Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Mestrado em Educação
Messias Antônio da Silva

A ESCOLA SAGARANA: uma ruptura com a concepção da Qualidade Total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio?

Belo Horizonte
Abril/2002.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESSIAS ANTONIO DA SILVA

A ESCOLA SAGARANA: uma ruptura com a concepção da Qualidade Total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio?

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO à Comissão Julgadora do MESTRADO EM EDUCAÇÃO, da PUC-Minas, sob a orientação da Profª Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira.

Belo Horizonte, 25 de Abril de 2002.

COMISSÃO JULGADORA:

_____

Profª . Dra. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira – Orientadora

_____

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

_____

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo

_____

DEDICATÓRIA:

- "In memorian" de meus pais, José Lopes da Silva e Francisca Machado da Silva, que me educaram para a solidariedade;
- A todos que lutaram e lutam por uma escola pública, gratuita, de qualidade para todos os brasileiros;
- À minha esposa Eclair, mulher e educadora, pela compreensão e apoio; À Carolina e à Luiza, minhas filhas, que partilham dessa herança de sonhos.

AGRADECIMENTOS:

- A todos que me incentivaram, através das palavras, a acreditar neste trabalho. Em especial, à Dorinha, pela orientação em todo percurso, com serenidade e confiança, abrindo questões e veias metodológicas;
- Aos professores do Mestrado em Educação PUC/Minas, pela contribuição teórica e pela convivência acadêmica. À Sandra Tosta, por ter acreditado em mim;
- Aos colegas do Mestrado, pelos questionamentos, aprendizados e convivência;
- Aos professores, funcionários, e direção da Escola Estadual Padre Eustáquio, pela acolhida, convivência e, porque não, pela cumplicidade, quando somos convocados a lutar pela escola pública de nossos sonhos;

A presença de Deus em minha vida, em todos momentos.

“Em um momento em que o futuro da educação publica pende na balança como nunca antes, quando aquilo que é ensinado e como é ensinado na escola virou um importante campo de luta, é particularmente importante que a teoria e pesquisa educacional crítica tornem-se mais engajadas – não apenas em criticar o discurso e prática existentes nas escolas, mas também na formulação de uma resposta progressista e democrática baseada em uma nova visão daquilo que poderia ser.” (APPLE & CARLSON)

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO I : O CONTEXTO ECONÔMICO, SÓCIO-POLÍTICO E EDUCACIONAL DOS ANOS 90: seus desdobramentos, no âmbito do Sistema Educacional Estadual Mineiro. 21

l.1 - As Reformas Educacionais em Minas Gerais no período de 1991-1998: 37

CAPÍTULO II: A ESCOLA SAGARANA: seus princípios, pressupostos e perspectivas. 52

CAPÍTULO III : OS REFLEXOS DA PROPOSTA DA ESCOLA SAGARANA NA ESCOLA ESTADUAL PADRE EUSTÁQUIO..... 72

3.1 – O Rosto da Escola Pesquisada. 72

3.2. A Implementação da Escola Sagarana, na Escola Estadual Padre Eustáquio. 78

CONSIDERAÇÕES FINAIS: 86

BIBLIOGRAFIA: 94

LISTAS DE ABREVIATURAS e SIGLAS:

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

ANFOPE –Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração Escolar.

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

APM - Associação de Pais e Mestres.

BM - Banco Mundial.

CBEs - Conferências Brasileiras de Educação.

CBA - Ciclo Básico de Alfabetização.

CEP - Controle Estatístico do Processo.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONED - Congresso Nacional de Educação.

CQT - Controle da Qualidade Total.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

GQT - Gerência da Qualidade Total.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

IPEA - Instituto de Pesquisa Aplicadas.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC - Ministério da Educação e Desportos.

NAI - Núcleo de Aprendizagem Interativa.

ONU - Organizações das Nações Unidas.

PACT - Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica.

PBQP - Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade.

PCI - Programa de Competitividade Industrial.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola.

PFL - Partido da Frente Liberal.

PIB - Produto Interno Bruto.

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PROCAD - Programa de Capacitação dos Dirigentes.

PROCAP - Programa de Capacitação dos Professores.

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública.

PUC - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SEE - Secretaria de Estado da Educação.

SIAPE - Sistema de Ação Pedagógica.

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Rede Pública.

Sind-UTE- Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação.

SINPRO - Sindicato dos Professores de Minas Gerais.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais.

UNI - Centro Universitário Belo Horizonte.

TQC - Total Quality Control.

RESUMO :

Está em curso, a implementação de uma proposta educacional para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Trata-se da Proposta da Escola Sagarana que objetiva a construção de uma educação alicerçada nos princípios da equidade, da busca da identidade regional, da construção de uma cultura democrática, tendo como suporte, uma filosofia de cunho humanista. A Escola Sagarana intenta resgatar valores que, na avaliação dos seus gestores, se encontravam desfocados ou marginalizados, na proposta anterior.

A Proposta da Escola Sagarana busca demarcar uma oposição, ao denominado, Projeto do Controle da Qualidade Total, implantado no Sistema Educacional de Minas Gerais, no período compreendido entre 1991 a 1998. Os princípios ancorados na busca da eficiência, da produtividade e da performance administrativa invadiram, nesse período o universo das instituições estaduais. Segundo a ótica dos gestores da "CQT", os problemas da educação se resolveriam com o uso adequado do gerenciamento de recursos. Contando com o financiamento dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, essa experiência, em nossa avaliação, insere-se dentro de um projeto maior, consubstanciado na concepção neoliberal. Essa Proposta, recebeu por parte dos educadores críticos, questionamentos e resistências, contra a translação de um modelo empresarial para o chão da escola.

A partir de uma pesquisa realizada numa escola da rede estadual de Minas, a Escola Padre Eustáquio, buscamos investigar os desdobramentos desses dois projetos na referida instituição. A escola investigada foi escolhida, para ser uma das integrantes do "Projeto Piloto" de Implementação da Qualidade Total. A Escola, contudo, se distanciou desse Projeto, por compreender os limites de sua proposta educacional.

A partir de 1999, a Escola Estadual Padre Eustáquio, passa a discutir com a sua comunidade escolar a Proposta da Escola Sagarana, e inicia então, o processo de sua implementação.

Dentre os objetivos visados pela pesquisa foi feita uma correlação entre as duas propostas, aplicadas pela e na escola, buscando identificar possíveis rupturas e continuidades. Os dados coletados mostraram que ocorreram rupturas entre as duas Propostas, no âmbito: da gestão escolar; do conceito de público; das formas de implementação; da visão de aluno e de professor; do conceito de qualidade, enfim, da concepção de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas de Educação em Minas Gerais- Neoliberalismo- Reformas Educacionais - Controle da Qualidade Total - Escola Sagarana.

INTRODUÇÃO

"Devemos sempre retornar às origens de nossas paixões e inspiração". Este adágio latino "ad fontes" nos faz perceber que temos motivações, razões, interesses que nos levam a optar por um objeto de pesquisa. A escolha de um objeto de pesquisa, sem dúvida, tem a ver com a nossa história de vida, com nossa trajetória pessoal e profissional, com a nossa concepção de mundo e de homem.

No Memorial Crítico que apresentamos como um dos requisitos para a admissão ao Curso de Mestrado de Educação da PUC- Minas, já procurávamos evidenciar, reitera-se, a premissa básica de que a opção por um objeto de investigação, quase sempre, é determinada pela nossa vivência enquanto educadores, enquanto profissionais de educação que é marcada por uma dada concepção de mundo e, mais especificamente, de educação.

Devemos enfatizar que a temática referente às "Políticas Públicas em Educação", é para nós, muito candente e significativa. Privilegiamos uma posição política crítica, que orienta tanto a nossa prática docente, quanto a nossa postura investigativa; consideramos, entretanto, que, não adentramos no campo da pesquisa revestidos de uma perspectiva neutra, pois a nossa trajetória marca, indiscutivelmente, as nossas opções teóricas e metodológicas.

Como explicitamos no referido Memorial, fomos privilegiados por trabalhar, de forma mais intensiva, com a temática referente às Políticas Públicas em Educação, quando assumimos, como Diretor do Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO), o Departamento Educacional.

Através desta rica experiência fomos, cada vez mais, tomando a consciência de que seria preciso priorizar pesquisas no âmbito das Políticas Públicas em Educação, principalmente, no contexto atual, marcado pela globalização, pelo

neoliberalismo, pelas novas tecnologias , pela denominada pós-modernidade e pela intervenção massiva dos organismos financeiros internacionais no campo educacional.

Concordamos com Cunha que vem defendendo desde os anos 70, do século passado, que o papel do pesquisador em Políticas Públicas em Educação é, sobretudo, o de desmistificar o que está por detrás do discurso oficial:

> "... Se uma política educacional foi elaborada com o objetivo de atingir alvos diferentes dos manifestos na legislação que a expressa e esses são encobertos, dizemos que a política educacional tem um caráter ideológico. O caráter ideológico não tem, no sentido empregado aqui, significado político-partidário. Nesse caso, a crítica científica é aquela que descobre os alvos encobertos da política educacional." (Cunha, 1972, p.16)

Para entendermos a Proposta da Escola Sagarana, que está sendo aplicada na Rede Estadual de Minas Gerais, num primeiro momento, procedemos a uma pesquisa exploratória junto aos atuais gestores da política educacional em Minas, objetivando nos inteirar do processo da sua implementação, e, também, para verificarmos a viabilidade da investigação pretendida. Analisamos, a partir de então, os documentos que fundamentam a Proposta, e participamos de eventos, nos quais ela foi apresentada e discutida, destacando-se, nesse âmbito, o Seminário: "Construindo a Política de Educação Pública em Minas Gerais", promovido pela Assembléia Legislativa, nos dias 18 a 21 de Outubro de 1999, que contou com a participação de educadores de renome nacional. Estivemos presentes, também, na Plenária, realizada pelo Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública, nos dias 20 e 21 de Março de 1999, oportunidade no qual obtivemos uma maior compreensão da Proposta, sobretudo, após a exposição do Secretário da Educação, Professor Murilo Hingel. Finalmente, devemos registrar a nossa participação e envolvimento nas discussões do II Fórum Mineiro de Educação, organizado pela Secretária de Estado da Educação, em 2001, tanto na fase regional, como na fase estadual, quando se avaliou e se discutiu uma nova perspectiva para o Sistema Mineiro de Educação.

Feitas essas considerações, definimos de forma mais incisiva a delimitação do tema da pesquisa: Políticas Públicas em Educação e o objeto: A Escola Sagarana e sua comparação com o modelo da Qualidade Total.

Nossa pretensão, ao fazermos essa investigação se assentou nos seguintes objetivos:

- Pesquisar, junto à Secretaria de Estado da Educação, os motivos que levaram a formulação de uma nova concepção de educação e a implementação da Escola Sagarana, no Sistema Estadual de Educação;
- Analisar as Políticas Públicas privilegiadas pelo Sistema de Ensino Estadual de Minas no período compreendido entre 1991-1998;
- Identificar os pressupostos teóricos, políticos-ideológicos e pedagógicos que dão suporte à concepção que fundamentam o Projeto da Escola Sagarana;
- Correlacionar os princípios privilegiados pela concepção de educação anteriormente adotada, que se traduzem na Qualidade Total, com os que orientam a Escola Sagarana, tomando por base a pesquisa realizada na Escola Estadual Padre Eustáquio, que vivenciou a Qualidade Total e que, atualmente, integra a Proposta da Escola Sagarana;
- Investigar a implementação da Escola Sagarana, na referida escola.

Foram levantadas hipóteses que, certamente, se tornaram importantes para nortear, dar rumo a esta investigação e que se consubstanciaram nas seguintes questões: Qual é a avaliação da comunidade da Escola Estadual Padre Eustáquio sobre a implantação da Qualidade Total, na instituição? Como está sendo implementado o Projeto da Escola Sagarana ? Pode-se verificar que está, ocorrendo, de fato, uma ruptura com o modelo anterior, ou ele ainda se faz presente, na atualidade?

Na elaboração de uma monografia é importante refletir sobre a metodologia de pesquisa.

Pesquisar é tentar resolver problemas e, na busca da solução do problema, devemos eleger um método que nos auxilie no trabalho de investigação, no sentido de corroborar para a obtenção dos objetivos propostos. O método permite-nos prever, antecipadamente, as etapas, minimizar as ocorrências de erros, colaborando para minimizar a subjetividade do pesquisador, orientando o processo de pesquisa para os resultados esperados. O método, nas palavras de Laville (1999,p.125), "deve ser construído, a partir um problema específico", ou seja, devemos escolher um método sob medida.

Se é importante a escolha do método, mais importante é que ele não seja uma "camisa de força", e que, a criatividade do investigador continue sendo valorizada. A metodologia adotada num processo de investigação deve servir como um caminho do pensamento e uma prática utilizada na abordagem da realidade. (Minayo, 1998)

Também Goldemberg (1998) segue a mesma trilha de Minayo, ao visualizar o método como caminho possível para a pesquisa científica. Além da criatividade, disciplina, organização e modéstia, que devem ser experimentadas ao fazer pesquisa,

> "faz-se necessário também, promover o confronto entre os dados, as evidências, das informações coletadas e o conhecimento acumulado a respeito de um determinado assunto, pois, com certeza, sabemos ser impossível prever todas as etapas da pesquisa." (Goldemberg, 1998, p. 29)

Na nossa opinião, o método ideal para a investigação seria aquele que melhor auxiliasse na busca de respostas às nossas interrogações e nos possibilitasse uma interlocução constante entre a teoria e a prática.

O processo educacional é complexo e dinâmico. O entendimento de tal processo exige do investigador um olhar que busca captar a multiplicidade de sentidos

que vão além da simplificação analítica, comum nos paradigmas das ciências físicas e naturais.

Tendo em vista o problema que foi investigado, optou-se pela pesquisa qualitativa, que na nossa avaliação, ajuda a responder a questões muito particulares, adentrando no universo das especificidades do objeto em estudo e alargando o entendimento da dinâmica e da complexidade da educação.

Optamos, também, em trabalhar com o Estudo de Caso, em uma perspectiva mais simplificada, talvez menos aprofundada, mas que, mesmo assim, não deixa de se configurar como tal. Deve-se ressaltar que o Estudo de Caso foi adaptado da área médica para várias modalidades de pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Segundo Goldenberg:

> "Este método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso....O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos". (Goldenberg, 1998, p.33)

O Estudo de Caso, segundo Merian (apud Bogdan & Biklen,1997), consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo de uma única fonte de documento ou de acontecimento específicos. "Embora o Estudo de Caso objetive uma investigação microssosocial, ele não deixa de lado as suas determinações sociais mais amplas". (Bogdam e Bilklen, 1997), usam uma metáfora que pode corroborar para justificar a nossa opção pelo Estudo de Caso. Para eles,

> "o plano geral do Estudo de Caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto de estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para o estudo realizar". (Bogdan & Biklen, 1997, p.47)

A Escola Estadual Padre Eustáquio, foi escolhida como locus de realização da pesquisa sobre a Escola Sagarana. Quando optamos por um espaço para

procedermos nossas investigações, devemos considerar algumas premissas que nos guiaram para tal escolha. Dentre os motivos que nos levaram a optar pela Escola Estadual Padre Eustáquio, destacam-se: em primeiro lugar, o fato da referida escola estar vivenciando a implantação da Escola Sagarana; num segundo momento, somou o fato da instituição ter integrado o "Projeto Piloto de Implantação da Qualidade Total" e assim, viabilizar o "confronto" entre as duas concepções de educação, em apreço. Em terceiro lugar, levamos em consideração, à receptividade da direção da escola em nos receber como pesquisador, se prontificando a colaborar e a fornecer as condições necessárias, para realização da investigação.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram : a entrevista semi-estruturada; a análise documental; e, a observação.

As entrevistas, se constituem como um dos instrumentos básicos, para a coleta de dados. Elas devem levar em conta as características particulares do entrevistado, o atendimento aos padrões éticos e morais, consubstanciados no respeito por ele e por sua cultura. Trabalhou-se, portanto, tomando-se certos cuidados no processo de realização das entrevistas, considerando também que "quando fazemos as perguntas adequadas, os sujeitos nos respondem fornecendo os dados de que necessitamos".(Cardoso, 1981, p.47). As questões usadas nas entrevistas tomaram por base um roteiro semi-estruturado, que orientou e conduziu as respostas, dentro dos objetivos da investigação.

Quanto à Análise Documental, pode se afirmar que ela se constituiu como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Sabemos que as propostas educacionais vão se construindo num processo

histórico e, assim, os documentos, se constituem como uma fonte concreta e rica de dados.

Por fim, a observação que foi utilizada, tornou-se um importante instrumento para pesquisa qualitativa empreendida. Sabemos que,

> "ela precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática, isso significa determinar, com antecedência, o "que" e "o como" observar... Assim, definindo claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal ficam, mais ou menos evidentes, quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los" (Ludke,1988. p.25).

É claro que, num processo de observação, poderão advir outros elementos que não estavam previstos no planejamento, e no quadro teórico geral, que referenciaram a investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1997), o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro mais detalhado do que ocorre "no campo". Já o aporte mais reflexivo das anotações, contempla as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase da coleta dos dados: suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.

Em termos mais concretos e objetivos, lançamos mão dos seguintes procedimentos para a coleta dos dados pretendidos:

- Entrevistamos quatro gestores da Secretaria da Educação, responsáveis pela implantação da nova concepção de educação – A Escola Sagarana – que está sendo implementada na Escola Padre Eustáquio;
- Entrevistamos, no âmbito da Escola Estadual pesquisada, seis professores que vivenciaram a implantação da Qualidade Total e que estão, atualmente, experienciando o processo de implementação da Escola Sagarana;

entrevistamos, finalmente, uma supervisora, a direção da escola e um funcionário da esfera técnico-admninistrativa;

- Observamos, através da participação nos encontros, nas reuniões administrativo-pedagógicas o que estava ocorrendo para viabilizar a implantação da Escola Sagarana. Procuramos, ainda, perceber a receptividade da comunidade escolar à Proposta e desenhar as representações, tanto do corpo docente quanto do técnico-administrativo.

Este trabalho, por uma questão didática foi dividido em três capítulos que mantêm, entre si, grande interlocução.

No primeiro capítulo, intitulado, *O Contexto econômico, sócio-político e educacional dos anos 90: a implantação da Qualidade Total no âmbito do Sistema Educacional Mineiro,* procedemos a uma análise, se bem que sucinta, dos anos 90, do século XX, que podem ser considerados como o período no qual ocorreram mudanças drásticas na Legislação Educacional, que se traduziram, sobretudo, no arcabouço das Reformas Educacionais, empreendidas pelo Governo Federal, e por diversos estados e, de modo mais específico, pelo Estado de Minas Gerais. Essas transformações, na realidade educacional, tinham como objetivo, no discurso oficial, adequar a educação às novas exigências da reestruturação produtiva do capital, que passaram a exigir novas demandas educacionais e, conseqüentemente, a requerer uma nova reorganização educacional, partindo da premissa político-ideológica de que o Estado mostrava-se ineficaz para resolver as mazelas, os dilemas e os problemas que vinham impactando a educação.

Assim, este capítulo, tornou-se imprescindível, para que pudéssemos compreender a Proposta da Escola Sagarana, que atualmente está sendo implementada pela Secretaria do Estado de Educação de Minas e que se constituiu como objeto

principal desta pesquisa. Dessa forma, investigamos o período anterior à sua implementação que se caracterizou pela implantação da Qualidade Total, no Sistema Estadual Mineiro.

No segundo capítulo, *A Escola Sagarana: princípios, pressupostos e perspectivas,* buscamos analisar os pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos da Proposta da Escola Sagarana. Enquanto o modelo anterior alicerçava-se na tríade "eficiência, eficácia e produtividade", percebemos na pesquisa realizada, que a Proposta da Escola Sagarana, tem como base fundamental, o resgate do humanismo na educação, respeitando as premissas do multiculturalismo e buscando a formação da cidadania.

No terceiro capítulo, denominado, *A implantação da Proposta da Escola Sagarana, na Escola Estadual Padre Eustáquio,* procuramos investigar como está se processando a implementação da Escola Sagarana, na referida escola. Pesquisamos as diversas formas de representação dos sujeitos da escola, sobre a nova Proposta, procurando esclarecer sua receptividade, os entraves ao seu desenvolvimento, e se ela está contribuindo para uma melhor qualidade do ensino e para a formação de sujeitos mais críticos e capazes de se inserirem na sociedade, de forma engajada e ética. Enfim, buscamos investigar se os princípios do Projeto da Escola Sagarana estão sendo aplicados.

Nas Considerações Finais, procuramos tecer algumas reflexões sobre os dados coletados e sintetizar nossa posição sobre os "achados" da pesquisa.

CAPÍTULO I : O CONTEXTO ECONÔMICO, SÓCIO-POLÍTICO E EDUCACIONAL DOS ANOS 90[1]: seus desdobramentos, no âmbito do Sistema Educacional Estadual Mineiro.

Para analisarmos as reformas educacionais ocorridas nos anos 90, precisamos fazer um recuo histórico, voltando ao período, no qual começam a ser gestadas essas propostas para assim, termos condições de contextualizá-las, uma vez que tais reformas se inserem numa proposta ampla de "reconstrução das forças produtivas do capital".

Nos meados dos anos setenta, o país começa a experimentar um início de abertura, chegando a uma polarização que se consubstanciava em dois campos antagônicos, Sociedade Civil versus Sociedade Política (Governo).

A retomada da "redemocratização" se apresentou como um jogo mais complexo do que, aparentemente, se poderia prognosticar. O regime militar, representou por um lado ,o resultado de uma nova onda expansiva do capitalismo brasileiro, e por outro lado, sob a ótica da sociabilidade e da vertebração associativa, uma verdadeira lesão no tecido social. Tal situação aprofundou a atitude de indiferença política da população e dificultou, a passagem do indivíduo ao "status de cidadão", especialmente, os setores subalternos da sociedade, que acorriam em massa aos pólos urbano-industriais, nos quais chegavam destituídos de direitos e de proteção dos órgãos governamentais, em termos de políticas públicas sociais.

O processo de transição à "democracia" revelou os efeitos perversos da modernização autoritária conduzida pelo regime militar, sobretudo, no que se refere à degradação da dimensão do público, não somente na esfera estatal, como também na da própria sociedade civil. Assim, chegamos à tão propagada democracia, nas palavras de

---

[1] Embora a ênfase, neste trabalho, seja conferida à ação do contexto econômico, sócio-político e educacional dos anos 90 e ainda, a ação dos organismos financeiros internacionais, deve-se esclarecer

Viana e Carvalho, “sem cultura cívica, sem vida associativa enraizada, sem partidos de massa e, mais grave ainda, sem normas e instituições confiáveis para garantir a construção de um sistema verdadeiramente democrático.” (Viana e Carvalho, 2000, p.150)

Essa transição do autoritarismo para a democracia política, ainda que restrita, após duas décadas de intensa modernização econômica[2], vai coincidir com a emergência de atores sociais originários da própria modernização, para os quais as idéias do “outro”, da cooperação social e da esfera pública lhes eram, quase sempre, negadas.

Com a queda[3] do modelo priorizado durante o regime militar, a Campanha das “Diretas Já” torna-se o ponto alto de convergência das reivindicações da sociedade civil brasileira, que, contudo, não se concretizam, devido à derrota da Emenda Dante de Oliveira, no âmbito de um Congresso repleto de biônicos, que optaram pelo jogo do “dá cá e toma lá.”

Neste cenário é, tramado um pacto conservador, uma saída “prussiana”, com várias pontas, conforme explicita Fernandes:

> “.... uma recapturava a integridade da revolução, afirmando explícita e enfaticamente, a intenção de reconduzí-la por sua vocação democrática. No combate a ditadura, o fiel da balança seria dado pelo futuro político que esta erigiria como marco histórico. As outras três pontas representavam as articulações de interesses econômicos, sociais e políticos. O braço militar se desarmaria, continuando, porém, por trás da Presidência como uma retaguarda, pronto para o ataque, se os inimigos da ordem chegasses a se erigir em um obstáculo efetivo.” (FERNANDES, 1986, p.19)

Desse modo, não ocorreu uma vitória da democracia, mas um novo fracasso republicano que representou, na realidade, um “conchavo” entre as duas maiores forças partidárias (PMDB e PFL) naquele momento, isto é, uma conciliação

---

que, ao longo da história da educação brasileira, quase sempre, ocorreram movimentos alternativos que se contrapusera às propostas conservadoras na área educacional.

[2] Não podemos deixar de registrar, que essa modernização não se processou de forma auto-sustentada, mas através de altos e vultosos financiamentos, que acirraram nosso endividamento externo.

[3] Autores como Francisco Oliveira, preferem o termo queda e não esgotamento da ditadura, pois, ao se

pelo alto, conservadora e capaz de proceder o que a ditadura desejava: transição lenta, gradual e segura. Tancredo Neves soube ser hábil ao tecer a trama que promoveu o "pacto" que teve como principal cenário, o "Colégio Eleitoral" e que contou com as artimanhas de políticos profissionais e com o apoio da indústria de comunicação de massa.

Com a morte súbita de Tancredo, assume o Governo o vice-presidente, José Sarney, político vinculado às oligarquias nordestinas e, enquanto tal, defensor e legitimador das políticas dos governos do arbítrio, embora "militasse", como presidente de um partido que, teoricamente, buscava a legitimidade democrática.

No campo educacional, a ação coletiva de diversos órgãos governamentais dentro do MEC (Ministério da Educação e Desportos), tais como, o INEP(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)-, entre outros, e a atuação decisiva da sociedade civil, representada, sobretudo, pelos organismos representativos dos docentes – CBEs(Conferências Brasileiras de Educação); ANDES (Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior); ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração Escolar) – conseguiram avançar na discussão de questões substantivas referentes aos problemas que, tradicionalmente, viam comprometendo a educação nacional, tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos.

Contudo, essa fase de debates e reflexões críticas e democráticas perdurou por pouco tempo. Assim, a partir da segunda metade dos anos 80, a educação nacional passa a ter outra direção, mais afinada com os rumos determinados pelos

---

falar esgotamento, anulam-se as forças contrárias ao modelo. (Oliveira, 2001)

Organismos Financeiros Internacionais e, segundo Frigotto (1991), se transfigura em uma:

> "espécie de condomínio do PFL, que através de gestões sucessivas de seus aliados – Marco Maciel , Jorge Bonhausen e Hugo Napoleão – vai "dando o tom", para a instauração de uma educação descompromissada com a formação da cidadania e sintonizada com as necessidades do mercado".(Frigotto, 1991, p.49)

Diante da emergência de um conjunto de demandas reprimidas, durante o período autoritário e das expectativas inerentes ao processo de transição para a democracia, o Governo Federal teve dificuldades de contemplar essas necessidades e solicitações, sobretudo, devido à crise fiscal que comprometia a área econômica e, também, pode-se inferir, por falta de vontade política, pois a implementação de uma educação de qualidade, crítica, e voltada para os interesses da maioria da população, não se constituía como prioridade, para os gestores das políticas públicas.

O clima de debates vivenciados, após a longa fase de repressão, atinge índices mais altos e significativos, sobretudo, a partir dos debates empreendidos, tendo em vista a elaboração da nova Constituição e que ocorreram no decorrer de 1987 e 1988.

Devemos enfatizar que, considerando a amplitude da discussão democrática, empreendida no processo de elaboração da Constituição que, inaugura-se no Brasil, uma nova forma de legislar. As Audiências Públicas que contava com a participação de representantes da sociedade civil, dos mais diferentes segmentos da população, de políticos, legisladores e de especialistas convidados a analisarem questões específicas referente às suas áreas de conhecimento; além de tudo isso, foram elaboradas emendas populares, que viabilizaram um clima de vivência democrática, até então, pouco presente no Congresso Nacional. Foi, sem dúvida, essa participação que possibilitou a elaboração de uma Constituição bastante democrática, ou seja, mais

avançada no sentido de contemplar o atendimento das reivindicações e dos interesses populares, ainda que estivesse longe de se constituir como uma Constituição verdadeiramente democrática e popular.

De uma forma, até certo ponto paralela, à elaboração da Carta Magna, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)[4] começou a ser discutida por setores organizados da sociedade, antes mesmo de ser promulgada a Constituição de 1988, que atribuiu ao Congresso Nacional, a competência de elaborar a referida legislação. Deve-se ressaltar, que a Constituinte mobilizou os educadores progressistas na discussão de questões econômico-sociais e, especialmente, educacionais. Esse período se constitui como um grande momento de mobilização nacional das organizações sociais. O Forum Nacional em Defesa da Escola Pública reuniu vinte e seis organizações representativas dessa área. Esse Forum se manteve atuante durante todo o processo de elaboração da LDB, na versão do Deputado Jorge Hage, que tramitava no Congresso e que, em sua versão original, fora elaborada por Demerval Saviani.

O Deputado Otávio Elíseo de Brito, no final de 1988, apresentou esse Projeto de LDB à Camara Federal que contemplava em grande parte, sugestões de entidades como ANPEd e de especialistas e pesquisadores da área . Como primeiro projeto inscrito, deveria ter prioridade de tramitação. A partir de debates com os setores organizados da sociedade e com profissionais da área o “Projeto Otávio Elíseo” foi quatro vezes reelaborado.

Em março de 1989, instala-se na Câmara dos Deputados a Comissão de Educação, Cultura e Turismo, presidida pelo Deputado Ubiratan Aguiar, do Ceará. Essa Comissão foi subdividida em equipes de Trabalho, ficando o responsável pela LDB sob

[4] Para análise do processo de tramitação e aprovação da LDB, lançamos mão de vários documentos do Forum Nacional em Defesa da Escola Pública, do qual fizemos parte, como representante do Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO)

a coordenação do Deputado Florestan Fernandes tendo, como coordenador adjunto, o Deputado Átila Lira e como relator, o Deputado Jorge Hage.

O texto da LDB, aprovado na Câmara dos Deputados, sob o número 1528/88, expressava em parte, as posições de grupos e entidades representativos da sociedade civil.

É na perspectiva do atendimento aos interesses dos educadores críticos e da sociedade organizada que o Forum Nacional em Defesa da Escola Pública, ocorrido durante as discussões da nova LDB, em um documento encaminhado ao relator do Projeto, no Senado Federal, Senador Cid Sabóia, afirmava: "Sabidamente este Projeto não representa posições exclusivas, de tendências políticas, ideológicas ou teóricas, constituindo-se no resultado possível dentro da realidade atual, conduzido pelo pressuposto de "conciliação aberta.".(Documentos do Forum, 1989)

Contudo, é preciso ressaltar que, no processo de discussão e votação do Projeto na Câmara dos Deputados, dois grandes grupos destacaram-se: os defensores da escola pública, gratuita e os que pretendiam manter, principalmente, os interesses das escolas privadas.

Paralelamente, começa a tramitar no Senado um Projeto, mais em sintonia com os objetivos do MEC(Ministério da Educação e Desportos), que deu entrada no referido órgão e que foi elaborado pelos Senadores Darcy Ribeiro, Maurício Corrêa e Marco Maciel.

Com a tramitação do Substitutivo Darcy Ribeiro, atropela-se todo o processo e os consensos democráticos construídos, coletivamente. Após a aprovação desse Substitutivo no Senado, ele é encaminhado à Câmara. A ação do Forum Nacional em Defesa da Escola Pública se restringiu nesse momento, à "pressão" parlamentar, tentando reverter perdas em relação ao Projeto Jorge Hage, aprovado em 1993.

Contudo, a correlação de forças conservadoras vigentes fez com que a nova LDB fosse aprovada sob o número 9394/96, em 20 de dezembro de 1996, descaracterizada, de modo significativo, em sua proposta original, apresentada na Câmara.

Esse breve relato histórico da tramitação e da aprovação da LDB é importante para entendermos os conflitos e confrontos estabelecidos no referido processo, que como sabemos foi orientado pelos Organismos Financeiros Transnacionais e pelo Empresariado Nacional[5]. O Banco Mundial (BM) tornou-se, na última década, o organismo com maior visibilidade no panorama educativo global. Torres (1996), fazendo um profundo estudo sobre os documentos produzidos pelo BM conclui que:

> "O BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial." (Torres, 1996, p. 126)

A posição de Cury sobre a Lei nos é bastante esclarecedora:

> "Esta lei não é, como também, outras não foram, um texto, mas um intertexto que, ao final, conjugou diferentes vozes com distintas potências. As vozes dominantes, as recessivas, as abafadas e as ausentes, que a constituem continuam sendo uma "rede intertextual" a ser lida e reconstruída de cujo movimento participam as diferentes intencionalidades presentes na prática social."(CURY, 1997, p.32)

Passamos, a seguir, a analisar o quadro econômico e político-social desencadeado, sobretudo, a partir da década de 90, que contribuiu para o estabelecimento da mudança de rumos da educação nacional e que foi acirrado, principalmente, a partir da nova LDB (Lei 9394/96)

Nos anos oitenta, o processo de crescimento da economia começa a atingir um novo patamar, transformando-se no nível da "transnacionalização'. Trata-se de um novo processo de integração econômica em nível mundial que, segundo Bruno,

---

[5] Contudo, não se pode esquecer, deixar de explicitar que devido ao Federalismo existente no Brasil, Estados e Municípios tiveram espaços, que viabilizaram uma rearticulação das Propostas desses

“já não integra nações nem sistemas econômicos nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles”. (Bruno,1999,p. 37)

O capital concentra-se em pólos cada vez mais reduzidos, acentuando-se a integração econômica e tecnológica entre as unidades econômicas e os setores financeiro, comercial e industrial. Isso vem permitindo,

> “aos maiores grupos econômicos desenvolver aparelhos de poder próprios, suficientemente amplos, que dispensam a intermediação do Estado nas atividades de regulação macro econômica, assumindo elas próprias funções políticas de abrangência mundial”. (Bruno, 1999, p.37)

A autonomia dos Estado praticamente se desfez. As aproximações e divisões do mundo atual advém, sobretudo desse poder financeiro, que rompe as fronteiras dos países e busca desmantelar as ideologias políticas.

Percebemos uma radical transformação nos processos de trabalhos, nos hábitos de consumo, na configuração geográfica e geopolítica, nos poderes e práticas do Estado.

O grau de desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo é inquestionável. O incremento tecnológico é vasto. Modificam-se, assim, a base e a superestrutura do sistema capitalista, sem que com isso seja modificada a sua essência, visivelmente autofágica, que produz riquezas, ao mesmo tempo, que degrada o homem.

Essa nova inflexão de rumos do capitalismo vem acompanhada de uma “nova sensibilidade” que se constrói como uma nova visão de mundo, denominada por muitos como pós-modernidade

Para maioria dos autores críticos, o pós-modernismo estaria datado, a partir dos anos 70 do século XX, sendo engendrado sob a influência dos efeitos: das mudanças no modo de produção capitalista, do esfacelamento do socialismo real e do

---

organismos, dar-lhes uma orientação diferenciada, onde puderam ser reapropriadas às necessidades locais. Em outros casos, houve rejeição pura e simples.

enfraquecimento dos sujeitos políticos que ganharam força, a partir dos anos 60 e que se traduziram na Contra-Cultura , presente em movimentos sociais.

No âmbito teórico, segundo Chauí,

> "a crise teórica que se instaura nega quatro aspectos relevantes: que haja uma esfera da objetividade e, em seu lugar, o surgimento do subjetivismo narcísico; que a razão possa captar uma certa continuidade temporal e o sentido da História, surgindo em seu lugar a perspectiva do descontínuo, do contingente e do local; a existência de uma estrutura de poder que se manifesta através de instituições fundadas, tanto na lógica da dominação quanto da liberdade e, em seu lugar, o surgimento de micro-poderes que disciplinam o social; e por fim, a negação de categorias gerais, como o universalismo, a objetividade, ideologia, verdade, tidos como mito de uma razão etnocêntrica e totalitária, surgindo em seu lugar a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sobre o público" (CHAUÍ, 1993, pp. 22-23)

Autores, como Jameson (1994), identificam o pós-modernismo com o próprio capitalismo em sua última mutação sistêmica.

Nesse contexto, as economias de escala vigentes no sistema fordista de massa são substituídas pela priorização de uma "produção puxada pela demanda", que se traduz no desenvolvimento de uma variedade de bens de preços baixos e em pequenos lotes. O uso da informação e dos veículos de propagação de idéias, se torna a arma vital na luta competitiva, a partir de então, empreendida. Podemos dizer que, nessa transição do fordismo para a chamada gestão flexível, a exarcebação do individualismo tornou-se a condição necessária para a concretização dessa passagem. Identifica-se, nessa perspectiva, o pós –modernismo enquanto "modus vivendis", com o projeto neoliberal, uma vez que este último, invocará a lógica das diferenças para desfazer a antiga premissa da razão, tal como vinha ocorrendo, desde a instauração da modernidade.

Em linhas gerais, a concepção neoliberal caracteriza-se, sobretudo, pelo abandono de princípios Keynesianos (intervenção do Estado na economia e o conseqüente endividamento estatal para viabilizar distribuição de renda e a promoção

do bem-estar social, para promover a diminuição das desigualdades) e de premissas fordistas (planejamento, funcionalidade, organização do trabalho industrial sob a forma do planejamento a longo prazo, centralização e verticalização das plantas industriais, grandes linhas de montagem concentradas em um único espaço, formação de grandes estoques, idéia de racionalidade e durabilidade dos produtos, política salarial de promoção do trabalhador e ampliação de sua capacidade de consumo). Assim, passa a ocorrer, a privatização de um lado, e a desregulação do mercado do outro, que rompem com as premissas Keynesianas. Paralelamente, a desintegração vertical da produção,a adoção de tecnologias eletrônicas, a diminuição dos estoques, a velocidade na qualificação, a desqualificação e requalificação da mão-de-obra, a aceleração da produção, do comércio e do consumo através do desenvolvimento de técnicas de informação e a distribuição, proliferação do setor de serviços e de novos meios para prover serviços financeiros promovem rupturas com os pressupostos fordistas.

A origem do ideário neoliberal vincula-se a uma série de teóricos que formularam seus princípios básicos, no final da Segunda Conflagração Mundial. Entre eles podemos destacar Friedrich Hayek, Milton Friedman, Ludwig Vom Mises, Karl Popper.

O principal mentor da concepção neoliberal[6] é, sem dúvida, Friedrich August Von Hayek, que se tornou referência obrigatória para os demais seguidores dessa vertente. O seu livro “O Caminho da Servidão”, escrito em 1944, deu origem aos chamados postulados neoliberais, e nele o autor mostra a necessidade da não intervenção do Estado. Devemos frisar que, muitos dos seus seguidores, se dedicaram a aprofundar ou detalhar princípios criados pelo mencionado economista austríaco. Um

[6] Sobre o Neoliberalismo, recomenda-se a leitura do artigo de Sonia M. Draibe(1993) e do livro organizado por Emi Sader e Pablo Gentilli, “Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e os Estado Democrático.” (1995)

desses temas recorrentes (mas não necessariamente original) centra-se na idéia de que forças, de natureza impessoal, governam as relações sociais e lhes dão regularidade, previsibilidade, viabilizando a vida em comum . Em segundo lugar, propaga-se a idéia de que a maximização da liberdade está atrelada à redução da vida individual, que deve ser controlada pelas autoridades centrais personalizadas, deixando a maior parte do trabalho ordenador a cargo dessas forças impessoais, dessa "mão invisível", isto é, em última instância, do mercado. Para Anderson (1995, p.9),

> "o neoliberalismo constitui-se em uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista de bem-estar. (...) Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado".

O seguidor mais fiel das teorias de Hayek é Milton Friedman, da Escola de Chicago, que torna-se o locus preferencial da difusão das teses neoliberais.

Friedman advoga também, a redução dos poderes do Estado, propondo a máxima difusão e descentralização do poder político. Fica, assim, evidenciada a conveniência de reduzir, ao máximo, o espaço da vida individual, que se submeteria aos escrutinos políticos para ampliar, reciprocamente, a seara governada pelo mercado. Em Capitalismo e Liberdade, (1985) o referido teórico enfatiza:

> "...Quanto maior o âmbito de atividades cobertas pelo mercado, menor o número de questões para as quais serão requeridas decisões explicitamente políticas e, portanto, para as quais será necessário chegar a uma concordância. Como contrapartida, quanto menor o número de questões sobre as quais será necessária a concordância, tanto maior a probabilidade de obter concordâncias e manter uma sociedade livre". (Friedman, 1985,p.30)

Assim, na perspectiva neoliberal, são evidentes as tensões entre liberdade econômica, mercado, estabilidade, por um lado, e liberdade política, democracia, políticas públicas e inflação, por outro lado. Consagra-se essa visão política, inicialmente no Chile, no Governo de Pinochet, uma vez que esse país se constituiu como a experiência piloto de aplicação desse projeto conservador na América Latina, sob o respaldo dos governos de Margareth Tatcher e Ronald Reagan. Para autores,

como Anderson (1995), o processo de desenvolvimento do neoliberalismo segue, em forma sucinta a seguinte trajetória:

> "(...) Em 1969, o "Manifesto de Selsdon ParK" prega a derrocada do Estado, em nome da retomada da iniciativa privada. Em termos da implementação, o Chile, sob a ditadura de Pinochet, foi o verdadeiro pioneiro da investida neoliberal, na história contemporânea, adotando uma concepção ligada aos princípios da Escola de Chicago, um decênio antes da experiência inglesa. Contudo, foi somente em 1979, com o "Manifesto Conservador" que levou Thatcher ao poder, conjuntamente com a eleição de Reagan, nos Estados Unidos, é que o projeto neoliberal ganha maiores dimensões e contornos mais nítidos." (Anderson, 1995, p.38)

Os teóricos e apologistas do neoliberalismo fundamentam suas teses nas forças livres do mercado, que deveriam atuar, sem as amarras estatais. Para justificar essas teses de ordem mercantil, esses teóricos fazem grandes esforços de racionalidade, buscando despolitizar ou "desideologizar" as relações humanas., lançando mão de ampla teorização política e ideológica, para o convencimento e a persuasão da eficiência de seus postulados.

Para Oliveira, o instrumento de "racionalidade neoliberal", mais evidente na concepção de Hayek, é, epistemologicamente, contraditório em si mesmo:

> (...) o mercado supre a falta de conhecimentos, mas jamais fornece propriamente informações, pois ele é simplesmente um mecanismo que transmite reações: pelo mercado sabemos que atividades cortar, mas não que atividades desenvolver.(...) a noção de equilíbrio perfeito de mercado é autocontraditória, uma vez que se demonstra a necessidade do mercado pela falta de conhecimento perfeito, o que é o pressuposto do equilíbrio do mercado. Se existisse tal conhecimento, a necessidade do mercado deixaria de existir. Em outros termos, o mercado não tem condições de ser também mercado de suprimento epistêmico, e se as tivesse, apresentar-se-ia ao homem explicitamente. Quem pensa o mundo em termos de balanço (ex-post) ou em termos de cálculo (ganho e perdas), pensa-o quantitativamente. Talvez esteja aí uma das razões profundas da importância do quantitativismo no pensamento liberal e neoliberal". (Oliveira, 1994,p.59).

Se, a ascensão ao poder de M. Thatcher na Inglaterra (1979) e de Reagan nos Estados Unidos(1980), marcou o desenvolvimento da implementação prática dessas idéias no mundo, no Brasil, o ideário neoliberal penetra, com maior intensidade,

após a eleição "viciada" de Fernando Collor de Mello em 1989[7], na qual as forças conservadores derrotam as forças progressistas.

Olhos voltados para a nova ordem internacional que se desenha e para revolução científica e tecnológica operadas, sobretudo, nas sociedades mais avançadas, os planos educacionais do Governo Collor, coerentemente sintonizados com as políticas traçadas para a área econômica, têm como perspectiva o ingresso do país no mundo "da modernidade", e da sofisticação científico-técnica. Desta forma, o discurso governamental passa a privilegiar a modernidade, a integração do país aos desígnios do primeiro mundo, colocando a educação a serviço desses objetivos

Os conceitos de eficiência e competitividade passam a guiar os rumos da política educacional, inserindo o país na "nova ordem mundial". Cury, assim, se refere a essa reviravolta conceitual:

> "Mais recentemente, já nos anos 90, a discussão sobre a educação passa a ter uma inflexão de rumos, articulando-se com a abertura brasileira, no contexto do neoliberalismo, inaugurado no Governo Collor. O deslocamento do eixo de debate sobre a qualidade como direito à cidadania, para uma articulação com as questões associadas á competitividade se insere no movimento mais amplo de reordenação do Sistema produtivo em termos mundiais". (Cury, 1992, p. 109)

Pode-se afirmar, que o marco de entrada do Brasil no âmbito do neoliberalismo em educação, ocorre em março de 1990, com a sua participação, na cidade de Jomtien, na "Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos", que propõe, entre outras questões, a instauração de uma maior eqüidade social, nos países mais pobres e populosos do mundo. Essa Conferência torna-se uma referência para o "pool" de Reformas Educacionais empreendidas na década de 90 e, em grande parte, definirá as orientações para as políticas públicas na área educacional, na atualidade, especialmente no âmbito dos países da América Latina, Caribe, Ásia e África.

---

[7] A era Fernando Henrique Cardoso, constituiu-se no aprofundamento da aplicação das políticas neoliberais, sob orientações dos Organismos Financeiros Internacionais.

Se fizermos uma demarcação histórica dos direcionamentos educacionais no país, nas últimas décadas, podemos perceber que durante os anos 50 e 60, até meados da década de 70, a política educacional dava ênfase à sua relação com o desenvolvimento; a partir de meados da década de 70 , até final dos anos 80, a educação nacional busca se orientar por premissas vinculados à democratização e à formação da cidadania. Já nos anos 90, como já explicitamos, a educação brasileira passa a se basear na tríade "qualidade, produtividade, eqüidade", tendo em vista o atendimento às exigências do setor produtivo (gestão do trabalho) por um lado, e por outro, o atendimento às necessidades imperiosas dos setores mais pauperizados (gestão da pobreza).

Estudos elaborados pelos Organismos Internacionais, ligados a ONU (Organizações das Nações Unidas), levaram à realização da mencionada Conferência de Jomtien que, sobretudo, tratou da questão da equidade social que, segundo Oliveira:

> "sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade da população sem contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas. Desse modo, educação com equidade, implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para minimizar suas carências e impedir a eclosão de rebeliões sociais."(Oliveira,1999, p.74)

Em consonância com os princípios dessa Conferência, o governo brasileiro procurou, a partir de então, implementar reformas, sobretudo, no âmbito da educação fundamental.

Em decorrência do evento ocorrido em Jomtien, implementa-se, em 1993, o "Plano Decenal de Educação Para Todos", cuja elaboração foi coordenada pelo Ministério da Educação e Desportos. Os autores dessa Proposta tinham a pretensão de ela se diferenciar dos outros projetos anteriores, em dois aspectos básicos: l) não se referir à educação de uma forma geral, mas apenas à "educação fundamental"; 2)não reduzir a educação às meras normas de distribuição de recursos. Nesse sentido,

procurou-se traçar um diagnóstico da situação do Ensino Fundamental e delinear perspectivas, identificando os obstáculos a enfrentar, formulando as estratégias para a universalização desse nível de ensino e a erradicação do analfabetismo, indicando medidas e instrumentos para a sua implementação.

Saviani fazendo uma retrospectiva histórica dos Planos Nacionais de Educação, elaborados no Brasil, concluiu o seguinte:

> "Dir-se-ia que, se no período de 1932 a 1962, descontados as diferentes matizes o plano era entendido a grosso modo, como um instrumento de introdução da racionalidade científica na educação sob a égide da concepção escolanovista, no período seguinte que se estende até 1985 a idéia de plano se converte num instrumento de racionalidade técnica consoante à concepção tecnicista da educação."(Saviani, 1999, p.126)

Tomando como referência a "Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos", o "Plano Decenal" utiliza as expressões "educação básica" e "educação fundamental" com significados equivalentes aos contidos no Documento Final da Conferência de Jomtien. A ênfase conferida ao Plano é avaliada por vários autores como sendo a de "focalização" das políticas públicas. O eixo central do "Plano" é o ensino fundamental abrangendo, também, a educação infantil, em especial, na sua segunda etapa correspondente à faixa etária dos 4 aos 6 anos, isto é, a fase pré-escolar. Embora o referido "Plano Decenal de Educação Para Todos" buscasse ser um instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de Governo, no enfrentamento dos problemas de educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações, na esfera federal. O Ministério de Educação elaborou o Plano Decenal, norteando-se pelo objetivo pragmático de atender às exigências internacionais, para obtenção de financiamento para a educação, que encontra-se em, plena sintonia, com as orientações do Banco Mundial.

Diante das exigências da nova LDB, aprovada em 1996, é elaborado o Plano Nacional de Educação apresentado pelo MEC, em Fevereiro de 1998, que,

explicitamente, se reporta ao “Plano Decenal de Educação Para Todos”, constituindo-se, portanto, como sua continuidade. Um exame mais detido da Proposta do MEC (1998) nos permitirá concluir que, dado ao empenho de reorganizar a educação, sob a égide da redução de custos, traduzida na busca de eficiência sem novos investimentos, essa nova proposta se revela como um instrumento de acirramento da racionalidade financeira na educação, isto é, da priorização do binômio custo-benefício.

Em contraposição ao Plano do MEC, foi formulado no âmbito do I e do II Congressos Nacionais de Educação realizados em Belo Horizonte (CONEDs), um outro Plano Nacional de Educação(1997) que buscava atender aos interesses da sociedade civil. Construído, democraticamente, sobretudo, por pesquisadores e educadores críticos, o princípio que o norteou, centra-se na busca da “qualidade social”. Podemos avaliar que os mentores do Plano da Sociedade Civil o concebiam como um instrumento de “racionalidade social”, na área educacional. Assim, esse Plano previa a elevação gradual do PIB(Produto Interno Bruto), para contemplar os investimentos na área educacional, atendendo dessa maneira , às necessidades dos vários níveis e modalidades de ensino.

Subscrito por vários parlamentares da oposição, o denominado “Plano da Sociedade Civil”, deu entrada no Congresso Nacional, no dia 10 de Fevereiro de 1998 e o Plano do MEC chega ao Congresso em 12 de Fevereiro de 1998, sendo apensado ao Plano, proposto pela sociedade civil.

O Plano, elaborado pelo MEC, procede a um eficiente diagnóstico da educação no Brasil, mas, é no enfrentamento dos problemas identificados, que ele se difere, radicalmente, do Plano elaborado no âmbito dos dois CONEDs, que se guia pelo

princípio da "democracia e qualidade social"[8], enquanto que o primeiro, se reduz à solução de problemas educacionais, numa perspectiva de simples gerenciamento.

Devido à desigual correlação de forças presentes no Congresso Nacional, em 09 de janeiro de 2001, foi aprovado, sob a Lei 10172, o Plano Nacional de Educação, na versão elaborada pelos gestores das políticas públicas educacionais. Os vetos do Presidente da República ao Plano Nacional aprovado, se atêm, apenas, ao aspecto econômico, numa perspectiva de redução ainda maior de gastos.[9]

l.1 - As Reformas Educacionais em Minas Gerais no período de 1991-1998:

As Reformas Educacionais que se processaram em Minas Gerais no período de 1991 a 1998 nos dão uma idéia exata da já mencionada mudança de rumos, na educação nacional. A experiência localizada de Minas retrata, com clareza, a emergência de um novo paradigma para a educação que tem, como premissa básica a "transformação produtiva, com eqüidade", conforme determinação do Banco Mundial.

"Minas, aponta o caminho!" Com esse lema, o Governo de Minas anunciou, no início dos anos noventa, as mudanças que transformariam o sistema público estadual de ensino, através de uma grande reforma, capaz de elevar o ensino do estado aos decantados patamares de qualidade e eficiência e o seu ingresso competente, na modernidade, no próximo milênio. Essas medidas alteraram, radicalmente, a

---

[8] Com essa afirmativa, não pretendemos adentrar no âmbito de um maniqueísmo, isto é, o que vem do governo é sempre ruim e o que provém da sociedade civil, no caso, representada pelos educadores, é sempre bom. O que queremos demarcar são as formas diferentes de enfrentamento dos problemas educacionais.

[9] O artigo de Ivan Valente e Roberto Romano "O Plano vetado em nome do ajuste fiscal", publicado na Folha de São Paulo em 04/04/2001 A-3, nos fornece uma análise do que foi aprovado, bem como dos vetos por parte do Presidente. Os articulistas conclamam a pressão da sociedade sobre o Parlamento para derrubada dos vetos.

configuração da Rede Estadual nos seus aspectos físicos, organizacionais e pedagógicos. A Reforma da Educação em Minas não foi sistematizada num único texto. Ela vai se implementando, progressivamente, através de um conjunto de Leis, Resoluções e Portarias, expedidas pela Secretária de Estado da Educação (SEE/MG). Em 1991, o então Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais, Walfrido dos Mares Guia tornou públicas as prioridades do seu governo para com a educação, que se consubstanciaram nos seguintes compromissos:

1.Compromissos com o aluno: Garantir o seu ingresso e permanência na escola, assegurando-lhe ensino de qualidade e dando especial atenção para as séries iniciais do ensino fundamental; garantir o cumprimento de currículos e programas adequados e o uso de metodologias de ensino que facilitem a aprendizagem; garantir a aprendizagem de conhecimentos mínimos e implantar mecanismos de acompanhamento de rendimento do aluno que permitam corrigir deficiências durante o processo, isto é , ao longo do ano letivo, com a conseqüente diminuição da repetência; garantir material escolar e merenda aos que deles necessitem; garantir assistência aos alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem.

2.Compromissos com a família: assegurar aos pais informações sobre o progresso e os resultados escolares de seus filhos; assegurar aos pais informações sobre avaliação do ensino oferecido aos seus filhos; assegurar mecanismos que permitam à família participar do processo educacional e da gestão da escola, através da assembléia escolar, do colegiado, da escolha do diretor, entre outros.

3- Compromissos com o professor: implantar Plano de Carreira que estimule o aperfeiçoamento profissional; oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional na própria escola e em cursos oferecidos pela SEE/MG, diretamente ou através de instituições por ela credenciada; assegurar mecanismos que garantam a

compatibilização dos direitos e interesses dos professores com a autonomia e as necessidades da escola.

4. Compromissos com a escola: prover a escola de pessoal qualificado e de recursos materiais e financeiros adequados; produzir e divulgar informações necessárias para uma educação de qualidade; garantir a participação da escola no processo de planejamento das ações educacionais; garantir meios para prover a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola.(Minas Gerais,1993,p. 15-16)

A partir desses compromissos, a SEE-MG (Secretaria de Estado da Educação) elegeu cinco prioridades para implementar a Reforma da Educação em Minas Gerais.: autonomia da escola; fortalecimento da direção da escola; formação e capacitação dos profissionais da educação; avaliação de desempenho; e,"cooperação com os municípios"(municipalização), que se integram ao Plano de Educação do Estado.

A autonomia da Escola foi destacada como a meta prioritária e, compreende três dimensões: financeira, administrativa e pedagógica. Por autonomia financeira entende-se o repasse direto de recursos para a escola. Essa dimensão foi considerada pelo Secretário de Estado da Educação como "a mais fácil de ser conquistada ou praticada, bastando para isso, vontade política" (Minas Gerais,1991, p.11)

Em consonância com o exposto, o diretor da escola devia elaborar um Plano de Aplicação dos Recursos submetendo-o à apreciação do colegiado. Outra competência atribuída ao colegiado, consistia na aprovação da Prestação de Contas da Escola, que deveria ser encaminhada ao Tribunal de Contas do Estado, sem a mediação da Delegacia de Ensino, hoje, Superintendência Regional de Ensino –(SRE). Ao tratar do montante de recursos a serem destinados às escolas, a SEE-MG determinou que ;

> "...seja calculado levando-se em consideração, além do número de alunos, alguns indicadores sócio-econômicos das carências regionais, e a qualidade da administração da escola, privilegiando as escolas que precisam mais e que aplicam melhor os recursos recebidos" (Minas Gerais, 1991, p.13)

O argumento usado é o de que o Estado não poderia, por um lado, financiar as políticas sociais, por falta de recursos e por outro, administrá-las devido à burocratização, ou seja, à falta de racionalidade do sistema. O Documento oficial explicita que "o modelo de gerenciamento do sistema educacional tem mostrado a sua inoperância, através de dados objetivos, como o índice da evasão escolar" (Minas Gerais,1994, p.36). Diante dessa constatação, a SEE/MG elaborou propostas de planejamento e gestão que conclamavam a participação da sociedade, tanto na manutenção, quanto na administração dos sistemas de ensino, buscando "parcerias com setores empresariais e comunitários".

Procurou-se assim, descentralizar as chamadas decisões de segunda ordem, repassar serviços e distribuir recursos para os municípios e para as escolas. As formas centralizadas de administração cederam lugar às metodologias de planejamento, balizadas pelo gerenciamento das realidades locais. Nesse contexto, os anos noventa trouxeram profundas transformações na política e planejamento educacional, em Minas, tanto em termos de financiamento (através da criação de mecanismos de distribuição e vinculação de recursos), quanto em termos de mudanças na gestão do Sistema de Ensino Estadual.

A Segunda prioridade buscada, centra-se n***o*** *fortalecimento da direção da escola.* A mudança operada no processo de escolha para o cargo de diretor de escola, deveria ser feita pela via da seleção competitiva interna, vindo, posteriormente a envolver toda a comunidade, que indicaria três professores, dos quais um seria escolhido para dirigir a instituição.

Devemos ressaltar que, após a Constituição Federal de 1988, constatamos mudanças nas formas de escolha dos diretores das escolas, talvez, porque o princípio de gestão democrática da educação encontrar-se presente nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas Municipais, em consonância com o que preceitua Art. 206, da referida Lei maior. Embora a disseminação desse princípio só ocorra nos anos 90, devemos explicitar que, de forma isolada em algumas escolas e redes municipais de ensino, mesmo antes da determinação legal, a eleição direta foi implementada.

A terceira prioridade, diz respeito a*o aperfeiçoamento e à capacitação dos profissionais da educação*. Com o financiamento do Banco Mundial , foram obtidos recursos para que, a cada três anos, os professores pudessem ingressar em um processo de capacitação profissional. Foi criado o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores), em consonância com o discurso, segundo o qual, a Reforma da Educação Mineira teria como prioridades, a profissionalização de professores, especialistas e servidores da Rede Estadual de Ensino. A carreira, no setor estadual, passa a ser definida, tendo em vista o aperfeiçoamento profissional e na avaliação do desempenho docente. Os objetivos gerais da capacitação de professores do Programa foram definidos como:

a) contribuir para a política de redução da repetência e melhoria da aprendizagem no ensino fundamental do Estado, mediante intervenção na prática de sala de aula dos professores de 1ª a 4ª séries;
b) dar início a um processo de mudança de expectativa dos professores orientando-os para a reversão da cultura da repetência;
c) desencadear um processo de capacitação contínua, segundo o Plano de Desenvolvimento da Escola e seu Projeto Pedagógico;

d) avaliar a eficácia de diferentes estratégias para desenvolver um Programa de Capacitação dessa natureza. (Minas Gerais, 1994, p.55)

No âmbito do Pró-Qualidade (Programa de Melhoria da Educação Básica no Estado de Minas Gerais) financiado em parte, por recursos do BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento),implementou-se, também, o Programa Estadual de Capacitação de Diretores e Vice-Diretores (PROCAD).

A Quarta prioridade centra-se na realização de avaliações do desempenho das escolas,: nos seus resultados acadêmicos e nas auto-avaliações , que se constituiriam como importantes instrumentos, na gestão Mares Guia:

> (...) poderoso para diagnosticar os problemas da aprendizagem, servindo de bússola para a escola e para a sede da Secretaria nos trabalhos de promoção de mudanças e elaboração de planos para a melhoria da qualidade de ensino.. A avaliação serve também de referência para que os pais possam conhecer melhor a qualidade da escola em que seus filhos estudam". (Mares Guia Neto, 1992, p.15).

Através da avaliação dos alunos, procurava-se averiguar a "eficiência" das escolas ,comparar a performance de diferentes escolas, cidades e regiões, segundo os critérios definidos por aquela administração.(Minas Gerais, 1991, p.31). Além disso, a SEE-MG considerou que, através da avaliação de desempenho, seria possível, tanto a geração de grande volume de informações sobre o desempenho acadêmico do Sistema, quanto da produção de dados importantes sobre as escolas e os alunos.

Procurando cumprir os princípios norteadores das políticas públicas, firmados com organismos internacionais, a educação para "a equidade social"[10] torna-se o principal objeto da política mineira. Nesse sentido, a avaliação se constitui como ferramenta importante.

---

[10] A eqüidade social então proposta, não se baseia na premissa de Aristóteles, traduzida no "a cada um segundo suas necessidades" e, sim, no pressuposto durkheiniano de "a cada um segundo seus méritos e talentos" .

A analise dos resultados da “1ª Avaliação Sistêmica do CBA”(Ciclo Básico de Alfabetização), conseguiu identificar as carências regionais e locais e, até mesmo, encontrar explicação para as mesmas. A análise detalhada da avaliação do CBA confirmou a hipótese de que, em regiões sócio-economicamente desfavorecidas, o desempenho escolar torna-se consideravelmente inferior. Tal evidência, levou à implementação de uma política de eqüidade, segundo a qual, deve-se *distribuir recursos, de tal forma que a quem tem menos se ofereça mais, para que tenhamos todos acesso às mesmas condições de aprendizagem. Esta distribuição eqüitativa de recursos, calcada na diversidade regional dos resultados, deve constituir a garantia do Ensino de Qualidade para Todos.* (Minas Gerais, 1994 , p. 7-8, grifo meu)

Observamos que, mesmo constatando as significativas desigualdades infra-estruturais entre as escolas do Estado e entre suas demandas, muito pouco foi feito, no sentido de se assegurar as condições necessárias, para minimizar as referidas desigualdades.

O Relatório elaborado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica(SAEB) em 1996, nos fornece uma radiografia da situação física das escolas de nível básico, no estado. Assim, existiam escolas com infra-estruturas adequadas, contando até com laboratórios de informática, videocassetes e antenas parabólicas, contrastando com outras instituições que se encontravam no limite da completa escassez de recursos físico-materiais. O Relatório demonstrou que, de um total de 19.770 escolas em Minas Gerais, incluindo estaduais, municipais e particulares, 1.291, ou seja, 6,53% não dispunham de abastecimento de água, 5.387 (27.25%) não possuíam energia elétrica e somente cerca de 600 contavam com computadores. Os números atestam a continuidade, e mesmo o acirramento das desigualdades de condições entre as

escolas no Estado de Minas Gerais. (Cf. relatório de Resultados Estaduais – SAEB/INEP/MEC, 1996.)

A Quinta e última prioridade está centrada na *"integração com os municípios"*. Através de convênios, buscou-se um entrosamento com os municípios, de maneira mais articulada. No início, de comum acordo entre as partes, processou-se a transferência, para a esfera dos municípios, do ensino fundamental, principalmente, das quatro primeiras séries, desse nível educacional. Após a aprovação da LDB, a Secretaria do Estado da Educação (SEE) agindo de maneira antidemocrática, isentou-se da responsabilidade para com o ensino fundamental, impondo, uma municipalização forçada às Prefeituras, o que vem provocando problemas e acirradas críticas.

Com um olhar crítico, ao nos debruçarmos sobre todas essas mudanças que ocorreram em Minas Gerais no decorrer dos anos 1991-98 (Governos Hélio Garcia e Eduardo Azeredo), constatamos, primeiramente, que ocorreu uma continuidade de proposta educacional, nessas duas gestões. As razões que levaram à implementação da Reforma Educacional em Minas Gerais são decorrentes, sobretudo, da necessidade de se adequar a formação da força de trabalho às demandas atuais do grande capital, que o Estado buscava atrair, aniquilando as reivindicações emanadas do movimento social organizado, em "Defesa da Escola Pública".

Estender a escolaridade para todos e oferecer educação para maiores contingentes populacionais são as metas que orientaram as mudanças propostas, logo no início da década de noventa.[11] Por outro lado, difunde-se a máxima de que recursos não faltavam, pois a questão era reduzir os desperdícios, uma vez que não havia intenção de se ampliar os gastos públicos para com educação. Dentro dessa perspectiva, os altos

[11] Contudo, questionamos os meios adotados para alcançar essas metas, centradas no binômio custo-benefício.

índices de evasão e repetência, conhecidos como fracasso escolar, deveriam ser diminuídos, ou eliminados.

Definidos como indicadores de eficiência, os índices de evasão[12] e, sobretudo, os de repetência, passam a ser os critérios balizadores do sucesso ou do fracasso, da reforma em curso. Várias foram as estratégias tomadas no sentido de tentar atenuá-los, tais como: Promoção Automática, Aceleração da Aprendizagem, Acertando os Passos.

Após oitos anos da implementação dessas estratégias, na Rede Pública Estadual de Ensino, visando, prioritariamente, atenuar os índices de repetência , podemos notar que os objetivos do Programa em apreço, não lograram os retornos esperados.[13]

A redução das taxas de reprovação dos alunos passa a ser a meta principal do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Contudo, o convencimento dos professores para integrarem essa Proposta, tornou-se a maior dificuldade a ser vencida. A SEE, através do emprego da Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE), tentou convencer os professores da necessidade de mudança de comportamento em relação à repetência e à outras questões educacionais, que foram reduzidas ao âmbito do gerenciamento. Mares Guia assim se posicionava:

> "Começam a ser notados os resultados de um trabalho realizado pela SEE/MG destinado a conscientizar os profissionais da educação sobre o problema da - repetência. Várias escolas já estão aceitando o desafio de reduzir significativamente estes índices, percebendo que reprovação significa fracasso tanto para o aluno como para a escola. As escolas estão também começando a se preocupar com sua performance administrativa. *Conceitos como eficiência, eficácia e produtividade estão sendo, pela primeira vez, incorporados ao vocabulário da escola*. Estatísticas sobre evasão e repetência, até então calculadas apenas para atender uma exigência

---

[12] Na verdade, o Governo Mineiro baseando-se no Trabalho de Ribeiro, 1990, centrado no denominado "Pró-fluxo", acaba reduzindo o fracasso escolar à repetência. Segundo Ferrari (1994), o deslocamento da evasão para a repetência, teria por objetivo desfocar o problema social, pois o aluno, geralmente evade, para trabalhar precocemente.

[13] Documentos da PREAL(Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe)- Órgão vinculado aos Organismos Financeiros Internacionais, avaliam como modestos os resultados obtidos.(2000)

> da Administração, passam a ser objeto de análise e reflexão por parte da unidade escolar. (Minas Gerais, 1994, p.10, grifo meu)

Nessa perspectiva, foram, como já mencionamos, tomadas medidas efetivas para reverter a situação referente às altas taxas de repetência, no Estado. Através do Pró-Qualidade, iniciado em 1994, buscou-se com capacitação de professores, convencê-los de que a repetência só traz prejuízos para o aluno, para o professor e para a escola, e assim, no último ano do governo Azeredo, tornou-se norma regra a aprovação massiva dos alunos.

Em consonância com a visão de mundo, traduzida na Qualidade Total, a partir de 1998, começa vigorar na Rede Estadual de Minas Gerais, através da Resolução nº 8086/97, a polêmica estratégia da "Progressão Continuada" no ensino fundamental, que passa também a ser organizado em dois ciclos, abrangendo, o primeiro, os quatro anos iniciais, e o segundo, os quatro finais. A Secretária de Estado da Educação-MG buscou, dessa forma, reduzir os altos índices de defasagem entre idade e série dos alunos desse nível de ensino. A divisão do ensino fundamental em dois ciclos, e a determinação de só ocorrer a retenção no final de cada quatro anos, pode ser interpretada como uma atitude drástica da SEE-MG, para forçar redução das taxas de repetência, que implicavam em custos para o sistema.

Os profissionais da educação da Rede Estadual resistiram, também, à essa medida, pois consideravam, questionável adotar uma organização escolar que exige mudanças radicais nas relações entre ensino, aprendizagem e avaliação, sem construir, previamente, as bases efetivas para isso. Obtida a eliminação da repetência escolar, a questão disciplinar passa ser a grande preocupação dos professores, pois sabendo "a priori" da "não reprovação" os alunos começaram a "passar dos limites", não respeitando normas e não estudando, efetivamente.

A Secretaria Estadual de Educação também criou, através da Resolução nº 8287/98, os Programas Especiais de Aceleração da Aprendizagem, com o objetivo de eliminar a defasagem idade/série .

Por outro lado, a política de "focalização", centrada no ensino fundamental, em detrimento da educação infantil e do ensino médio, a municipalização forçada, as questionáveis condições de trabalho dos profissionais da educação, entre outros, revela-nos as contradições e falácia desse modelo das reformas, que encontra-se em plena sintonia com o ritmo e a lógica da exclusão social, segundo a lógica do atual padrão de acumulação capitalista.

Devemos enfatizar, que a metodologia priorizada nos modelos de planejamento e gestão do sistema de ensino estadual de Minas é a mesma adotada pelas empresas privadas, pois objetiva o máximo de eficiência, com o mínimo de custos. Trata-se "daquilo" que, na sociologia da educação chamamos de "translação" de um modelo do "chão de fábrica", para o "chão da escola".

Podemos afirmar que, a Reforma da Educação em Minas Gerais, segue a mesma tipologia, identificada por Castro e Carnoy, nas reformas recentemente implantadas na América Latina:

> "Na prática, as reformas reduziram o total de recursos públicos e privados disponíveis para o financiamento da educação e da formação de professores. Mas essas reformas tinham mais um objetivo: organizar de modo novo e mais produtivo o aproveitamento escolar e as qualificações profissionais, tendo em vista, sobretudo, produzir capital humano de melhor qualidade a fim de tornar os países da América Latina e do Caribe mais "competitivos" na economia mundial." (Castro e Carnoy, 1997, p.16

Reiterando, é nessa dimensão de considerar que os problemas educacionais poderiam ser resolvidos com a adoção de estratégias de gestão é que, Minas opta pelo emprego da Qualidade Total em Educação.[14]

A Escola Estadual Padre Eustáquio, objeto de nossa pesquisa, foi escolhida, como uma das escolas piloto para integrar ao Projeto de Qualidade Total. Para a diretora, investiu-se na escola, dando muito dinheiro, mas a aplicação dessa metodologia não deu certo porque, "...o aluno, era visto como um produto." Pelo mesmo lado, uma Professora assim se posiciona quanto a implantação do projeto: "houve uma resistência muito grande...e muitas coisas veio de cima para baixo."(Professora D, Entrevista, 2001)

Machado(1993) aponta como um dos objetivos reais dos novos métodos de gerenciamento, centrados na Qualidade Total, "legitimar o mecanismo do mercado como referenciador e orientador das políticas das instituições".

A partir de então, A Gerência da Qualidade Total "invade" o discurso e as práticas pedagógicas oficiais, sendo considerada por muitos teóricos como uma estratégia essencial à visão neoliberal, porque está conectada aos conceitos de eficácia e eficiência, isto é, à produtividade do sistema educacional.

A Gerência da Qualidade Total(GQT) ou Controle da Qualidade Total (CQT) pode ser considerada como a versão brasileira da Total Quality Control (TQC), desenvolvida no Japão pela Union Of Japanese Scientists and Engineers. Essa estratégia de gestão, inspirou-se nas teorias norte-americanas de Administração Científica de Taylor, nos conceitos Comportamentais de Maslow, no Controle Estatístico do

[14]Foram escolhidas para o denominado Projeto Piloto da CQT, as seguintes escolas estaduais: Madre Carmelita, Augusto de Lima, Pestalozzi, Maria de Lourdes Oliveira, Leon Renault, João Alphonsus, Barão de Rio Branco, Maria Muzzi, Sagrada Família, Padre Eustáquio, Alísson Guimarães, Sandoval de Azevedo, Pedro II, Maria Casassanta, Alfredo Valadão, Carlos D. de Andrade e Dona Augusta Oliveira. Oliveira(1998) analisou a aplicação da Qualidade Total, em uma escola estadual, tida como modelo de aplicação da referida estratégia.

Processo(CEP).de Shewhat e nas Teorias de Administração da Qualidade de Deming e Juran, desenvolvidas logo após a Segunda Guerra Mundial. Sintomaticamente, os próprios japoneses , os primeiros a aplicar o “CQT”, no âmbito empresarial, não fizeram o translado dessa concepção para o seu sistema educacional, considerado, como um dos melhores do mundo.

No Brasil, a Fundação Christiano Ottoni, que pertencia à Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais, tornou-se o locus divulgador e implementador da Qualidade Total nas décadas de 80 e 90, sob a liderança de Vicente Falconi Campos. Essa técnica teve mais “appeal” político, a partir da “política de competitividade”, expressa em três programas do governo Collor: Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica (PACT), Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), ambos de 1990, e o Programa de Competitividade Industrial (PCI), de Fevereiro de 1991(Erber in IPEA 1991:p.305-33).

Sua transposição para a área de educação coube, pioneiramente, à Secretária de Educação de Minas Gerais, então sob o comando de Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, ligado à iniciativa privada, enquanto proprietário do Sistema Pitágoras de Ensino, que tinha como assessor, o engenheiro Nelson Carlos Teixeira, um entusiasta da transferência da “CQT” para o setor educacional.

> “Permeando todo o trabalho desenvolvido pela Secretária está em andamento um Programa de Gerenciamento pela Qualidade Total que visa ao aprimoramento da competência gerencial do Sistema em todos os seus níveis: órgão central, ´0rgãos regionais (delegacias de ensino) e escolas “(Mares Guias Neto,1991, p.18)

Defensores da Qualidade Total assim, se posicionam sobre ela:

> “Trata-se de um sistema gerencial que possibilitará a introdução de mudanças substanciais na escola, respeitando as opções e o modelo pedagógico adotado pela mesma. Isto significa que a GQT – Gerência da Qualidade Total não interferirá na criatividade da escola, pelo contrário, será um importante elemento no auxílio, no aprimoramento do seu labor pedagógico e em todas as suas atividades”. (FREITAS & OUTROS, 1993, p.3)

Essa afirmação acima, de que a GQT, não interferiria na criatividade da escola, não é corroborada pela Diretora. Segundo ela,

> "na Qualidade Total, implantada aqui na escola, aprendemos a ser mais burocratas, do que ser uma escola cidadã. Na época era tudo projeto; vamos arrumar a disciplina, então vamos montar o 5 S....O olhar da pedagogia de projeto na Qualidade Total era mais frio, enquanto o olhar da pedagogia de projeto de hoje é mais maleável." (Diretora, Entrevista, 2001)

É importante lembrar que Cosete Ramos (responsável pelo Setor da Qualidade Total, no MEC), em duas publicações editadas uma após outra (1992 e 1994) procurou, com empenho, disseminar essa "nova concepção" de educação, na área educacional brasileira.

O emprego do "CQT" no setor educacional, segundo Machado:

> "tem sido justificado por ser a escola um dos elos da cadeia produtiva. Nesse sentido, é visto como medida racionalizadora de custos, capaz de sanar o que se considera improdutividade e ineficiência desta instituição, no âmbito administrativo e pedagógico, independentemente do incremento de recursos materiais de infra-estrutura. Parte-se do pressuposto de que o problema é gerencial e de uma falta de entendimento quanto à necessidade e o modo de ajustar o tipo e a qualidade do produto (perfil do aluno) ao que o Cliente (mercado) espera."(Machado, 1994, p.8)

Na realidade essa "nova pedagogia do capital" serve aos mesmos interesses político- ideológicos que, no passado, tentaram dar à escola a função de espaço criador de mão-de-obra para o mercado, reduzindo a escola à uma dimensão empresarial, segundo a visão da Teoria do Capital Humano[15], atualmente, rearticulada.

Para Arroyo,

> "...a qualidade foi reduzida ao domínio das lógicas utilitárias, de saberes e habilidades parciais, de conhecimentos miúdos, mecânicos, desconectados de um projeto sócio-cultural mais global, e desconectados de uma concepção mais rica da formação humana. Por outro lado, assiste-se à priorização de profissionais sem erudição, sem cultura, sem compreensão mais global dos processos sociais, políticos, produtivos e até tecnológicos em que estão inseridos. (ARROYO, 1992, p.8)

---

[15] Essa concepção foi elaborada, nos Estados Unidos, nos anos 50, do século passado, por uma equipe de teóricos, liderados por Theodoro Shutz; seu princípio básico, se assenta na descoberta do fator H(homem) como essencial para o desenvolvimento. No Brasil, ela foi muito difundida no período correspondente ao denominado "Milagre Brasileiro".

Para concluir este capítulo, consideramos importante, explicitarmos alguns depoimentos de sujeitos da Escola Estadual Padre Eustáquio, sobre a implantação da “CQT”na referida escola:

> “Eu avalio como negativo a implantação, porque a escola da Qualidade Total viu o aluno apenas como cliente, e o aluno não é cliente, ele é a essência da escola, é humano e tem cidadania.” (Professora F, Entrevista, 2001)

A professora D, também se pronuncia sobre a implantação: “...ele, aluno, foi visto na Qualidade Total como um produto, a escola como uma empresa...não deu certo, porque a gente não pode enxergar o aluno como cliente e um produto final.”(Entrevista, 2001)

Sobre o término da aplicação desse referido Projeto na escola, a Diretora assim explicita:

> “Durou pouco tempo essa experiência. Acho que foi a resistência dos professores e, até mesmo o governo na época viu que era impossível manter esse projeto que não era aceito, e também, não dava certo a mentalidade de empresa aqui na escola.”(Entrevista, 2001)

Com o fim do Governo Azeredo e a conseqüente finalização da gestão de João Batista Mares Guia (irmão de Walfrido e seu sucessor na Secretaria do Estado de Educação) e o começo de um novo governo, liderado por Itamar Franco, as “Propostas Educacionais” desenvolvidas no período compreendido entre 1991 a 1998, analisadas neste capítulo, são interrompidas, embora esteja ocorrendo a continuidade de algumas delas, como será demonstrado posteriormente, devido a Acordos, anteriormente firmados com o Banco Mundial.

CAPÍTULO II: A ESCOLA SAGARANA**: seus princípios, pressupostos e perspectivas.**

> "Disse que o mineiro não crê demasiado na ação objetiva; mas, com isso, não se anula. Só que mineiro não se move de graça. Ele permanece e conserva. Ele espia, escuta, indaga, protela ou palia, se sopita, tolera, remancheia, perrengueia, sorri, escapole, se retarda, faz véspera, tempera, cala a boca, matuta, destorce, engabela, pauteia, se prepara. Mas, sendo a vez, sendo a hora, Minas entende, atende, toma tento, avança, peleja e faz.." (Guimarães Rosa – Ave Palavras, 1985, p. 274)

No período correspondente às eleições para o Governo de Minas em 1998, trava-se um embate político entre o então governador Eduardo Azeredo, candidato à reeleição e Itamar Franco, ex-presidente e postulante ao governo do Estado. Com o lema "Levanta Minas", Itamar Franco profere muitas e radicais críticas, durante toda campanha eleitoral, à postura de subserviência, assumida pelo Governador Eduardo Azeredo, frente ao Projeto Político-econômico colocado em prática pelo então Presidente Fernando Henrique . Itamar, nessa perspectiva, trabalhou muito o "sentimento de mineiridade", que peculiariza o "povo" do Estado e talvez, devido a isso, tenha conseguido vencer as eleições.

É, neste contexto político, desenhado após a posse de Itamar, que se insere a Proposta da Escola Sagarana. Na verdade, esse Projeto começa a ser gestado, ainda, durante o processo de articulações que antecedeu à posse de Itamar. Ciente de que a política educacional, implantada nas gestões anteriores, era alvo de questionamentos, especialmente, por parte dos educadores críticos, Murilo Hingel,[16]

[16] Hingel, desde o início da gestão de Itamar Franco, tem sido o principal formulador das políticas públicas educacionais mineiras, uma vez que é o responsável pela Secretaria do Estado de Educação.

planeja e implementa o denominado Forum Mineiro de Educação, no qual se estimulou a participação dos professores e da sociedade civil, como um todo.

Nos encontros regionais do Forum, foi se tecendo um diagnóstico da situação educacional mineira e coletando críticas e sugestões, para melhoria do quadro, então vivenciado. Um dos questionamentos mais contundentes feito por parte dos educadores e da comunidade escolar estava centrado no emprego da "progressão continuada", instituída pela Secretaria da Educação, a partir de fevereiro de 1998, através da Resolução 8.086/97. O conteúdo dessa Resolução determina que a implantação da referida estratégia, que tem como pressuposto a divisão do ensino fundamental em dois ciclos, permitiria respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, conferindo uma maior flexibilidade à organização dos tempos e dos espaços escolares. Contudo, essa nova proposta não se fez acompanhar de medidas que suprissem as possíveis deficiências e problemas que, certamente, adviriam após a implementação dessa nova organização educacional. Por se constituir como uma "mudança decretada", sem as devidas participação e discussão com a comunidade escolar, a Proposta acabou enfrentando muitas resistências, tanto dos professores, quanto da comunidade escolar.

Para Hingel (1999), a instauração desse regime escolar foi realizada de forma apressada, sendo imposta de cima para baixo, sem debates e a necessária preparação da comunidade escolar para as mudanças propostas. Segundo Hingel, bastaria ouvir a vozes dos professores , dos pais e dos alunos, para se perceber a avaliação negativa que a mencionada proposta vinha recebendo.

O Forum Mineiro de Educação ocorrido, ainda, no período eleitoral, culminou com a elaboração de um documento denominado "Carta dos Educadores Mineiros". Essa Carta contém, em síntese, os princípios básicos que, segundo Hingel,

deveriam nortear as ações da Secretária da Educação do Estado no que se refere às propostas educacionais que deveriam ser implementadas pelos gestores das políticas públicas em educação. Os parâmetros básicos para essa nova Política Estadual de Educação são, de forma sucinta, os seguintes:

- "A educação mineira resguarda, na herança histórica e cultural do estado, uma filosofia humanista, comprometida com o desenvolvimento integral do educando e a serviço da cidadania e da competitividade que contempla simultaneamente a eficiência tecnológica e a eqüidade social."
- "O processo educativo respeitará as diferenças, a heterogeneidade e a diversidade, numa pedagogia de qualidade sintetizada no conceito, segundo o qual, "a melhor educação para os melhores é a melhor educação para todos".
- "A participação da sociedade será valorizada, como parte de uma estratégia democrática de educação de qualidade para todos."
- "Na condução da política educacional, a transparência e a ética são requisitos fundamentais e insubstituíveis."
- "Educação e cultura são termos indissociáveis de uma mesma equação cuja solução aproveitará, necessariamente, à cidadania, à eficiência profissional e à eqüidade social."
- "As políticas e diretrizes setoriais terão como pressuposto a participação social e a democratização de oportunidades, opondo-se decisivamente à elitização e à exclusão."

Tendo como premissa esses princípios, foi elaborado o já referido Projeto de Educação para Minas Gerais. A inspiração para a denominação de "Escola Sagarana" ,encontra-se na obra de Guimarães Rosa, sobretudo, por ela expressar a

riqueza da cultura regional mineira. O significado da palavra Sagarana, escolhida por Rosa, para designar a sua primeira obra, encontra-se na união do radical SAGA – narrativa épica em prosa, ou história rica em acontecimentos marcantes ou heróicos – com o elemento RANA, que é de origem tupi e representa a idéia de "à maneira de ", "típico ou próprio de ". Rosa, sugere nesse hibridismo lingüístico, que nas histórias narradas por ele, o elemento local, regionalista, se associa à uma dimensão maior de interesse universal.

Na coleção "Lições de Minas", elaborados pelos atuais gestores , são encontrados as premissas substantivas da Proposta para as Políticas Públicas para a Educação em Minas . Na análise desses documentos, percebemos que a busca da identidade regional é enfatizada tendo, como aporte teórico a filosofia de cunho humanista. A Escola Sagarana, se constitui, antes de tudo, como uma filosofia de Governo. Essa filosofia se desdobra em ações e projetos específicos, que buscam resgatar alguns valores que, segundo os gestores atuais, se encontravam desfocados ou marginalizados no âmbito das escolas mineiras. Em síntese, procura-se resgatar a idéia de uma escola mais humana, "menos mecânica", "menos escola produto", embasada em pressupostos éticos e que buscam a construção da cidadania e a inserção, consciente, na sociedade.

Percebemos a existência de uma certa identidade, no que se refere aos compromissos assumidos pelo Brasil em 1990, em Jomtien, na Conferência Mundial de Educação para Todos. Segundo Hingel (1999), o Governo de Minas tem sido fiel a esses compromissos, sobretudo, no que se refere à universalização da educação, partindo da premissa de que o processo educacional deve contemplar a democratização do ensino que, somente pode ser alcançada, através de tratamento diferenciado aos desiguais. A construção do sistema mineiro de educação busca promover:

> "a nucleação da ação pedagógica, a partir da identidade regional, sempre assentada no humanismo e voltada para o desenvolvimento harmônico do estado. Que dê atenção à diversidade criadora de modo que, opondo-se à padronização técnica de viés autoritário, estimule as diferenças e as contribuições do rico universo cultural mineiro; que articule as atividades educacionais com o setor produtivo, envolvendo a participação das famílias, de instituições sociais e comunitárias, das empresas e de organizações não governamentais; que seja capaz de organizar conteúdos curriculares inteligentes e atraentes, voltados para "aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e conviver, aprender a ser". (Hingel, 1999,p.11)

Os gestores da Política Educacional Mineira atual, procederam, a uma avaliação do modelo educacional, anteriormente priorizado, e obtiveram dados que levaram , tanto a muitos questionamentos, quanto a elaboração de alternativas e novas propostas, para a educação estadual mineira, que podem ser assim, resumidos:

- *No âmbito da Municipalização* foram suspensas as que vinham ocorrendo desde 1992 e que atingiram seu ápice em 1998. A intenção é de reavaliar essa política porque, ela não se pautou por um projeto consistente, o que levou a Secretária de Estado da Educação a firmar uma série de convênios inadequados, sob o ponto de vista pedagógico, inexeqüíveis no aspecto econômico-financeiro e legalmente insustentáveis, quanto à sua formalização.
- *No campo da Educação Infantil*, o Estado havia reduzido, drasticamente, sua participação, chegando a garantir, apenas, menos de 12 mil crianças, matriculadas nesse nível, no final de 1998. Pretende-se corrigir essa situação, a médio prazo, mediante a alocação de recursos, de pessoal especializado e da parceria com os municípios.
- *Na área do Ensino Fundamental*, a adoção apressada do "sistema de ciclos", nas quatro séries iniciais, acabou estabelecendo uma espécie de "promoção automática", que comprometeu o nível de ensino ministrado e, praticamente, inviabilizou a qualidade da educação, no Estado.
- *No âmbito do ensino médio*, sobretudo, a pressão do mercado de trabalho e os "Programas de Aceleração de Estudos" , adaptados no ensino fundamental, levaram

à uma forte expansão da demanda, para esse nível. O governo anterior, adotava uma política de nucleação nas zonas urbanas e rurais, deslocando os alunos para longe de suas comunidades e repassando, para as prefeituras, graves e insolúveis problemas referentes ao transporte de alunos. Esses problemas devem ser resolvidos, na gestão atual.

- *No campo da educação profissional*, o governo anterior impôs uma política de desativação dos cursos técnicos – profissionais, inclusive a do Curso de Magistério, que pretende ser revista, pelo Governo Itamar.
- Por seu lado, *a evasão e a repetência* continuam sendo os grandes desafios da educação em Minas. Em todos os níveis de ensino, constata-se a ocorrência de índices negativos, que precisam ser combatidos.
- Segundo a avaliação empreendida *os programas de correção do fluxo escolar* no ensino fundamental e no ensino médio, tais como, "Acertando o Passo" e "A Caminho da Cidadania", cumpriram sua finalidade estatística, norteada pelo binômio custo-benefício, mas questiona-se a sua real eficácia. Entende a atual gestão, que a melhor alternativa, seria a de se encaminhar as demandas remanescentes, para a educação supletiva e continuada, garantindo, assim, a continuidade dos estudos para aqueles que, ainda, não concluíram o processo de aceleração, anteriormente proposto.
- Nesse trabalho avaliativo do modelo anterior, constatou-se que *a capacitação de recursos humanos para a educação* contou com financiamentos do Banco Mundial, através do Programa Pró-Qualidade, tendo em vista convênio, firmado, em 1995, que previa um empréstimo de US$ 150 milhões e igual contrapartida do Governo Estadual. A retórica governamental, que se consubstanciou nos índices estatísticos, divulgados pelas gestões anteriores, foi motivo de marketing, segundo o qual, mais

de 90 mil professores teriam sido capacitados tanto, no âmbito conceitual, quanto no da metodologia do sistema de ciclos. Uma indagação a ser levantada, expressa-se nesta questão: se os dados relatados indicaram nível tão alto de qualificação dos professores e dos dirigentes educacionais, por que então os esperados resultados positivos, não chegaram até aos alunos? Desse Programa, resta ainda para execução, uma última etapa, que prevê o investimento de US$ 20, 5 milhões – com igual contrapartida estadual, que devem ser destinados à Capacitação docente e à de dirigentes escolares. (Lições de Minas, Vol. III 1999)

Após esse diagnóstico avaliativo, os atuais gestores elaboraram a Proposta da Escola Sagarana, que se consubstancia sobretudo, nos seguintes princípios:

1-*Priorização da democracia no âmbito escolar*. O processo de democratização buscado não deve se reduzir, apenas, à eleição dos seus dirigentes pela comunidade escolar, mas também, e, principalmente, visar a construção de "uma cultura verdadeiramente democrática", no âmbito da instituição. Segundo o documento mencionado, a democracia supõe liberdade, participação, eqüidade, pluralismo, inclusão, divisão do poder.

2- *Consideração de que uma escola democrática* é aquela que se torna inclusiva. Por isso, não se pode medir esforços, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, buscando a superação de todos os obstáculos reais, sejam de cunho econômico ou pedagógico, que impeçam ou dificultem o processo de escolarização da criança.

3-*Conscientização de que a autonomia e gestão democráticas da unidade escolar,* devem assegurar à instituição a construção de uma identidade própria, levando em consideração as suas especificidades e as diferenças regionais, mantendo entretanto, a

articulação sistêmica entre as várias e diferentes escolas, preservando a identidade coletiva, ou seja, o seu caráter público.

4- *Construção de um Projeto Político-pedagógico* que deve ser feita de forma coletiva, passando, assim, necessariamente pelo planejamento participativo, com o envolvimento de toda comunidade escolar, dos profissionais da educação e de outros segmentos da comunidade. O marco referencial deverá priorizar a dimensão política e ação coletiva, para que a escola possa contribuir, efetivamente, para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa, democrática e solidária.

5-*Instauração de uma escola que tenha, como pressupostos básicos, a democracia e a inclusão social,* e que parta da premissa de que todos podem aprender e de que, mais importante que ensinar, é ensinar a aprender.

6-*Implementação de um currículo, sintonizado com a vida e com o contexto sócio-cultural,* com o objetivo de formar seres humanos, cidadãos.

7-*Priorização de uma avaliação que busque a qualidade e o sucesso escolar* e, por isso, é importante garantir mecanismos de progressão continuada. Cabe destacar, que a progressão continuada, não se identifica com a já referida promoção automática. A escola de qualidade para todos, que tem como meta fazer aprender, faz da avaliação um processo formativo e, portanto, qualitativo, permanente e contínuo.

8- *Valorização dos profissionais da educação*, através da implementação de um novo Plano de Carreira, pela realização do Concurso Público, pela via da formação continuada, entre outras formas.

9-*Integração* tanto da escola com a comunidade, quanto a da Proposta Educacional com as políticas sociais públicas. (Coleção Lições de Minas, Vol. II 1999)

Após termos realizado a exposição dos princípios norteadores da Escola Sagarana, faz-se necessário, adentrarmos, na discussão do Sistema de Ciclos, pois, a polêmica causada pela extensão dos mesmos e pela promoção automática no campo do ensino fundamental, teve forte repercussão negativa, gerando críticas à política educacional mineira. Durante a campanha eleitoral, o então candidato, Itamar Franco, manifestou preocupação com a promoção automática dos alunos, se propondo a rediscutir essa situação, bem como toda organização referente ao ensino fundamental.

No início do ano de 1999, a nova administração estadual publica a Resolução nº 12, de 26 de Janeiro de 1999, na qual se delega às Escolas Públicas da Rede Estadual "a competência para definir a forma de organização do ensino fundamental". Se, por um lado, a Resolução 12/99 alterou decisões da gestão que esteve à frente da Secretaria Estadual da Educação durante o período 1991-98, por outro, percebemos no teor do referido documento, elementos indicativos da continuidade do processo. Como exemplo, podemos mencionar a decisão de que as escolas manteriam a estruturação vigente – os ciclos – até que fosse definida a forma de organização a ser adotada, por cada estabelecimento de ensino. Nos "Considerandos", a Resolução explicita que se faz necessário substituir a "cultura da reprovação pela cultura da progressão continuada", mas que não seria permitida a adoção da promoção automática. Percebemos que, essa diferenciação entre "progressão continuada" e "promoção automática" é reiteradamente, demarcada nos documentos normativos, referentes ã Proposta da Escola Sagarana.

Para se definir qual seria a melhor forma para organização das escolas (seriação ou ciclos), foi estabelecido um calendário para debates, através da realização de Foruns locais e regionais. Esses Foruns foram coordenados pelas SREs (Superintendências Regionais de Ensino), durante o decorrer do ano de 1999; os dados

coletados foram remetidos à Secretaria da Educação, e explicitavam as opções das instituições estaduais pela forma de organização e funcionamento das escolas. Segundo Maria Constança Dutra Rocha, Superintendente de Desenvolvimento do Ensino, "é pelo intercâmbio e pela participação livre e democrática que a escola e a Secretária da Educação estão construindo, coletivamente, o modelo de uma escola com organização não seriada". Para ela, os dados, que retornaram à Secretaria, revelaram que a maioria, 60%(sessenta por cento), escolheu o Sistema de Ciclos que passou a ser adotado em 2.557 escolas .(Jornal Escola Sagarana, nº 4,Out.2000).

Após o levantamento, a Secretaria comprometeu-se com as Superintendências e com as escolas no sentido de buscar alternativas para o trabalho pedagógico com os alunos que viessem apresentar defasagens de aprendizagem. Criou-se o NAI – Núcleo de Aprendizagem Interativa – com o objetivo de ofertar uma educação suplementar, aos alunos que, segundo avaliação da escola, teriam necessidade de reforço complementar. No caso de Belo Horizonte e região metropolitana, a Secretaria de Educação firmou um convênio com o Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH), que desenvolveu, desde o início do ano 2000, um trabalho de recuperação dos alunos, envolvendo cerca de quarenta e cinco escolas. Renato Sberk Araújo, Coordenador do Laboratório de Práticas Pedagógicas do UNI-BH, esclareceu que, a partir do levantamento das necessidades dos alunos,

> "...os estagiários do curso de pedagogia dariam apoio aos alunos dos ciclos básico e intermediário e os estagiários dos cursos de licenciatura, como História, Geografia e Matemática, recuperariam os alunos do ciclo avançado".(Araújo, Coordenador de estágio UNI-BH – entrevista, 2001)

Miguel Arroyo, consultor da Secretaria de Educação, ao se pronunciar sobre a nova Proposta da Secretaria de Educação definida em 1999, disse que, "foi apenas o começo de uma travessia coletiva, mais do que uma mudança de séries para

ciclos. Foi uma travessia para novas concepções e novas práticas de educação, de conhecimento, de avaliação" (Jornal Escola Sagarana nº 4, 2000).

As críticas referentes à implementação das medidas em 1998, relativas à extensão dos ciclos, se consubstanciaram, principalmente, na resistência da comunidade escolar, à generalização de ciclos, isto é, a sua extensão à segunda etapa do ensino fundamental. Na realidade, os questionamentos dos professores e dos pais, se concentravam na impossibilidade de reter ou reprovar um aluno, no final do ano letivo. Em especial, os professores, em sua maioria, atinham seus questionamentos aos aspectos relacionados aos motivos políticos e econômicos que ligados ao binômio custo-benefício subsidiavam a Proposta de Ciclos e a da Progressão Continuada.

Os professores resistiam, sobretudo à degradação dos padrões de qualidade do ensino, mesmo que, para isso, fosse necessário reprovar os alunos que não alcançassem um nível de aprendizagem satisfatório. Geralmente, eles consideram a Progressão Continuada como principal causadora da perda da qualidade de ensino, reivindicando e defendendo a necessidade de se instaurar uma escola pública de qualidade.

A "Progressão Continuada" não se constitui como uma idéia nova, no Brasil. Já no final da década de 50, do século XX, ocorreram discussões sobre a viabilidade da adoção da proposta da Promoção Automática; contudo foi, só a partir dos anos 60, que se implantaram as primeiras experiências, da referida estratégia. Em Minas, a partir de 1984, definiu-se- e organizou-se a proposta referente ao Ciclo Básico de Alfabetização – CBA- que de certa maneira, podemos considerar como uma rearticulação e uma reestruturação da Promoção Automática. Nos anos 90, pesquisas, avaliações e discussões sobre a melhor forma de organização do processo educacional conferiram um novo impulso a essa forma de organização do ensino. Além disso, a nova

LDB (Lei 9394/96) incorporou, ao seu ideário pedagógico, a possibilidade do processo escolar ser estruturado através de ciclos.

Assim, a Lei 9394/96, em seu Art. 32, inclui a alternativa de organizar o ensino fundamental em ciclos e, para aqueles estabelecimentos que utilizam a progressão tradicional por séries, propõe "o regime de progressão continuada", cujas normas são da competência dos respectivos sistemas de ensino (Art. 32, § 1º e 2º da Lei nº 9394/96). Em consonância com as mencionadas diretrizes legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais também advogam a organização da escolaridade em ciclos (Brasil, 1997).

No texto "Repetência ou promoção automática?", de autoria de Almeida Junior, se constitui como um importante referencial, para a compreensão e a discussão sobre Promoção Automática. Nele, o autor enfatiza que "a reprovação acarreta problemas como evasão escolar, desperdício de recursos financeiros e a estagnação de alunos reprovados nas séries iniciais do curso primário, que envelhecem e ocupam o lugar destinado às novas gerações".(ALMEIDA JUNIOR,1957, p.8 e 9)

Por sua vez, Dante Moreira Leite (1959) explicita que a criança reprovada tem três alternativas: considerar-se incapaz; considerar as exigências da escola absurdas ou desnecessárias; ou, continuar admitindo que é capaz, apesar de todas as provas em contrário. Para esse autor, nenhuma dessas alternativas é satisfatória. Tendo em vista a resistência de muitos professores em aceitar a proposta da "Progressão Automática" ,faz-se a opção pela reprovação, levando em conta que:

> (....) a escola tem sido, tradicionalmente, uma instituição seletiva; b) postula que as turmas devem ser homogêneas; e, c) acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem."(Leite, 1954, p.30.)

Para transformar a escola numa instituição eficiente, propõe a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno e a instituição da promoção automática (por idade cronológica).(Leite, 1954)

Consideramos que a posição de Leite, embora correta sob alguns aspectos, é muito apologista da Promoção Automática , que como já explicitamos , é uma estratégia muito polêmica.

Como já enfatizamos, tenta-se demarcar no Projeto da Escola Sagarana, a diferenciação entre a Progressão Continuada e a Promoção Automática. Percebemos que a preocupação com essa diferenciação está ligada, sem dúvida, ao desgaste que a Promoção Automática foi adquirindo no meio educacional, principalmente, pelas formas inadequadas de sua implantação no país e no estado e pelos resultados negativos por ela obtidos, na maioria dos casos.

Geralmente, podemos afirmar, que o modelo da "racionalidade economicista" encontra-se por trás dos Projetos de Correção de Fluxo e de Organização da Escolaridade sob a forma de ciclos. Subsidiando essas estratégias, normalmente, se encontram as Agências Internacionais de Financiamento, que têm tido como objetivos principais: acelerar a passagem dos alunos pela escola; aumentar o número de concluintes; descongestionar o sistema de ensino; reduzir gastos, entre outros. Criticamos esses objetivos por não estarem comprometidos com a promoção da qualidade de ensino e com a formação dos alunos para uma cidadania plena.

Teóricos como Silva e Davis (1993) assim expressam:

> "a polêmica em torno da promoção automática vem se acumulando e, à medida que expande e se inflama, acaba por escamotear a realidade, impedindo o exame da questão central: a incapacidade da escola brasileira de abandonar suas práticas centenárias e virar do avesso sua organização interna". (Silva e Davis, 1993, p.7)

Analisando a implementação do Ciclo Básico, utilizado no Sistema Escolar Municipal de São Paulo, Arelaro (1992) argumenta que essa proposta "desestruturou", positivamente, a seriação tradicional e colaborou para a construção de uma escola democrática.

Demo (1998) considera que a promoção automática pode ser uma idéia boa, desde que se mantenha o compromisso com a aprendizagem: “promover sem aprender é sucatear a escola e, no fundo, descartá-la como desnecessária”(p.182). A escola precisa assumir o compromisso para com a aprendizagem de cada aluno, “tomando a peito sua dificuldade de aprender, até decifrá-la por completo e, assim, garantir a progressão por mérito” (p.174). A importância e o papel da avaliação da aprendizagem são bastante enfatizados pelo autor, que propõe um diagnóstico criterioso e profundo, por parte dos professores, em termos da identificação dos obstáculos que o aluno enfrenta para aprender. A partir desse diagnóstico, deve ocorrer a interferência competente do professor, para promover a recuperação do aluno.

A análise do problema ligado ao “fracasso-sucesso escolar”, na opinião de Arroyo (1992, p.47), passa pela preocupação de que “a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar”. É preciso ir além dos diagnósticos reducionistas, quando se analisa, tanto o sucesso quanto o fracasso escolar. Deve-se revisar profundamente “a cultura da excludência que se instalou na espinha dorsal da organização escolar”.(Arroyo, 1997,p.51) Para ele, o direito maior a uma vivência sócio-cultural adequada a cada idade-ciclo de formação se impõe como critério mais justo e igualitário[17]. Em outro artigo, “Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos” ele nos chama a atenção para o processo de “desradicalização” ocorrido no final dos anos 90, que fez priorizar o “ideal credencialista “ na educação. Segundo, Arroyo:

> “A todos é dada a oportunidade de dominar as mesmas armas, os mesmos credenciais para se valer em uma sociedade cada vez mais seletiva, sem questionar o caráter seletivo e excludente, antidemocrático e antipedagógico

[17] A respeito dos ciclos, Rodrigues (1999), afirma que a organização por ciclos, obedecerá a uma configuração lógica, diferente da seriação. Na organização por ciclos, os tempos e espaços escolares – horários de aulas, divisão dos conteúdos, das tarefas dos professores, locais de ensino-aprendizagem, etc., não estão previamente definidos. As atividades serão desenvolvidas a partir de um enorme espectro de possibilidades, com professores mais autônomos, mais livres, e as escolas mais abertas.

> do credencialismo a que nosso sistema escolar foi atrelado" (Arroyo, 2000, p.38).

Com convicção, ele chega a afirmar que, muitas políticas públicas, nas áreas da elaboração curricular, da avaliação, da correção de fluxo e da aceleração de estudos são inspiradas nessa complexa mistura de democracia-credencialismo. Segundo ele, deve se caminhar, no sentido da superação dessa postura utilitarista, credencialista do ensino elementar e médio, que se constitui como uma "concepção tão pesada e fechada a toda inovação pedagógica".(Arroyo, 2000, p.39)

No atual contexto educacional brasileiro, consideramos que a organização da Escolaridade em Ciclos, ou as experiências de Progressão Continuada, não devem ser implantadas, enquanto medidas isoladas. Acreditamos que se faz necessária a implantação, nas redes de ensino e nas escolas, de um Projeto Educacional amplo e consistente, contemplando: a definição de princípios pedagógicos; o estabelecimento de um currículo comum; a garantia de investimento na formação contínua dos professores e no fortalecimento da escola; a busca de melhores condições de trabalho; a democratização da educação em todos os níveis; a participação dos pais e dos alunos no Projeto; a abertura de espaço para que profissionais da educação participem, ativamente, na formulação do referido Projeto, deixando de serem vistos como meros executores, de projetos dos quais não compartilharam.

Nos dias de hoje, a avaliação é vista pela Secretaria Estadual de Educação, como sendo o grande desafio posto para os educadores, no sentido de construírem uma nova cultura de avaliação, comprometida com o sucesso escolar e com a educação de qualidade para todos. Por meio da Resolução 104, de 14 de Julho de 2000, foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação da Rede Pública – SIMAVE.

Segundo os gestores, a concepção do SIMAVE, está diretamente relacionada com a idéia de permanência do aluno na escola, e a avaliação não pode ser

realizada de forma periódica e não deve estar atrelada, exclusivamente, aos órgãos de governo. Com isso, buscam justificar a necessidade de se criar um sistema de avaliação, que se diferencie das avaliações realizadas, anteriormente.

Os princípios que orientam o SIMAVE, são os: da equidade, da descentralização, da participação, da gestão consorciada e o da publicização dos resultados. Um Conselho Deliberativo, com representações da Secretaria Estadual de Educação, do Conselho Estadual de Educação, dos municípios, das instituições de Ensino Superior e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE), se constitui como o órgão gestor do SIMAVE. Integra essa proposta de avaliação, o PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública _ que avalia as instituições , nos seus aspectos físicos, administrativos, sendo coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, envolvendo várias Instituições de Ensino Superior em Minas.

Chamamos a atenção para o fato de que o Sistema Educacional Mineiro, realizou nos dois últimos anos, avaliações englobando as três redes de ensino: municipal, estadual e privada.

Em decorrência da instituição do Processo de Avaliação, consubstanciado, no SIMAVE e no PROEB, foi criado o SIAPE – Sistema de Ação Pedagógica - com o objetivo de promover uma interferência na realidade educacional, visando a solução de problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Após vários estudos, encontros e seminários, elaborou-se um programa de capacitação, preparando os docentes e orientando o trabalho para o agir coletivo.

A valorização do profissional da educação, para os atuais responsáveis pela Política Educacional Mineira, constitui-se como uma premissa fundamental, presente na Proposta da Escola Sagarana. Segundo o depoimento do Superintendente de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação, Professor Sérgio Rafael:

> "Com relação ao pessoal da educação, você tem um novo Plano de Carreira, pronto, elaborado, feito pelos funcionários da Secretaria e do Sindicato dos Professores (Sind-UTE), que está agora com o Sr Governador. E você tem como um coroamento disso tudo, um concurso público de espectro enorme no Estado, como o Estado nunca viu, nunca teve notícia na história da educação, um concurso público para 58.000 (cinqüenta e oito mil) vagas. Isso, entre outras coisas, valoriza o magistério, e agora, no próximo ano, você tem o Projeto Veredas, de formação superior que é um projeto de formação em nível superior de professores de 1ª a 4ª série. São 15.000 (quinze mil) vagas, em que o Estado está bancando todo o custo da proposta e o do curso." (Carmo, 2001, Entrevista)

No que tange à capacitação dos profissionais da educação, a atual gestão considera que deve haver continuidade do Programa de Capacitação de Professores – PROCAP, uma vez que, do Acordo estabelecido em 1995 com o Banco Mundial, resta, ainda, uma parcela que "obrigatoriamente" precisa ser usada. Recentemente, o PROCAP foi modificado, para atender às reivindicações dos professores que criticaram muitos dos seus aspectos.

> "E ele é parte integrante de uma política de formação e capacitação permanente. Quer dizer, as pessoas que estão fazendo o PROCAP, que fizeram a Segunda fase do PROCAP, vão ser agora, as pessoas que irão fazer o Projeto Veredas..." (Carmo,2001, entrevista).

A Capacitação Permanente dos Gestores Escolares, (PROCAD), também, tem previsão de continuidade, tendo em vista os recursos, anteriormente conseguidos do Banco Mundial.

Além do PROCAP e PROCAD, está sendo implementado, a partir de Fevereiro de 2002, o Projeto Veredas. Trata-se do primeiro Curso Normal Superior na modalidade de Educação à Distância no Brasil. Pretende habilitar 15 mil professores que atuam nas redes estadual e municipais de ensino e, que não possuem formação superior. O Projeto conta com investimentos da ordem de R$ 110 milhões de reais e está sendo desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, através de parcerias, com Prefeituras e com a União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME). O Projeto tem uma duração prevista de sete semestres, sendo desenvolvido, através atividades presenciais e à distância. Integram a referida Proposta, dezoito Instituições de Ensino

Superior, de Minas Gerais. Segundo os coordenadores desse Projeto, os professores cursistas poderão melhorar sua prática na sala de aula, na medida em que incorporam o que aprenderam na sua ação docente.[18]. Segundo Carmo, "isto é inovador, já que o estágio dos professores será feito ao longo de todo o curso".(Carmo, 2000-Jornal Escola Sagarana nº 06, p.11)

Conforme já explicitamos, a Escola Sagarana se propõe a ser democrática. Os gestores que formularam a Proposta, enfatizaram a necessidade de assegurar o caráter democrático da escola, universalizando a discussão sobre sua implantação, contemplando a participação de toda comunidade escolar, aceitando sugestões, críticas,etc. "Nada se fará por decreto", nisso nos diferenciamos da gestão anterior, afirmou Hingel, no Forum Mineiro de Educação, Regional de Belo Horizonte, ocorrido em 28 de Setembro de 2001. Foi levantando a premissa de que na construção do Sistema Mineiro de Educação pretendia-se ouvir todas escolas, não apenas as instituições envolvidas, buscando incorporar as posições de instituições municipais e particulares. Na realidade, a Proposta da Escola Sagarana tem como desafio, a construção de "uma cultura democrática". Para os atuais gestores da educação mineira, um dos exemplos que pode ser citado como uma tentativa de opção por essa cultura democrática, se evidencia nas Resoluções que tratam da constituição e do funcionamento do Colegiado e do processo de escolha de Diretor e Vice-Diretor.

A Resolução nº 154, que versa sobre a eleição para Diretor e Vice-Diretor, traz como elemento novo, a possibilidade de qualquer profissional da educação, sendo licenciado, ser candidato, mesmo que não seja portador de cargo

[18] Preocupa-nos a forma como vem sendo desenvolvido este Projeto. A crítica se traduz, sobretudo: na priorização da parte à distância, sobre a presencial; na excessiva valorização da experiência docente-aluno, feita, muitas vezes, sem o devido planejamento e a necessária reflexão; o fato de a grande maioria dos professores formadores possuir apenas, o pós-graduação lato-sensu; a carência de uma maior fundamentação teórica nas disciplinas; a ausência de uma discussão e aprofundamento de questões didático-pedagógicos; a avaliação estar centrada, principalmente, na elaboração do portifólio.

efetivo. Já a Resolução nº 147, no seu artigo 34, garante a possibilidade do Presidente e vice-presidente do Colegiado serem eleitos entre seus pares, extinguindo com a prática do presidente ser, naturalmente, o Diretor. Assim, um pai, por exemplo, pode ser eleito para presidência do Colegiado. A conjugação dessas duas Resoluções, em sintonia com outras medidas, segundo Carmo, ampliam, em muito, o conceito de democracia escolar.(Carmo,2001)

No período compreendido entre 22 a 24 de Outubro de 2001, realizou-se o já mencionado Forum Mineiro de Educação, do qual participamos como delegado. Nesse Forum, foi feita uma avaliação da educação em Minas, contando com participação de professores das redes municipais, estadual e privada, especialistas e técnicos educacionais, representantes de pais e de alunos. Foram aprovados princípios que deverão constar da denominada Lei Educacional Mineira e que fornecerão subsídios para a elaboração do Plano Mineiro de Educação. Também, foram aprovadas propostas de leis, que vão alterar a composição do Conselho Estadual da Educação, que se traduz na indicação, pela comunidade, de 50% dos membros do Conselho. O Fórum Mineiro da Educação passa a integrar o Sistema Mineiro de Educação.

Os princípios norteadores da concepção que orienta a Escola Sagarana:

SISTEMA MINEIRO DE EDUCAÇÃO- PRINCÍPIOS:

- Eqüidade: igualdade de oportunidades educacionais.
- Liberdade: aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber.
- Pluralismo: ideologia, filosofia, política, estética, religião, pedagogia e ética.
- Democracia: liberdade, valorização da vida, estado democrático de direito.
- Diversidade: ética, cultural, religiosa, social, regional.
- Descentralização: do planejamento à gestão e execução das ações.
- Gratuidade: nos estabelecimentos oficiais de educação.

- Harmonia: coexistência das instituições públicas e privadas.
- Gestão democrática e educação de qualidade para todos.

CAPÍTULO III : OS REFLEXOS DA PROPOSTA DA ESCOLA SAGARANA NA ESCOLA ESTADUAL PADRE EUSTÁQUIO.

3.1 – O Rosto da Escola Pesquisada.

A Escola Estadual Padre Eustáquio, recebeu a autorização para funcionamento Decreto-Lei nº 1764 de 14 de Junho de 1946. Está situada à Rua Cesário Alvim, n. 927, Bairro Padre Eustáquio.

O nível de ensino ministrado na escola, é o Ensino Fundamental – Ciclo Básico (1º, 2º e 3º anos) e, Intermediário (1º ano).

A escola possui uma adequada estrutura física, ocupando uma área de 2000 metros quadrados, contando com as seguintes dependências: 17 salas de aula; biblioteca escola; gabinete dentário; secretaria; banheiros masculinos e femininos; sala de professores; sala para o Serviço de Orientação Educacional; diretoria; cantina.

Dispõe ainda, de uma área coberta para atividades recreativas e de educação física e uma ampla área descoberta.

Quanto aos recursos audiovisuais, a instituição dispõe de: retroprojetores, televisores, videocassetes, aparelhos de som, sistema de som para as atividades externas.

O seu corpo docente é composto por 34 professores regentes de sala de aula, efetivos e habilitados; 81% possuem curso superior, e desses, a maioria fez pós-graduação lato-senso. Integram esse quadro docente, três professores eventuais, quatro de educação física, três professores em ajustamento funcional e duas professoras de educação religiosa.

A equipe pedagógica é composta por 04 supervisores concursados, sendo que cada um supervisiona um ano do ciclo, procurando desenvolver a supervisão, de maneira integrada, entre todo o ciclo.

O Corpo Administrativo é composto por três segmentos: Direção, Secretaria e Serviços Gerais. A gestão da escola é exercida por uma diretora e uma vice-diretora eleitas pela comunidade, por um mandato de quatro anos, de acordo com a Resolução 154, de 15 de Outubro de 1999. No setor da secretaria, trabalham seis auxiliares de educação, efetivos, sendo que três possuem ensino superior, uma cursando o Ensino superior e duas possuem o ensino médio. No âmbito dos de serviços gerais, a instituição possui doze profissionais, realizando as tarefas relativas de limpeza e a conservação No trabalho relativo à cantina, isto é, à preparação da merenda escolar, a escola conta com dois profissionais efetivos e contratados.

A escola é respeitada pela comunidade, e para ela acorrem, desde os filhos de operários, até filhos de profissionais liberais. Estudam na escola 1242 alunos, sendo 602 no turno da manhã e 640 no turno da tarde. Os alunos provêm de famílias de classes

diversificadas: sendo 40% de classe média; 47% de classe baixa; e 13% de crianças oriundas de famílias carentes que contam com um tratamento especial da escola. Para atender a esses alunos, a escola fornece, juntamente com a APM (Associação de Pais e Mestres), material escolar, uniforme e aulas de reforço. Seis alunos são contemplados pelo "Programa Bolsa Escola" da Prefeitura de Belo Horizonte. Cerca de 30% dos alunos residem no bairro no qual a escola está inserida, e os outros, em regiões relativamente distantes.

As famílias dos alunos são constituídas, em média por cinco pessoas, sendo que 70% dos alunos vivem com os pais. As mães que trabalham fora, exercem profissões variadas como: comerciarias, professoras, telefonistas, domésticas e outras. Com relação às profissões dos pais, predominam: comerciantes, pedreiros, bancários, motoristas e outras. Uma minoria exerce profissões liberais, tais como: advogados, engenheiros, veterinários e dentistas.

Os pais participam das reuniões pedagógicas, das de colegiado, das de promoção sócio-culturais e das da Associação de Pais e Mestres. O nível de instrução desses genitores, é o seguinte: 11% possuem ensino superior; 38% têm ensino médio, e outros, possuem o ensino fundamental completo ou incompleto; alguns são analfabetos.

A escola tem alguns projetos que estão sendo desenvolvidos: a) Projeto Aula de Reforço, coordenado pela direção e pela equipe pedagógica e mantido, em parceria, com a Associação de Pais e Mestres; b) "Projeto Adote a Sala de Aula de Seu Filho;" c) "Projeto Pequenos Escritores;" d) "Projeto de Coordenação de Ensino"; e, e) "Projeto de Implementação de Novos Equipamentos".

Quanto ao que se refere à avaliação, conforme consta do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da instituição, a orientação é para organizar o ensino baseado em princípios que “favoreçam a aprendizagem contínua e progressiva de seus alunos, evitando-se as retenções que prejudiquem a sua trajetória escolar”. Dentro de cada ciclo, a progressão deverá ser continuada. Ao final de cada ciclo, ocorrerá uma avaliação formal, visando a promoção para o ciclo seguinte.

Na matrícula referente a este ano, a procura por vagas, na escola, superou, em cerca de 50% (cinqüenta por cento), a disponibilidade oferecida para o primeiro ano do Ciclo Básico.

Atualmente, a demanda para a escola, como já foi explicitado, consiste, na sua maioria de alunos que não residem no bairro Padre Eutáquio e suas adjacências, sendo provenientes de regiões mais distantes, o que nos depoimentos dos professores, fez com que aumentasse a “vigilância”, para se manter a qualidade de ensino, tendo em vista que, segundo elas, esses alunos, de outras regiões, trazem um “deficit social”.

O critério de enturmação dos alunos é aleatório e visa formar classes heterogêneas. Entretanto, no 1° ano do Ciclo Básico é considerado o nível de alfabetização dos alunos que chegam à escola, para se proceder a formação de turmas.

De um modo geral, a comunidade escolar, em depoimentos que obtivemos, considera que a instituição ministra um ensino de qualidade, compatível com outras escolas, consideradas de “bom nível”.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

- Dar continuidade à metodologia de projetos de integração das disciplinas.

- Incentivar a programação das atividades extra-classe como feiras, aulas práticas, excursões didático-pedagógicas e outras que despertem o interesse e a curiosidade do aluno.

- Programar as atividades curriculares dentro da perspectiva da descoberta – "aprender a aprender"- através da reorganização dos programas e planos de ação pedagógica.

- Organizar projetos de utilização dos recursos de multimídia, orientando os alunos para maior aproveitamento desses recursos como pesquisa e enriquecimento.

- Replanejar e reprogramar as atividades de avaliação como índice de aprendizagem efetiva, priorizando o raciocínio, a análise e a estrutura das respostas.

- Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem através de atividades específicas, visando eliminar a defasagem de conteúdo.

- Planejar e organizar atividades extra-curriculares que propiciem a vivência da cidadania e a boa convivência social, bem como a preparação para o trabalho.

(Fonte: Agenda dos alunos./2002)

3.2. A Implementação da Escola Sagarana, na Escola Estadual Padre Eustáquio.

Quando elegemos a Escola Estadual Padre Eustáquio como locus desta pesquisa, fomos guiados por dois motivos: O fato de a Instituição ter integrado o Projeto Piloto da implantação da Qualidade Total, no âmbito da gestão dos Mares Guias; o fato da escola já ter iniciado a implementação da escola Sagarana, desde 2000.

Ao adentrarmos no espaço da instituição, sentimos necessidade de um período mais longo de pesquisa, para podermos vivenciar, melhor, a implementação da Proposta em apreço, e o próprio cotidiano da escola. A partir de Março de 2001, começamos a levantar alguns dados que pudessem subsidiar a investigação. Na verdade, após termos definido, concretamente , o objeto de pesquisa, iniciamos um período de observação mais intensa, por concordarmos, com PARO que, assim, expressa:

> "...quando se entra em contato com a realidade de nossas escolas públicas básicas, não é incomum constatar-se certo descompasso entre a prática que aí se desenvolve e os conteúdos de estudos acadêmicos que versam sobre as políticas públicas em educação." (Paro, 1999, p.29)

No processo de desenvolvimento da pesquisa que empreendemos e que se insere no campo das Políticas Públicas para a Educação, percebemos que, muitas vezes, falta aos formuladores das Propostas de inovações pedagógicas, argumentação convincente para promover o envolvimento daqueles que fazem a educação no chamado "chão da escola", mesmo que elas sejam consideradas como "progressistas", e que possam contribuir para a qualidade da educação. São dois os fatores, na nossa opinião, que podem levar a esse "não" envolvimento.. Por um lado, a falta de consideração dos aportes da cultura escolar; e, por outro, o ceticismo que, tradicionalmente, acomete o corpo docente, no que tange à implantação de qualquer inovação pedagógica

A respeito de pesquisas sobre a Cultura escolar, (Dayrel, 1996, p.143) nos mostra que até a década 80, as análises sobre a instituição escolar eram pensadas

dentro das macro-estruturas, às vezes mais deterministas, outras privilegiando as mediações, mas ambas considerando a força macro-estruturais atuando sobre a instituição escolar. Para ele, a partir da década de 80, priorizou-se uma nova visão, que buscava a "superação dos determinismos sociais e da dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto." A escola passa ser entendida, então, como um espaço sócio-cultural, no qual os sujeitos não se comportam como passivamente diante da estrutura, mas de forma dinâmica, buscando uma construção contínua, marcada por conflitos, confrontos e negociações, diante de certas circunstâncias.

Também Arroyo, (1999) chama a atenção para essa ênfase que se conferiu aos processos globais, sociais, ideológicos e políticos. Para ele, é legítimo e necessário dar ênfase a posturas educacionais críticas, porém, "essa mesma ênfase pode levar, e por vezes tem levado, à marginalização da concretude da prática social e educativa." Em síntese, segundo ele, não se pode negligenciar a realidade concreta da educação escolar

Por outro lado, equívocos são cometidos quando se prioriza, apenas a realidade mais restrita e pontual da escola, ao serem abordados os problemas educacionais, desconsiderando o nível "macro" e esquecendo que a escola também sofre as determinações do real.

Devemos enfatizar que, ao tentarmos buscar suportes teóricos para compreender uma realidade específica como a educação, precisamos estar atentos, para evitarmos estabelecer uma previsão histórica por antecipação. Daí, a necessidade de considerarmos os processos educacionais na perspectiva da dialeticidade entre teoria e prática. Não podemos desvincular a teoria da prática, nem subtrairmos da prática a teoria subjacente.

Voltando, agora, ao já mencionado ceticismo dos professores frente às proposta inovadoras, CUNHA (1995), explica essa postura, lançando mão da denominada "Política de Ziguezague", segundo a qual, a cada eleição de um novo prefeito ou governador, "tudo é zerado", desfazendo o programa desenvolvido pelo seu antecessor. Isso faz com que o "o professor, decepcionado, olhe com desconfiança qualquer proposta e se torne um agente de conservação. Nem sempre das melhores coisas." (Cunha, 1995 ,p.11)

Sobre essa política, a diretora da escola Padre Eustáquio assim se pronuncia:

> "...a gente falou na época (Primeiro Forum Mineiro de Educação- eleição de Itamar Franco) para aproveitar o bom do governo anterior e não jogar tudo fora. Só que a gente está vendo que a política educacional e a política em si não andam juntas. Então, entra um vem com a Qualidade Total e entra outro, vem com a Escola Sagarana.."(Diretora da Escola, Entrevista, 2001)

Essa "política de ziguezague" não dá tempo para se procederem avaliações das políticas educacionais, pois elas mudam rapidamente, daí a dificuldade de analisar o que é bom ou ruim em uma dada proposta. Na opinião de Cunha, o professor, sabedor dessas mudanças não faz um esforço, para se adaptar, ou se engajar na nova realidade, resistindo às inovações propostas.

Assim, a excessiva centralização e o nível de controle político-administrativo, financeiro e pedagógico, bem como as constantes mudanças dos planos ou projetos em andamento, dificultam a implementação e a avaliação de planos e projetos que poderiam ser promissores.

Feitas essas considerações, que pensamos serem importantes, precisamos explicitar a posição dos sujeitos da escola, sobre a implementação da Escola Sagarana na instituição.

A questão do tempo e do espaço escolares se constitui como um ponto crucial, no âmbito da Proposta da Escola Sagarana. No seu Projeto Político Pedagógico,

em plena sintonia com os princípios da Escola Sagarana, a instituição, após discussões com a comunidade, fez a opção pelo Sistema de Ciclos, que promoveu a divisão do ensino fundamental em dois níveis: o Ciclo Básico, correspondendo o1º, 2º e 3º anos e, o Ciclo Intermediário (1º ano). Os professores, em geral, apoiaram esse sistema, mas sentem que a comunidade, ainda, não foi convencida dessa inovação, talvez devido às culturas da seriação e da reprovação estarem impregnadas na cabeça dos pais. Os docentes consideram que seja necessária uma melhor explicitação da Proposta, para os pais compreenderem e apoiarem a mesma. Segundo uma professora da escola:

> "Eu acho que o problema dos ciclos é a comunidade se dar conta que os ciclos, não é que o aluno vai ser promovido de qualquer forma. Então, a comunidade tem de dar conta primeiro, que o importante é o sucesso do aluno. Eu acho que, a partir do momento que a comunidade enxergar isso, que o ciclo procura visar mesmo o sucesso do aluno, a aprendizagem dele, acredito que vai melhorar a qualidade." (Professora A, Entrevista,2001)

Dentre as dificuldades encontradas para a implementação dessa nova sistemática, tomando por base a avaliação dos professores, supervisores e direção, se destaca a questão referente ao número de alunos em sala de aula. O Projeto da Escola Sagarana prevê o atendimento mais individualizado ao aluno, mas os professores reclamam que, as salas continuam superlotadas, fato esse inviabiliza uma atenção mais personalizada. Consideramos que salas lotadas, certamente, contribuirão para promover defasagens educacionais e essa é, também a opinião dos professores. A escola, em trabalho conjunto com a Associação de Pais, está procurando criar alternativas para "recuperar" os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem. Assim, foram contratados professores pela Associação de Pais, que procuram resolver esse mencionado problema.. Como explicitamos, foi firmado um convênio entre a Secretaria da Educação e o Centro Universitário Belo Horizonte que, entretanto, na avaliação da direção da escola, não alcançou resultados satisfatórios.

Para a diretora,

> "o problema do Convênio da Secretaria da Educação com o UNI-BH, que eu vivenciei, que era coordenado pelo Renato Sberk, no papel, era muito bom. Mas no dia a dia numa escola de 1º a 4º ano, a gente sente dificuldades porque, o aluno que está numa universidade, ele também tem as dificuldades deles, então ele não vestiu a camisa, diferente quando você contrata professor recuperador...Tivemos que contratar professor pela Associação de Pais, e tem horário específico que está acontecendo a recuperação." (Diretora da Escola, Entrevista, 2001)

Por outro lado, a contratação de professores , que não compunham o quadro da escola, no primeiro semestre de 2001, também não obteve êxito. Segundo a fala de uma professora, o fracasso se deu "porque eles vinham, davam aulas, mas não sabia o que estava acontecendo dentro da escola." Decidiu-se, então, que, a partir do segundo semestre de 2001, o professor vinculado à própria escola, deveria ser o responsável pela recuperação dos alunos e a comunidade está valorizando mais e melhorou o rendimento pedagógico.(Diretora, Entrevista, 2001).

Em síntese, o que podemos observar é que a adoção dos ciclos tem um horizonte, e dentro desse horizonte, devem ser criados suportes pedagógicos, metodológicos e infra-estruturais, para que, como afirma Arroyo (2000, p.150), "as ondas inovadoras não morram nessas praias burocráticas."E isso, como podemos verificar, acaba não sendo viabilizado pelos gestores das políticas educacionais.

No campo das condições de trabalho e valorização profissional, os professores e especialistas, são unânimes em afirmar que, praticamente, nada mudou. Continuam esperando a implantação do Plano de Carreira, que segundo a supervisora da escola, "desde a época do Congresso Mineiro de Educação, em 1983, se fala desse Plano e, até agora, ele não saiu do papel." Para a diretora, Minas Gerais é um dos poucos Estados da Federação que não tem Plano de Carreira. Segundo ela, com a implementação do Plano de Carreira, certamente, "vai melhorar e o professor poderá ficar mais motivado em relação à Proposta da Escola Sagarana. Enquanto isso não acontecer, não vai adiantar não, porque realmente, a gente esbarra na política de

sobrevivência.”(Diretora, Entrevista, 2001) A avaliação dos docentes da escola é que, no tocante à melhoria salarial e das condições de trabalho, os educadores não são valorizados ficando, na opinião de uma professora, “ não em segundo plano, e sim, no último plano”.

A respeito dessa questão, Arroyo, em seu livro “Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens”,(2000), explicita essa tendência de “secundarização do papel” dos professores no âmbito das propostas de reformas educacionais que ocorreram, sobretudo, nos anos 90.

A Escola , em apreço, tem uma efetiva participação da Associação de Pais, que procura desenvolver vários projetos, na tentativa de complementar a carência dos mesmos, devido às baixas verbas recebidas do Governo do Estado, pelas unidades escolares. Devemos enfatizar que essa iniciativa, interfere na chamada autonomia escolar. Entretanto, a diretora da escola sente-se privilegiada, pois,

> “é uma escola que a Associação de País é muito presente. Liberamos uma sala com telefone, arquivo, tornou-se um modelo para o Estado. Eles estão me ajudando tanto como voluntário no dia a dia da escola, tanto administrar a escola, dando idéias, fazendo promoções.”(Diretora, Entrevista, 2001)

Se na escola pesquisada existe uma Associação de Pais participativa, assumindo, em geral, os problemas do dia a dia, os profissionais que nela trabalham sentem que , grosso modo, a participação dos pais dos alunos “não é bem efetiva”, pois a maioria não assume suas responsabilidades, “deixando tudo para a escola”. Alguns docentes acreditam que a não participação dos pais, acabam gerando, problemas na aprendizagem dos alunos.

A Escola Sagarana, através da Resolução 147/2000, que trata do Colegiado, propõe a descentralização da gestão escolar, dando prioridade à construção de uma cultura democrática na escola. Na E. E. Padre Eustáquio, o colegiado funciona,

fazendo uso de todas as suas atribuições, decidindo e deliberando sobre os recursos financeiros e problemas administrativo-pedagógicos.

Na esfera curricular, a escola procura aplicar os princípios estabelecidos na Proposta da Escola Sagarana, isto é, busca trabalhar temas que possibilitem a relação dos conteúdos com a vida do aluno. Consideramos que currículo implica intenção, devendo ter um caráter com conteúdos antecipatórios, precedendo o que deverá acontecer, na chamada interação do aluno com o entorno e o ambiente. Apesar dessa expectativa sobre o que se espera dos currículos, eles não podem deixar de considerar as questões que ocorrem no cotidiano, tanto dos alunos, quanto das salas de aula, em suas múltiplas relações. Nessa perspectiva, os denominados temas transversais, ajudam articular os conteúdos com as vivências pessoais e sociais do educando. A Escola Padre Eustáquio trabalha com os Temas Transversais, tais como, Educação Sexual, Educação para o Trânsito, Educação Ambiental, Cidadania e outros. Além disso, são desenvolvidos projetos, como o "Projeto Pequenos Escritores" que, viabiliza na escola a vivência de um trabalho interdisciplinar que, contempla vários temas que estão presentes na vida do aluno.Esse trabalho culminou com a realização de uma Feira de Cultura.

Apesar da falta de melhores condições de trabalho dos docentes e de um maior apoio técnico, da Secretaria, a Proposta da Escola Sagarana vem conseguindo ter uma significativa aceitação por parte dos professores e especialistas da escola, devido ao fato de ela conferir uma maior autonomia para a escola, em termos da discussão de suas questões e problemas. Para uma professora, "está havendo um tratamento diferenciado."(Professora B, Entrevista,2001) Em síntese, a implementação da nova Proposta está se processando, através de discussões, de reuniões na escola e da própria ação do PROCAP – Programa de Capacitação dos Professores. A fala de uma

professora é esclarecedora: “temos assistido vídeos, discutido em grupo com toda equipe, os trabalhos propostos pelo PROCAP, através dos projetos que nós estamos elaborando, nós estamos executando em sala de aula.” Para a diretora, o que também facilitou a implantação da atual Proposta, foi o fato de sua implantação ter coincidido com a eleição para a direção de escola. Assim, ao tomar posse, a diretora firmou compromisso de promover a implementação da Escola Sagarana, na instituição. De uma certa maneira, “estamos tendo mais respaldo, mais capacitação para nós diretores e professores”, afirma a Diretora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Desde Rousseau, a educação tornou-se um instrumento da política e a própria atividade política, foi concebida como uma forma de educação.

A linha mestra da política educacional atual é determinada pelo campo econômico e capitaneada pelos organismos financeiros internacionais, cujo objetivo principal, centra-se no ajuste das contas públicas, segundo o que foi estabelecido pelos Acordos firmados com o Fundo Monetário Internacional. Então, a perspectiva das políticas sociais e, sobretudo, da educacional, passa a ser a redução de custos, privilegiando-se mecanismos de racionalização financeira sob o pretexto de que não é possível investir mais em termos de se assegurar uma educação pública consistente.

Algumas propostas inovadoras de políticas educacionais contemporâneas, se apresentam como alternativas ao pensamento hegemônico atual, tentando "ir contra a maré" do pensamento único. Dentre essas propostas, se insere a da Escola Sagarana, objeto desta investigação.

Ao finalizarmos esta Dissertação, após um ano de pesquisa na Escola Estadual Padre Eustáquio, conseguimos entender, melhor, a atual política educacional mineira e seus desdobramentos na instituição, bem como, os aspectos que a diferencia do modelo priorizado, anteriormente, isto é, o da Qualidade Total.

Reitera-se que, ao adentramos no campo de investigação, tínhamos a consciência que não seríamos desprovidos de teorias, posições políticas e conceituais, mas sempre nos preocupamos em deixar os sujeitos se expressarem livremente, sem interferências para, a partir daí, tiramos nossas conclusões, percepções sobre os dados que foram coletados, nos guiando pelos objetivos e hipóteses, previamente elaborados.

Considerando um dos eixos da pesquisa, a implementação da Qualidade Total na instituição, verificamos que a avaliação sobre essa estratégia foi, de um modo geral,

negativa, pois os sujeitos entrevistados entendem que, o aluno nessa proposta, foi visto como um “cliente”, como “máquina”. Não ocorreu, também, uma autonomia real das questões administrativo-pedagógicas e a escola passou a ser vista como uma empresa, priorizando o gerenciamento de recursos, negligenciando o aspecto humano que deveria permear o ethos educacional.

O Projeto da Escola Sagarana, nas falas dos professores e pessoal técnico-administrativo, é visto como sendo mais democrático, pois a escola passou a ter mais autonomia no sentido de decidir sobre a melhor forma de organização e de gestão escolar. No aspecto pedagógico, os professores acreditam que os processos de trabalho, a forma de organização do currículo, estão indo de encontro à vida e aos interesses dos alunos. Apesar de uma maior conquista da autonomia, eles sentem que os problemas relativos à escassez de investimentos estão afetando o desenvolvimento de atividades, que poderiam melhorar a qualidade do ensino na escola. Por mais que usassem a criatividade, devido às salas superlotadas, não têm conseguido dar uma atenção, mais personalizada ao aluno, o que vem comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. Esses docentes preocupam-se com as condições de trabalho e com as questões salariais, pois, a ausência de um Plano de Carreira dificulta aos profissionais de ensino o acesso aos bens culturais, o que os ajudaria a melhor desenvolverem o trabalho docente.

Esta pesquisa teve como objetivo principal, estabelecer uma correlação entre as duas Propostas que foram implementadas na Escola Estadual Padre Eustáquio, para tentarmos perceber, possíveis rupturas, ou continuidades. Esse confronto, na nossa opinião, tornou-se importante, pois nos revelou aspectos significativos das Políticas Educacionais Públicas privilegiadas em Minas, nos últimos 12 anos.

Indagamos: o que norteia uma política educacional ? São seus conceitos ou a materialidade de sua implementação ?

Ler para além das margens existentes no livro, já nos alertava Foucault. As intencionalidades presentes nos discursos, certamente, refletem a política que se quer por em prática.

Os conceitos de eficiência, eficácia e produtividade, tornam-se recorrentes nos documentos dos gestores que coordenaram o Projeto da Qualidade Total, em Minas. O objetivo principal era o de conscientizar os profissionais da educação para buscarem a performance administrativa. Procuraram convencer os envolvidos no processo escolar, de que os problemas educacionais se resolveriam, com um bom gerenciamento de recursos. A visão da racionalidade administrativa invadiu, então, o universo escolar estadual de Minas.

Nos documentos que embasam a Proposta da Escola Sagarana, os seus formuladores manifestam uma preocupação em resgatar o humanismo e o multiculturalismo, valores que, para eles, haviam se perdido, na concepção anterior. Consideram que, a "melhor educação é a educação para todos". Apregoam, também, a perspectiva de garantir, não só a universalização, mas a real qualidade de ensino.

Se, pelo lado da Qualidade Total, os conceitos e os instrumentos que mediam a "qualidade" na educação, estavam em sintonia com uma "lógica utilitarista", com a "razão instrumental", na Proposta da Escola Sagarana, a qualidade deixa de ser determinada pela "lógica do mercado", e, se manifesta em princípios, que buscam formar o indivíduo em suas diversidades culturais e regionais; em síntese, o que determina a qualidade é a formação do cidadão consciente, participativo, resgatado em seu lado humano.

Analisando os documentos da Proposta da Qualidade Total e da Escola Sagarana, ouvindo e observando os profissionais da instituição pesquisada, constatamos que, tanto em termos conceituais, quanto no processo de implementação, a Proposta da Escola Sagarana é mais aceita pela comunidade escolar do que o modelo anterior. Para os docentes, ocorreram progressos na gestão da escola, na autonomia pedagógica e, assim, eles passaram a ter um maior controle do processo ensino-aprendizagem.

O Sistema de Avaliação – SIMAVE- coordenado pela SEE e a nova orientação dada ao Sistema Mineiro de Ensino, têm procurado dar uma organicidade às instituições escolares que dele fazem parte.

Algumas rupturas em termos conceituais e materiais encontram-se, nitidamente, manifestas, conforme já explicitamos. Porém, ressaltamos que as questões relacionadas às condições salariais dos profissionais da educação, continuam entravando e, por vezes, impedindo de se colocar em prática, atividades e práticas que a comunidade escolar considera como viabilizadora da qualidade de ensino. Dentre os compromissos assumidos pelos gestores da educação, nas últimas décadas, em Minas Gerais, sempre é destacada, como prioridade, a melhoria salarial, convergindo para o tão esperado "Plano de Carreira". Até o momento, esse discurso, propagado pelos gestores, não se efetivou, na prática. Projetos e sonhos pedagógicos acabam se dissolvendo na dimensão da racionalidade financeira.

Pode se afirmar que a educação pela sua peculiaridade possui um caráter inacabado. Em nossa intencionalidade investigativa, procuramos contemplar uma dada realidade educativa. Fomos até ela, com teorias e hipóteses que intentaram dar conta dessa realidade. No processo de lançarmos "nossa rede", fomos descobrindo novos elementos que, de certo modo, produziram questionamentos e nos ajudaram a refletir sobre nossas teorias e hipóteses. Esse processo de dialeticidade, que busca compreender

a prática, em constante diálogo com a teoria, tornou-se ponto de partida e chegada da pesquisa que realizamos.

Retomando à indagação básica explicitada no título da pesquisa _ “A Escola Sagarana: uma ruptura com a concepção da Qualidade Total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio ?”-, consideramos que ocorreram, de fato, rupturas. Embora, já as tenhamos explicitado no decorrer deste trabalho, achamos importante, sintetizá-las de forma mais objetiva:

- A Escola Sagarana, tenta recuperar o conceito de público, enquanto interesse de todos, incorporado ao Estado; na Proposta da Qualidade Total, o conceito de público se identifica como sinônimo de mercado;

- “A gestão democrática”, na Proposta da Qualidade Total, se traduziu na supremacia da técnica sobre a política e a participação; por outro lado, a Proposta da Escola Sagarana, ao tratar da gestão democrática, tem como princípio a construção de uma cultura democrática;

- À visão do “aluno cliente”, priorizada pela Qualidade Total, a Escola Sagarana se contrapõe, concebendo o aluno em uma dimensão humanística, sendo visto como um ser “omnidimensional”;

- As formas de implementação da Proposta da Escola Sagarana se pautaram, por um processo de discussão, envolvendo todas as escolas da rede estadual, para que posteriormente, elas se manifestassem sobre a adesão, ou não, à proposta; a Proposta da Qualidade Total, foi aplicada, de imediato, em algumas “escolas piloto”, para daí, espraiar-se por quase toda rede estadual.

Tendo em vista, os objetivos propostos, acreditamos tê-los atingindo, na investigação realizada.

Assim, esperamos que este trabalho possa contribuir para realização de futuras pesquisas, objetivando um maior aprofundamento sobre a Proposta da Escola Sagarana. Acreditamos que os estudos acadêmicos devem servir como mediações, que possam colaborar para mudanças nas práticas sócio-escolares.

Finalmente, acreditamos que a investigação sobre a atual Proposta para a Educação em Minas, realizada na Escola Estadual Padre Eustáquio, e sua contraposição ao modelo anterior (“Qualidade Total”) ajudou-nos a descortinar, desvelar, as Políticas Públicas formuladas para a educação em Minas Gerais, nos períodos demarcados

“A cada um de nós, com suas armas. A nossa é essa: esclarecer o pensamento e por ordem nas idéias”. Antônio Cândido.

ABSTRACT:

The implementation of an educational proposal for the State Schools of Minas Gerais, the Sagarana School Project, is in course. It has as an objective the construction of and education based on the principles of equity, of the search for a regional identity, of the construction of a democratic culture, having a humanistic approach as a guideline. This project intends to rescue values that, in the evaluation of the state officials, were out of focus or left aside in the previous State educational proposal.

The Sagarana School Project looks to outline an opposition to the Project of Total Quality Control, implemented in the Educational System of Minas during the period from 1991 to 1998. The principles established sought for efficiency, productivity and administrative performance, pervading the universe of the state institutions during this period. According to the point of view of the officials involved with the "TQC" project, the problems of education would be solved with the adequate management of the resources. Relying on the financing of international organisms, such as the World Bank, this experience, in our evaluation, is inserted in a greater project: that of the neoliberal ideology. The critical educators received this Project with much questioning and resistance against the transference of business model to the school ground.

Through a research done in a shool of the Satate of Minas Gerais, the Padre Eustáquio School, this dissertation sought to investigate the developmnet of these two different projects inside that institution. The school investigated was chosen as one of the components of the "Pilot Project" of implementation of the Total Quality. However, the school distanced it self from that project, as it noticed the limits of this proposal for education.

Since 1999, the Padre Eustáquio State School has been discussing the Sagarana School Project with the school community and has started the process of its implementation.

Among the goals aimed in the research, a correlation was done between the two proposals applied by and at the school, attempting to identify possible ruptures and continuities. The data collected showed that ruptures between the two proposals ocurred in areas such as: democratic management of the school; the concept of public; the forms of implementation; and the teacher and students' view, the concept of quality, finally, of the conception of education.

KEY WORDS: Public Policies of Education in Minas Gerais – Neoliberalism – Education Reforms – Total Quality Control – Sagarana School.

BIBLIOGRAFIA:

01-ALMEIDA JUNIOR, A . Repetência ou promoção automática ? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n.65, p.3-15, jan/mar.1957.

02-ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: *Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático.* E. Sader e P. Gentili (orgs.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

03- ARELARO, Lisete R. G. Ampliação do período de alfabetização nas séries iniciais. O ciclo Básico em São Paulo: algumas considerações. *Idéias*, São Paulo, n.1, p.53-55, 1992.

04- ARROYO, Miguel .G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação. In: Silva T.T.(org.) *Trabalho, Educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

05-_____ Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto.* Brasília, V. 17, p.33-40, Jan 2000.

06-_____ Fracasso/Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento na educação básica. *Em Aberto*, Brasília, n.53, Jan/mar.1992.

07-_____ Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

08-_____Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio F. B. (org.). *Currículo*: políticas e práticas. Campinas, Papirus, 1999. P.131-164.

09-BARBOSA, Eduardo Fernandes. *Qualidade Total na Educação*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1994.

10- BECKER, M.S. et al. *Escola Básica*. Campinas: Papirus, 1994.

11-BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto Editora, 1997.

12-BRASIL.MEC.INEP. *Plano Nacional de Educação.* Brasília: INEP, 1998. Disponível em : http//www.camara.gov.br. Acesso em 28 jan. 2000.

13-BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

14-BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, Marisa R.T. (orgs*). Política e Trabalho na Escola*: administração dos sitemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P.13-41

15-CARDOSO, Ciro F. *Uma introdução à história.* São Paulo: Brasiliense, 1981.

16-CASTRO, C. M.; CARNOY, M. A . A melhoria da educação na América Latina: e agora para onde vamos? In: CASTRO, C.M.*Como anda a Reforma da Educação na América Latina* Rio de Janeiro*:* Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 9-99.

17-CHAUY, M. **"**Vocação Política e Vocação Científica da Universidade". *Revista Educação Brasileira*, 15 (31): 11-26, 2º semestre, 1993.

18-CONED. *Plano Nacional de Educação:* proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte/MG, 1997.

19-CUNHA, Daisy M. Intervenção estatal na gestão escolar pelo Controle da Qualidade Total. In: MACHADO, L. R. de S. e FIDALGO, F.S. (orgs.) *Controle da Qualidade Total:* uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista/SINPRO, 1994.

20-CUNHA,L.A *Política educacional no Brasil:* a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro; Eldorado, 1972.

21-_____ Os males do ziguezague. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, p. 05-15 Nov/Dez.1995

22-CURY, C. R. J. As vozes da LDB **.** *Presença Pedagógica* V.3, n.15 Maio/Jun 1997.

23-_____ O público e o privado na educação brasileira. In: Mello, G. (org). *Estado e Educação*. Campinas: Papirus, 1992.

24-DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* DAYRELL, J. (org.) Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1996. p.136-160.

25-DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola.In: *Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação.* Rio de Janeiro: (Fundação Cesgranrio), v.6, n.19, p.159-190, abr/jun. 1998.

26-DRAIBE, Sônia M**.** As Políticas Sociais e o Neo-liberalismo. *Revista da USP*. N. 17,mar-mai, 1993.

27- FREITAS, E.F. et al. Gerência da Qualidade Total na educação. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1993.

28-FERRARI, A. R. Atendimento escolar básico e problemas de diagnóstico. In: BECKER, M.S. e outros. *Escola Básica.* Campinas: Papirus, 1994

29- *FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA* – Em Defesa da Escola Pública: Boletins e Proposições de aperfeiçoamento do Projeto de Lei nº 1258/A/88.

30-FÉRES, Maria José V. A Escola Sagarana e o Projeto educacional de Minas Gerais. *Escola Sagarana – educação para ávida com dignidade e esperança*. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Ago, 2001.

31-FRIEDMAN, M**.** *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1985.

32-FRIGOTO, Gaudêncio **"**O Contexto Sócio Político brasileiro e a educação nas décadas de70/90*"*. *Contexto e Educação/* Universidade de Ijuí, Ano 5 nº 24 Out/Dez 1991.

33-FERNANDES, Florestan – *Nova República***?** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1986.

34-FREITAS, E.F. et al. *Gerência da Qualidade Total na Educação*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1993.

35-GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. 3 ed. Rio de Janeiro.: Record, 1998.

36-HAYEK, F. *Liberdade de escolha*. Rio de Janeiro, Record, 1980

37-_____ *O Caminho da Servidão*, Trad. Leonel Valandro. Porto Alegre, Globo, 1977.

38-*IPEA*. Perspectivas da economia brasileira – 1992. Brasília: IPEA, 1991.

39-JORNAL ESCOLA SAGARANA – Belo Horizonte: SEE n. 04, Out/2000

40-_____ Belo Horizonte: SEE n. 06, DEZ/2001.

41-LAVILLE, Christian. Um diálogo entre o método e o objeto. Reflexões acerca da metodologia da pesquisa. *Linhas Críticas*, v. 5, n.9, Jul/Dez. 1999

42-LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e planejamento* (CRPE/INEP), São Paulo, v3, p.15-34, jul. 1959.

43-LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A . *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas**.** São Paulo: EPU, 1988.

44-MACHADO, Lucília R. de S. Qualidade Total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. *Extra-Classe em Revista*, Belo Horizonte: Sindicato dos Professores de Minas Gerais, Ano 2, n} 1, 1993.

45-_____ A educação e os desafios das novas tecnologias. FERRETTI, C.J.: ZIBAS, D.N.L.: MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P.B.(orgs). *Novas Tecnologias, Trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

46-MARES GUIA NETO, W.S. Educação e desenvolvimento: conscientização, vontade política e participação**.** *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.6, jul./dez. 1992, p.9-28.

47-_____A reforma educativa em Minas Gerais, In: CASTRO, C.M.; CARNOY, M.M. *Como anda a reforma da educação na América L**a**tina* ? Rio de Janeiro :FGV, 1997, p. 105-120.

48-*MINAS GERAIS*. Lei 12.678 de 22 Jan. 1998. Regulamenta o artigo 197 da Constituição do Estado, o qual dispões sobre descentralização do ensino, e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 23 já. 1998.

49-MINAS GERAIS. Secretária de Estado da Educação**.** Aceleração da Aprendizagem. Belo Horizonte, 1998.

50-_____ Acertando o passo: aceleração da aprendizagem para alunos do 2º ciclo de ensino fundamental. Belo Horizonte, 1998.

51-_____**.** Avaliando no ciclo básico de alfabetização. Belo Horizonte, 1997.

52-_____. Bases para a cooperação Estado-Município. Belo Horizonte, 1997.

53-_____. Ciclos de Formação básica; implantação do regime de progressão continuada no ensino fundamental. Resolução nº 8.096/97. Belo Horizonte, 1997.

54-_____**.** Compromissos e prioridades da atual administração. Belo Horizonte, 1991.

55-_____.Diretrizes para a formação de professores da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1994.

56-_____Diretrizes para a elaboração do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte, 1997.

57-_____Integração com os municípios. Belo Horizonte, 1997.(Relatório)

58-_____Relatório de Indicadores Globais –RIG. Belo Horizonte, 1994

59-_____Resolução nº 6.907/92 de 23 jan. 1992. Estabelece normas complementares para instituição e funcionamento do colegiado nas unidades estaduais de ensino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 Jan.1991.

60-_____Resolução nº 7.120/93 de 25 fev. 1993. Institui o Programa de "Gerência da Qualidade Total" no Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 26 fev. 1993.

61-_____Resolução nº 7.915/96 de 20 dez. 1996. Estende a estratégia do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA - à 3ª série do ensino fundamental, nas escolas da

rede estadual de Minas Gerais, e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 dez. 1996.

62---------- Resolução nº 8.287/98. Institui o Projeto "Acertando o Passo", implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária. *Minas Gerais,* Belo Horizonte, 1998.

63- MINAS GERAIS, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 12 de 26 de Jan de1999. Delega às Escolas Públicas a "Competência para definir a forma de organização do Ensino Fundamental." Belo Horizonte, 1999.

64- MINAS GERAIS, Secretaria de Educação. Tempo Escolar: Hora de Refletir, Planejar e construir a Escola Sagarana. ROCHA, Maria C. D. (org.).*Coleção Lições de Minas V.III*. Belo Horizonte: SEE/MG. 1999.

65-_____. Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança. FREITAS, J. E. (org.) *Coleção Lições de Minas, V.II*.Belo Horizonte: SEE/MG ,1999.

66-OLIVEIRA, Dalila A. As Reformas em curso nos Sistemas Públicos de Educação básica: empregabilidade e eqüidade social. In: _____; DUARTE, Marisa T. (orgs) *Política e Trabalho na Escola* : Administração dos Sistema Públicos de educação básica. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

67-OLIVEIRA, F. *Seminário*:"Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro". – Niterói-RJ, Univ. Fed. Fluminense, 2001.

68-OLIVEIRA, Manfredo A. de **.** Neoliberalismo e ética In:. Neoliberalismo e o pensamento cristão. Petrópolis, Vozes, 1994.

69-OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M**.** *Escola ou Empresa*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998

70-PARO, Vítor Henrique . Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: *Políticas Públicas & Educação Básic*a. DOURADO, L.F. & PARO, V.H. (Orgs) São Paulo: Xamã, 2001.

71-PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Proposta da Sociedade Civil – Forum Nacional de Educação.

72-RAMOS, Cosete . *Excelência na Educação*; a escola de Qualidade Total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

73-_____ *Pedagogia da Qualidade Total***.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da Repetência. In:Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n.19, p.13-20,1990.

74-RODRIGUES, Neidson. Fundamentos da organização do tempo e espaços nas escolas. In: ROCHA, Maria C. (org.). Tempo Escolar: Hora de refletir, planejar e construir a Escola Sagarana. Belo Horizonte: SEE/MG. Col. Lições de Minas. V. 3, 1999. p.15-38.

75-ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença*: O projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal . São Paulo: Cortez, 2000.

76-SAVIANNI, Demerval – Sistemas de Ensino e Planos Nacionais de Educação: o âmbito dos municípios . *Educação e Sociedade*, Ano XX nº 69/ Dez 1999.pp 119-136. Centro de Educação e Sociedades – *CEDES*, Campinas-SP

77- SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia. É proibido repetir. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n.7, p.5-44, jan/jul. 1993.

78- TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADAD, S (orgs.).*O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez Editora, 1996. Cap.IV, p. 125-193.

79-VALENTE, Ivan e ROMANO, Roberto. O Plano vetado em nome do ajuste fiscal. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 04 abr. de 2001. A3

80-VIANNA, Luiz W & CARVALHO, Maria A R. –República e Civilização Brasileira. IN: *Pensar a República*. BIGNOTTO, N. (org.), Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2000.

ANEXOS

ROTEIROS DE ENTREVISTAS – GESTORES

Superintendente de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação.

1- Porque se optou pelo Projeto da Escola Sagarana?
2- Explicite os princípios norteadores da Escola Sagarana, sobretudo, os políticos.
3- Todas as escolas estaduais de Minas estão integradas neste Projeto? Quais foram os critérios para as escolas se integrarem ao Projeto?
4- Como avalia o processo de implementação da Escola Sagarana nas escolas, em termos de aceitação/rejeição e, em termos das reais condições para o seu desenvolvimento?
5- Tem havido um acompanhamento pela Secretaria, no que se refere ao processo de implementação? Como ele tem se efetivado ?
6- Explicitar as perspectivas visadas pela Escola Sagarana no que se refere: à melhoria da qualidade do ensino, à capacitação docente, à promoção de adequadas condições salariais e de trabalho para os professores, ao aperfeiçoamento das condições infra-estruturais da escola?

Assessoria Superintendência Educacional –SEE/MG.

1- O que levou a Secretaria a elaborar uma nova concepção de educação, para a Rede Pública Estadual?
2- Como a nova proposta se posiciona sobre a organização dos alunos, a avaliação dos mesmos, a capacitação docente, a organização do processo de trabalho na escola, ao multiculturalismo, ao currículo e à carga horária?
3- Qual (is) a (s) legislação (ções) que normatizam o projeto da Escola Sagarana?
4- Qual o cronograma de implantação da nova proposta?
5- Qual o orçamento disponível para a Escola Sagarana ?

Diretoria de Normas e Planejamento Curricular do Ensino Fundamental-SEE

1- Como a nova proposta (Escola Sagarana) se posiciona sobre a organização dos alunos, a avaliação dos mesmos, o processo de organização do trabalho na escola, a questão do multiculturalismo, currículo e carga horária?
2- Quantas optaram pelos ciclos?

3- Como está se dando o processo de acompanhamento da implementação da Proposta da Escola Sagarana?

Diretoria de acompanhamento do PROCAP-SEE.

1- Fale-me como está sendo pensada a capacitação dos docentes dentro da Proposta da Escola Sagarana?
2- Quais os recursos usados para essa capacitação? Qual o cronograma dessa capacitação?
3- Em relação a elaboração de material, está ocorrendo a participação/assessoria de pesquisadores e teóricos?
4- E os professores, denominados leigos, como será a capacitação?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – DIRETORA, PROFESSORES E TÉCNICOS QUE TRABALHAM NA ESCOLA EST. PADRE EUSTÁQUIO.

1- Você vivenciou a implantação do Projeto da Qualidade Total aqui na Escola ? Como você avalia esse Projeto?

2- No campo mais específico da qualidade de ensino, essa experiência foi positiva?

3– Em que aspectos a Proposta da Escola Sagarana se diferencia da Proposta da Qualidade Total?

4- Como está se processando a implantação do Projeto da Escola Sagarana nesta Instituição? Quais as condições viabilizadas e quais as dificuldades encontradas?

5- Em que medida este Projeto atual está viabilizando ou poderá viabilizar a melhoria da qualidade de ensino, das condições de trabalho e do nível salarial do corpo docente?

6-Como se dá a participação dos pais, aqui, na E. E. Padre Eustáquio?

Específico para a Diretora:

7 - Fale-me sobre o projeto de "recuperação" de alunos aqui na escola. Houve uma proposta por parte da Secretaria da Educação em convênio com Centro Universitário Belo Horizonte. Porque a escola não continuou com esse projeto?

8 - Porque a escola afastou-se do projeto da Qualidade Total?