesquisa, por motivos que citaremos adiante.

Estamos analisando um discurso oficial que, ao tratar da educação para a cidadania, afirma que esta se constitui como o ponto central de sua política; como vimos, por muitas vezes, o discurso é enfático neste trecho, mas esmiúça muito mais as questões relativas a números, metas, resultados. Para além do interesse em saber se a educação para a cidadania aparece como sofisma, a partir das análises “foucaultianas” podemos perceber que o discurso, na verdade, não é um bloco sólido, que tenta mostrar/ocultar a realidade; na verdade, nele coexistem momentos, práticas, interesses distintos:

Não se deve imaginar, percorrendo o mundo e entrelaçando-se em todas as suas formas e acontecimentos, um não-dito ou um impensado que se deveria, enfim, articular ou pensar. Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram e se excluem. (FOUCAULT, 2009, p. 52-53).

É interessante estarmos atentos a estas considerações, para que possamos compreender o discurso oficial como composto por contradições, descontinuidades, dispersão; devemos estar atentos ao *lugar* de onde se fala e, não apenas a possíveis correlações com objetos, sujeitos, etc. Com base nesse referencial teórico, buscaremos compreender o modo como determinado discurso “surge”: no nosso caso, as análises de Foucault servirão para que vejamos que o discurso gerencialista e de cidadania não surgem por acaso, nem como algo totalmente calculado, mas são compostos, e compõem, toda uma teia de relações culturais, políticas, institucionais:

E é nesse sentido que essa análise deverá fazer aparecer os chamados ‘domínios não-discursivos’ a que os enunciados remetem e nos quais eles de certa forma ‘vivem’ – as instituições, os acontecimentos políticos, os processos econômicos e culturais, toda a sorte de práticas aí implicadas. Tais domínios, porém, não podem ser vistos como ‘expressão’ de um discurso, nem como seus determinantes, mas como algo que ‘faz parte de suas condições de emergência’. (FOUCAULT, 1986, *apud* FISCHER, 2001, p. 216).

Procuraremos nos utilizar da referida AD tanto para contextualizarmos nosso objeto, quanto para que melhor o adequemos à ACD, já que esta tem como base para muitos dos seus pressupostos a Análise do Discurso – conforme adiantamos, a ACD se constituirá no foco central da nossa análise, pois, ao tomar como referência as análises de Antônio Gramsci sobre Hegemonia, classes sociais, convencimento, ideologia, ela nos indica caminhos para a compreensão do modo como o discurso de educação para a cidadania vai sendo incorporado ao discurso oficial, já que, como afirmamos anteriormente, este, normalmente, tem por objetivo contribuir para a legitimidade do governo.

Num texto clássico da ACD (FAIRCLOUGH, 1997), Fairclough, apropriando-se da teoria “gramsciana” de Hegemonia, nos lembra que a forma como determinado discurso é proferido/materializado está ligado à ideologia de quem discursa; como vimos ao longo desta discussão, denominar como educação para a cidadania algo que, na prática, está longe de ser definida enquanto tal, pode ter relação, no caso específico, com a postura que determinado partido, “socialista”, deseja que o público o perceba:

A um conjunto específico de convenções discursivas (por exemplo, como conduzir uma consulta médica ou uma entrevista num meio de comunicação social, ou redigir relatos jornalísticos acerca de crimes) estão, implicitamente, associadas determinadas ideologias – crenças e conhecimentos específicos, <<posições>> específicas para cada tipo de sujeito social que participa nessa prática[...] e relações específicas entre categorias de participantes... (FAIRCLOUGH, 1997, p. 80)

Nos parágrafos anteriores falamos que a ACD “bebe” na AD, incluindo, obviamente o caráter **crítico** na análise dos discursos; defendemos a ideia de que o partido governante (dominante), ao tentar difundir determinados marcos normativos à sociedade por ele governada, acaba por utilizar-se de discursos já existentes – como, no caso, o discurso, legitimado socialmente, de educação para a cidadania –, adequando-os à situação e aos interesses das forças que o compõem:

Assim sendo, qualquer exemplo de prática discursiva pode ser interpretado à luz da relação que estabelece, não apenas com as ordens de discurso e práticas discursivas já existentes[...] mas também com as estruturas sociais, ideologias e relações de poder existentes[...] (FAIRCLOUGH, 1997, p. 82).

Além da Análise do Discurso, no procedimento de análise dos dados faremos uso das teorias que delimitamos acima, no tópico “referencial teórico”, como: “transferência de políticas”; “política educacional em articulação com o planejamento mais global da sociedade que a constrói”, etc., já que estas teorias também nos indicam o modo como determinada política é implementada.

7. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

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

BOGDAN, R.C. e BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTI, A. C. D. **A Concepção de Gestão Democrática no Programa de Modernização da Gestão Educacional em Pernambuco (2007-2010) na Percepção dos Gestores Educacionais do Recife, Região Metropolitana e Zona da Mata**. XXV Simpósio Anpae, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0035.pdf>>. Acesso em: 20/02/2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso, Mudança e Hegemonia**. IN: PEDRO, Emília Ribeiro. *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho, 1997.

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

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso. Aula Inaugural no Còllege de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 18. Ed., São Paulo: Loyola, 2009.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. *Cad. Cedes* [online]. 2001, v. 21, n.55, pp. 30-41.

PERNAMBUCO. **Educação em Direitos Humanos como Política de Estado: educando na diferença e na diversidade.** Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2008.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Programa de Modernização da Gestão – Metas para a Educação.** Recife, Secretaria de Educação de Pernambuco, 2007. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/644/programa_de_moderniza%
c3%a7%c3%a3o.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/644/programa_de_moderniza%c3%a7%c3%a3o.pdf)>. Acesso em 08/02/2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As Tensões da Modernidade.** *Forum Social Mundial*: Biblioteca das Alternativas. Agosto de 2002. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/boaventura.php>

SHIROMA, Eneida Oto. **Profissionalização e Gerencialismo na Educação.** *Jornal do SIMPEEM*. São Paulo, 2003.