

COMUNIDADES, CULTURAS E REPRESENTAÇÕES DA VIDA : O CASO DOS GESTORES EDUCACIONAIS NO BRASIL

Márcia Helena de Moraes Souza¹

Universidade Federal de Mato Grosso

Introdução

O texto refere-se a parte do corpo teórico e apontamentos preliminares relativos a investigação dos desdobramentos da implantação da política de educação do Governo Federal, no Estado de Mato Grosso. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, trouxeram o Plano de Ações Articuladas (PAR), como ferramenta de planejamento estratégico adotada pelo Ministério da Educação (MEC) para o mapeamento da realidade do ensino nos estados e municípios brasileiros, e investiu na efetivação do regime de colaboração proposto constitucionalmente para os entes federados, na busca da melhoria dos resultados qualitativos da Educação Básica.

Em 2008, o Grupo de Estudos de Filosofia e Formação (EFF), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob a coordenação do Professor Doutor Silas Borges Monteiro, passou a investir esforços em pesquisas relacionadas à temática das políticas educacionais no Brasil, especialmente em relação aos desdobramentos do Plano de Desenvolvimento da Educação no sistema educacional de um dos vinte e seis estados da federação brasileira, Mato Grosso.

Ao passo mesmo da implantação da política, as pesquisas foram sendo desenvolvidas, com destaque às produções defendidas em quatro dissertações de mestrado, e a partir de 2011, o desenvolvimento desta tese de doutoramento, sob o título provisório: *Da adesão à assinatura, a política do nome próprio no Plano de Ações Articuladas - PAR - em Mato Grosso*, na linha de pesquisa de Experimentações em Teorias e Políticas Educacionais.

Para discutir a gestão da política pública educacional, elegemos como interlocutores os secretários de educação dos municípios mato-grossenses, partindo da consideração de dois conceitos indicados pelo filósofo francês Jacques Derrida (1930-2004); «política do nome próprio» e «assinatura». O acompanhamento longitudinal das ações implementadas no período de 2007 à

¹ Doutoranda em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil), sob orientação do Professor Doutor Silas Borges Monteiro, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE) vinculada a Universidade do Porto (Portugal), sob orientação do Professor Doutor Adalberto Dias de Carvalho.

2014 abre caminho para as discussões da construção do Sistema Nacional de Educação, determinação pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). A tese é a de que os diferentes modos de assinatura, no processo de adesão dos gestores de educação à política nacional, implica nas formas de condução da articulação requerida no regime de colaboração para os entes federados, independentes e autônomos, em relação à legislação educacional brasileira. Também importam os limites do espaço geográfico, as fronteiras do espaço político, a relação público-privado e a ética na representatividade e, surgem como achados da pesquisa, a partir da leitura de outros filósofos que convidamos para a discussão, as discussões quanto a autonomia, solidariedade e comunidade.

Para contextualizar a discussão dos limites nos espaços geográficos e políticos, é necessário compreender a configuração atual da legislação vigente, com o objetivo de caracterizar um cenário para a atuação dos gestores educacionais no universo dos municípios e estados brasileiros.

1. Marcos legais da educação brasileira

As imbricações normativas vão se acumulando, se interpondo e alterando o quadro de referências na legislação educacional. Uma linha do tempo nos ajuda a esclarecer os marcos legais que desejamos colocar em evidência. A educação brasileira é atualmente regida por um arcabouço legal que está definido a partir dos artigos 204 à 210 da Constituição Federal de 1988, nos 92 artigos da Lei N° 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, um segundo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 26 de junho de 2014.

Ainda sob a vigência do primeiro PNE, que vigorou de 2001 à 2010, período que ficou conhecido como a «década da educação», o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ambos trazidos pelo Decreto N° 6.094 em 24 de abril de 2007, para operacionalizar o regime de colaboração entre os entes federados, numa visão sistêmica, introduzindo o Plano de Ações Articuladas (PAR) e indicando novos rumos à gestão da educação brasileira.

Nos primeiros anos desta pesquisa, nos dedicamos a uma análise qualitativa a partir dos indicadores quantitativos construídos nos Planos de Ações Articuladas dos 141 sistemas municipais de educação de Mato Grosso, que tanto diagnosticavam as condições existentes, quanto planejavam administrativamente a gestão educacional. Nosso foco continua sendo os sistemas municipais de educação deste estado, em uma mesma expectativa contributiva, mas nosso olhar se direciona para aspectos mais subjetivos da gestão educacional, o modo de operar dos gestores municipais. Afinal,

podemos observar que a política nacional, mesmo sendo criada para garantir condições de equidade no acesso aos programas do Governo Federal pelos diversos municípios brasileiros, produziu resultados muito diversos em cada caso.

As distinções não estavam ancoradas em projetos educativos diferenciados, uma vez que os indicadores tratavam de objetivos simples, preceitos básicos, direitos constitucionais garantidos em prescrições legais, que deveriam ser executadas por gestores nomeados especificamente para o cumprimento dessas normativas. Mais creches, mais bibliotecas, mais formação profissional, mais participação coletiva, mais gestão democrática: conselhos consultivos, planos de carreira, planos pensados para a educação dos municípios. Com dimensões que estavam designadas: «gestão educacional», «formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar», «práticas pedagógicas e avaliação», e «infraestrutura física e recursos pedagógicos», o PAR descortinou condições precárias, para fazer frente à execução de necessários programas de melhoria da qualidade da educação básica.

Assim pensado e legislado, o PAR foi entregue aos gestores municipais que aderissem às 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como ferramenta de gestão, para ser implementado e executado «em proveito da melhoria da qualidade da educação básica».

Apressadamente e sem que soubessem exatamente do que se tratava, os secretários municipais de educação de Mato Grosso, por orientação da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), reuniam representantes da comunidade local e recebiam equipes da SEDUC e UFMT para a elaboração do PAR do município. Esse arranjo, certo modo, chancelava a proposta Ministerial para as ações que seriam financiadas ou apoiadas tecnicamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os secretários municipais estavam sendo colocados, em muitos casos pela primeira vez, em contato direto com estruturas institucionais muito significativas no contexto educacional; estavam sendo ouvidos pelo MEC, FNDE, SEDUC/MT e UFMT.

Para dar rumos à educação nacional, há legislação suficiente. Ainda há muito o que ser feito para que toda ela seja integralmente cumprida, mas a operacionalização da política educacional, seu acompanhamento e a efetivação das garantias constitucionais prescritas, ainda demandam muito empenho. Mas em que lugar e de que modo, a legislação se materializa? Quem responde pelo operacional desta tarefa, frente à política educacional?

Nos interessa discutir os modos de representatividade que são assumidos nestas formas de gestão e, seus impactos nos projetos educativos locais.

2. Da adesão à «assinatura», o caminho da «política do nome próprio»

Das dificuldades identificadas ao final da dissertação de mestrado defendida por esta autora em 2010, sob o título de «*O plano de ações articuladas – PAR – das redes municipais de ensino de Mato Grosso*», era preciso escapar de um certo abatimento na constatação da enormidade dos problemas a serem enfrentados. A oportunidade maior residia na possibilidade de, após um longo período de acompanhamento da implantação da política, e, a partir dos resultados da pesquisa anterior, perspectivar outros modos de pensar a experiência vivida como pesquisadora, e aquela observada nos agentes públicos da gestão educacional, que foram ouvidos, prospectando questões para pensar o próximo passo; a construção do Sistema Nacional de Educação.

Inicialmente nos detivemos na observação das diferenças entre os modos de gestão. Suas singularidades. Na operacionalização de uma política que tinha como pressuposto equalizar as oportunidades de acesso de todos municípios brasileiros aos programas do governo federal, observamos que mesmo dentro de um único estado nacional, (os 141 municípios de Mato Grosso), ao aderirem ao PAR, o operaram de modos distintos. Mesmo quando as demandas registradas eram semelhantes, os desdobramentos eram desiguais. Identificamos então, os modos de fazer desses gestores, caracterizados pelo que Derrida designa com os conceitos de «política do nome próprio» e «assinatura»; ou seja, do momento da adesão à assinatura, as marcas que esses personagens imprimiram à sua gestão, com seus valores, crenças, desejos e condições objetivas, elevados à condição decisória para o que, de fato, é operacionalizado. Seus entendimentos, os sentidos que atribuíram ao apoio federal, sua compreensão do papel que desempenhavam nessa dinâmica, foram os elementos que determinaram os resultados que pudemos observar.

Quando as dissertações de Siqueira e Soares foram defendidas, em 2012, traziam os conceitos de «política do nome próprio» e «assinatura» operando, ora na leitura feita a partir dos gestores federais da educação, ora na perspectiva dos gestores municipais, fazendo análises das entrevistas concedidas. Sob o título «*A política do nome próprio e as forças que constituem uma política pública em Educação*», Siqueira (2012), investiu na análise das vivências dos atores que mobilizaram o PAR em nível nacional e as forças que os constituíam e, seu texto «identifica instintos que o assinam [o PAR], seus signatários», operando na análise das narrativas coletadas, os conceitos de «escuta de vivências» e de «política do nome próprio».

«Quis-se aí, encontrar possibilidades que nos encaminhem a descoberta dos signatários que instauraram tal política, acreditando que são as pessoas e suas tendências que dão sentido às instituições. Defende-se aqui que instituições servem para atender a instintos individuais,

mostrando que há o que se questionar no dizer «mudam-se as pessoas, as práticas continuam as mesmas» (SIQUEIRA, 2012).

Em Nietzsche, Siqueira encontrou a compreensão dos conceitos de «vivências» e a proposição do texto, como «a confissão de seu próprio autor».

«Para o filósofo as *vivências* são as responsáveis pela produção de conhecimento. Dentre as *vivências* na nossa trajetória, para ele, as cotidianas são as mais significativas. São elas, as cotidianas, as mais marcantes para aquele que escreve, são elas também as referências que devem ser usadas para se compreender o modo de ser ou atuar humano» (SIQUEIRA, 2012, p. 34).

«Quando se pensa em políticas, para Nietzsche, não se deve tomá-las como um problema que está à margem, de pouca relevância. É nessa ação humana que vontades de potência ganham tom e se apropriam dos mais diversos espaços, das mais diversas relações» (SIQUEIRA, 2012, p. 80).

A dissertação de Soares, «*Política do nome próprio no Plano de Ações Articuladas - MT*», denomina como «jogo» a política pública de educação, entendendo que a «política do nome próprio» se faz presente em sua composição, já que tem como característica um ato declarativo que funda uma instituição, e um nome, supostamente próprio, que o assina. Soares (2012) indica as leituras que faz de Nietzsche e Derrida,

«A ideia de uma «política do nome próprio» se insere numa perspectiva diferenciada da democracia. O filósofo alemão acredita que, quando anda em meio ao povo, se vêem homens em pedaços, isto é, na perspectiva de Nietzsche não é possível estar integralmente em um projeto do outro, e isso é fazer política do nome próprio» (SOARES, 2012, p. 38).

«Quando me interesse pelo jogo do conceito derridiano da «política do nome próprio» no PAR, creio que a significação que melhor se adequa é a política como o meio que permite alcançar os efeitos desejados» (SOARES, 2012, p. 38).

Otobiografias nasceu, como texto, após uma conferência pronunciada por Derrida na Universidade de Virgínia (*Charlottesville*) em 1976, em comemoração aos duzentos anos de independência dos Estados Unidos. Thomas Jefferson, que fundou a referida universidade, foi o redator da Declaração de Independência dos Estados Unidos, mas não a assina, assinada que foi «pelos representantes do povo americano». Para Jacques Derrida (2009), «as assinaturas presentes no texto da Declaração da Independência norte-americana podem auxiliar a compreensão de que assinar é responsabilizar-se».

Na parceria estabelecida entre a UFMT e a SEDUC/MT, para o acompanhamento da implantação da política, estavam previstos Seminários de Avaliação do PAR em Mato Grosso. No processo de elaboração de um dos seminários, realizado em 2011, ficou estabelecida a garantia de um espaço de participação dos gestores educacionais, avaliando a implantação do PAR em seus municípios. Em função da importância dessas contribuições e, tendo em conta o grande número de participantes, a Comissão Organizadora optou por solicitar aos secretários que gravassem em vídeo seus depoimentos, orientados por um roteiro elaborado pela referida comissão e, observando que o conteúdo seria tratado como material para pesquisas em andamento. O roteiro abordava aspectos que houvessem favorecido ou dificultado o processo de elaboração e execução do PAR, do período 2007-2010, nos municípios mato-grossenses.

O documento continha questões para a identificação do secretário municipal de educação, e outras que o provocavam, «refletindo sobre o PAR proposto pelo MEC/FNDE como instrumento de gestão da educação municipal». As questões eram dissertativas.

Dos 141 municípios mato-grossenses, 31 enviaram material, sendo que dois desses DVDs, continham apenas fotos das ações desenvolvidas por meio do PAR. Havia portanto, 29 depoimentos, que são dados desta investigação. Ainda por ocasião do seminário, as mesmas questões foram propostas aos participantes, elaboradas agora de forma objetiva e, contamos com 71 respondentes, cujas indicações foram organizadas segundo o Quadro 1.

Questão	Sim	Não	Em parte
1 - O senhor já era Secretário de Educação/ Coordenador do PAR de seu município quando o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi assinado?	16	55	---
2 - Encontrou dificuldades no processo de execução e implementação do Plano de Ações Articuladas de seu município no período de 2007 a 2011?	26	8	37
3 - Foi efetiva a participação dos membros do Comitê Local e da comunidade educacional nesse processo?	13	19	39
4 - O PAR influenciou no planejamento e/ou a gestão da educação em seu município?	44	1	26
5 - O PAR serviu de elemento de articulação das políticas de educação entre município e estado?	30	4	37

Quadro 1: Dados das respostas dos gestores às questões objetivas.

Aqui temos indicações que posteriormente foram detalhadas nos depoimentos gravados, quando os gestores puderam então, expressar os significados que atribuíam a cada um dos

questionamentos, à partir da experiência vivenciada. Todo modo, é possível identificar que não se tratavam necessariamente, dos mesmos gestores que fizeram a adesão no período de abril de 2007 à agosto de 2008, dado que, logo após a assinatura do Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, na troca de mandato dos governos municipais em 2009, um expressivo número desses representantes das pastas da educação foram substituídos, uma vez que se tratam de cargos de confiança do executivo municipal. A rotatividade tem sido um dos entraves para o desenvolvimento das políticas públicas no país e no caso do PAR em especial, a operacionalização foi bastante comprometida, além do que, os gestores encontraram dificuldades ao lidar com um planejamento elaborado pela gestão anterior.

Observa-se também a baixa efetividade na participação dos membros do Comitê Local e da comunidade educacional, responsáveis pelo acompanhamento do processo, indicando o esvaziamento do controle social. Por outro lado, a percepção da interferência do PAR no planejamento e na gestão da educação municipal, quando na realidade deveria ser um apoio aos planos municipais de educação. E, a maior ambição do PAR, que era servir de elemento de articulação das políticas de educação entre municípios e estado, não resultou em grande expressão.

Os representantes não se vêem atendidos porque a assinatura da política não lhes pertence. A lógica, construída a partir de uma leitura do Ministério sobre a educação dos municípios (os estados foram incorporados posteriormente), previa a manutenção dos compromissos, para além do período de um mandato eletivo e, por esse motivo, as equipes de acompanhamento fizeram parte da transição nesse período.

Os projetos particulares dos gestores desses municípios, nesse sentido, a expressão máxima de seus «nomes próprios» e, não da representatividade que assumiram como Secretários Municipais de Educação, ficavam assim de certo modo, impedidos. Por outro lado, se o diagnóstico, que havia sido elaborado pela representatividade dos interessados em educação no município, a partir de um instrumento que se pautava em indicadores indiscutivelmente fundamentais para a educação, não se enquadrava em seus projetos pessoais, havia ali a indicação clara da não representatividade de um pensamento coletivo. Sua assinatura representava uma marca pessoal e, a maior indicação nesse sentido, era a insistência dos gestores para que fosse possível alterar os Planos de Ação Articuladas, requerendo assim a autoria dos planejamentos, como construções que guardassem sua assinatura e não a dos gestores anteriores.

Aqui recupero o pensamento de Derrida (2009) em *Otobiografias*, quando alerta «O nós da declaração fala em nome do povo. Porém esse povo não existe», indicando que a única

representação que pode ser feita é a dos próprios desejos, ou seja, representantes acabam por não representar ninguém, a não ser eles próprios, em primeiro lugar.

Nessa dinâmica, quando o Governo Federal distribui um certo tipo de apoio, que lhe é conveniente, em detrimento do atendimento à demandas expressas a partir dos projetos municipais, ocorre uma descentralização de obrigações compartilhadas, em que o gestor municipal é chamado a responsabilizar-se pela operacionalização de uma política, em uma lógica que ele não alcança, ou, compreende apenas em parte.

O apoio financeiro era tão sedutor que as responsabilidades foram postas ao largo, para serem pensadas apenas posteriormente. Descentralizar recursos financeiros sem a correspondente operacionalização eficiente, pode ser tão pouco funcional, quanto centralizar recursos apenas para garantir controle. Por outro lado, descentralizar recursos para garantir autonomia aos projetos locais e valorização às singularidades, pode ser tão importante, quanto centralizar parte desses recursos, quando sua destinação puder ser otimizada na operacionalização dos mesmos.

A questão central a ser respondida é: como um planejamento que propunha o atendimento equânime a todos, foi e continua sendo executado de modos tão singulares? Onde reside tamanho espaço de manobra? A aposta nos conceitos operados por Derrida para discutir essas diferenças foi o ponto de partida para perspectivar considerações sobre outras questões, que precisarão ser tratadas na construção, que se pretende estabelecer nos próximos dois anos, de um Sistema Nacional de Educação.

Esses diferentes caminhos, constituem o caminho que a política seguiu. Ao contrário de uniformizar uma operação estratégica, demarcou alternativas no espaço entre o que estava definido legalmente e as condições objetivas em cada caso, para a operacionalização da educação. A fronteira que não se consegue demarcar entre o pensamento do indivíduo e um sentimento de pertença a uma comunidade, diz da margem que se desmancha na figura pública do gestor, quando autor, que pensa e faz a gestão educacional. Esses caminhos nos conduzem.

3. Comunidades, culturas e representações da vida

De algum modo, o pensamento que apresentamos, combina e concorda com a lógica de responsabilização que o Governo Federal imprimiu, sob a forma de adesão, aos municípios, entes federados autônomos quanto aos seus sistemas de ensino. Ao indicarmos que as singularidades decorrem de um modo pessoal de assinatura da política, mais do que a adesão formal a um programa de governo, elevamos à uma maior potência o grau de responsabilização do gestor,

indicando seus anseios privados como motor de sua ação política. Mais que uma responsabilização pública, a «política do nome próprio», justifica a singularidade da ação do gestor e, incide uma responsabilização privada pelos desígnios da política educativa, na menor unidade da federação.

Se buscávamos outra lógica para pensar a política em desenvolvimento, o que conseguimos em primeiro plano, foi a sua reafirmação em potência maior, mais profunda. O movimento para o dentro, para o si mesmo, o desejo privado, precisava ser reequilibrado em nossos pensamentos e em todo o movimento da pesquisa. Um olhar para o fora, para o público, para o outro, foi a resposta que encontramos para trazer tensão e reavaliar todo um conjunto de formulações que já havíamos incorporado ao trabalho.

Enfim, encontramos uma perspectiva outra, outra lógica para fazer caminhar o trabalho e para pensar encaminhamentos para a construção futura de um Sistema Nacional de Educação que seja mais do que, a estruturação dos princípios já postos em andamento na política vigente.

Se inicialmente o pensamento era de aprofundamento, tomando a produção do grupo como ponto de partida, reconhecido como registro histórico e herança, aprofundamento indica ir na mesma direção, detalhar mais, insistir, esmiuçar. A expressão que melhor representa o pensamento que me foi apresentado nessa fase da pesquisa, é expansão, não num sentido de ampliação do mesmo, mas desdobramento da experiência inicial. Como se, agora descolada da experiência vivenciada na implantação da política, menos cooptada pela lógica mesma que a originou, e, que tem sido uma solução possível no espaço da legislação vigente, pudesse encontrar um ponto de tensão, num olhar distinto. Mais que um deslocamento que amplia o quadro, a inserção de outras perspectivas para os elementos que já estavam inseridos, porém, não manifestos.

Encontrar no secretário municipal de educação, gestor local, um representante da cultura e da comunidade local. Encontrar na adesão a uma política, a assinatura, mais que a responsabilidade legal; o protagonismo como marca pessoal, seu «próprio nome». Eleger, a partir desse gestor, uma outra perspectiva, senão inovadora, mas que complexifique sua atuação. Buscando compreender, em que medida as comunidades representadas pelos secretários municipais, participam desse projeto de educação. E o modo como distintas culturas podem ser trazidas aos projetos, quando a padronização oferece caminhos pré-moldados para atender igualmente a todos.

Com Dilthey (1984), iniciamos nossas ponderações no entroncamento das comunidades, culturas e representações da vida.

«A própria História efectiva princípios cuja validade nasce da explicação das relações contidas na vida. Uma relação deste gênero é a obrigatoriedade que se baseia no contrato e no

reconhecimento da dignidade e do valor de cada indivíduo considerado como homem» (TEXTOS, 1984: 186).

«Os sistemas, as direcções, os movimentos, as organizações, e os tipos de comunidades; há aqui conexões entre os indivíduos e de modo diferente numas e noutras, os indivíduos cooperam, como partes. 1- A natureza dessa cooperação, de acordo com os seus diversos modos... A primeira diferença consiste em que os indivíduos nunca participam, por inteiro, nestes conjuntos, mas apenas com uma parte de si mesmos. 2 - Todas estas comunidades se diferenciam. [...] São capazes de ultrapassar problemas de continuidade. 3 - As conexões ente os indivíduos nas quais eles se tornam partes delas, [...] actuam em conjunto, segundo uma lei que lhes é própria. [...] Cada indivíduo é uma força singular. 4 - Na medida em que as partes homegéneas, na sua conexão com a vida das pessoas individuais, conduzem a algo que será realizado no futuro, a conexão histórica realiza algo que assenta no futuro» (TEXTOS, 1984: 187-8).

Considerações para o momento

A discussão é oportuna. O momento, privilegiado. O tema, iluminado por um Plano Nacional recém aprovado para a próxima década e, ao final de um processo eleitoral que mantém, à princípio, a política educacional nos mesmos rumos, a pesquisa terá seus desdobramentos indicando questões que apontam para o pensamento do Sistema Nacional de Educação. A ocasião é promissora, os resultados já apresentados indicam um fosso entre o que é pensado quando se legisla em educação e, o que é implementado quando o executivo opera as normativas educacionais, sendo a oportunidade dada pela observação e o acompanhamento ao longo dos últimos 7 anos de uma política que agora é afetada por uma legislação que a orienta pelos próximos dez anos. É preciso estreitar laços para transpor as lacunas identificadas entre a legislação e a gestão educacional, em um país que precisa muito avançar em qualidade da educação.

Referências

- BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- _____. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- _____. 2001. *Plano Nacional de Educação*.
- _____. 2007. *Plano de Desenvolvimento da Educação*.
- _____. 2007. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*.

_____. 2014. *Plano Nacional de Educação*.

CARVALHO, A.D. 2006. *Dicionário de Filosofia*. (Coord.). Porto: Porto Editora.

DERRIDA, J. 2009. *Otobiografías: La enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio*. (Trad. Horacio Pons). Buenos Aires: Amorrortu.

SIQUEIRA, W.A. 2012. *A política do nome próprio e as forças que constituem uma política pública em Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso.

SOARES, G.G. 2012. *A Política do nome próprio no Plano de Ações Articuladas - MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso.

SOUZA, M.H.M. 2010. *O plano de ações articuladas – PAR – das redes municipais de ensino de Mato Grosso*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso.

TEXTOS DE HERMENÊUTICA. 1984. S. Agostinho, Espinoza, Hegel, Dilthey, Nietzsche. Tradução de Alberto Reis e José Andrade. Porto: Rés.