

**LUCIA DE FATIMA VALENTE**

**POLÍTICAS E PRÁTICAS NO PLANEJAMENTO  
ESCOLAR EM MINAS GERAIS NO FINAL DO  
SÉCULO XX**

**SISBI/UFU**



**1000204863**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
2002**

**LUCIA DE FATIMA VALENTE**

mon  
87.014.5(815.1)  
V154p  
TES/MEM

# **POLÍTICAS E PRÁTICAS NO PLANEJAMENTO ESCOLAR EM MINAS GERAIS NO FINAL DO SÉCULO XX**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Escolares

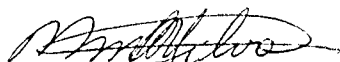
Orientador: Professor Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

#### FICHA CATALOGRÁFICA

V154p Valente, Lucia de Fatima, 1964-  
Políticas e práticas no planejamento em Minas Gerais no final do século XX / Lucia de Fatima Valente. - Uberlândia, 2002.  
127f. : il.  
Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.  
1. Política e educação - Minas Gerais - Teses. 2. Planejamento educacional - Minas Gerais - Teses. 3. Instalações escolares - Planejamento - Minas Gerais - Teses. 4. Educação e Estado - Minas Gerais - Teses. 5. Neoliberalismo - Teses. I. Silva, Marcelo Soares Pereira da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação III. Título.

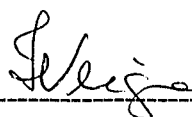
CDU: 37.014.5(815.1)(043.3)

Dissertação defendida e aprovada, em 29 de abril de 2002, pela  
banca examinadora



---

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva  
Orientador



---

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga



---

Prof. Dr. Almiro Schulz

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus pais, por terem me transmitido valores tão importantes, como a fé, o amor, a compreensão, a solidariedade, a dignidade, assim como a capacidade de sonhar e lutar por um mundo melhor.*

*Dedico também a minha tia Dita, por ter ajudado a consolidar esses valores.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que estiveram comigo neste caminhar:

A Marcelo, por toda a orientação, amizade, compreensão e pela confiança em mim depositada.

A Marisilda, pelo carinho, incentivo e principalmente pelo "colo de mãe".

A Maria Vieira e Olenir, pela amizade, carinho e estímulo.

A família Prota & Ximenes pela acolhida e por me deixar fazer parte desse "clã".

Aos amigos e amigas da 37<sup>a</sup>. e 40<sup>a</sup>. Superintendência Regional de Ensino, cuja convivência me possibilitou a busca de novos caminhos.

Aos meus professores e professoras da Fundação Educacional Nordeste Mineiro (FENORD), responsáveis pelas primeiras reflexões, base de minha trajetória no processo de construção do conhecimento científico.

Aos meus colegas do Mestrado, pela amizade e partilha das alegrias e angústias.

Aos meus colegas Jesus e James pelo apoio.

Ao Vilmar pelo carinho, apoio e amizade.

*A cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores, diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça para o total.*

João Guimarães Rosa

## SUMÁRIO

### RESUMO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: DO ENFOQUE TÉCNICO ÀS ABORDAGENS PARTICIPATIVAS.....	15
CAPÍTULO II	
O PROJETO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NAS GERAIS NO FINAL DO SÉCULO XX.....	36
CAPÍTULO III	
O PLANEJAMENTO ESCOLAR NAS GERAIS: DAS PROPOSTAS ÀS RESPOSTAS.....	74
Diretrizes para a Elaboração do Planejamento Escolar: as propostas.....	74
O Planejamento do Trabalho Escolar: as respostas.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120



## RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo de estudo da área de planejamento e políticas em educação, tomando como foco a experiência desenvolvida no Estado de Minas no final dos anos 90 do século XX. Procuramos compreender o processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com o objetivo de analisar os contornos assumidos pelos princípios da autonomia, da participação e da democratização da gestão escolar, bem como a própria concepção de planejamento preconizada nas diretrizes oficiais e seus desdobramentos na prática educativa escolar. Para tanto, além de uma cuidadosa revisão bibliográfica em torno da temática, procedemos igualmente à análise das diretrizes oficiais emanadas da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que visavam orientar o planejamento do trabalho escolar nas escolas públicas das Gerais, bem como os pareceres emitidos pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) no mesmo período e, que tratavam do tema investigado. Realizamos, também, uma pesquisa de campo com os profissionais da rede pública de ensino, diretores, professores e supervisores educacionais envolvidos no processo de construção do PDE nas respectivas escolas. Analisamos as diferentes concepções teóricas de planejamento educacional, desde o Planejamento Normativo tradicional, aos contornos do Projeto Político Pedagógico. Analisamos ainda, os desdobramentos das propostas neoliberais na sociedade e na educação brasileira, bem como seus contornos na educação pública de Minas Gerais. Para tanto, demarcamos os contornos desse ideário no final desse mesmo século, por meio da análise das diretrizes dos organismos internacionais, mais especificamente, do Banco Mundial e seus impactos no campo educacional brasileiro e mineiro. Ao mesmo tempo em que debruçamos sobre as diretrizes que orientaram a organização do planejamento escolar de Minas Gerais nos anos 90, do século passado, apresentamos dados que possibilitam compreender como esse planejamento se desenvolveu nas escolas, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados. Ou seja, procuramos investigar em que medida e de que forma as diretrizes oficiais da SEE/MG foram assimiladas nas práticas de construção do PDE, pelos sujeitos que construíram tais práticas. Ao final, são apresentadas nossas conclusões que, ao recuperar a trajetória percorrida, procuram responder às questões levantadas, bem como apontar novas inquietações, novos desafios. Os resultados deste estudo revelam que, no âmbito das políticas educacionais em Minas Gerais, predominam aquelas concepções de planejamento de caráter normativo, prescritivo, presente no Planejamento Estratégico e no modelo de Gerenciamento da Qualidade Total. Evidenciamos, também, o caráter funcional e operativo de participação que essas abordagens carregam. Discutimos a variação terminológica e conceitual, presente nas diretrizes oficiais em torno da questão do planejamento escolar e suas implicações nas práticas cotidianas das unidades de ensino da rede pública, principalmente no que se refere à desarticulação entre planejamento, construção da autonomia, participação e democratização da gestão escolar.

## ABSTRACT

This research is in the field of study of the planning area and politics in education, taking as focus the experience developed in the State of Minas in the end of the 90's of the century XX. We tried to understand the elaboration process of the Plan of Development of the School (PDE), with the objective of analyzing the contours assumed by the autonomy's principles, of the participation and of the democratization of the school management, as well as the own planning conception extolled in the official guidelines and its unfoldings in educational school practice. So, besides a careful bibliographical revision around the thematic, we proceeded equally to the analysis of the official guidelines emanated by the State Clerkship of Education of Minas Gerais (SEE/MG), that sought to guide the planning of the school work in the public schools of Minas Gerais, as well as the opinions emitted by the State Council of Education of Minas Gerais (CEE/MG) in the same period and, that talks about the investigated theme. We accomplished, also, a empiric research with the professionals of the public education system, directors, teachers and educational supervisors involved in the process of construction of PDE in the respective schools. We analyzed the different theoretical conceptions of educational planning, from the traditional Normative Planning, to the contours of the Pedagogic Political Project. We still analyzed, the unfoldings of the neoliberal proposals in the society and in the Brazilian education, as well as its contours in the public education of Minas Gerais. For that, we demarcated the contours of that idea in the end of that same century, by the analysis of the international organisms guidelines, more specifically, of the World Bank and its impacts in the educational field in Brazil and Minas Gerais. At the same time in that we used the guidelines that guided the school planning organization of Minas Gerais in the 90's, of last century, we presented data that make possible to understand how this process grew at the schools, starting from the subjects interviewees' reports. In other words, we tried to investigate in what measured and what forms the official guidelines of SEE/MG were assimilated in the construction practices of PDE, for the subjects whom built such practices. At the end, our conclusions are presented and show that when recovering the traveled path, we try to answer the questions made, as well as to point new inquietudes, new challenges. The results of this study reveal that, in the scope of the educational politics in Minas Gerais, those conceptions of planning with normative character prevail, prescriptive, present in the Strategic Planning and in the model of Total Quality Management. We evidenced, also, the functional and operative character of participation that those approaches carry. We discussed the terminological and conceptual variation, present in the official guidelines around the subject of the school planning and its implications in the daily practices of public system educational units, mainly in what refers to the desarticulation among planning, autonomy construction, participation and democratization of the school management.

## INTRODUÇÃO

Nos anos 80 do século passado, no contexto do processo de transição democrática e dos movimentos pela democratização da sociedade brasileira, a educação ocupa lugar de destaque. Vários governos anunciam, como prioridade, a universalização do acesso ao ensino fundamental, a melhoria da qualidade da educação e a instauração de processos democráticos e participativos tanto nas instituições, quanto nos órgãos do sistema educacional. Apesar da necessidade de melhorar o perfil educacional brasileiro, a ênfase dada nessa época foi na expansão de vagas, por meio da construção de prédios escolares. Alguns avaliam que essa expansão, nem sempre, veio acompanhada de uma adequação nas condições de funcionamento das escolas. Nesse sentido, Mello (1985), analisa:

*O crescimento quantitativo se deu não apenas de modo caótico e barateado, mas sobretudo sem que se cuidasse ao mesmo tempo de dotar a escola de recursos materiais, humanos e técnicos que permitissem fazer face ao desafio de escolarizar grandes contingentes de alunos originários de grupos sociais tradicionalmente excluídos de qualquer benefício educacional. O que se expandiu, portanto, foi um modelo empobrecido de escola de elite, esvaziado de conteúdo, aviltado nas suas condições de funcionamento, entre as quais a duração da jornada escolar e o número de alunos por sala de aula são das mais críticas.(p. 16)*

Esse quadro, sem dúvida, contribuiu para a implantação de um sistema de ensino com sérias dificuldades em delinear sua própria identidade. Limitadas pela total dependência dos órgãos centrais, as escolas transformaram-se em instituições burocráticas, em muitos casos, meramente

cumpridoras e executoras de normas e programas elaborados e definidos pelo poder central.

Pesquisadores, educadores e os principais teóricos da educação anunciavam, em seus estudos e práticas, que a escola não poderia continuar funcionando fundamentada em diretrizes e programas definidos fora de seus domínios. Era necessário ampliar o seu espaço de decisão, que fosse construído com base em um trabalho coletivo, mediante processos criativos, gerados e gerenciados em seu interior.

Nessa perspectiva, desenvolve-se a preocupação em definir ações, na tentativa de reverter o quadro em que se encontrava todo o sistema escolar, principalmente no que se referia ao planejamento do trabalho pedagógico, uma vez que as decisões administrativas, financeiras e pedagógicas, tinham um caráter centralizador, sendo, nesse contexto, tomadas à revelia da escola.

Inúmeros eventos foram organizados, tanto em nível nacional, quanto estadual, com o objetivo de discutir novas formas de organizar a educação. Em Minas Gerais, temáticas relacionadas à democratização da educação, à descentralização, à maior participação da escola nos processos de tomada de decisão, foram debatidas exaustivamente, particularmente no Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983.

De acordo com Neidson Rodrigues, Superintendente de Ensino da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, no período de 1983 - 1987, havia necessidade de um trabalho que tornasse a escola responsável pela definição de suas ações pedagógicas. O planejamento global de atividades

passou a constituir a proposta central da vida escolar. Nesse sentido, para RODRIGUES (2000, p.139)

*A escola era convocada a produzir o seu próprio plano de trabalho, partindo de suas condições, do exame dos próprios alunos, das relações com a comunidade local e da avaliação de suas próprias necessidades. Era um modo de tomar consciência de si no momento do planejamento.(...) a escola era estimulada a passar do plano político pedagógico para o plano da intervenção prática, do plano das idéias para a sua materialização. Era o modo de transformar o discurso em ação, e, agora, sem qualquer supervisão externa.*

Os instrumentos normativos, os documentos emitidos pelos órgãos formuladores das políticas públicas educacionais e o discurso oficial do governo estadual de Minas Gerais no período de 1983 a 1987, traduziam a preocupação com o planejamento do trabalho pedagógico de forma global e articulada com o contexto sócio cultural, político e econômico, com a formação do sujeito consciente, crítico e participativo e com a redefinição do papel do educador por meio da renovação de sua prática educativa. A partir desses eixos, as políticas educacionais implementadas nesse período afirmavam estar assentadas em pressupostos como a construção da democracia, o exercício da cidadania, a descentralização administrativa e pedagógica.

Por seu turno, nos anos 1990, tivemos um panorama educacional fortemente marcado pelo processo de globalização e avanço do ideário neoliberal. Minas Gerais, seguindo as agendas políticas e governamentais do mundo globalizado, adotou, entre outras medidas, um modelo de planejamento fundamentado na lógica empresarial.

O planejamento escolar e educacional assumiu, mais uma vez, lugar de destaque nas políticas educacionais implementadas, porém, orientado pelos princípios contidos no paradigma da racionalidade técnica e científica. Foi

assim, que programas, planos e projetos foram implementados tendo como pressupostos o Gerenciamento da Qualidade Total que, de acordo com a proposta oficial, objetivava a criação de condições que possibilitassem à escola conquistar sua autonomia.

Nesse contexto, surgiu o PROQUALIDADE - Projeto de Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais -, que passou a ter um caráter definidor das ações relativas ao desenvolvimento da Educação Básica, com vistas à diminuição dos índices de repetência e evasão, especialmente no ensino fundamental, aspecto, que será abordado com mais profundidade no capítulo II desta pesquisa.

Um dos subprojetos dentro do PROQUALIDADE, voltado para o fortalecimento da gestão do sistema educacional, propôs o desenvolvimento de ações direcionadas para o planejamento escolar. Essas ações, além da capacitação dos dirigentes escolares, enfatizavam, também, a elaboração de normas e instruções para orientar a escola na construção do seu Plano de Desenvolvimento (PDE). Nessa perspectiva, o documento que definia as diretrizes para a formação de professores da rede pública estadual de Minas Gerais afirmava que:

*A estratégia principal para a efetivação de mudanças nos métodos e propósitos do Planejamento das escolas do Estado continua sendo a elaboração de um manual para os dirigentes escolares que dará orientações indispensáveis à formulação de um Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Pretende-se que este PDE seja o instrumento básico para todo o planejamento da escola e, se formulado de forma coletiva, a expressão do consenso da escola em torno dos seus objetivos. (SEE/MG, 1994, p.6-7)*

Os documentos norteadores do planejamento, que analisamos no capítulo III, apresentavam, como princípios fundamentais das ações na escola,

a autonomia, a participação, a democratização da gestão, e a melhoria da qualidade do ensino. Acrescentavam, ainda, que a construção do Plano de Desenvolvimento da Escola sinalizava a superação do caráter burocrático e de dependência do sistema que a definia, além de explicitar as novas dinâmicas de organização e funcionamento que possibilitariam a integração dos alunos, profissionais da educação, pais e comunidade.

Na visão da SEE/MG, a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola representava, para a escola, um momento de reflexão de seus processos, ou seja, suas finalidades, suas relações internas e externas, sua avaliação, entre outros. Mediante essa reflexão, a escola se projetava definindo aonde queria chegar, que tipo de cidadão queria formar. Assim, traçava os objetivos, estabelecia metas e delegava responsabilidades.

Acrescentava-se ainda, que esse processo deveria ser desencadeado tendo como foco a discussão crítica das práticas e das atividades que se desenvolveriam no interior da escola, para a tomada de decisões acerca da melhor forma de implementação, questionamento e/ou transformação da proposta, envolvendo todos os sujeitos interessados no processo de construção.

Assim, com o objetivo de orientar as escolas na elaboração de seu Plano de Desenvolvimento, vários documentos e orientações foram sistematizados e divulgados pela SEE/MG, junto às instituições de ensino da rede estadual e aos seus profissionais.

Atendendo a essas determinações, coube às Superintendências Regionais repassar as orientações para as escolas, de modo a desencadear o

processo de elaboração do PDE em todas as unidades de ensino da rede estadual de Minas Gerais e, posteriormente, supervisionar o desenvolvimento das ações previstas nos documentos norteadores da SEE/MG e as ações propostas pela escola no seu PDE.

Atuando como analista da educação na Divisão de Dinamização da Ação Pedagógica (DDAP), na 37ª e 40ª Superintendências Regionais de Ensino, órgãos oficiais da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, no período de 1993-2000, principalmente a partir de 1997, vivenciei os desdobramentos dessas atividades de implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola.

Foi exatamente na fase em que acompanhava o processo de implantação do PDE nas escolas, e nesse acompanhamento dialogava com a comunidade escolar a respeito das propostas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que constatei que, na maioria das escolas visitadas, o que era proposto no documento, muitas vezes, não condizia com a realidade cotidiana da escola, evidenciando-se, assim, um descompasso entre “as propostas” e as “respostas”.

Em alguns casos, deparei-me com propostas interessantes, bem fundamentadas, porém com um plano de ação muito distante das condições de funcionamento e da realidade da escola. A impressão que tinha era de que o plano era elaborado para outras instâncias executarem.

Uma outra situação recorrente era a falta de coerência entre o diagnóstico realizado pela escola e as propostas de intervenção definidas no



plano de ação, ou seja, o que foi considerado no diagnóstico nem sempre era contemplado no plano de ação.

Deparei-me, também, com situações em que o diretor dizia que já tinha feito “o esqueleto” do plano, que o Colegiado o havia aprovado, e que a ata de aprovação já estava na Superintendência. Pedia, então, para analisá-lo e, imediatamente, surgiam justificativas mais diversas, dificultando o acesso ao documento.

Com efeito, esse período da minha trajetória profissional foi marcado pela vivência de um processo contraditório, o que me motivou a buscar explicações mais fundamentadas e consistentes sobre as práticas construídas pelos sujeitos responsáveis pela condução do processo de planejamento no interior das escolas. Na verdade, ficava evidente que várias questões levantadas por diversos teóricos da área do planejamento educacional e escolar continuavam sem respostas.

Meu ingresso no Mestrado em Educação aumentou-me o interesse em compreender o porquê de tal situação, ou seja, o distanciamento entre a teoria e a prática, o pensar e o fazer no processo de planejamento do trabalho escolar. Questões inquietantes, surgidas na prática cotidiana de minha atividade profissional, impulsionaram-me a pesquisar como foram assimilados, pela comunidade escolar, os pressupostos teóricos e legais presentes nos documentos orientadores do PDE, elaborados pelos órgãos centrais de ensino.

Na busca de tais explicações, esta pesquisa teve com foco central compreender o processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola no interior das escolas, com o objetivo de analisar os contornos

assumidos pelos princípios da autonomia, da participação e da democratização da gestão escolar, bem como a própria concepção de planejamento, preconizados nas diretrizes oficiais, e seus desdobramentos na prática educativa escolar.

Acredito que a adequação da escola ao modelo empresarial, pretendida pelas políticas públicas educacionais de Minas Gerais, nos anos 90 do século passado, e orientadas pelos pressupostos neoliberais, tornaram as ações da escola imediatistas e desvinculadas de suas reais necessidades, principalmente, no que se refere às propostas elaboradas, nas quais houve uma separação entre quem as produziu e quem as executou.

Há fortes indícios de que o processo de planejamento do trabalho escolar ocorreu de forma pontual no interior da escola, visando atender particularmente, às exigências burocráticas emanadas dos órgãos centrais. Observamos ainda que, as diretrizes elaboradas pela SEE/MG não tiveram expressões significativas na organização do planejamento escolar, a não ser nos aspectos formais, quando da elaboração do Plano de Desenvolvimento nas escolas.

Por sua vez, discutir tais questões descoladas dos determinantes sócio-históricos que as produzem podem levar-nos a análises descontextualizadas e que não consigam apreender as práticas sociais que as engendram. Nessa perspectiva, alguns questionamentos básicos nortearam o este trabalho, quais sejam:

a) Qual o contexto sócio-econômico e político que direcionou as políticas públicas educacionais em Minas Gerais, nos anos 1990?

b)Quais concepções de planejamento, autonomia e participação e democratização da gestão escolar que permearam as políticas educacionais em Minas Gerais nos anos 1990?

c)Em que medida e de que forma as diretrizes presentes nessas políticas foram assimiladas pelos sujeitos envolvidos no processo de construção do PDE?

Assim, para empreender esta tarefa, adotamos como referência metodológica um processo de investigação dentro do campo da pesquisa qualitativa, pois esse referencial possibilita ao pesquisador a construção de uma visão global e articulada do objeto estudado, assim como sua relação com a totalidade. De acordo com Chizzotti (1991),

*a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.(p.79)*

Os procedimentos metodológicos utilizados para realização da pesquisa envolveram uma abordagem contextualizada e analítica dos elementos da realidade investigada. Para tanto, buscamos inter-relacionar o referencial teórico metodológico, a nossa própria experiência como profissional da educação, com os dados empíricos, com vistas a evidenciar as implicações e desdobramentos do problema em estudo.

O processo de investigação aqui sistematizado requereu, além de uma cuidadosa revisão bibliográfica sobre a temática do planejamento educacional e das políticas neoliberais no campo educacional, o levantamento

e a análise dos documentos oficiais da SEE/MG que trataram dessa questão ao longo dos anos 90 do século passado.

Quanto aos documentos oficiais, foram considerados os seguintes textos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação: O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA (1991); O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (1992); O PROJETO PEDAGÓGICO (1994), e, por último, o PDE – MANUAL DE GESTÃO: ELABORANDO E VIVENCIANDO O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA, de 1997.

Debruçamos, ainda, sob dois outros documentos, estes, emitidos pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, os Pareceres CEE/MG n.º1.132/97 e n.º1.158/98.

A opção por esse período decorreu da importância que as políticas educacionais, implementadas em Minas Gerais nessa época, tiveram no cenário educacional brasileiro. Com efeito, Minas foi uma das unidades da federação que primeiro assimilou e traduziu em ação estatal, vários princípios e diretrizes oriundos de organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, contribuindo para que o ideário neoliberal se difundisse, de forma mais efetiva, no interior da sociedade brasileira.

A pesquisa de campo desenvolveu-se em quatro escolas da rede estadual de ensino, no município de Uberlândia. Vários aspectos justificaram a opção por este município.

De um lado, pela relevância geoeconômica e educacional de Uberlândia no Estado de Minas Gerais. O município conta com uma população de aproximadamente 550.000 habitantes. A rede estadual de ensino é

constituída por 67 escolas, todas na zona urbana, atendendo a uma clientela de 71.278 alunos. Isso faz com que, nesse quesito, número de alunos, seja uma das maiores redes de ensino entre as cidades do interior mineiro. Desse total de escolas, onze oferecem apenas os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental; trinta e cinco oferecem o Ensino Fundamental completo; dezenove trabalham com Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Some-se a esses aspectos o fato de nessa realidade ser possível um melhor acesso às fontes de dados empíricos necessários a este estudo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos, intencionalmente, quatro escolas, sendo que uma atende aos quatro primeiros anos de escolaridade, outra com o Ensino Fundamental completo e nas outras duas são oferecidos o Ensino Fundamental e Médio, as quais, a partir deste momento, serão designadas como Escola da Praça, Escola da Ponte, Escola da Vila, Escola do Parque, respectivamente. Foram considerados, ainda, os seguintes critérios para seleção das escolas:

- a) Diferentes tipologias, uma vez que implicam uma organização didático-pedagógica e administrativa diferente, dado o número de vagas que oferecem e o número de profissionais que nelas atuam.
- b) Instituição que apresentaram os seus planos de desenvolvimento da escola aos órgãos centrais de ensino, elaborados de acordo com as diretrizes definidas pela SEE/MG.
- c) Instituições dirigidas por servidores que atuaram no sistema estadual de ensino, desde o início da década, pelo fato de terem tido contato com as diretrizes que orientaram a elaboração do PDE, ao longo da década, ou seja no período investigado.

Uma vez escolhidas as escolas, definimos que os sujeitos da pesquisa seriam o diretor e/ou especialista que coordenou o processo de elaboração e os professores que participaram da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Na Escola da Praça, foram entrevistadas: a supervisora Marcela; as professoras Camélia e Dália. Na Escola da Ponte, entrevistamos a diretora Hortência, a supervisora Margarida e a professora Violeta. Na Escola da Vila, entrevistamos a diretora Rosa e a professora Gardênia e por último na Escola do Parque, entrevistamos a diretora Melissa e supervisora Amarílis.<sup>1</sup>

Desenvolvemos o trabalho de campo, procurando identificar como foram assimiladas, pelos profissionais da escola, as diretrizes para o planejamento emanadas dos órgãos centrais de ensino, como também analisar os contornos assumidos pelos princípios da autonomia, participação e democratização da escola, presentes nessas orientações a partir da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola.

Utilizamos, como técnica de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, que possibilita ao pesquisador melhores condições para atribuir significação ao discurso captado e permite ao entrevistado a emissão do maior conjunto de sinais possíveis. (THIOLLENT, 1980)

As entrevistas foram gravadas, transcritas, analisadas e registradas em fichas. Realizadas as entrevistas, consolidamos os dados coletados de três diretores, três supervisores e quatro professores e os organizamos por categorias, quais sejam: a participação, a autonomia, a democratização da

---

<sup>1</sup> Os nomes utilizados para identificar as escolas e os sujeitos são fictícios.

gestão, a função do planejamento e as principais dificuldades encontradas no processo de elaboração.

O texto ora apresentado está estruturado de modo a contemplar as análises desenvolvidas até o momento, estando dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo – *O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: DO ENFOQUE TÉCNICO ÀS ABORDAGENS PARTICIPATIVAS* – destacamos as diferentes concepções teóricas de planejamento educacional, desde o Planejamento Normativo tradicional, aos contornos do Projeto Político Pedagógico.

No segundo capítulo – *O PROJETO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E GERAIS NO FINAL DO SÉCULO XX* – analisamos os desdobramentos das propostas neoliberais na sociedade e na educação brasileira, bem como seus contornos na educação pública de Minas Gerais. Para tanto, demarcou os contornos desse ideário no final desse mesmo século, por meio da análise das diretrizes dos organismos internacionais, mais especificamente, do Banco Mundial e seus impactos no campo educacional brasileiro e mineiro.

No terceiro capítulo - *O PLANEJAMENTO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS GERAIS: DAS PROPOSTAS ÀS RESPOSTAS* - ao mesmo tempo em que nos debruçamos sobre as diretrizes que orientaram a organização do planejamento escolar de Minas Gerais nos anos de 90, do século passado, apresentamos dados que possibilitam compreender como esse planejamento se desenvolveu nas escolas, com base nos relatos dos sujeitos entrevistados. Ou seja, procuramos investigar em que

medida e de que forma as diretrizes oficiais da SEE/MG foram assimiladas nas práticas de construção do PDE pelos sujeitos que construíram tais práticas.

Ao final, são apresentadas nossas conclusões que, ao recuperar a trajetória percorrida, procuram responder às questões levantadas, como também apontar novas inquietações, novos desafios.

Começemos, pois, nossas análises.



## CAPÍTULO I

### O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL : DO ENFOQUE TÉCNICO ÀS ABORDAGENS PARTICIPATIVAS

Ao longo do processo de hominização, os homens têm sido desafiados a modificar a natureza, adaptando-a às necessidades humanas por meio da produção dos seus meios de sobrevivência, ou seja, do trabalho. Distinguindo-se dos animais, as atividades humanas são orientadas por projetos. De acordo com Marx (1980, p.202),

*Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subornar sua vontade.*

Neste sentido, planejar, projetar, são atividades exclusivamente humanas, pois só o homem é capaz de alterar a realidade por meio de sua ação consciente e estabelecer relações com os objetos que o rodeiam e criar novos conhecimentos

Segundo Vasconcellos (2000), a origem do planejamento está vinculada ao trabalho, uma vez que este está na base da formação humana e tem uma dimensão de consciência e intencionalidade. Assim, no início do processo civilizatório, o planejamento era regido pelo princípio prático. Havia

uma preocupação com os aspectos técnicos, com ênfase no “como” fazer as coisas e nos resultados satisfatórios e imediatamente verificáveis.

Com o avanço do capitalismo, a produção centrada na cidade e na indústria, a administração do capital começou a exigir novas formas de conduta. O planejamento passou a ser inerente à atividade econômica dos detentores das grandes fortunas.

À medida que a produção aumentava, envolvendo mais trabalhadores, houve a necessidade de organizar racionalmente o trabalho. Para tanto, era preciso prever cuidadosamente os custos desde a entrada da matéria prima até o comportamento do mercado. A preocupação estava em garantir o baixo nível de custos e o escoamento dos produtos fabricados.

Numa segunda fase, houve uma mudança de enfoque, o caráter técnico, prático e instrumental, deu lugar à elaboração de quadros teóricos de referência, com vistas a interpretar as necessidades e aspirações humanas, e conduzir ao desenvolvimento social e econômico com maior flexibilidade, face à complexidade crescente das atividades sociais.

De acordo com Ferreira (1985, p.33), houve a necessidade de estender em nível mais geral, a preocupação de racionalidade e planejamento, uma vez que:

*Do planejamento de monumentos, casa, cidades, se havia passado ao planejamento dos negócios e da atividade industrial, à administração de empresas, à organização do trabalho, e se forçava a passagem ao planejamento de toda a economia, com o que entrava em cena, como planejador o próprio governo.*

Predominava, assim, o planejamento racional ou normativo. Essas denominações são vinculadas às características desse modelo, visto que

prescreve formas de ação dentro de uma organização seqüencial lógica. Portanto, busca compreender as ações a realizar em função das previsões feitas.

O enfoque participativo é bem recente, e o planejamento é entendido como um instrumento de intervenção na realidade, buscando transformá-la. Para tanto, consciência, intencionalidade, participação e responsabilidade são princípios básicos dessa tendência.

O planejamento participativo parte do pressuposto de que as organizações humanas, exceto em grau mínimo, não são previsíveis. Nesta perspectiva, o ato de planejar não requer previsão formal nem se constitui numa seqüência lógica de ações visando alcançar os objetivos propostos.

No que se refere especificamente à educação, o planejamento, entendido como uma atividade do governo, associado à política, é resultado das relações estabelecidas entre o Poder Público e a sociedade civil. Uma primeira abordagem de planejamento, denominada de Planejamento Normativo Tradicional, passou a ser utilizada como processo na transformação da realidade, assumindo grande importância a partir da revolução comunista em 1917, do século recém-passado.

Foi organizado para ser instrumento de intervenção em processos econômicos, visando ao desenvolvimento econômico e também como instrumento de poder. Marcado por uma concepção tecnocrática e economicista, que deprecia a dinâmica das relações sociais, segundo VIEIRA (2001, p.33), o Planejamento Normativo Tradicional:

*Fundamenta-se na ação instrumental do modelo positivista. A ação de planejar, nesta perspectiva, constitui uma repetição de comportamentos bem-sucedidos, reprodução de normas, nas quais a*

*exploração do futuro se limita a simples projeção quantitativa das tendências do passado. Funciona o velho adágio de que aquilo que foi bom deverá ser bom.*

Na América Latina, o planejamento educacional teve sua origem e legitimação no âmbito da Conferência de representantes dos países latino-americanos, realizada em Punta Del Este, em 1961. Suas raízes vinculam-se à Aliança para o Progresso, que condicionava a concessão de financiamento à existência de projetos de desenvolvimento econômico e social. (VIEIRA,1998).

Esse planejamento foi introduzido, no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1960, no período dos governos militares. Originaram-se nesse período, os Planos Nacionais de Desenvolvimento e os Planos Setoriais de Educação, que caracterizaram os governos da época.

Na busca da superação de concepções tradicionais de planejamento da década de 1960, outras abordagens foram surgindo, como o Planejamento Estratégico, o Planejamento Participativo e o planejamento presente no Gerenciamento da Qualidade Total, que, segundo Gandin (2000), são tendências, uma vez que "o planejamento não tem a limpidez teórica e, sobretudo, a uniformidade que muitos buscam".

A crise econômica das duas últimas décadas do século passado, contribuiu para que existisse resistência ao planejamento numa perspectiva tradicional, decorrendo, daí, o desenvolvimento de outras abordagens. No esforço de superar essa crise e buscar respostas sobre a possibilidade de realização de um planejamento visando transformar a realidade, alcançar uma maior participação política, é que três tendências de planejamento firmaram-se: o Planejamento Estratégico, o Gerenciamento da Qualidade Total e o Planejamento Participativo. Neste sentido, de acordo com Gandin (2000, p.43),

*Já despontavam, mas não tinham estrutura técnica e base científica suficientemente desenvolvidas. Cada uma delas incorpora as três idéias que são fundamentais no planejamento de nosso tempo: participação, qualidade e missão; estas três idéias crescem e se consolidam de tal modo que ninguém pode falar em processos técnicos de planejamento sem incluí-las; mas cada uma das três linhas entende cada uma dessas idéias de modo diferente, coloca-as em hierarquias que não se equivalem e relaciona-as entre si e com elementos técnicos de uma maneira bastante distintas.*

O Planejamento Estratégico tem como propósito último firmar-se no mercado, produzir ambiente de lucro futuro e, portanto, de permanência. Apresenta-se, ainda, como uma reação às limitações do planejamento tradicional. Segundo Philip Kotler (1998, p.69):

*O Planejamento Estratégico e seu conjunto de conceitos e ferramentas especiais emergiram nos anos 70, como resultado de uma sucessão de ondas de choque - crise de energia, inflação de dois dígitos, estagnação econômica, concorrência japonesa vitoriosa e fim da reserva de mercado em setores industriais - chave -, que golpearam a indústria americana. As empresas americanas não podiam mais confiar em simples projeções de crescimento para planejar sua produção, vendas e lucros. O planejamento convencional de longo prazo precisava ser convertido em planejamento estratégico.*

Dessa forma, fica evidente que o Planejamento Estratégico é orientado para o mercado. Esse processo, nas empresas, envolve a definição da missão, a análise ambiental, a definição de metas e estratégias, bem como a definição do produto.

De acordo com Gandin (2000, p.44),

*o planejamento estratégico quer analisar oportunidades, descobrir pontos fracos e pontos fortes e compatibilizar tudo conforme os objetivos da empresa - os conceitos básicos são os de missão, de visão estratégica, de oportunidade e de ameaça.*

No que se refere à missão, ela é explicitada, desde o início, para fornecer aos funcionários de uma empresa um senso mútuo de propósito, direção e oportunidade. Funciona como elemento norteador dos funcionários

dispersos geograficamente, no sentido de trabalharem coletivamente em prol da realização das metas da organização.

O processo de Planejamento Estratégico tem como etapas: a declaração da missão; a análise de oportunidades e ameaças; análise de forças e fraquezas internas; a definição dos objetivos gerais e específicos; a formulação de programas; a implementação, o *feed back* e o controle.

Outra tendência de planejamento, também vinculada à racionalidade técnica, bastante difundida no Brasil na área educacional, foi a denominada Gerenciamento da Qualidade Total. Esta tendência tem como pressuposto básico a satisfação do cliente. Desse modo, planejar implica solucionar os problemas que aparecem.

De acordo com Vieira (2001, p. 34), "o Gerenciamento da Qualidade Total engloba elementos de várias abordagens organizacionais, dando um caráter híbrido aos seus desdobramentos." Nesse sentido, essa abordagem não se constituiria em um novo paradigma de gerenciamento, mas se tratar-se-ia de uma teoria que está sendo formada com elementos de várias abordagens organizacionais. Além das teorias psicossociais, segundo Barbosa (1993, p.5), englobam também:

*Princípios da administração científica de Taylor, controle estatístico de processo de Shewart, conceitos sobre o comportamento humano estudados por Maslow e ainda o conhecimento ocidental sobre qualidade, principalmente os trabalhos de Demming e Juran. Este sistema de gestão americano, foi reestruturado no Japão, pela JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers).*

Nesta tendência de planejamento, a responsabilidade e a autoridade são distribuídas por toda a organização. Nas relações de trabalho, predomina a

busca do consenso em detrimento da dimensão de conflito, característica própria de situações de trabalho coletivo.

No que se refere à participação, esta fica restrita ao gerenciamento da rotina do trabalho, sendo, pois, muito limitada. Os integrantes da organização são motivados a colaborar, responsabilizando-se individualmente pela qualidade do seu trabalho. Os esquemas hierárquicos são bem definidos, com atribuições bem distintas e delimitadas para cada um dos níveis.

No Brasil, a Fundação Christiano Ottoni, associada à Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), estuda e difunde o emprego do Gerenciamento da Qualidade Total desde 1985. Representada pelo Professor Vicente Falconi, essa Fundação, em 1992 introduziu os pressupostos dessa tendência na área educacional em Minas Gerais, por solicitação da Secretaria Estadual de Educação.

Partindo dos princípios da Qualidade Total, a escola passa a funcionar como uma empresa prestadora de serviços que tem como finalidade a satisfação dos clientes. Para tanto, enfatiza-se a gestão democrática ou por liderança em todos os níveis, desde a administração da escola à condução do processo ensino aprendizagem na sala de aula. O ensino é baseado no aprendizado cooperativo, e o controle é feito por meio da avaliação.

Desse modo, para os ideólogos dessa tendência, os problemas educacionais seriam resolvidos pela implementação da participação, do uso de gerenciamento eficiente e de técnicas de controle e avaliação. Além da boa vontade, o otimismo e a crença na função redentora da qualidade seriam fatores determinantes do sucesso escolar.

Os críticos dessa corrente alegam que há um deslocamento do foco político para o âmbito da moral, retomando princípios do tecnicismo, já que reduz e simplifica os conteúdos escolares e, ainda, expropria o professor do seu saber. Sobre isto, Arroyo (1992, p.8) esclarece que:

*A qualidade foi reduzida ao domínio de lógicas utilitaristas, de saberes e habilidades parciais, de conhecimentos miúdos, mecânicos, desconectados de um projeto sócio cultural mais global e desconectados de uma concepção mais rica de 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.*

Numa outra visão, temos a proposta do Planejamento Participativo, no qual o significado do ato de planejar pressupõe o desenvolvimento de um processo técnico para contribuir num projeto político.

Essa proposta originou-se fundamentada no pensamento da Equipe Latino-Americana de Planejamento (ELAP), constituída pela Conferência Episcopal Latino Americana (CELAM), com apoio da UNESCO, no Chile, nos anos de 1960.

Esse grupo foi influenciado pelas discussões realizadas no âmbito da Conferência Episcopal Latino Americana, na época do Concílio Vaticano II, que buscavam mudanças estruturais, no sentido de favorecer a fraternidade, a justiça social e a liberdade.

Para Gandin (1994), o planejamento participativo advém da premissa de que nossa realidade é injusta e que essa injustiça deve-se à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. Para que a justiça social se efetivasse seria necessário assegurar a participação de todos nas decisões. O Planejamento Participativo como processo técnico, abre



espaços para a questão política, possibilitando o conhecimento da realidade por meio da ação e da reflexão.

Nessa perspectiva, no que se refere à metodologia, Gandin (2000, p.48) afirma que:

*O Planejamento Participativo desenvolveu um conjunto de modelos, de processos, de instrumentos e de técnicas para dar importância ao crescimento (do coletivo e do pessoal) e, nesse crescimento, construir o referencial, avaliar a prática, propor e realizar uma nova prática [...]. Há, no planejamento participativo, um conjunto de técnicas e instrumentos para que se chegue ao que é o pensamento coletivo para evitar discussões polarizadas e formação de grupos que se digladiam.*

Assim, nessa abordagem, a figura do tradicional “planejador” é substituída pelo coordenador e articulador do processo coletivo.

No setor educacional as abordagens do Planejamento Participativo foram, em certa medida, absorvidas pelo Poder Público na implementação das políticas, ao final do regime militar, no bojo do processo de transição democrática.

Apesar da euforia com a possibilidade de vivenciar mecanismos de participação, nas duas últimas décadas, o Estado tem sido questionado em sua estrutura e pressionado pelos organismos internacionais a reduzir a sua intervenção nos serviços públicos.

Mediante tal situação, mesmo com a presença do discurso da participação, que tem permeado as propostas governamentais nas últimas décadas, a sua limitação não tem possibilitado a consolidação de uma prática efetivamente democrática.

Nessa perspectiva, Vieira (2001, p. 37) declara que:

*A década de 90 esteve marcada pela recorrência a estratégias de mobilização social na gestão da coisa pública, iniciativa motivada pelas agências internacionais, objetivando construir redes de parcerias entre Estado e sociedade civil. Este encaminhamento se expressa em políticas descentralizadoras com a finalidade de impulsionar mecanismos locais da gestão participativa.*

Nesse enfoque participativo, temos também o Planejamento Dialógico, que é metodologicamente orientado pela visão de *Planejamento Socializado Ascendente*, baseado na proposta elaborada pela equipe técnica do Instituto Paulo Freire. Esta proposta tem como objetivo orientar as escolas na construção do seu projeto político pedagógico.

Para Padilha (2001), o planejamento é socializado, quando todos os segmentos escolares participam do processo de tomada de decisões e compreendem a política do processo de planejar, com base em uma visão e análise amplas do mundo e da sociedade, não devendo, portanto, restringir-se a problemas educacionais em si.

Além disso, o planejamento deve ser também ascendente, uma vez que se dá coletivamente e sem hierarquias burocráticas. Segundo Padilha, (2001, p.67),

*O fracasso do planejamento socialista autoritário ensinou-nos que não é suficiente "socializar". É preciso que a socialização se dê de baixo para cima, num movimento dialético-interativo e comunicativo. Aí reside o caráter ascendente desse planejamento, pois ele enfatiza a necessária consolidação de um nível de decisão mais pontual ("mais baixo") para instâncias mais amplas ("superiores").*

É necessário, também, garantir a transparência e a efetivação desse processo. Para tanto, deve ser criado um sistema de comunicação entre os diversos níveis, de forma que as consolidações de cada etapa sejam acompanhadas por todos, desde os projetos das escolas até o Plano Nacional de Educação.

No que se refere à participação, os segmentos responsáveis pelo processo de planejamento devem envolver-se na própria decisão de planejar, ou seja, desde a sua concepção até a avaliação das ações implementadas. Nesse trabalho coletivo, ainda de acordo com Padilha (2001), é necessário considerar alguns princípios, objetivos e características para a operacionalização do planejamento na escola:

- a) fundamentar-se numa concepção dialógica de planejamento;
- b) considerar que o foco principal da escola é o melhor atendimento ao aluno;
- c) observar que o projeto político pedagógico deve partir da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os segmentos escolares;
- d) deve ser considerado um processo inconcluso, portanto suscetível às mudanças necessárias à sua concretização;
- e) deve proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola;
- f) deve ser elaborado em termos de médio e longo prazos.
- g) garantir a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e as teorias que as embasam deve ser prática contínua na unidade escolar.
- h) garantir a avaliação periódica da ação planejada para redimensionamento das propostas.

As estratégias metodológicas precisam ser baseadas no levantamento de perguntas fundamentais, ou seja, utiliza-se a metodologia dialógica problematizadora. São estabelecidos os passos para a definição do marco referencial a partir da visão macro da realidade, em seguida, da visão utópica de mundo, fundamentadas nas aspirações de homem, sociedade,

dentre outros. São explicitadas, também, as hipóteses de estratégias e ações específicas nas áreas pedagógica, administrativa e financeira.

O diagnóstico deve ser realizado com base nos resultados do ano anterior, a definição do auto retrato da escola (estudo etnográfico) e a programação de atividades, isto é, considerar os compromissos assumidos e as proposições concretas, de atividades de rotina, de linhas de ação, de regulamentação.

Na perspectiva do planejamento dialógico, segundo Gadotti (2001, p.34), as estratégias metodológicas de elaboração do projeto político pedagógico da escola podem ser sintetizadas em cinco etapas:

- 1ª.- discussão do marco referencial;*
- 2ª.-conhecimento da realidade da escola e do seu entorno;*
- 3ª.-definição dos objetivos a serem alcançados;*
- 4ª.-indicação das ações que se pretende desenvolver para alcançar os objetivos;*
- 5ª.-avaliação constante do trabalho desenvolvido.*

Por se tratar de um processo e não de um produto, a estrutura de um projeto é sempre uma referência indicativa, podendo variar de instituição para instituição. Contudo Padilha (2001) sugere alguns elementos constitutivos que, geralmente, são considerados no registro documental de um projeto:

- 1-identificação do projeto;
- 2-histórico e justificativa;
- 3-objetivos gerais e específicos;
- 4-metas;
- 5-desenvolvimento metodológico;
- 6-recursos;
- 7-cronograma;
- 8-avaliação;
- 9-conclusão.

Concomitante a essas abordagens, nos anos 90 do século passado, consolida-se no campo educacional brasileiro, também dentro de enfoque de planejamento participativo, a idéia de Projeto Político Pedagógico, capitaneada por vários pesquisadores, como Veiga (1996, 1998, 2001, 2002), Severino (1998), Gadotti, (1997, 2001), Rossa (2000), Vasconcellos (2000), Gandin (2000) .

Ao resgatar as raízes da expressão “Projeto Pedagógico”, na educação brasileira, Osório (1998) relata que a idéia inicial foi influenciada diretamente pelas universidades públicas brasileiras, a partir da década de 1980. A preocupação era definir uma diretriz política que propiciasse aos alunos dos cursos de graduação uma estrutura curricular globalizante.

Surgem, assim, os Projetos de Ensino de Graduação, como possibilidade de construir uma nova visão do ensino superior, numa tentativa de superar o caráter centralizador e autoritário que a reforma universitária de 1968 havia imposto aos cursos de graduação. Esses currículos, marcadamente fragmentados, apresentando composições variáveis e, muitas vezes, aleatórias, dado o grande número de disciplinas, favorecia a pulverização e generalização, influenciando sobremaneira nos propósitos de cada curso de graduação.

Na perspectiva de enfrentamento dessa realidade, colocava-se a necessidade de revisão desses cursos, visando buscar uma nova direção que, advinda de uma análise da realidade, definiria os caminhos para atingir os objetivos almejados, assim como as formas de mediação requeridas.

Ainda, segundo Osório (1998), o movimento docente teve um papel importante no sentido de situar a universidade e sua função na sociedade. Era o começo de um projeto político institucional e de uma necessidade de revisão dos currículos dos cursos de graduação e das atividades acadêmicas.

Para isso, era necessário definir um projeto institucional real e concreto, que, conforme Belloni (1986), deveria ser traduzido em práticas pedagógicas que refletissem os objetivos, as finalidades e o papel da instituição, as perspectivas individuais e coletivas e os seus processos interativos internos e externos.

Nos anos de 1990, as reformas educacionais trazem em seu bojo, os princípios da descentralização, da autonomia, da democratização e da participação. Assim, no Brasil, a expressão "Projeto Pedagógico" passa a ocupar lugar de destaque, tanto na produção teórica quanto nos instrumentos jurídicos normativos que orientam as instituições de ensino no país e que abrangem, agora, todos os níveis de ensino.

A Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao mesmo tempo em que define as incumbências dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino, determina como incumbência da escola elaborar a sua proposta pedagógica com participação dos professores.

Por sua vez, os estudos realizados focalizam o projeto pedagógico e, atualmente, com mais ênfase, o projeto político - pedagógico. Ambos refletem uma tendência de planejamento que está sendo bastante difundida nos dias de hoje, ou seja, o planejamento participativo. A inserção ou não do termo político nessa expressão parece-nos secundária, uma vez que os

principais autores que fundamentam a produção teórica na área, na atualidade, não evidenciam posicionamentos e definições muito distintos. Veiga (1998, p.11-12) propõe o seguinte conceito:

*é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico, é, portanto, um produto específico, que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.*

Para Severino (1998, p.82), o Projeto Político Pedagógico,

*é um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade, que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados. O projeto educacional pode ser metaforicamente representado pelo campo de força gravitacional criado por um ímã. O núcleo, no caso, é uma intencionalidade, ou seja, um sentido, uma significação, que articula todas as ações, todas as medidas, todas as práticas desenvolvidas por todos os sujeitos que se encontram no mesmo campo. É essa intencionalidade que evita a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas dos múltiplos sujeitos envolvidos: educadores, administradores, educandos servidores, técnicos, especialistas, comunidade imediata, etc.*

Gadotti (2001, p.31), por sua vez, ao falar do planejamento da escola evidencia que:

*Planejar é um processo político pedagógico que implica diagnosticar uma situação e tomar decisões em função de um determinado fim. O planejamento na escola é um processo permanente que implica, ainda, a avaliação constante de seu desenvolvimento. Planeja-se para alcançar objetivos que ainda não foram alcançados ou para garantir que eles continuem sendo alcançados. Na escola, para que seja eficaz, o planejamento precisa ser coletivo. Ele é coletivo quando inclui a participação de todos os envolvidos em seu desenvolvimento.*

Rossa, (2000 p.78) define o Projeto Político Pedagógico como:

*uma forma crítica de ressignificação da vida e da atuação da escola. Ressignificar, indo além do senso comum, do cotidiano e das ideologias dominantes que ocultam uma infinidade de pressupostos e não permitem a viabilização de uma escola de qualidade para todos. Ressignificar aponta para a necessidade de cavocar no chão da*

*escola para verificar o que ele oculta e porque ela é o que é, para que ela foi instituída e a que interesses obedece hoje.*

Para Vasconcellos (2000, p.169), o projeto político pedagógico

*[...] pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.*

Para Osório (1999, p.13), o projeto pedagógico reside

*na tentativa da comunidade escolar de construir com a parceria de seus diferentes segmentos, uma identidade institucional que explicita, para o curto e o longo prazos, as razões e os propósitos de seu compromisso na formação de seus alunos. Esse entendimento resulta da diversidade de atos, opiniões, ideologias e práticas escolares de todos os envolvidos em educação no país. É, sem sombra de dúvida, mais uma tentativa de reconstruir, em essência, a natureza da educação como elemento de formação; é o resgate da função social das instituições escolares e, ao mesmo tempo, a definição de sua identidade institucional. O projeto pedagógico deve ser entendido como um contrato social que envolve os diferentes segmentos da comunidade escolar.*

Com efeito, entendemos, assim como Veiga (1998), que as dimensões políticas e pedagógicas do Projeto Político Pedagógico são indissociáveis, pois o caráter político revela-se no compromisso com os interesses coletivos da população, com a formação do cidadão para a sociedade atual, e o caráter pedagógico aparece à medida que são definidas as ações educativas, assim como o tipo de escola necessária ao cumprimento de seus propósitos formativos.

De outra parte, consideramos que a escola é o *locus* privilegiado para a concepção e realização do projeto político pedagógico. Dessa forma, o processo de planejamento deve ser entendido como a própria organização de todo trabalho pedagógico da escola. Ou seja, o projeto político pedagógico da



escola incide em toda a organização da escola desde a administração até o trabalho realizado em a sala de aula.

Portanto, mais uma vez, assim como Veiga (1998, p13), entendemos ser necessário considerar o Projeto Político Pedagógico

*Como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constativa, mas é constitutiva.*

A construção do seu próprio projeto possibilita a escola delinear sua identidade e resgatar a sua condição de espaço público, lugar de debate sustentado pelo diálogo, pelas reflexões coletivas de todos os envolvidos no processo educativo.

Além disso, para melhor definir a sua nova forma de organização, a escola precisa de um referencial teórico para fundamentação e compreensão de suas práticas. Esse referencial, por sua vez, deve ter como base uma teoria crítica viável e uma prática vinculada aos interesses majoritários da população, pois, segundo Gadotti (2001, p.32):

*O educador ao educar, está pensando numa certa concepção de homem, numa certa concepção de sociedade e de futuro. O projeto político pedagógico da escola é por isso, um projeto que acima de tudo, implica um certo referencial teórico-filosófico e político. Ele não fica, contudo no referencial. Envolve estratégias e propostas práticas de ação. Para educar não basta indicar um horizonte e um caminho para se chegar lá. É preciso indicar como se chega lá e fazer o caminho juntos. É o escopo do projeto da escola.*

O processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, fundamentado nesses princípios, deverá constituir-se em instrumento de luta, em contraposição à fragmentação do trabalho pedagógico, à rotinização e aos

efeitos negativos do autoritarismo e da centralização advindos da administração central. Ou ainda, como afirma Gadotti (2001, p.40)

*O pensamento e a prática dos de cima não se modificará enquanto não existir pressão dos de baixo. O projeto político pedagógico de uma escola deve constituir um verdadeiro processo de **conscientização** e de **formação cívica**; e, ainda, um processo de repercussão da importância e da **necessidade do planejamento** na educação. (Grifos no original)*

Neste processo, é necessário analisar os elementos constitutivos da organização escolar tais como: o significado social e histórico da educação e da escola, a organização e a cultura organizacional predominantes nessa escola e os processos históricos que as determinam, a configuração das relações de trabalho e das práticas e processos educativos que ali se controem e reconstroem cotidianamente.

Isso pressupõe uma reflexão sobre as dimensões sociais, políticas e culturais da realidade escolar e como essa escola, os sujeitos que a constroem têm trabalhado, cotidianamente, essas dimensões. Aqui o trabalho coletivo, desde os processos de tomada de decisão, até os processos de controle e avaliação, devem assumir uma centralidade muito grande. É esse tipo de trabalho, assumido na sua radicalidade que possibilitará a construção de novas bases para as relações de trabalho e práticas educativas que ali se desenvolvem.

Com efeito, na construção do Projeto Político - Pedagógico, como instrumento de luta para a superação de práticas autoritárias, centralizadoras, burocratizadas e hierarquizadas, implica um repensar das relações de trabalho que assumem esse contorno. Um repensar que tenha como horizonte a consolidação de práticas sócio-educativas novas, pautadas, como propõe

Veiga (1998, p.31), em “atitudes de solidariedade, de reciprocidade, de participação coletiva.”

Os elementos aqui destacados possibilitam-nos afirmar a importância que assumem as análises sobre a estrutura e a cultura predominante na organização da escola. Quando nos remetemos à estrutura da escola, estamos chamando a atenção para a necessidade de analisar se os espaços institucionais estão sendo valorizados no cotidiano escolar. Novamente nos referimos a Veiga (1998, p.26) para compreender melhor essa questão:

*Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou modificar a realidade social. Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico – pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam -, que conduz à fragmentação e ao conseqüente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem, a disciplina.*

Ao se caminhar nessa direção, as visões de mundo, de homem, de educação, de escola, também serão questionadas. A maneira de compreender a relação escola - sociedade, os processos pedagógicos, as questões de ensino-aprendizagem, o currículo deverão ser refletidos de modo a desvelar a cultura organizacional, ou seja, concepções presentes e predominantes na escola e que contribuem para a configuração das estruturas e relações de poder que ali se instalaram.

Enfim, no processo de construção do Projeto Político - Pedagógico é fundamental pensar e repensar a escola, de forma coletiva, participativa em todas as suas dimensões e estados.

Em síntese, esse revisitar as diferentes abordagens e concepções de planejamento evidencia-nos que o campo teórico em questão, presenciou importantes mudanças. Vimos como, em determinados momentos e enfoques, ele assume um caráter prescritivo, instrumental. É o caso das concepções de planejamento que aqui denominamos Tradicional ou Normativo, e mesmo o modelo de planejamento da Gerência da Qualidade Total (GQT).

Entretanto a GQT incorpora outros elementos além desses. Nesse sentido, destaca-se a perspectiva de planejamento estratégico que ela assume, bem como o chamamento à participação que esse modelo de gerenciamento faz. O planejamento estratégico enfatiza o caráter de longo prazo, mas, ao mesmo tempo, processual, que o planejamento deve possuir. Daí, a ênfase em conceitos e idéias tão distintos como a definição da missão, de um lado, e a preocupação com a oportunidade, a ação, do outro. O ponto de partida e o ponto de chegada passam a ser pensados como elementos constitutivos de uma mesma “estratégia”, seja empresarial ou escolar.

Mas a GQT assimila, também, a idéia de participação como elemento importante na organização dos processos de trabalho. Entretanto, como já ressaltamos, essa participação fica restrita à “rotina do trabalho”. No processo de tomada de decisão mais complexo, que envolve definição de projetos mais amplos, estruturais, essa participação fica restrita ao núcleo central da administração, àqueles níveis hierárquicos mais fechados.

Em contraposição a esses modelos prescritivos, que incorporam uma racionalidade essencialmente técnica, instrumental, vimos que as propostas e os modelos de planejamento participativo fornecem elementos importantes, que poderão contribuir com a ruptura da racionalidade. Isso

porque as abordagens participativas de planejamento aqui analisadas, além de terem suas raízes em contextos que as vinculavam a movimentos que se contrapunham ao modelo de sociedade vigente, ainda hoje, reafirmam o caráter político e, portanto, histórico e social que deve permear os processos de planejamento.

Interessa-nos, ainda, apreender como essas perspectivas têm-se manifestado nas políticas e práticas educacionais em Minas Gerais. Antes, porém, entendemos ser fundamental situar os condicionantes históricos, políticos, econômicos que permeiam essas políticas e práticas.

Continuemos, pois, nossa análise.

## **CAPÍTULO II**

### **O PROJETO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NAS GERAIS NO FINAL DO SÉCULO XX**

A crise econômica européia e norte americana, dos anos setenta do século passado, que se agravou em decorrência, dentre outros fatores, pela crise de energia iniciada nesse mesmo período, foi determinante para que vários países do capitalismo avançado entrassem em recessão, defrontando-se com taxas de crescimento significativamente baixas e altos índices de inflação. Ressalte-se, ainda, o aprofundamento da crise fiscal do Estado, a destruição do nível de lucro das empresas, e o desencadeamento dos processos inflacionários. Nesse contexto, as idéias e propostas neoliberais encontram espaço apropriado para revigorarem, extrapolando o espaço restrito e tornando-se hegemônicas em aproximadamente uma década.

A difusão dos pressupostos neoliberais foi extremamente importante para determinadas forças políticas, pois proporcionou aos partidos conservadores de vários países a possibilidade de utilizarem-se de tais princípios para elaborar seus planos de governo, conferindo a eles um caráter de modernidade.

Nos países do capitalismo central, o partido Conservador na Grã Bretanha e o Partido Republicano nos Estados Unidos foram os primeiros partidos a incluírem em seus programas de governo a retórica neoliberal.

Em 1979, o Partido Conservador Britânico conseguiu eleger com a bandeira neoliberal quase a metade dos membros do parlamento, indicando Margareth Thatcher, um dos seus membros, para chefiar o governo.

As transformações sofridas no *Welfare State* britânico e suas políticas sociais foram redimensionadas mediante os objetivos políticos totalmente direcionados pelo pensamento neoliberal, a começar pelo corte nos gastos públicos, a ampliação do escopo do setor privado, a redução da tributação e, por fim, a seleção dos serviços públicos.

Já nos Estados Unidos, apesar de nessa época, a prioridade neoliberal ser a competição militar com a União Soviética para desestabilizar o bloco socialista, em sua política interna, Reagan elevou as taxas de juros, reduziu os impostos favorecendo os ricos e inibiu a única greve séria de sua gestão.

Assim, as experiências neoliberais, tanto na Grã Bretanha quanto nos Estados Unidos, sob a influência da Escola de Chicago, que têm em Milton Friedmam um de seus principais expoentes, tiveram como resultado um corte profundo nos gastos sociais, as privatizações, a desregulamentação da economia, o aumento da concentração de renda, a supressão ou tentativa de supressão de várias conquistas históricas do homem trabalhador e consumidor, ou seja, direitos econômicos e sociais.

Gradativamente, o neoliberalismo foi se implantando em várias partes do mundo tornando-se hegemônico. Desse modo, tanto os governos de partidos de direita quanto os de esquerda aderiram aos modelos e decisões impostos pelas grandes corporações transnacionais.

No Brasil, a crise econômica produzida a partir do fim da ditadura militar e ao longo do período da "Nova República", na segunda metade dos anos 80 do século passado, produziu um quadro histórico propício ao avanço do ideário neoliberal, como avalia Oliveira (1995, p. 25)

*Terreno fértil onde a lapidação do Estado preparou o terreno para um desespero popular, que via no Estado desperdiçador, que Collor simbolizou com os marajás, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais. Foi esse voto de desespero que elegeu o Bismarck das Alagoas.*

A implantação das políticas neoliberais no Brasil aprofundou-se no período do governo Collor (1990-1992). Com o argumento de colocar o Brasil na era da modernidade, Fernando Collor de Mello justificava a urgência de reformas no Estado. Com a justificativa de viabilizar o processo de modernização no país, iniciado com as privatizações, criam-se os aparatos legais e outras medidas visando a esse fim. Segundo Neves (2000, p.13),

*Reportam-se ao período Collor as iniciativas relativas à privatização de onze empresas estatais, a retomada das negociações da dívida externa com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Clube de Paris, propiciando: o retorno do investimento estrangeiro ( de caráter predominantemente especulativo ao país); a redução crescente das tarifas aduaneiras; a abertura dos financiamentos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) ao capital estrangeiro, para projetos empresariais que viessem ampliar a competitividade industrial do Brasil no mercado internacional e a implementação do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) e o Programa de Apoio à Capacidade Tecnológica (PACTI), de estímulo à reestruturação positiva.*

No que se refere à educação, apesar de no discurso demonstrar uma preocupação com a qualidade do ensino, com o resgate da dívida social por meio da educação, o presidente eleito e seu grupo não tinham um projeto consistente de intervenção nesse setor.



Com efeito, as políticas delineadas no *Projeto de Reconstrução Nacional*, pelo *Programa Setorial de Educação*, pelo *Projeto Minha Gente* e pelo *Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC) não foram concretizadas, por falta de apoio e coerência das diretrizes do próprio governo.

Além disso, no decorrer desse governo, a idéia de educação como expressão de cidadania propalada nos discursos oficiais não se configurou como prioridade nem mesmo na comemoração do Ano Internacional da Alfabetização, em 1990, pelo fato de não haver propostas concretas por parte do governo que fossem capazes de mobilizar a sociedade para ações mais amplas em educação.

Segundo Arelaro (2000, p.97),

*É neste governo que os organismos internacionais - o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO - vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema "Educação para Todos" se constituiria critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais.*

No entanto a insatisfação com o governo Collor, decorrente, entre outros fatores, de seus desmandos, levou a uma ampla mobilização popular culminando com o processo de *impeachment*.

Assume, então, a Presidência da República, Itamar Franco, que, apesar de compor a chapa vencedora nas eleições de 1989 como candidato a Vice Presidente, em muitos pontos, divergia de seu antecessor, principalmente no que se referia à defesa do Estado Nacional e das empresas estatais. Exemplo disso, nesse período, a redução no ritmo das privatizações, antes consideradas o passaporte para a modernidade.

Mas esse fato não impediu a gradativa consolidação do projeto neoliberal no Brasil, dada a forte pressão das agências internacionais, que controlavam os empréstimos financeiros, especialmente, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Em relação ao setor educacional, no governo Itamar, iniciou-se a implementação das políticas educacionais, considerando os compromissos firmados com os organismos internacionais, na Conferência Mundial de Educação para Todos. Foi com base nas propostas definidas nessa Conferência que o Brasil elaborou seu Plano Decenal de Educação para Todos, com ações voltadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

A Conferência Mundial de Educação para todos foi realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Participaram desse evento governos, agências internacionais, organizações não governamentais, associações profissionais e personalidades em destaque na área de educação vindos do mundo inteiro. Os 155 governos presentes assumiram o compromisso de garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos mediante a assinatura de uma Declaração Mundial de Educação para todos e de um Marco de Ação .

Essa Conferência foi patrocinada, pelas agências internacionais: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial .

Durante os anos 90 do século passado, a Conferência Mundial de Educação para Todos foi o marco referencial para o planejamento e execução

de políticas educacionais no mundo inteiro, principalmente no que se referia à educação básica. Por intermédio do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (EFA Fórum), impulsionado pelos quatro patrocinadores de Jomtien e coordenado pela UNESCO, foram realizados, ao longo daqueles anos, eventos regionais, nacionais e internacionais para avaliação e acompanhamento das políticas implementadas a partir daquele Fórum.

Durante a segunda reunião do EFA Fórum, ocorrida em 1993, os nove países de maior contingente populacional do mundo assinaram a *Declaração de Nova Delhi*, reafirmando o compromisso de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. O Brasil estava entre eles..

As agências promotoras da “*Conferência de Educação para todos*” partiram do pressuposto de que, concretizados os compromissos assumidos por todos até o ano de 2000, o perfil educacional dos nove países mais populosos do mundo apresentaria mudanças significativas. Entretanto, segundo avaliação de Torres (2001, p. 29),

*Chegado o momento da execução, diante da urgência dos prazos e da pressão nacional e internacional por mostrar resultados, a Educação para Todos foi se voltando para os enfoques minimalistas, o curto prazo, a solução fácil e rápida, a quantidade acima da qualidade. A “visão ampliada” da educação básica e suas ambiciosas metas de uma educação de qualidade para todos, em muitos sentidos, “encolheu.”[...] Dito de outra maneira: “a visão ampliada” da educação básica – que, na verdade, é uma visão ampliada e renovada da educação em geral – não chegou (ainda) a ganhar forma.*

No Brasil, de acordo com o discurso oficial, os compromissos assumidos perante os organismos internacionais objetivavam assegurar a

todos os brasileiros o direito a uma educação básica de qualidade, atendendo aos dispositivos constitucionais federais, como também às Constituições Estaduais e às Leis Orgânicas dos municípios brasileiros.

Considerando o contexto educacional e os compromissos assumidos internacionalmente, em 1993, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Nesse documento, foram sistematizadas todas as decisões tomadas, “*em consenso*”, sobre os objetivos, as metas quantificadas e as estratégias de ação a serem implementadas nos dez anos seguintes, tendo como foco a recuperação da escola fundamental, pelo compromisso com a equidade, o incremento da qualidade e a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

Segundo Neves (2000, p.47),

*O Plano decenal de Educação objetivava elevar o patamar mínimo de escolaridade das massas brasileiras, requisito da 3ª. revolução industrial, dentro da ótica do capital, insistentemente, reivindicado pelo empresariado nacional.*

Além disso, os compromissos explícitos firmados no documento (MEC, 1993) incluíam tópicos considerados indispensáveis na composição de uma agenda mínima de recuperação da educação básica nacional, e tinham como destaques: a profissionalização do magistério; a qualidade do ensino fundamental; a autonomia da escola; a equidade na aplicação dos recursos; o engajamento dos segmentos sociais mais representativos na promoção avaliação e divulgação dos esforços de universalização e a melhoria de qualidade de ensino.

O governo brasileiro afirmava ainda que, em consonância com o que estabelecia a Constituição Federal de 1988, o Plano Decenal de Educação garantia a necessidade de desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional, uma vez que a escola era considerada espaço legítimo das ações educativas. Para tanto, o fortalecimento de sua gestão e a ampliação de sua autonomia constituíam prioridades das políticas educacionais na busca da qualidade da educação no País.

Paralelamente, de acordo com a proposta explicitada, fez-se necessária uma ampla redefinição das atribuições de cada nível da administração educacional, visando à descentralização e a integração de sua gestão, possibilitando a gestão articulada dos programas de educação fundamental.

Entretanto, de acordo com a avaliação de Arelaro (2000, p.98), na época,

*A análise deste plano já evidencia que o governo brasileiro começa a aceitar, na área da educação, compromissos e orientações nos termos das exigências das agências de financiamento internacionais, ainda que o Termo de Compromisso firmado entre entidades e o governo tenha sido expresso numa linguagem “progressista”, em que as palavras “participação”, “descentralização”, “autonomia”, “discussão” e “gestão coletiva” são freqüentes.*

Com efeito, não é difícil perceber que, no documento do Plano Decenal de Educação, fazem-se presentes vários princípios neoliberais, assim como é evidente a influência dos organismos internacionais com suas exigências e orientações, na condução das políticas educacionais implementadas pelo executivo nacional.

No ano seguinte, após a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos, em 1995, assumiu a Presidência da República Fernando Henrique

Cardoso, e já, nos primeiros meses de seu governo, as principais propostas defendidas pelo ideário neoliberal, explicitadas em seus discursos, começam a ser efetivadas. São elas: a redução do aparato do Estado e do financiamento das áreas sociais, as privatizações, a criação de sistema de proteção aos bancos, a redução dos direitos sociais dos assalariados, dentre outras medidas.

Seu estilo prepotente e autoritário de governo ficou mais evidente, quando, em total desrespeito ao Poder Legislativo, passou a governar sustentado principalmente pelo instrumento constitucional das Medidas Provisórias.

No que se refere à educação, a proposta de modernização e a inserção do Brasil no mundo globalizado ficaram mais explícitas, por meio das ações, no setor educacional. Nesta perspectiva, estabeleceram-se políticas que focalizavam a democratização do acesso e da permanência dos alunos, a qualidade do ensino e a gestão democrática da educação. Estas diretrizes, segundo as propostas oficiais, se efetivadas, seriam a garantia do sucesso das políticas implementadas.

Para tanto, foram aprovados os principais documentos legais para subsidiarem o novo projeto de educação, com destaque para a Emenda Constitucional n.14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a Lei 9424/96, que regulamentou o FUNDEF, e ainda nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/96).

Na LDB, ficam evidentes os novos papéis reservados para a escola e a educação, com a introdução de novos conceitos como descentralização,

autonomia e participação da comunidade escolar. Os conceitos de gestão e de avaliação educacional sustentam-se em uma proposta descentralizadora no que se refere às ações, à divisão de responsabilidades e tarefas. No entanto o processo de tomada de decisão e avaliação continuavam centralizados.

Isso fica evidente no campo curricular, quando o governo brasileiro, ao definir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reforça o princípio da autonomia presente na nova LDB concedendo à escola a tarefa de elaborar seu projeto pedagógico. Entretanto Arelaro (2000, p. 108) faz o seguinte alerta:

*Ao lado do discurso falsamente autônomo e descentralizador, de que as comunidades e os professores deveriam construir e propor seu projeto pedagógico inovador, no qual as condições de vida e expectativa do grupo escola- fossem considerados, são elaborados "Parâmetros Curriculares", a partir de propostas "modernas" de bem sucedidas escolas privadas, da região sudeste, de clientela de alto poder aquisitivo.*

Com efeito, no processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não foram consideradas as experiências das escolas públicas, tampouco foram ouvidos os professores das redes públicas de ensino. O MEC restringiu-se a consultar especialistas, que, além de analisarem propostas já estruturadas, nem sempre viram suas críticas sendo incorporadas e interferindo no documento final.

Ao lado dessas mudanças no campo curricular, são introduzidos sistemas nacionais de avaliação em todos os níveis de ensino. Esses sistemas de avaliação abrangem do ensino fundamental à pós-graduação. O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), criado pelo MEC antes mesmo da aprovação da LDB, continua em vigor. Por sua vez, para avaliar o Ensino Médio foi implantado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No caso dos cursos de graduação, foi criado o Exame Nacional de Cursos, o "PROVÃO",

que está sendo implantado de forma gradual, por área de conhecimento. Já a avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu ficou sob a responsabilidade das agências de fomento, especialmente a CAPES.

Esses sistemas de avaliação acabam por favorecer a implantação nas escolas de uma política de competição, que conduz a uma adesão às propostas oficiais.

Como forma de participação da comunidade na vida da escolar, há também um forte apelo da mídia para o trabalho voluntário na escola. Destaca-se, nesse sentido, o Projeto "Amigos da Escola", que recebe o apoio da Rede Globo de Televisão.

Na verdade, os contornos que têm sido dado a esses programas de voluntariado no campo da educação ajudam a compreender a inversão do dever da educação explicitado na LDB, transferindo a responsabilidade primeiro para família e só depois para o Estado. Desse modo, começa a evidenciar-se de forma mais clara a intenção do Poder Público com relação à educação, a diminuição da intervenção do Estado no que se refere ao financiamento levando ao rebaixamento do padrão da qualidade do ensino, e a destruição dos direitos sociais, evidenciando-se, assim, os pressupostos neoliberais na implementação das políticas educacionais e a submissão do País aos ditames de organismos internacionais, particularmente do Banco Mundial.

O Banco Mundial é a agência internacional mais presente no financiamento e delineamento das políticas sociais nos países em desenvolvimento. Esse órgão vem exercendo uma função muito importante na definição das diretrizes das reformas educativas adotadas por esses países,



principalmente na América Latina. No Brasil, a cooperação técnica e financeira ao setor social, em especial, à educação iniciou-se na primeira metade da década de 1970, por meio de cinco projetos de co-financiamento, desenvolvidos entre 1979 e 1990.

Segundo Fonseca (1996), essa cooperação técnica, iniciada na primeira metade do século passado distinguiu-se por três fases: a primeira, que se estendeu até os anos de 1950, foi caracterizada pela integração entre os educadores brasileiros e americanos e a assimilação, por parte dos primeiros, do ideal de educação para todos, inspirado nos princípios constitucionais da lei norte americana, ideal que influenciou nos planos educacionais e na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases de 1961.

A Segunda fase, a partir dos anos de 1950, assumiu um caráter economicista, dado os acordos financeiros entre o governo brasileiro e norte americano. A partir de 1961, os recursos destinados à assistência técnica foram administrados pela USAID (Agência de Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte Americano). Com isso, essa fase de cooperação técnica foi marcada pelo formalismo próprio dos acordos econômicos. Esse fato gerou resistências sociais e institucionais, justificadas pelas interferências das agências internacionais nos negócios da educação.

Na terceira fase, ao final dos anos de 1960, o governo americano substituiu as atividades de cooperação técnica bilateral por outras formas de cooperação, por meio de instituições como o BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento) e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

Até os anos de 1960, o projeto de desenvolvimento do Banco Mundial baseava-se apenas no crescimento econômico. Desde o final desse período, o Banco mudou seu conceito de desenvolvimento. Para o Banco Mundial, os benefícios do crescimento econômico não atingiam as populações de baixa renda. Portanto, além do crescimento econômico ser um requisito necessário, é preciso equilíbrio na distribuição da riqueza, para que os países ricos não sejam ameaçados economicamente pelo crescimento da pobreza nos países em desenvolvimento.

A partir da década de 1970, o Banco Mundial passou a financiar a educação, e a definir as políticas educacionais para a concessão de créditos explicitando suas tendências, pois a educação passou a ser definida como elemento direto de produção do crescimento econômico. Foi com base nesse princípio, que o investimento financeiro do Banco, nessa época, enfatizou o ensino profissionalizante no Brasil tendo em vista as necessidades do setor produtivo. No entanto, ao final dessa mesma década, a ênfase passou a recair nos quatro primeiros anos de escolaridade.

Segundo Fonseca (1996, p.233),

*A política do Banco para a educação primária tem sido fundamentada por estudos populacionais realizados diretamente pelo BIRD ou sob seus auspícios. Os resultados atribuem ao nível primário maior capacidade de preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva especialmente no setor agrícola.*

Houve um crescimento considerável nos investimentos do Banco nesse nível de ensino. De acordo com dados apresentados pelo próprio Banco, o valor investido passou de 1% no início da década de 1970, para 43% em 1980.

Entretanto a política de crédito adotada pelo Banco Mundial acarretou encargos financeiros pesados, pelo fato de possuir as mesmas características de financiamento comercial. Ou seja, o financiamento em educação seguia os mesmos critérios de um projeto comercial.

Nesse sentido, Fonseca (1996, p. 234) afirma que:

*Até 1980, os juros dos empréstimos eram cobrados a uma taxa fixa média de 8% a.a. A partir de 1980, o Banco instituiu a taxa variável, de acordo com o custo do dinheiro no mercado internacional, acrescida de 0,5% sobre o total de empréstimos tomados pelo Banco nesse mercado e que constituirão as reservas para empréstimos aos países receptores. Essa sobretaxa cobrada pelo BIRD vai, naturalmente, encarecer os seus empréstimos em relação aos custos do mercado internacional.*

Dessa forma, o não cumprimento das ações nos prazos convencionados pelo Banco, acarretou despesas adicionais, elevando, sobremaneira, o custo desses financiamentos.

No que se refere ao desempenho dos projetos financiados pelo Banco junto ao Ministério da Educação, nas décadas de 1970 e 1980, cinco projetos foram financiados por este órgão, sendo dois direcionados ao ensino técnico de nível médio, um para o desenvolvimento de centros interescolares, para atender ao ensino profissionalizante previsto na Lei 5692/71, outro que visava à melhoria do acesso ao ensino primário nos Estados do Nordeste e, por último, o projeto desenvolvido nas regiões Norte e Centro Oeste, também destinado à educação inicial.

Ainda conforme Fonseca (1996), as pesquisas realizadas, ao longo desses anos, mostraram que esses projetos não lograram o êxito esperado, especialmente no que se refere às metas estabelecidas, ao tempo utilizado para a execução, assim como às despesas decorrentes.

Contribuíram, para isso, as condições econômicas do país, o que dificultava a contrapartida financeira por parte do governo e o atraso na execução dos projetos. Somam-se a esses fatores outros determinantes, como a adoção de critérios fixados em acordos comerciais para ações voltadas para educação, os prazos fixados para execução dessas ações e de prestação de contas e a capacidade diferenciada dos municípios em termos organizacionais.

Já nos anos de 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, o Banco Mundial passou a desenvolver projetos diretamente negociados com os estados, priorizando os investimentos em educação básica. Assim, foram feitos acordos de financiamento com os estados de Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e com nove estados do Nordeste, por meio do Projeto Nordeste (este concluído em 1998, ainda negociado com o MEC).

De 1990 a 1994, os empréstimos para a educação básica representaram um terço do total dos investimentos em educação. De acordo com SOARES (1996), os empréstimos do Banco, para o setor educacional, passaram de 2% no final da década de 1980, para 29% no período de 1991 a 1994.

As linhas gerais das políticas do Banco Mundial sempre tiveram como ponto de partida a análise econômica. Nesse sentido, segundo o (BIRD, 1995, p. 10)

*As prioridades educacionais devem ser estabelecidas levando-se em conta os resultados, utilizando-se análises econômicas, estabelecendo normas e medindo os resultados através da avaliação da aprendizagem [...] Nas análises econômicas geralmente se comparam os benefícios (a produtividade da mão de obra, medida pelos salários) com os custos para as pessoas e a sociedade. Identificam-se como prioridades no investimento público os investimentos para os quais a taxa de rendimento social é mais alta e o nível de subsídio público é mais baixo.*

Além desse referencial, o Banco utiliza também a teoria do capital humano vinculado às taxas de rentabilidade, (BIRD. 1995, p.23)

*A educação contribui para o crescimento econômico através do incremento da produtividade individual resultante da aquisição de aptidões e atitudes, através da acumulação de conhecimento. A Contribuição da educação pode ser calculada por seu efeito na produtividade, que se mede comparando a diferença de renda das pessoas com e sem um tipo determinado de educação através do tempo, com o custo para a economia de produzir essa educação. Esta medida se conhece como a taxa de rentabilidade social da inversão em educação, embora não capte todos os benefícios sociais, nem todos os benefícios externos.*

No Brasil, de acordo com o diagnóstico do Banco sobre o sistema educacional, a baixa qualidade do ensino é considerada o maior problema, sendo ela, responsável pelos altos índices de repetência e evasão.

Nesse sentido, afirma-se que é necessário melhorar a qualidade e a eficiência do ensino, criando mecanismos para melhorar a capacidade de aprendizagem do aluno, reduzir as taxas de repetência e evasão e aumentar as despesas por aluno. Análises desenvolvidas por técnicos do Banco concluem que os fatores responsáveis pelo baixo nível no ensino público brasileiro poderiam ser atribuídos à falta de livros didáticos e outros materiais pedagógicos, prática pedagógica inadequada, e, ainda, à ineficiência da gestão. Didáticos. Nessa perspectiva, TOMMASI (1996, p. 200) explica:

*Os projetos que o Banco está financiando no Brasil contemplam medidas relativas ao fornecimento de livros didáticos, aumento do tempo da instrução, capacitação dos professores, reestruturação da gestão e fortalecimento dos sistemas de avaliação e informação. Não incluem, entretanto medidas que visem a influir sobre a motivação dos professores e o aumento das oportunidades profissionais.*

A política para o setor educacional brasileiro, que contou com subsídios do Banco Mundial, teve como objetivo, em primeiro lugar, atender às regiões que apresentavam problemas educacionais mais graves (Projeto

Nordeste) e, em segundo, apoiar o desenvolvimento de projetos nos estados que implementaram experiências inovadoras (Minas Gerais e São Paulo).

Ainda segundo TOMMASI (1996), baseado em experiências anteriores, o Banco indicava os fatores mais importantes para o sucesso de projetos no setor educacional. Eram necessários desenhos de projetos simples e sólidos, com extensão e objetivos modestos e com flexibilidade; equilíbrio entre reformas políticas e investimentos; revisão adequada de insumos educacionais; estabelecimento de sistemas de programação, monitoramento e avaliação; gerenciamento competente do projeto; melhoria do desempenho do Banco na supervisão do projeto e a participação comunitária.

Porém, no panorama geral das políticas implantadas pelo Banco Mundial nos anos 1990, o fator tempo interferiu negativamente para a efetivação dos projetos, uma vez que o espaço de tempo entre a negociação e a aprovação de tais projetos foi muito longo, aliado, ainda, ao fato de ter havido mudanças nos governos de alguns estados que não se sentiam comprometidos com acordos feitos no governo anterior. A falta de continuidade na execução desses projetos gerou atrasos acarretando prejuízos para os estados.

Apesar desses resultados, o Brasil continua definindo suas políticas de acordo com as orientações dos organismos internacionais, consolidando, desta forma, o projeto neoliberal, que, aliado ao processo de globalização da economia, tem determinado as diretrizes das políticas sociais, especialmente no setor educacional.

Embora as áreas sociais apareçam como prioridades no Governo de Fernando Henrique Cardoso, os dados indicam uma marcante redução dos

investimentos para estes setores e, especificamente, para a educação. Este fato tem gerado uma visível queda na qualidade do ensino brasileiro.

Considerando apenas os recursos autorizados e não os que foram efetivamente aplicados, os cortes de recursos entre 1995 e 1998 nos programas da área da educação foram da seguinte ordem:

<i>Educação de crianças de 0 a 6 anos</i> .....	17,74%
<i>Ensino Fundamental</i> .....	15,28%
<i>Ensino Médio</i> .....	31,51%
<i>Ensino Superior (graduação e pós-graduação)</i> .....	28,7%
<i>Ensino Supletivo</i> .....	82,17%

O problema do desemprego também tem se aprofundado. Contribuem para isso, além do modelo econômico vigente, a inovação tecnológica e a falta de preparo da população para desempenhar as novas funções adequadas à competição global, que requer mão de obra especializada e uma nova organização do trabalho.

Diante desses elementos, os neoliberais afirmam ser necessário repensar o papel da educação, visto que a modernização tem trazido benefícios em algumas áreas, mas, no que se refere a trabalho, tem exigido um outro perfil de profissional que não está preparado para lidar com as novas tecnologias. Desta forma, a educação, perpassada pela lógica do mercado, resume-se à fórmula “educação para o trabalho”. O perfil estabelecido requer a formação de um sujeito competitivo, individualista, disciplinado para atender a um mercado cada vez mais reduzido, discriminador e excludente.

A pressão exercida pelo mundo globalizado, pelo desenvolvimento da automação e a disseminação dos instrumentos de informação, tanto nos

países desenvolvidos quanto nos países pobres, passa a exigir uma nova organização do trabalho e novas formas de gerenciamento. Para tanto, acredita-se na necessidade de profissionais qualificados, preparados, com escolarização básica adequada para assimilarem o desenvolvimento contínuo e integrarem-se no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, para atender às exigências do mundo capitalista, será necessário formar uma nova consciência face ao reordenamento econômico-social, bem como aos valores dele emergentes, tais como o individualismo, a competição. Por sua vez, a formação de profissionais requerida por esse novo modelo econômico implica um novo perfil para a classe trabalhadora, que deverá ser formada de acordo com as premissas da qualidade total, da formação polivalente, da flexibilidade e da descentralização. De acordo com Gentili (1999, p.25-26),

*[...] quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se **ajuste** às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de **empregabilidade**. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função "social" da educação esgota-se neste ponto. (Grifos no original)*

Torna-se, pois, conforme os ditames do mercado, imprescindível o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o incremento da competitividade e das forças produtivas. Espírito crítico, criatividade, capacidade adaptativa passaram a ser as palavras de ordem. Entretanto há um anacronismo entre as exigências do mercado e as políticas educacionais implementadas. Com efeito, a educação apresenta-se cada vez



mais despolitizada, confirmando ser concebida como estratégia para a manutenção do consenso e da hegemonia capitalista.

Frigotto (1994, p.54) faz a seguinte crítica a essa perspectiva:

*esta demanda real de mais conhecimento, mais qualificação geral, mais cultura geral se confronta com os limites imediatos da produção, da estreiteza do mercado e da lógica do lucro. No caso brasileiro, o atraso de um século, pelo menos na universalização da escola básica é um dos indicadores do perfil anacrônico e opaco das nossas elites e um elemento cultural que potencia o discurso da "modernidade" e defesa da educação pública de qualidade da ação efetiva destas elites.*

Ao reduzir os investimentos nas políticas sociais e esvaziar o caráter “político” dessas “políticas”, os neoliberais convertem os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais, em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. Com isso, tem-se um tecnicismo reformado sob a égide da qualidade total, com ênfase nas idéias de eficácia e eficiência.

Além disso, o neoliberalismo incentiva a iniciativa privada e a sociedade civil a participarem de seu projeto de reforma ideológica, rompendo com a possibilidade de uma educação democrática, pública geral e de qualidade, da qual depende a construção de uma nova hegemonia, que dê sustentação material e cultural à grande parte da população dominada.

Em relação à política educacional, o projeto neoliberal permite a intervenção estatal, sendo esta uma das funções do "Estado Guardião". Nesta perspectiva, a educação, por ser considerada um dos fatores de redução das desigualdades sociais, não está incluída por FRIEDMAN (1977) entre as áreas elencadas que não poderão ser subsidiadas pelo Estado, devendo, portanto, ser ampliada, no sentido de garantir a todos as oportunidades educacionais. Essa inclusão é, ainda, feita com ressalvas:

*o tipo de solução que parece o mais adequado e justificado por estas considerações - pelo menos para os níveis primário e secundário - seria a combinação de escolas públicas e privadas. Os pais que quiserem mandar os filhos para escolas privadas receberiam uma importância igual ao custo estimado de educar uma criança numa escola pública, desde que tal importância fosse utilizada em educação numa escola aprovada. Esta solução satisfaria as partes válidas do argumento do **monopólio técnico**. E também resolveria os problemas das justas reclamações dos pais quando dizem que se mandarem os filhos para as escolas privadas, pagam duas vezes pela educação - uma vez sob a forma de impostos e outra diretamente-. Assim, o desenvolvimento de todas as escolas seria garantido. (FREDMAN, 1977, P.85, grifos no original)*

Por sua vez, a escola ideal é aquela que tem gestão eficiente para competir no mercado. Nela, o aluno passa a ser cliente do ensino e o professor deve ser treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho.

É nesse cenário que aparecem as parcerias escola- empresa, as escolas cooperativadas e comunitárias. Ao Estado cabe "complementar a educação" por meio de convênios com instituições filantrópicas e financiamento de programas assistenciais.

Dessa forma, a sociedade civil e as empresas são aliadas do Estado no combate à pobreza e redução das desigualdades. Para que isto aconteça, a sociedade, as empresas, as pessoas são mobilizadas pela mídia a oferecerem suas contribuições para o desenvolvimento social.

É com esses argumentos, respaldados pela ideologia da solidariedade, do voluntariado, que as empresas privadas "adotam" escolas públicas, assumindo algumas despesas e financiando programas complementares. Para Silva (1994, 15), os neoliberais apostam na

*construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao*

*desperdício dos serviços públicos(...). É neste projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado.*

Todo o investimento feito nos programas sociais é revertido na redução de imposto de renda das empresas parceiras. O que se vê é o crescimento do mercado filantrópico em torno da educação e, cada vez mais, aumenta o número de empresas buscando "parcerias" em nome da "solidariedade".

Também os resultados das avaliações são a base dos argumentos utilizados pela retórica neoliberal para a construção e difusão de um novo senso comum, que legitima as propostas de reforma impulsionadas pelo governo e seu grupo. Para eles, a natureza da crise educacional pode ser sintetizada em três afirmações, que se apresentam como verdades incontestáveis, as quais Gentili (1996, p.79) denomina de "*mentiras que parecem verdades*":

- 1) *A educação funciona mal porque se gasta mal.*
- 2) *Os principais responsáveis pela crise educacional são os professores porque estão mal formados.*
- 3) *A educação funciona mal porque não está vinculada ao mundo do trabalho.*

Na primeira afirmativa, fica claro que a crise da qualidade da educação é a incapacidade de gerenciamento e que, a partir de uma simples reforma administrativo - gerencial, o problema estará resolvido, esta é a receita básica para qualquer governo. Nessa perspectiva neoliberal, a questão da democratização da escola está subordinada apenas a uma administração eficiente. O "gurus" neoliberais fingem ignorar a redução drástica dos investimentos nos setores sociais, principalmente, na educação.

A segunda afirmativa transfere a responsabilidade para os professores, que estão mal formados. É uma consequência do mau funcionamento das escolas. Falta-lhes competência técnica.

Aparentemente, o argumento parece coerente, no entanto os neoliberais não consideram que o desempenho dos profissionais está vinculado à precariedade das condições de trabalho a que são submetidos, ou seja, a necessidade de trabalhar mais horas em mais de um estabelecimento educacional, recebendo salários cada vez menores.

A terceira afirmativa diz respeito à não vinculação da educação com o mundo do trabalho. Na perspectiva neoliberal, a educação deve formar para a "competição" em um mercado de trabalho cada vez mais escasso. Neste sentido, a educação deve adaptar-se às demandas desse mercado. O mais perverso é que tal perspectiva não explicita que as raízes da exclusão social e educacional encontram-se justamente no mercado, um espaço brutalmente discriminador, com oportunidades para poucos.

Como conclui Gentili (1996, p. 91), *"um mercado que divide, desintegra e, de forma implacável, massacra as esperanças de uma vida digna a milhões de pessoas que não tiveram sequer o privilégio de haver nascido cidadãos"*.

Atualmente, passamos por uma fase de redução da intervenção do Estado nos setores de energia, telecomunicações e outros, com a justificativa da necessidade de intervenção do Poder Público nas áreas sociais, em especial, a educação.

No entanto pesquisas têm mostrado que a universalização e a melhoria da educação, divulgadas por meio das campanhas publicitárias do Governo, ainda não é uma realidade no país. O acesso à escola não tem garantido a permanência com qualidade, com sucesso, do aluno.

O que estamos presenciando é uma ausência progressiva do Estado na oferta de bens e serviços, dando espaços a novos atores e parcerias que estão surgindo. Assim, as Organizações Não Governamentais têm assumido o papel de executoras de políticas sociais.

Segundo VIEIRA (2001, p.23),

*Muitas dessas mudanças interferem diretamente sobre a organização dos serviços educacionais. A escola, antes território quase exclusivo de professores, diretores, funcionários e alunos, passa a compartilhar seu espaço com outros atores - pais, membros da comunidade, "amigos da escola", dentre outros. E tudo isto traz novas variáveis ao cenário do planejamento e da política educacional.*

Esse modelo de organização social, política e econômica, que tem norteado as políticas educacionais no Brasil, nos anos de 1990, tem o Estado de Minas Gerais como um importante embrião para sua de implementação na sociedade brasileira.

Adentremos, pois, nas trilhas da educação pública das Gerais para que possamos apreender seus contornos, suas bases, sua trajetória.

Em Minas Gerais, as mudanças educacionais, implementadas no início da década de 1990, foram delineadas segundo os seus idealizadores, com base no diagnóstico realizado na década de 1980, que culminou com o Congresso Mineiro de Educação. Para melhor compreensão dessas mudanças, retomaremos rapidamente aquele período.

Para os economistas brasileiros, essa década foi considerada a “década perdida”. Entretanto, para o setor educacional, assim como avaliamos que foi um período extremamente profícuo em termos de realizações e de luta pela redemocratização da sociedade e da educação brasileiras. A luta pelas Diretas Já, o ressurgimento dos movimentos sociais de massa, sindicatos, partidos políticos, a realização das CBE (Conferências Brasileiras de Educação); os movimentos de organização dos profissionais da educação em associações e sindicatos, a reorganização do movimento estudantil, são alguns dos vários elementos históricos que sustentam nossa avaliação.

Um outro componente histórico importante foi a vitória das oposições para os governos estaduais em 22 unidades da Federação, nas eleições de 1982. Nesse contexto, no ano de 1983, Tancredo de Almeida Neves assumiu o governo de Minas Gerais, permanecendo no poder até março 1985, quando se afastou do governo mineiro para concorrer à Presidência da República.

Foi um período de aprofundamento da crise econômica e social, que afetou as questões sociais mais prementes, como educação, saúde, o emprego, dentre outros. A sociedade ansiava por práticas políticas diferenciadas, que apontassem para a superação dos problemas existentes.

Na área da educação, segundo o governo de Tancredo Neves / Hélio Garcia, os desafios para a superação da crise foram divididos em quatro campos: pedagógico, institucional, administrativo e profissional (MARQUES, 2000).

Para a superação dos problemas pedagógicos, esse governo comprometeu-se, prioritariamente, com o oferecimento de uma educação de qualidade para todos, democrática, vinculada ao contexto sócio-cultural de

cada região; com a erradicação do analfabetismo e o restabelecimento da dignidade da escola pública; atendimento da criança na idade pré-escolar; com a expansão do atendimento da educação do 2º grau e da educação especial.

No que se refere ao campo institucional, previa-se a recuperação da Secretaria de Educação como espaço de discussão da educação e do ensino; o estabelecimento de diálogo com as instituições particulares e a convocação das universidades para colaborar nas soluções dos problemas educacionais do estado.

No campo administrativo, a prioridade era a descentralização administrativa e pedagógica com gestão participativa da comunidade nas diversas instituições do sistema educacional.

Por último, no campo profissional, o foco central era a valorização dos profissionais da educação, por meio de salários compatíveis e garantia dos direitos trabalhistas.

Concomitante à indicação desses principais desafios a serem enfrentados pela administração, foi firmado o compromisso de realizar o Congresso Mineiro de Educação, que teve como principal objetivo a discussão de um projeto educacional em Minas Gerais.

O primeiro documento referente ao Congresso Mineiro de Educação foi publicado em maio de 1983. Nele, estavam delineadas as diretrizes para a realização do evento.

A proposta do Congresso Mineiro de Educação era promover uma discussão dos problemas educacionais mediante a análise e a vivência dos

profissionais da educação no âmbito escolar. Segundo GOULART (1997, p.2), as principais dificuldades denunciadas nessa ocasião foram:

*-o sistema educacional era visto como altamente centralizador, sendo todas decisões administrativas, financeiras e pedagógicas tomadas em nível central e, portanto, à revelia da escola;*

*-o gerenciamento da escola era nitidamente político, sendo a escolha dos diretores feita por critério de apadrinhamento político e não técnico;*

*-os profissionais da educação eram pouco valorizados, recebiam baixos salários e não tinham uma carreira estruturada, nem a oportunidade de formação adequada para o desempenho de suas funções;*

*-havia pouco envolvimento da comunidade escolar, uma vez que os pais raramente eram chamados a participar das decisões relativas à educação de seus filhos;*

*-o ensino carecia de qualidade, uma vez que as escolas eram mal equipadas, destituídas de condições materiais, e os professores mal formados.*

Com base nas diretrizes emanadas do Congresso Mineiro de Educação, a Secretaria de Estado da Educação elaborou o Plano Mineiro de Educação (PME). Com efeito, esse Congresso constituiu-se num marco referencial definidor das políticas educacionais em Minas Gerais.

Esse documento, em suas concepções fundamentais, atribuía à educação a tarefa de instrumentalizar o homem para compreender e transformar a realidade em que vive. Nesta perspectiva, era necessário redefinir a função social da escola, como sugeria o discurso oficial, (PME, 1984, p.136-137):

*uma escola que desenvolva uma ação educativa capaz de conduzir o indivíduo à realização de um projeto existencial, centrado em idéias comunitárias e que seja capaz de despertar o homem para um agir crítico, permitindo-lhe conservadora ou inovadoramente, um controle ativo sobre seu meio ambiente [...] Assim, a função social da escola não deve ser apenas para sua maior eficiência na organização do trabalho, mas tratar a questão da escola como um direito básico de todos os segmentos da população.*



Os instrumentos normativos, os documentos emitidos pelos órgãos formuladores das políticas públicas educacionais e o discurso oficial do governo estadual de Minas Gerais, no período de 1983 a 1986, traduziam a preocupação com a organização do trabalho pedagógico de forma global e articulada com o contexto sócio-cultural, político e econômico, com a formação do sujeito consciente, crítico e participativo, com a redefinição do papel do educador por meio da renovação de sua prática educativa.

Nesse sentido, era alardeado, pelos gestores da educação mineira, que as ações desencadeadas nesse período tinham como pressupostos a construção da democracia, o exercício da cidadania, a descentralização administrativa e pedagógica.

A partir de 1987, em Minas Gerais, assume o governo Newton Cardoso, que anunciava, também, os tempos de mudança e modernização, com promessas de combate à fome, à miséria, ao analfabetismo e ao desemprego.

Para tanto, a ação principal a ser desencadeada seria uma reestruturação do Estado por meio de uma "ampla e corajosa reforma destinada a imprimir novo dinamismo à sua atuação".

Na área educacional, tais reformas pautaram-se em medidas racionalizadoras, que atingiram principalmente o funcionalismo e suas condições de trabalho, prevalecendo a política administrativa em detrimento da política pedagógica.

Foi uma administração marcada por decretos, evidenciando a adoção de uma política de contenção de gastos com vistas a adaptação à nova

ordem econômica, agora, já sob os domínios do ideário neoliberal, cuja ênfase recaía no processo de modernização e racionalização do estado numa "perspectiva técnico-funcionalista com práticas de gestão burocrático-administrativa" (MARQUES, 2000).

Nesse sentido, havia uma consonância com a política nacional que, ao final da década de 1980 e início dos anos de 1990, inaugurava um novo cenário político, com a assunção de Fernando Collor de Melo na Presidência da república, com um discurso demagógico em defesa dos "descamisados", contra os marajás e um projeto de caráter neoliberal, que traduzia o "sentimento nacional", de reformas do Estado, com vistas a colocá-lo na era da modernidade.

Sem dúvida, a experiência mineira de reforma do Estado do final dos anos de 1980, pode ser considerada como uma primeira ofensiva mais sistemática do pensamento neoliberal, na sociedade brasileira.

Em março de 1991, Hélio Garcia, que fora eleito governador nas eleições do ano anterior pelo Partido das Reformas Sociais - PRS -, reassumiu o executivo mineiro e, em seu discurso de posse (GARCIA, 1991:5), anunciava o início de uma Nova Era:

*Sem qualquer descontinuidade, antes pelo contrário, recompondo os fios e fortalecendo a tessitura da nossa própria formação cultural na qual fui buscar a minha fonte do meu ideário político, insisti sempre no convite generoso para edificarmos uma ampla união em Minas, reclamada como indispensável para pavimentar os caminhos que lhe permitam exercer plenamente sua indormida e indesviável vocação de servir a si mesma, com os olhos cravados nos interesses supremos do país.*

Ao compor seu secretariado, Hélio Garcia escolheu Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, empresário da educação em Minas Gerais, sócio de uma

das principais escolas da rede privada de Minas, que se propunha a tornar realidade as expectativas manifestadas pelo povo mineiro no período de 1983-1986. As diretrizes das políticas educacionais nesse contexto, tinham como referência as questões abordadas no Congresso Mineiro de Educação, de 1983.

Assim, foi retomado o diagnóstico feito naquele Congresso, pois considerava-se que esse diagnóstico continuava retratando as principais dificuldades sentidas pelos profissionais de educação.

Essas dificuldades referiam-se à centralização do planejamento, à ausência de participação da comunidade na definição das ações da escola, ao processo antidemocrático de escolha dos dirigentes escolares, bem como à desvalorização do profissional da educação.

Nesse sentido, o planejamento foi colocado como um desafio e como missão da escola. Era necessário que a escola explicitasse suas intenções. Portanto, de acordo com o Secretário da Educação, era imprescindível uma mudança nos "métodos e propósitos do planejamento", o que seria efetivado a partir da criação de instrumentos específicos, ou seja, de um manual orientador

Em conferência proferida no Seminário - *Educação: A Hora da Chamada* -, em outubro de 1991, promovido pela Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto discorreu sobre a organização do sistema estadual de educação e descreveu os compromissos assumidos pelo Governo Hélio Garcia com os alunos, os pais, os professores, visando à melhoria da escola pública mineira.

Nessa perspectiva, analisando a realidade da educação em Minas Gerais, (GUIA NETO, 1991, p.3) afirmava que:

*A imensa maioria dos problemas do nosso dia-a-dia não são resolvidos em benefício do aluno, a razão de ser da educação; ou em benefício do professor, o agente fundamental da educação; ou em favor da escola, espaço educativo onde os fatos acontecem. O próprio conceito de escola tem que ser rediscutido, tamanho o desrespeito a que essa instituição foi submetida durante os últimos anos.*

Feita essa análise, o Secretário da Educação traçou um plano de ação definindo os compromissos e as prioridades. Para tanto, ao esclarecer os compromissos assumidos com todos os agentes educacionais, foram estabelecidas as cinco grandes prioridades que nortearam os trabalhos durante os quatro anos de governo:

- 1) a autonomia da escola;
- 2) o fortalecimento da escola através da liderança da diretora e do colegiado;
- 3) 3- programa de aperfeiçoamento e capacitação com o treinamento de professores, especialistas e funcionários;
- 4) 4- avaliação do Sistema Estadual de Educação.
- 5) 5- Integração com os municípios. (GUIA NETO, 1991. p.11)

Ao mencionar a primeira prioridade, Mares Guia referiu-se à autonomia como o cerne do plano de ação da SEE/MG. Destacava a autonomia em três dimensões: a financeira, a administrativa e a pedagógica. A autonomia financeira foi definida por meio do repasse de recursos do Estado diretamente para as escolas. Na visão do secretário, essa dimensão era "a mais fácil de ser conquistada ou praticada, bastando para isso vontade política".

Já a autonomia administrativa era considerada complexa, um elemento desafiador, principalmente no que se referia à gestão de pessoal, uma vez que havia muita interferência de deputados e desrespeito à legislação

por parte dos funcionários, o que favorecia o clientelismo, prejudicando a escola.

Quanto à autonomia pedagógica, além de apontar a possibilidade de cada escola elaborar o seu projeto pedagógico, na opinião do Secretário (GUIA NETO, 1991, p.21), era também,

*um grande desafio, porque a escola tem que reconhecer a sua razão de ser, o que pretende fazer, a sua opção de como atuar. Implicitamente, a escola tem consciência dos seus objetivos mas normalmente tem dificuldades em explicitá-los. A simples interação da comunidade, buscando identificar com clareza a sua missão, já é capaz de mudar o clima dentro dela.*

Dessa forma, era necessário, além da descentralização e reorganização, o envolvimento de inspetores, delegados de ensino, diretores e superintendentes da Secretaria para auxiliar a escola na conquista de sua autonomia. Era necessário, também, melhorar a comunicação interna do Sistema Estadual de Ensino, por meio de instalação de telefones e computadores.

A segunda prioridade era direcionada ao fortalecimento da direção da escola, compreendendo o conjunto formado pelo diretor e pelo colegiado. Referia-se, ainda, à *seleção competitiva interna*, a que os novos diretores seriam submetidos, pois, a partir daí, “*estariam preparados para liderarem a escola e não para mandarem na escola*”.

A seleção competitiva interna constituía-se em uma nova forma para escolha dos diretores de escola, que previa três etapas: uma prova, em que se avaliariam os conhecimentos dos candidatos sobre legislação e política educacional mineira, análise de currículo e, por último, a avaliação da capacidade de liderança. Essa última etapa, na verdade, constituía-se num

“processo de eleição” de que participavam todos os segmentos da comunidade escolar. Após o “*processo de seleção*” competitiva interna, a SEE/MG oferecia aos diretores “*eleitos*” cursos e treinamentos para exercerem a nova função orientados pelos pressupostos do Gerenciamento da Qualidade Total. Assim, esses profissionais estariam preparados para assumirem, como gerentes, a direção dos estabelecimentos de ensino.

A terceira prioridade, considerada como maior desafio, era relacionada ao aperfeiçoamento e capacitação dos professores, dado ao contingente de professores sem a devida qualificação. Como resposta a esse desafio, a SEE/MG, organizou um trabalho de capacitação dos profissionais da educação que tinha como objetivos:

- a) contribuir para a política de redução da repetência e melhoria da aprendizagem no ensino fundamental do Estado mediante intervenção sobre a prática da sala de aula dos professores de 1ª. a 4ª. séries;*
- b) dar início a um processo de mudanças de expectativas dos professores, orientando para a reversão da cultura da repetência;*
- c) desencadear um processo de capacitação contínuo inserido no Plano de Desenvolvimento da Escola e em seu Projeto Pedagógico;*
- d) avaliar a eficácia de diferentes estratégias para desenvolver um programa de capacitação dessa natureza. (MINAS GERAIS, 1994, p.55).*

Por meio do Programa de Capacitação dos Professores (PROCAP) e do Programa de Capacitação dos Diretores e Vice-Diretores (PROCAD), este último, direcionado aos profissionais eleitos para o cargo de dirigente das escolas estaduais, tais objetivos foram perseguidos.

A quarta prioridade era a avaliação do sistema de ensino, envolvendo a aplicação de questionários para professores, especialistas e a avaliação do desempenho dos alunos. O principal objetivo era comparar o

desenvolvimento do trabalho pedagógico de diferentes escolas, cidades e regiões.

Segundo GUIA NETO (1992, p. 15), a avaliação é:

*um instrumento poderoso para diagnosticar os problemas da aprendizagem, servindo de bússola para a escola e a sede da Secretaria nos trabalhos de promoção de mudanças e de 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.*

A avaliação do sistema de ensino avaliação iniciou-se em 1991, com os alunos do Ciclo Básico de Alfabetização, posteriormente, sendo estendida aos demais níveis de ensino.

Por fim, a quinta prioridade dizia respeito à integração do Estado com os municípios. Supostamente, essa prioridade visava beneficiar o município com iniciativas já desenvolvidas no Estado, como a avaliação da escola pública e o processo de escolha do diretor, no entanto, evidenciou-se uma redução da proposta limitando-se à transferência de responsabilidades do Estado para o município, principalmente, no atendimento ao ensino fundamental.

As mudanças implantadas na administração de Hélio Garcia, no período de 1991-1994, tiveram continuidade nos governos seguintes, especialmente, no período de 1995-1998, no governo de Eduardo Azeredo. Mesmo o governo de Itamar Franco, iniciado em 1999, manteve alguns dos programas e ações implementadas nos governos anteriores, uma vez que as prioridades educacionais definidas em 1991 foram detalhadas em muitos planos que se estenderiam por um período de dez anos – prazo estabelecido no acordo com o Banco Mundial, por meio do PROQUALIDADE.

O PROQUALIDADE (Projeto de Qualidade de Educação Básica) foi negociado e formulado no governo de Hélio Garcia, com financiamento do Banco Mundial, e teve como objetivos declarados a melhoria da qualidade do ensino oferecido e, também, a viabilização de recursos para responder aos desafios destacados anteriormente. (MINAS GERAIS, 1994)

As negociações entre governo estadual, federal e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BIRD) iniciaram-se em 1992, mas, somente em 1994, o acordo foi efetivado entre SEE/MG e o BIRD. Entretanto o recurso só foi liberado em fevereiro de 1995, dado o atraso do governo federal na assinatura do contrato.

Orçado em US\$302 milhões de dólares, o PROQUALIDADE foi contemplado pelo Banco Mundial com um financiamento de US\$150 milhões, previsto para ser desembolsado em seis anos, tendo seu fechamento estabelecido para 31 de dezembro de 1999 e devendo ser pago em quinze anos com um período de cinco anos de carência.

O PROQUALIDADE estabeleceu, como meta principal, a diminuição da taxa de repetência em todas as séries do ensino fundamental e foi estruturado em seis subprojetos:

- Subprojeto A: melhoria da infraestrutura e gestão da escola;
- Subprojeto B: fortalecimento da gestão do sistema educacional;
- Subprojeto C: desenvolvimento do ensino;
- Subprojeto D: fornecimento de materiais de ensino aprendizagem;
- Subprojeto E: reorganização do atendimento escolar;
- Subprojeto F: gerenciamento do projeto.



**O Subprojeto A** contou com um investimento de U\$21,5 milhões e tinha como componentes:

1. a implantação de um sistema de monitoramento para capacitar os administradores e acompanhar o desempenho do sistema escolar, o perfil dos funcionários, o equilíbrio entre salários e despesas na educação pública estadual, além da compra de equipamentos e assistência técnica;
2. avaliação do desempenho dos alunos, com a implementação de três ciclos de avaliação, com duração de dois anos cada um, abrangendo cerca de 900 alunos. Para tanto, será nomeado um Comitê Técnico de Avaliação para supervisionar a competência técnica da SEE no empreendimento de tal tarefa;
3. estudos e pesquisas sobre a gestão da escola, com o financiamento de estudos sobre planejamento de desenvolvimento escolar, ciclo básico, gerência da qualidade total, monitoramento educacional e uso de informações pelos administradores educacionais.

**O Subprojeto B** contou com um financiamento de U\$47,3 milhões e os seus componentes eram:

1. fortalecimento do planejamento escolar, visava apoiar a elaboração de normas e instruções, com o objetivo de propiciar à escola condições de elaborar o seu Plano de Desenvolvimento, além do incentivo à elaboração de projetos inovadores, voltados para a solução problemas relacionados à baixa produtividade dos alunos;
2. desenvolvimento do gerenciamento escolar, por meio de capacitação dos diretores e o desenvolvimento do programa Gestão da Qualidade Total em aproximadamente mil escolas;
3. fornecimento de equipamentos de apoio à administração escolar para aquisição de fotocopiadoras, micro-computadores, telefones, entre outros.

O **Subprojeto C**, com um custo de U\$57,2 milhões, tinha como componentes:

1. desenvolvimento curricular, que propunha a elaboração de guias curriculares nas áreas de Matemática, Português, Estudos Sociais e Ciências;
2. capacitação de professores e a criação de Centros de Referência do Ensino no interior do Estado;
3. estudos e pesquisas para avaliar a efetividade dos programas de treinamento dos professores.

O **Subprojeto D** contou com um investimento de U\$121,6 milhões e tinha como componentes :

1. suprimento de livros didáticos, com seleção feita pelos professores;
2. organização do cantinho de leitura e biblioteca;
3. fornecimento de materiais pedagógicos.

O **Subprojeto E** contou com um investimento de U\$49,9 milhões. Em seus componentes, incluía o aumento do número de salas de aula e a racionalização da rede física.

O **Subprojeto F**, cujo objetivo era o gerenciamento do projeto, recebeu o montante de U\$4,5 milhões. Assim, foi proposta a criação de um Comitê de Assessoramento, que tinha como objetivos apoiar a coordenação do projeto, acompanhar o processo de sua implementação, bem como assegurar a sua continuidade, caso mudasse de governo no período de sua execução.

Houve altos investimentos na divulgação do PROQUALIDADE. Anúncios nos principais jornais do Estado, boletins informativos, folhetos, propaganda na televisão. Segundo TOMMASI (1996, p. 214), esse governo estaria *“inaugurando uma nova maneira de abordar a problemática da*

*educação, utilizando-se a estratégia de marketing sobre a política educativa implementada”.*

Ao refletir sobre os princípios básicos do PROQUALIDADE, TEIXEIRA (1998) fez a seguinte análise:

*Respondendo aos compromissos que a nova ordem do capitalismo globalizado impõe ao setor educacional, ele é regido pela racionalidade econômica. Nele a qualidade de ensino serve de base para uma estratégia que busca entender e avançar a modernização conservadora na esfera educacional. Sua lógica se inscreve numa concepção de economia de mercado praticamente irrestrito, pela qual a educação passa a ser submetida a critérios mercadológicos.*

Nesse sentido, há um reducionismo da noção de qualidade da educação, restringindo-a à avaliação do rendimento escolar. As instituições de ensino são pressionadas a substituírem a cultura da repetência pela cultura da escola produtiva, eficiente.

No contexto do PROQUALIDADE e das políticas educacionais em Minas Gerais nos anos de 1990, principalmente dentro do SUBPROJETO B : *fortalecimento da gestão do sistema educacional*, o planejamento escolar constituiu-se em um de seus pilares e teve uma trajetória definida em alguns documentos básicos elaborados pela Secretaria Estadual de Educação.

Percorridas as trilhas das Gerais e delineadas as bases das políticas educacionais no final do século XX, interessa-nos, agora, discutir as diretrizes para o planejamento do trabalho escolar em Minas e, em que medida essas diretrizes foram assimiladas nas escolas mineiras.

Vejamos, pois, as propostas e as respostas.

### CAPÍTULO III

## O PLANEJAMENTO ESCOLAR NAS GERAIS: DAS PROPOSTAS ÀS RESPOSTAS

### Diretrizes para a elaboração do planejamento escolar: as propostas

Objetivando subsidiar as discussões nas escolas sobre Projeto Pedagógico, a Secretaria Estadual de Educação emitiu vários documentos orientadores. Um primeiro documento analisado foi elaborado em 1991, com o título: *O Projeto Pedagógico da Escola*, sistematizado por uma equipe de cinco técnicos da Secretaria da Educação e trazia em sua bibliografia Saviani (1983), Mello (1991) e Gramsci. Em sua primeira parte, questionava o que era um projeto pedagógico e definia a escola nos seguintes termos:

*Uma instituição destinada a promover a educação dos alunos através de um ensino de qualidade, assegurando o cumprimento de currículos e programas adequados e o uso de metodologias de ensino que facilitem a aprendizagem. Para tanto, ela precisa detectar o que os seus alunos necessitam e projetar um currículo que garanta o domínio de conhecimentos indispensáveis à uma vida digna. (MINAS GERAIS, 1991, p.1)*

Destacava, ainda, a importância de cada escola ter a sua própria identidade e esclarecia que o objetivo comum de todas as escolas era assegurar uma educação de qualidade para todos. De acordo com o documento, era imprescindível também,

*Resgatar a função do ensino, [...] centrando a atenção na aprendizagem, o que implica em situar a questão pedagógica como centro das preocupações da política de melhoria de qualidade, enfatizando a ampliação de ofertas, maior qualificação da demanda e avaliação dos resultados. (MINAS GERAIS, 1991, p.1)*

Para tanto, afirmava-se a necessidade de que a autonomia da escola fosse conquistada com competência técnica e pedagógica, de modo que pudesse ser efetivada por meio da construção do Projeto Pedagógico baseado nas aspirações de seus profissionais. Nesse sentido, os gestores da educação nas Gerais reforçavam: (Minas Gerais, 1991, p.2)

*O Projeto Pedagógico da escola é fruto de um trabalho coletivo de seus profissionais a partir de sua realidade, identificando o que é necessário, para que exerça sua função e, maior autonomia e eficiência – através de um planejamento participativo, estaremos renovando a prática e garantindo a autonomia da escola.*

O documento sugeria também, que os técnicos das Delegacias Regionais de Ensino promovessem discussões com os profissionais das escolas visando à elaboração do Projeto Pedagógico, como forma de concretizar as necessidades e anseios da comunidade escolar.

Assim, além de apresentar questões para subsidiarem a discussão e o trabalho nas escolas, o documento sugeria, ainda, um roteiro de elaboração de um projeto pedagógico, considerando os seguintes itens: caracterização da escola, diagnóstico e análise da realidade, objetivos gerais e específicos, metas, seleção e organização de conteúdos, atividades e procedimentos de ensino, grade curricular, planos de serviço de apoio à escola, instituições escolares, comemorações e festas cívicas, sociais e religiosas, calendário escolar, acompanhamento, controle e avaliação das ações propostas.

Num primeiro momento, a análise desse documento indica a preocupação da SEE/MG em introduzir novos mecanismos de planejamento tendo em vista o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem para todos, ao estabelecer um roteiro de elaboração do projeto. Entretanto, ao mesmo tempo em que focaliza a participação, a autonomia, o trabalho coletivo

no interior das escolas, deixa claro que essa participação dar-se-ia por “representação”, como esclarece o documento em discussão:

*Através de um processo de planejamento participativo, estaremos renovando a prática e garantindo a autonomia da escola. Por esse motivo, um **grupo representativo de profissionais da escola** deve discutir as questões relativas ao projeto pedagógico, elaborando uma proposta que concretize as necessidades e anseios da comunidade escolar.* (MINAS GERAIS, 1991, p.2-grifos nossos)

O Regimento da escola, por sua vez, na visão dos elaboradores dessa orientação, sobrepunha-se ao Projeto Pedagógico, e era visto como o documento definidor da filosofia da escola. Além disso, as ações desenvolvidas na escola deveriam ter como elemento norteador, o planejamento curricular, como explicitava o documento: (Minas Gerais, 1991, p.4)

*É necessário que não se percam de vista os objetivos, a filosofia da escola expressos no Regimento Escolar, as necessidades relativas ao atendimento ao aluno, e a inter-relação dessas necessidades com as condições da escola. Desta forma, o planejamento curricular se constituirá num processo norteador de todas as ações a serem desenvolvidas pela escola.*

Esse primeiro documento, apesar de remeter a autores considerados “progressistas” na primeira metade dos anos 1980, não evidencia a preocupação com uma discussão mais sistematizada sobre questões centrais, como autonomia, participação, democratização da gestão e suas relações com o processo de planejamento. Com isso, ele acaba reduzido, basicamente, em um longo “roteiro” para elaboração do Projeto Pedagógico da Escola. A perspectiva que predomina aqui vincula-se às concepções tradicionais, especialmente, as de caráter técnico, prático e instrumental.

A partir de 1993, já com o horizonte de assinatura do convênio com o Banco Mundial traduzido no PROQUALIDADE, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais determinou que as escolas teriam que elaborar o

seu Plano de Desenvolvimento (PDE). Nesse PDE, deveriam estar definidas as ações a serem implementadas num período de, pelo menos, cinco anos, com vistas a alcançar uma educação de qualidade para todos os alunos.

Além desse horizonte, as determinações dos gestores da educação em Minas, relativas ao PDE, refletiam em boa medida a resposta desses gestores ao chamamento tanto feito na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, quanto no Plano Decenal de Educação.

Para orientar e encaminhar a elaboração do PDE, a Secretaria de Estado da Educação sistematizou um novo documento, com o nome de **Plano de Desenvolvimento da Escola** (1993), que passou a subsidiar os trabalhos nos órgãos centrais e regionais de ensino e nas escolas.

Uma judiciosa leitura desse documento evidencia que alguns termos e expressões aparecem de forma recorrente: clientes, qualidade total, equidade, padrões básicos, avaliação, visão, eficácia, eficiência, entre outras.

Em sua introdução, esse documento ressaltava a necessidade de resgatar a função da escola, oferecendo um ensino de qualidade a todos, e que, para isto, a escola precisaria detectar as aspirações dos seus alunos e, de acordo com as orientações, deveria (Minas Gerais, 1993, p.1)

*projetar um currículo capaz de garantir a satisfação das pessoas para as quais a escola existe -alunos, pais, membros da comunidade e sociedade em geral -.Essas pessoas e instituições são chamadas clientes da escola e, tanto a Secretaria de Educação quanto a escola tem com eles um compromisso.*

Em seguida, o documento destacava alguns pontos que deveriam ser observados para assegurar a *qualidade total* na educação, tais como: conhecer bem a comunidade para identificar suas necessidades e aspirações;

garantir os meios para suprir tais necessidades; planejar as ações pedagógicas, administrativa e financeira, envolvendo todos os *usuários* e profissionais da escola; e, por último, propõe o acompanhamento e avaliação das ações em processo e ao final, como produto, que deverá constituir o ponto de partida para o replanejamento necessário. (MINAS GERAIS, 1993)

Além de explicitar esses pontos, o documento orientava a escola que, ao elaborar o seu Plano de Desenvolvimento, deveria tomar como referência a equidade, a garantia de padrões básicos, a avaliação externa de resultados, a capacitação e a carreira.

Após definir essas diretrizes, o documento concluía que o conjunto dessas políticas públicas educacionais tinha como meta o fortalecimento da escola, que se consolidaria por meio de um processo gradual de autonomia da escola. Para tanto, os anseios da escola deveriam estar vinculados aos anseios da comunidade. Nos termos do documento,

*O Plano de Desenvolvimento da Escola deve explicitar os ideais de uma comunidade com relação à sua escola. Pode-se dizer que este plano delineia uma VISÃO, isto é, a possibilidade de que as ações definidas sejam capazes de transformar o sonho em realidade.*  
(MINAS GERAIS, p.3)

Nesse sentido, o documento apontava alguns aspectos mais amplos, que devem ser considerados ao se delinear essa visão, de forma a garantir a qualidade do ensino:

- 1- A universalização da oferta por parte da SEE/MG, e o atendimento da demanda por da parte da escola;
- 2- A garantia de aprendizagem efetiva;
- 3- A regularização do fluxo;
- 4- A efetividade da escola;
- 5- A eficiência da escola, que é traduzida na relação custos/resultados;



6- *A gestão democrática da escola.*(MINAS GERAIS, p.4)

Acrescentava, ainda, que, para a escola definir esta visão no seu Plano de Desenvolvimento, era necessário considerar a situação atual, definir metas e prioridades, sendo que, para que se fizesse uma avaliação de sua situação atual era necessário analisar, de forma mais específica, os seguintes aspectos:

- Avaliação externa do desempenho do aluno;
- Avaliação de desempenho dos profissionais da educação;
- Avaliação das condições de infra-estrutura;
- Avaliação da repetência e evasão;
- Avaliação de defasagem série/idade;
- Avaliação da efetividade e da eficiência.(p.4)

Feita essa avaliação da situação atual, e a partir da "visão" delineada pela escola, o passo seguinte seria o de definir metas e prioridades que constituíssem o sonho e a expectativa com relação à escola e o ponto de partida para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola. .

Ao tratar do processo ensino aprendizagem, o documento referia-se ao projeto pedagógico, situando-o "*como parte do Plano de Desenvolvimento da Escola que estabelece as orientações relativas ao processo ensino aprendizagem*" (MINAS GERAIS, 1991, p.5). Para tanto, definia, como componentes do Projeto Pedagógico, o currículo básico, o currículo pleno, a organização das condições de ensino aprendizagem. Por sua vez, ao tratar dessas condições de ensino aprendizagem, destacava a metodologia a ser utilizada, o material didático, o calendário, o plano de capacitação dos recursos humanos da escola, as formas de enturmação, o planejamento da recuperação e avaliação da aprendizagem.

Como se observa, de acordo com essas novas diretrizes relacionadas ao planejamento do trabalho escolar, o Plano de Desenvolvimento da Escola apresenta um sentido mais amplo, enquanto que o Projeto Pedagógico engloba as ações mais específicas do processo ensino aprendizagem.

Por fim, o documento destacava a necessidade dos profissionais atuarem conjuntamente na construção do PDE e do Projeto Pedagógico, que deveriam ser elaborados de forma participativa, envolvendo todos os membros da comunidade escolar no sentido de buscar melhorias na gestão administrativa e financeira, na infra-estrutura, nos serviços de apoio ao aluno e no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, determinava ser necessário delegar competências aos envolvidos no processo educacional, na seguinte direção: (MINAS GERAIS, 1993, p.6)

- Os inspetores escolares devem mostrar a sua importância e convocar a comunidade para se envolver com a vida da escola;
- Os diretores de escola deverão criar situações de encontro dos usuários e profissionais da escola liderando essas reuniões;
- Os pedagogos e professores redigirão este projeto, transformando em texto o fruto das discussões e implementarão o projeto acompanhando o seu desenvolvimento e promovendo a sua avaliação.

Quanto à autonomia, a democratização da gestão, o documento em análise não apresentava considerações mais demoradas, tornando-as como elementos da realidade, já instalados.

A partir da proposta delineada pela SEE/MG em 1993, percebeu-se uma ruptura com as diretrizes que vigoraram no documento anteriormente analisado, principalmente no que diz respeito às tendências de planejamento. A presença das expressões como visão, clientes da escola, eficiência, eficácia,

produtividade, relação custo - resultado, entre outras, indicaram a adequação da escola ao modelo empresarial, tendo como elemento norteador, os princípios da Qualidade Total.

De outra parte, também nesse documento, ficava evidente o caráter prescritivo das diretrizes definidas pelos gestores da educação em Minas na primeira metade da década de 1990. Por sua vez, nessas diretrizes, encontramos significativa ênfase nos aspectos pedagógicos da organização escolar, especialmente aqueles que diziam respeito ao processo ensino-aprendizagem.

Com isso, a definição de projeto pedagógico fica circunscrita a determinados elementos do cotidiano escolar, abandonando, por um lado, a relação desses elementos e seus determinantes históricos, políticos, culturais e, por outro, circunscrevendo o projeto pedagógico, mais uma vez, nos limites daquelas concepções instrumentais, técnicas, distante, portanto, de abordagens como de Veiga (1998), Severino (1998), Gadotti (2001), Rossa (2000) ou Vasconcellos (2000), pois, como vimos, para além do aspecto técnico, esse projeto é pensado como instrumento de intervenção e transformação da educação e da escola.

Por sua vez, também as concepções de participação, avaliação e mesmo de qualidade ficavam circunscritas a limites previamente definidos pelos gestores da educação

Um novo documento orientador, com o título ***Projeto Pedagógico***, foi elaborado em 1994, pela equipe da Subsecretaria de Desenvolvimento educacional da SEE. Na verdade, ele não apresenta muitos elementos novos em relação ao que estava colocado no último documento analisado.

Esse novo documento foi dividido em três partes, iniciando com as definições de projeto, em seguida, tratava de sua elaboração e acompanhamento e, por fim, enumerava as etapas do projeto. A definição de projeto foi apresentada da seguinte forma:(Minas Gerais, 1994, p.5)

*O Projeto Pedagógico é o componente do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que estabelece as orientações relativas ao processo de ensino aprendizagem, com o intuito de conferir maior eficácia à atividade fim da escola. É construído, pois com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, garantindo a aprendizagem efetiva dos alunos.*

O documento ressaltava que o projeto deveria atender às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e às expectativas da família. Enfatizava, ainda, que os objetivos da escola deveriam estar articulados com as orientações da Secretaria Estadual de Educação e as diretrizes nacionais, de acordo com os conteúdos básicos e a carga horária estabelecidos pela legislação em vigor.

Acrescentava que o projeto, sendo parte integrante do PDE, deveria definir as ações pedagógicas a serem desencadeadas por um período de cinco anos e deveria ser avaliado, continuamente, por toda equipe responsável pelo seu planejamento e execução. Ao final de cada ano, os objetivos e as metas deveriam ser revistos para um possível replanejamento para o ano seguinte.

Apesar das orientações explicitadas nos documentos elaborados pela SEE/MG, havia certa clareza por parte dos formuladores dessas diretrizes, no sentido de que elas não operariam mudanças significativas no interior das escolas, de forma imediata. Sendo assim, seria necessário *instrumentalizar* as escolas para planejar suas ações. Desse modo, acreditava-se que: (Minas Gerais, 1994, p.5-6)

*A estratégia principal para a efetivação de mudanças nos métodos e propósitos do Planejamento das escolas do Estado continua sendo a elaboração de um manual para os dirigentes escolares que dará orientações indispensáveis à formulação de um Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Pretende-se que este PDE seja o instrumento básico para todo o planejamento da escola e, se formulado de forma coletiva, a expressão do consenso da escola em torno dos seus objetivos.*

Uma vez que “a principal estratégia” implicava a “elaboração de um manual” para dirigentes escolares, em 1997, a SEE/MG elaborou outro documento visando, mais uma vez, orientar as escolas na organização de seu Plano de Desenvolvimento, o quarto documento, ***o PDE- Manual de Gestão: Elaborando e Vivenciando o Plano de Desenvolvimento da Escola.***

Nesse documento, pela primeira vez, os gestores da educação nas Gerais explicitavam que a ênfase dada ao PDE, sua elaboração e execução se vinculavam ao PROQUALIDADE, por meio do componente “Fortalecimento do Planejamento Escolar” previsto no *Subprojeto B*, que tinha como objetivo central a “Melhoria da Infra-Estrutura e Gestão da Escola”. Assim, seu objetivo era esse fortalecimento do planejamento escolar, *“para tanto, era preciso definir normas claras e específicas para elaboração desse planejamento”*

A proposta da SEE defendia, também, que esse fortalecimento se daria, ainda, pela capacitação dos diretores. Nessa perspectiva, foi implantado o Programa de Capacitação dos Dirigentes (PROCAD), que teve como público alvo os diretores e vice-diretores das escolas estaduais, e em alguns municípios, também os diretores das escolas municipais. Esse programa foi constituído de quatro eixos temáticos: (Minas Gerais, 1997)

1. *A Escola Pública em Minas Gerais: Pressupostos e Fundamentos para o Gerenciamento na Busca da Qualidade em Educação;*
2. *A Escola Pública de Qualidade enquanto Construção Coletiva: O Plano de Desenvolvimento da Escola;*

3. *A Escola Pública enquanto Agência do Saber: A Gestão do Pedagógico;*
4. *A Escola Pública enquanto Bem e Serviço: A gestão Patrimonial, Financeira e administrativa.*

Como o foco da SEE/MG era a mudança do padrão de gerenciamento, além da discussão teórica do eixo temático dois, acima explicitado, duas ações de cunho mais prático foram desencadeadas: elaboraram-se o Manual de Orientação para a construção do PDE e o Plano de Implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PIPDE).

Esse plano foi orçado em R\$325.928,00 e tinha como objetivo organizar as ações da Secretaria de Estado da Educação, das Superintendências Regionais de Ensino e das escolas, na perspectiva de implementar o PDE nas escolas e fortalecer as instituições escolares. Para tanto, foi dividido em seis etapas:

- 1- treinamento dos técnicos e inspetores da Secretaria Estadual de Educação e equipes técnicas das Superintendências de Ensino e das equipes das Escolas Estaduais;
- 2- realização do dia "D" PDE;
- 3- elaboração do Plano de Desenvolvimento pelas escolas da rede estadual;
- 4- apoio técnico à elaboração do PDE;
- 5- acompanhamento do processo de implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola;
- 6- avaliação do impacto do Plano de Desenvolvimento da Escola.

No que se refere ao documento PDE - Manual de Gestão -, este foi apresentado como (Minas Gerais, 1997,p.5)

*um documento que define o que a escola se propõe a desenvolver em um determinado período, tanto na área administrativa, quanto pedagógica.[...] Constitui-se em um instrumento de estímulo ao pensamento coletivo, ao aprendizado em equipe, à busca de metas comuns, definidas democraticamente, e à produção construída com a*

*participação de todos os profissionais da escola e dos membros da comunidade escolar.*

Acrescentava, ainda, que a elaboração do PDE era uma atividade que não poderia ser delegada. Por se tratar de um processo, todos deveriam ser envolvidos em sua elaboração. Em sua introdução, era explicitada a importância do planejamento do desenvolvimento da escola, da definição de uma visão e do comprometimento de todos com a qualidade da educação pública. Assim, era necessário um documento norteador que (SEE/MG, 1997, p.5):

*Em consonância com esse entendimento, apresenta bases conceituais simples e diretrizes operacionais lógicas para a construção coletiva do PDE. Esses conceitos e técnicas, colocados em ação pelo empenho e pela capacidade e habilidade do coletivo da escola, determinarão certamente a configuração de um PDE rico e dinâmico, verdadeiro instrumento propulsor de mudanças e de gestão democrática.*

Nessa apresentação, já começa a delinear-se a concepção de planejamento presente nessa proposta. A ênfase, mais uma vez, recai, nos aspectos técnicos e operacionais, que, assim como Veiga (2001, p.49) entendemos evidenciar como “*esse modelo está voltado para a burocratização da escola, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores.*” Ressalte-se que, como bem esclarece o próprio manual, “*as bases conceituais devem ser simples*” e as “*diretrizes operacionais lógicas*”

Retomava, também, os princípios definidos nos compromissos assumidos pelo governo com a educação, ou seja, o estabelecimento de padrões básicos, o controle da qualidade, a valorização do educador e a equidade no atendimento à diversidade regional e local. Afirmava, ainda, a

importância da participação da sociedade na concretização das políticas educacionais

A segunda parte do documento apresentava a definição do Plano de Desenvolvimento da Escola, determinando os segmentos que participariam de sua elaboração. Tratava, também, do desenvolvimento do processo de sensibilização e organização da participação da comunidade e, ainda, apresentava o modelo de elaboração e os formulários de registro do PDE. Aqui, o PDE era definido como (Minas Gerais, 1997, p.8)

*Um instrumento de planejamento e gestão que contém a proposta de trabalho da escola para um período determinado (cinco anos) e que dá sentido e identidade a toda instituição, unificando as atividades dos diversos segmentos (alunos, professores, pais e servidores) da comunidade escolar. Ele explicita a trajetória do desenvolvimento da escola e o marco que pretende alcançar ao final de seu período de vigência.*

Em relação à participação, o documento sugeria reuniões por segmentos, envolvendo toda a comunidade escolar sob a liderança do diretor, considerada “pessoa-chave” nesse processo. Cabia a ele, organizar os participantes, delegar competências, definir cronogramas e garantir o seu cumprimento.

A sensibilização das comunidades internas e externas deveria ser realizada de forma a “provocar o desejo” de participar da elaboração do PDE. Nesse sentido, a sugestão era que se mostrasse a importância do planejamento na vida das pessoas, bem como a sua finalidade. Esclarecia que esta sensibilização, poderia ser feita pelo diretor ou outro participante, ou ainda por um técnico da SRE ou SEE/MG. Ao organizar a participação deveriam ser observados os seguintes aspectos (Minas Gerais, p.9)



- formação de pequenos grupos por segmentos (professores, especialistas, alunos maiores de dezesseis anos, pais de alunos, etc.);*
- escolha de um coordenador para cada pequeno grupo;*
- organização das reuniões do pequeno grupo e registro em ata das discussões, sugestões e decisões;*
- acompanhamento do trabalho dos pequenos grupos, auxiliando as discussões, incentivando a troca de informações entre os grupos e definindo prazos;*
- reunião dos coordenadores dos pequenos grupos, auxiliando as discussões, incentivando a troca de informações entre os grupos e definindo prazos;*
- reunião dos coordenadores dos pequenos grupos, para unificar o trabalho de todos;*
- definição, pelo grupo de coordenadores, de um responsável pela redação do PDE.*

O roteiro de elaboração do PDE descrevia, passo a passo, as etapas do processo, na seguinte ordem: a definição da missão, o diagnóstico, prioridades ou problemas prioritários, os objetivos gerais e específicos, as metas e as ações. O registro deveria ser feito em formulário próprio, de acordo com cada etapa realizada.

A terceira parte do documento dizia respeito à definição da missão da escola e como registrá-la. Dessa forma, afirmava: *"a missão da escola deve ser explicitada em uma declaração sobre o que ela é ou pretende ser, sobre sua razão de existir, seus clientes e serviços que presta à comunidade".(p.11)*

Além disso, chamava a atenção para a importância e necessidade de reflexão e análise da instituição em suas relações internas e externas, bem como de sua prática pedagógica e da sociedade na qual está inserida. Nessa perspectiva, era necessário refletir sobre:

- os valores que devem permear as atividades desenvolvidas na escola;*
- as expectativas da comunidade, suas necessidades, formas de sobrevivência, valores, costumes e manifestações culturais e artísticas;*

*-as ações da escola em relação às expectativas dos alunos, dos pais e da comunidade;*

*-as interações diretas ou indiretas da escola com as práticas da sociedade, sejam elas de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral. (p.11)*

De forma mais geral, a reflexão e a análise da missão da escola deveria fundamentar-se em três questões básicas, a serem respondidas por todos os envolvidos no processo educacional: Qual realidade? Qual escola? Qual cidadão?

Orientava, ainda, que a missão deveria ser redigida, considerando o consenso da comunidade escolar, explicitando, de forma bem clara, a sua intenção.

A quarta parte do documento referia-se ao diagnóstico, como uma leitura coletiva da realidade da escola. Portanto, deveria ser feito baseado em fatos e dados levantados para que se fizesse uma análise global da situação atual da escola. Nesse sentido, o diagnóstico deveria abranger os seguintes aspectos (Minas Gerais, p.15)

- fluxo escolar*
- eficiência do processo de ensino e aprendizagem;*
- proposta pedagógica da escola;*
- recursos humanos;*
- assistência ao aluno;*
- organização do atendimento escolar;*
- administração e gestão financeira da escola;*
- ambiente escolar: "cultura" da escola.*

Ressaltava que, para analisar a situação atual da escola, era necessário que o pessoal envolvido lançasse mão das informações que já existiam na escola, bem como os resultados das avaliações sistêmicas e do Registro Escolar de Minas Gerais (REMG). Em seguida, a escola deveria

identificar os seus pontos fortes e fracos e os problemas encontrados. De acordo com o documento: (Minas Gerais, 1997, p.16)

*A idéia de problema está associada a obstáculo: é algo que impede o bom desenvolvimento de um processo. Trata-se de situações indesejadas que devem ser resolvidas, ou seja, são fatos e situações que podem afetar negativamente a qualidade dos processos que se desenvolvem dentro da escola e a qualidade de ensino, como por exemplo, falta do livro didático e material escolar; inadequação da proposta curricular às condições regionais; freqüente ausência dos professores; índice significativo de evasão, etc.*

Assim, para identificar os pontos fortes e fracos e os problemas, o documento sugeria que os aspectos do diagnóstico fossem divididos entre os grupos, e cada aspecto deveria ser analisado de forma que se explicitasse a situação atual, bem como os pontos fortes e fracos e os problemas.

Para cada aspecto considerado no diagnóstico, o documento elencou uma série de questões que subsidiariam as discussões nos grupos. A proposta pedagógica da escola aparecia no texto como sendo o desenvolvimento pedagógico da escola e referia-se aos currículos e programas, à organização das atividades pedagógicas, ao acompanhamento e à avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A quinta parte do Manual de Gestão versava sobre a elaboração do Plano de Ação que deveria ocorrer após a realização do diagnóstico. Nessa etapa, seriam levantados os problemas prioritários, definidos a partir de uma decisão coletiva, para, então, estabelecer os objetivos, as metas, as tarefas, a distribuição de responsabilidades e o cronograma. Previa, ainda, a elaboração de projetos específicos de inovação escolar que ajudariam a escola na resolução de problemas levantados no diagnóstico do PDE.

A última parte do manual em análise aludia ao monitoramento e à avaliação do processo de elaboração e implementação do PDE. No que se referia ao documento elaborado pela escola, este deveria ser analisado, considerando a sua forma e conteúdo, devendo ser avaliado coletivamente, e, após sua revisão e conclusão, o documento deveria ser submetido à aprovação pelo Colegiado Escolar.

Esse manual trazia ainda, em anexo, um formulário para o registro do Plano de Ação do PDE.

Apesar do documento enfatizar a qualidade do processo ensino – aprendizagem, percebia-se um reducionismo da proposta pedagógica, que aparecia apenas como um item do diagnóstico diluído entre os demais, além de estar circunscrita aos aspectos pedagógicos e curriculares pontuais e de caráter operacional. Tanto à teoria, quanto à prática educativa, entendida como as múltiplas determinações que se constroem e reconstroem na escola, foram relegadas e não tinham lugar nas diretrizes da SEE, em relação ao planejamento do trabalho nas escolas mineiras.

Com efeito, em vários momentos, as diretrizes do órgão central da educação em Minas Gerais ficavam restritas a uma mera descrição de ações que deveriam ser seguidas, quando não caíam no extremo de limitar-se a uma série de perguntas formuladas pelos seus elaboradores, que induziam a uma resposta positiva ou negativa.

Nesse sentido, fica evidente no documento a ausência de questionamentos quanto à função social da escola, seus resultados. Não houve discussão em relação ao papel do professor, do aluno sobre as condições de trabalho e funcionamento da escola, dentre outros. Ou seja, o

PDE, na verdade, se considerarmos as diretrizes definidas para sua elaboração, parece não conseguir adentrar às questões fundamentais da escola.

Ressalte-se ainda que, apesar de, nas diretrizes da SEE/MG, a idéia de participação e o princípio de que a elaboração do PDE deveria ser um processo coletivo, tais elementos eram secundários. Por um lado, porque essa participação tinha um caráter mais pragmático, de “aceitação” ao que estava sendo definido, uma participação induzida. De outro, porque fica evidente que a “figura chave” não era o “coletivo”, mas, sim, “a pessoa do diretor”, o que vai ao encontro do modelo de gestão, que na GQTE é definido como “democracia por liderança” (RAMOS, 1992, p.45)

A análise deste último documento demonstra, também, mais uma vez e de forma mais clara, que, além da idéia que permeia as diretrizes sobre o PDE estar vinculada ao modelo empresarial, a concepção de planejamento estratégico é que define tais diretrizes. A estrutura do documento, o seu caráter excessivamente prescritivo e instrumental, além do próprio vocabulário em que predominam termos como missão, qualidade, prioridades, metas, ações, monitoramento e avaliação evidenciavam tais vinculações.

Embora as últimas diretrizes da SEE/MG afirmarem que seus contornos foram delineados pelas conquistas e expectativas consagradas no texto legal da Lei nº. 9394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a diversidade terminológica presente nos diversos documentos formulados por essa mesma Secretaria reflete, em boa medida, posicionamentos e concepções distintos no que se refere ao planejamento do trabalho escolar.

A LDB, ao destacar a escola como o foco do processo educacional, em seu artigo 12, atribui à escola a competência de: *"elaborar e executar sua proposta pedagógica."* (Lei 9394/96, art.12,inciso I)

Ressalta, também, o papel do professor frente a essa proposta pedagógica

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

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

*II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*

Por sua vez, ao explicitar as normas de gestão democrática, o artigo 14 estabelece que:

*Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:*

*I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;*

*II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; garantirão a eficácia da escola no cumprimento de seus objetivos, uma vez que, são definidos por todos os envolvidos no processo educativo.*

No entanto, como vimos, desde o início dos anos de 1990, a expressão utilizada entre os profissionais da educação nas Gerais era Plano de Desenvolvimento da Escola. Com o aparecimento das novas terminologias na LDB e nos PCN, a Secretaria Estadual de Educação consultou ao o Conselho Estadual de Educação solicitando orientações quanto à regulamentação e operacionalização da LDB no Estado.

O Parecer 1.132/97, ao mencionar o artigo 12 da LDB 9394/96, avalia que apesar de ser matéria sobejamente debatida nos meios acadêmicos,

é carente de referencial teórico consistente na realidade educacional de Minas Gerais.

Nesse parecer a proposta pedagógica aparece como uma possibilidade de introduzir mudanças planejadas e compartilhadas, com o objetivo de romper com a cultura da reprovação e comprometendo-se com uma educação de qualidade.

Assim, de acordo com o Parecer do CEE/MG,

*Ela [a Proposta Pedagógica] tem por objetivo envolver todos os atores desse processo numa construção coletiva, em busca da excelência da educação, a partir de valores, concepções, princípios e crenças presentes naquele grupo e que dizem respeito ao futuro do homem e da sociedade, sua melhor maneira de adquirir, transmitir e produzir conhecimentos capazes de orientar e motivar a caminhada do ser humano para a busca de sua auto-realização, compreensão do sentido da vida e elaboração consolidada de um repertório saudável de conhecimentos e vivências que lhe proporcionem a alegria de viver, de amar e de servir. (CEE/MG, 1997, p.2)*

Além de explicitar o objetivo da Proposta Pedagógica, o conteúdo desse parecer traz uma análise da situação educacional em Minas Gerais, apontando que as dificuldades do processo de aprendizagem estão ligadas à perda do sentido de totalidade do processo educativo nas escolas e à fragmentação do currículo.

Ao mesmo tempo em que a construção da Proposta Pedagógica constitui-se em um desafio, ela é vista como uma decisão política relevante, que deverá ser assumida pelos educadores comprometidos com o fortalecimento da cidadania das futuras gerações. (CEE/MG, 1997)

Nessa perspectiva, o ensino deveria estar voltado para o aprender a aprender, ou seja, partir dos conhecimentos construídos, para produzir novos conhecimentos. Para tanto, é necessário saber buscá-los nas fontes, distinguir

os conhecimentos que possibilitarão a solução de problemas que nos afligem, bem como elaborar e criticar novas situações, tomando posições diante dos novos desafios da vida.(CEE/MG, 1997)

A análise contida no parecer ressalta, ainda, a importância da escola no mundo virtual em que vivemos, afirmando a necessidade de mudanças de paradigmas, devendo submeter-se à renovação permanente. É importante que a escola redefina sua missão, busque sua identidade, reflita sobre sua função social e que tenha capacidade de auto-avaliar suas práticas, que, na maioria das vezes têm destruído a alegria de aprender.

Dessa forma, a Proposta Pedagógica nunca estará pronta e acabada, uma vez que nasce do movimento “ação-reflexão-ação”, devendo ser construída e vivenciada por todos os envolvidos no processo educativo da escola.

A sua elaboração passa pela reflexão coletiva dos princípios básicos que fundamentam as definições das: (CEE/MG, 1997, p.3)

*finalidades da escola, da estrutura organizacional, das relações de trabalho, da relação aluno/professor, dos processos de decisão, do tempo escolar, da organização dos alunos, dos conteúdos curriculares, dos procedimentos didáticos, da linha metodológica da ação pedagógica, das estratégias de trabalho, de avaliação e de recuperação, das atividades culturais, do lazer, das atividades de convívio social e outros.*

A partir dessas reflexões é que se deve definir a concepção de que escola queremos e de que educação desejamos oferecer. Desta forma, a Proposta Pedagógica contribuirá para o fortalecimento da escola, para a construção de sua identidade e de sua autonomia, que deverá ser garantida e reforçada com a aprovação do documento pelo Colegiado de Escola, ou equivalente, se houver.



Por último, em termos operacionais, para os membros do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais:(CEE/MG,1997, p.3)

*A Proposta Pedagógica da Escola (Projeto Pedagógico da Escola) é parte do Regimento Escolar. O legislador utilizou duas expressões: o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica da Escola. No entanto, este Conselho considera fundamental que ambos sejam pensados como um único documento, perfeitamente articulado, que conterà os dispositivos permanentes da escola, para garantir à instituição a estabilidade necessária à continuidade de seu funcionamento e ainda, segurança e tranqüilidade à comunidade escolar, com dispositivos relacionados à ação escolar.*

Como se observa, esse parecer não esclarece de forma precisa as questões levantadas pela SEE/MG, no que se refere ao planejamento e à organização do trabalho escolar em Minas Gerais. O documento restringe-se a apenas utilizar as terminologias da LDB. Não separa Regimento Escolar e Proposta Pedagógica, como o faz a LDB, deixando transparecer que, para os membros desse Conselho, o Regimento Escolar sobrepõe-se à Proposta Pedagógica, mantendo a visão da legislação anterior, em que o Regimento era o documento de referência nas escolas.

A falta de clareza nessas orientações do CEE levou a SEE a realizar nova consulta ao Conselho Estadual de Educação, de modo que este órgão emitisse uma posição mais clara sobre os encaminhamentos quanto ao planejamento do trabalho pedagógico nas escolas.

Em resposta a essa nova consulta, foi emitido o Parecer de nº. 1158/98, com vistas a orientar o sistema estadual de ensino, quanto à operacionalização do disposto no Parecer 1132/97.

Esse texto legal, além de explicitar a finalidade do Parecer 1132/97, analisa as várias inovações introduzidas pela LDB, no que se refere à

educação básica, bem como as condições necessárias para uma aprendizagem de qualidade.

O texto esclarece que, em Minas Gerais, a Proposta Pedagógica, já elaborada pelas escolas, é denominada de Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que tem como princípios norteadores a construção coletiva do processo e a busca de uma educação de qualidade baseada nos valores, nas crenças e nas concepções de homem e sociedade, presentes nos atores envolvidos no processo educativo.

Em termos operacionais, o Parecer 1158/98 traz as seguintes orientações: (CEE/MG, 1998, p.2)

*A Proposta Pedagógica ou PDE é parte do Regimento Escolar, são pensados como um único documento perfeitamente articulados. O Regimento Escolar, na sua primeira parte, refere-se ao perfil da instituição, às suas características mais permanentes tais como: denominação, instituição legal, localização, entidade mantenedora, organização administrativa, financeira, técnica, estrutura organizacional, (colegiados, coordenações e outros), competência e atribuições dos diferentes profissionais da escola e diferentes órgãos, organização disciplinar, enfim, são os registros que constituem identificação da escola. Acoplada a esta parte do Regimento fica a Proposta Pedagógica com as indicações básicas mais globais, pois o detalhamento terá lugar nos projetos específicos da escola, nos planos de curso e nos projetos de sala de aula.*

O documento em pauta estabelece, ainda, um detalhamento da proposta pedagógica definindo os itens que serão contemplados em sua elaboração (CEE/MG, 1998, p.2)

- justificativa da Proposta Pedagógica da Escola
- organização pedagógica compreendendo:
  - currículo escolar;
  - calendário escolar;
  - os recursos pedagógicos a serem utilizados: avaliação de desempenho, recuperação, avanço, aceleração, progressão parcial, progressão continuada, classificação, reclassificação e outros;
- processos de articulação e integração dos profissionais da escola e participação no processo decisório da escola pública;

- *processos a serem utilizados para promover a articulação com a comunidade;*
- *meios para informar os pais ou responsáveis, sobre a frequência e desempenho dos alunos;*
- *procedimentos de avaliação institucionais (interna e externa);*
- *atividades de educação continuada dos profissionais da escola e outros indicados pela instituição escolar.*

Reafirma que a Proposta Pedagógica terá, em seu registro, apenas as linhas gerais e as principais intenções da escola. A sua operacionalização poderá ser detalhada a cada período letivo, possibilitando a dinamização das atividades escolares previstas.

Nesse Parecer, o CEE/MG estabelece a equivalência entre Proposta Pedagógica (expressão da LDB) e PDE (Manual de Gestão de MG). Sendo que a Proposta Pedagógica continua sendo parte do Regimento, porém explicitando que esta deverá conter as "indicações básicas mais globais", estabelecendo, contudo, um roteiro detalhado para a sua elaboração no interior das escolas.

Percebeu-se no detalhamento deste roteiro o emprego de alguns termos que, a nosso ver, são inadequados como parte da Proposta Pedagógica, uma vez que se referem aos aspectos legais, devendo ser, portanto, contemplados no Regimento Escolar. Exemplo disso são os "recursos pedagógicos a serem utilizados pela escola", pois esses itens diziam respeito especificamente aos parâmetros de avaliação, recuperação e classificação dos alunos.

O estudo das principais orientações sobre o planejamento do trabalho pedagógico nas escolas, bem como a análise dos instrumentos jurídicos normativos elaborados, tanto em nível federal quanto em nível estadual indicaram diferentes tendências de planejamento. Porém há a

interseção de alguns princípios como autonomia, flexibilidade e liberdade norteando sua elaboração.

Aparecem também como elementos comuns, nos documentos analisados, a ênfase em elementos como qualidade, participação, coletivo sem, no entanto, esclarecer de que qualidade, participação e coletivo se fala.

Mesmo assim, como já ressaltamos em outros momentos, é evidente o caráter utilitário, funcional, técnico, instrumental que permeia tais elementos e as próprias concepções de planejamento presentes nas políticas educacionais das Gerais na década de 1990.

Ressalte-se ainda que a variação terminológica encontrada expressa não apenas diferentes abordagens ou concepções de planejamento. Mesmo o CEE reconhecendo que a "matéria é sobejamente debatida nos meios acadêmicos", e o nosso estudo também já evidenciou isso, esses "debates" parecem não ter sido considerados pelos gestores da educação das Minas Gerais.

Com efeito, não encontramos nenhum teórico da educação que discuta as questões da área de planejamento escolar e projeto político pedagógico da escola, definindo o regimento escolar e a proposta pedagógica como elementos indistintos, ou, o que é pior, como o segundo fazendo parte do primeiro e "sendo um mesmo documento"

Entendemos como igualmente equivocado definir o PDE dos gestores da educação mineira como sinônimos de Proposta Pedagógica, nos termos colocados pela Lei 9394/96. O caráter essencialmente instrumental,

pragmático, "estratégico" do primeiro é muito mais restrito que o sentido organizativo, político que permeia essa questão no âmbito da LDB.

Como essas diferentes, e, às vezes, contraditórias orientações dos órgãos centrais da educação pública no Estado de Minas impactaram na prática do planejamento do trabalho escolar?

Em que medida e de que forma essas diretrizes foram assimiladas nas práticas educativas pelos sujeitos que constroem tais práticas, especialmente no que se refere aos processos de planejamento?

### **O Planejamento do Trabalho Escolar: as respostas**

Na busca de respostas a essas questões, procuramos compreender as relações entre o discurso presente nos documentos emanados dos órgãos centrais de ensino e as visões dos sujeitos que participaram do processo de planejamento no interior da escola. Para tanto, como já esclarecemos inicialmente, ouvimos dez profissionais que atuam em quatro escolas da rede estadual de ensino na cidade de Uberlândia. Nesse momento, nosso foco concentrou-se em torno dos quatro eixos definidos no início deste estudo: participação, autonomia, democratização da gestão da escola e concepções de planejamento.

Vejamos, pois, o que nossos sujeitos têm a dizer.

No que se refere à participação, observamos que há uma característica comum a todas as escolas consideradas neste estudo: predominou, nas escolas investigadas, o caráter pontual e limitado dessa participação, ainda que por motivos distintos.

No caso da Escola do Parque, os depoimentos demonstram que a participação da comunidade ficou restrita ao chamado dia "D", que fora definido pela Secretaria da Educação.

*Nós fizemos aquele dia do PDE. Teve música, os professores fizeram música, cantaram, teve uma participação até significativa de alunos, professores. Mas depois foi caminhando para o fechamento do documento [...] O que que aconteceu? Os professores ficaram mais envolvidos e a gente elegeu uma pessoa pra coordenar o trabalho e ela acabou centralizando mais. Ela está até hoje lá escrevendo os textos. (Melissa, diretora da Escola do Parque, entrevista).*

Na Escola da Vila, a participação da comunidade no processo de elaboração do PDE não foi muito diferente. Segundo a diretora Rosa:

*Nós tivemos o dia do PDE. Então nesse dia do PDE, toda a comunidade escolar teve o seu representante. Quero lembrar, também, que fizemos o questionário com os alunos, com os pais, o pessoal da escola, professores, secretária, serviços gerais, separado por segmento. Então cada um com seu estudo a respeito do PDE, fazendo ali suas colocações do que poderia, bem pé no chão, a escola estar melhorando em seu trabalho. Depois de tudo isso feito, é claro que teve uma coordenação não pra induzir, mas sim pra organizar os pensamentos do que era colocado, porque depois nós íamos fazer como uma mesa redonda. (Rosa, diretora da Escola da Vila, entrevista)*

Eis como se deu o processo na Escola da Ponte, segundo o depoimento de sua diretora:

*Aqui na escola nós recebemos as orientações e essas orientações eram marcadas para o dia "D" nos anos letivos, para a gente estar discutindo junto à comunidade essas orientações. Foram feitos três dias "D" durante o ano. Nestes três dias "D" a gente reunia segmentos e discutíamos e levantávamos sugestões. Em cima dessas sugestões, que foram retiradas desses dias "D" foi que nós elaboramos.*

*Dentro da comunidade extra-escolar, o processo de elaboração da comunidade extra escolar, quer dizer fora da escola, os pais, foi só neste momento de levantamento de prioridades. Essa comunidade já não teve acesso mais, foi só a comunidade interna da escola (Hortência, diretora da Escola da Ponte, entrevista)*

Por último, na Escola da Praça, a participação tanto da comunidade externa quanto interna, parece ter se dado, basicamente, por meio de “entrevistas”, como relata a professora Dália:

*Foi passado, assim..., várias entrevistas. A gente encaminhava para os alunos levarem para os pais, para eles darem as opiniões deles e trazer de volta pra escola. [...] Com os professores foi a mesma coisa. [...] A parte administrativa, direção, supervisão questionava quais eram os pontos positivos, negativos e o que poderia melhorar, qual que era a dificuldade e em cima deste questionamento foi feito o PDE. (Dália, professora na Escola da Praça, entrevista)*

A supervisora Marcela ratifica as palavras da professora Dália da seguinte forma: *Primeiro foi passado algumas perguntas para os pais, onde houve um retorno, e depois, infelizmente, ficou a nível de gabinete. (Marcela, supervisora da Escola da Praça, entrevista).*

Como vimos, o caráter pontual e limitado da participação da comunidade escolar no processo de planejamento mediante elaboração do PDE é evidente. Não encontramos, em nenhum relato, a descrição de estratégias ou dinâmicas que possibilitassem a ampliação dessa participação. Com certeza, ainda que se reconheça a pertinência na utilização de questionários para coleta de dados na construção de diagnósticos, este não é um recurso ou instrumento de coleta de dados que leve a um crescente envolvimento da comunidade com a escola e a construção de seu PDE.

Do mesmo modo, fica evidente que o planejamento como processo de ação conjunta, e compromisso assumido por todos os envolvidos na ação educativa, não se efetivou nas práticas realizadas no interior dessas escolas. Apesar das diretrizes oficiais destacarem a necessidade dessa participação, como demonstramos, o caráter prescritivo e normativo dessas diretrizes,

certamente, não contribuiu para que o envolvimento da comunidade se efetivasse.

Por sua vez, a ênfase encontrada nessas mesmas diretrizes à figura do líder na organização escolar, com destaque para aquele que ocupava o cargo de diretor de escola, também não foi um elemento muito mobilizador. Pelo contrário, em duas das experiências já destacadas, encontramos a presença de prática centralizadoras no processo de planejamento, como foi o caso da Escola do Parque e da Escola da Ponte.

Outro aspecto investigado foi a relação entre PDE e construção da autonomia da escola.

Na perspectiva da diretora Hortência, da Escola da Ponte, essa autonomia ainda está longe de realizar-se:

*Essa autonomia é relativa, porque são estabelecidas legislações, já existe a nível sistêmico um projeto dentro de uma proposta maior da Secretaria, então tudo tem que conciliar. Ela [a escola] pode mudar ações, mas não a proposta. Então ela não pode se desvincular, se diferenciar do todo da escola mineira. [...]*

*Na parte econômica, nós temos muitas dificuldades em estar gerenciando os recursos, por que os recursos já vêm predestinados onde serão gastos. [...] Nós estamos ali com livros em cima da mesa porque não temos estantes na biblioteca para guardar os livros, mas não podemos comprar estantes. (Hortência, diretora da Escola da Ponte, entrevista)*

Como se observa, há uma certa clareza, por parte dos profissionais da escola quanto ao caráter relativo da autonomia da escola na elaboração de sua proposta de trabalho, uma vez que essa proposta deve estar subordinada às diretrizes mais gerais. Além disso, ficam evidentes, também, os grandes entraves no que se refere à autonomia financeira, visto que a maior parte dos recursos enviados à escola ainda é determinada previamente, mesmo que a necessidade da escola, naquele momento, seja bem diversa.



Também a autonomia pedagógica ainda é muito restrita. Faz-se muito presente ainda um controle dos órgãos superiores, por meio das inúmeras exigências burocráticas dirigidas à escola. Neste sentido, novamente, o relato de Hortência é elucidativo:

*Com relação à parte pedagógica, também acho que muitas coisas, apesar da abertura da escola Sagarana e tudo mais, muitas coisas ainda estão vinculadas, não temos autonomia de estar trabalhando, a gente tem que atender a um todo burocrático. [...] A Superintendência através da parte burocrática e pedagógica quer acompanhar o passo do professor. Quer dizer aonde é que tá a autonomia do professor. Onde é que tá a autonomia da escola? Existe assim, por detrás, uma forma de controlar a escola. (Hortência, diretora da Escola da Ponte, entrevista)*

Nessa mesma direção, a diretora da Escola da Vila questionou a existência de autonomia na escola, uma vez que esta tem que se submeter aos ditames legais dos órgãos centrais de ensino. A escola não tem autonomia nem para resolver as questões disciplinares. O mesmo acontece no caso dos recursos financeiros destinados a ela.

*Eu não sei se existe uma autonomia dentro da escola, se existe, até hoje eu não descobri [...] Existe as leis que a gente tem que estar obedecendo. Às vezes é o mais simples, que é a questão disciplinar. A escola não tem autonomia nenhuma quanto a isso. [...] Quanto à financeira, nenhuma, nenhuma. Quando a verba vem a gente tem que seguir uma relação das coisas que podem ser feitas e que as vezes não atendem ao que a gente acha que é prioritário (Rosa, diretora da Escola da Vila, entrevista)*

Na Escola da Praça, também não foi diferente. A supervisora questionou a falta de autonomia pedagógica da escola para agir em relação à aprovação dos alunos não alfabetizados. Nesse sentido, a supervisora ponderou:

*Olha, esta autonomia é entre aspas, por que eu acho, eu acredito sim, que não pode ter mais repetência, mas a escola deveria ter mais autonomia para resolver os problemas. A gente teria que ter autonomia para resolver o problema daquelas crianças que realmente não foram alfabetizadas, a gente deveria ter autonomia de colocar elas na sala certa e não em termos de ciclo que é uma progressão continuada [...] É um crime mandar uma criança pro*

*segundo ano do ciclo intermediário que não tá sabendo ler o seu próprio nome! (Marcela, supervisora da Escola da Praça, entrevista)*

Todos os depoimentos apontaram para os limites da autonomia da escola. O que diferenciou foi a ênfase dada ao tipo de autonomia. A maioria apontou a falta de autonomia financeira, em segundo lugar, a falta de autonomia pedagógica e, por último, a autonomia administrativa.

Entretanto a diretora da Escola do Parque acredita que a autonomia é uma conquista da escola, ressaltando, no entanto, que faltam condições de efetivação desta autonomia, uma vez que não há recursos humanos suficientes para a execução das propostas. Nessa perspectiva, afirmou com muita convicção que:

*Eu vejo como bem interessante, porque autonomia a gente conquista, a gente não recebe através de legislação, de decretos, de lei nenhuma. A legislação dá abertura para fazer trabalhos bem significativos e bem interessantes. O empecilho maior que muitas vezes a gente encontra é a questão de pessoal. O quantitativo de pessoal não é suficiente para fazer um trabalho mais significativo. Mas, autonomia, tem. (Melissa, diretora da Escola do Parque, entrevista).*

Quando questionados sobre o papel do planejamento na construção da autonomia da escola, vários depoimentos demonstraram a crença de que é possível conquistá-la com base no planejamento. Dois se destacam nesse sentido. O primeiro é o da diretora da Escola da Vila:

*Eu acho que vai contribuir para que a escola tenha, adquira, mais credibilidade. Ele vai fazer com que a escola consiga caminhar bem coerente, com a realidade dela, da comunidade. Eu acho que ele é imprescindível, ele têm que existir sim, porque é através do planejamento que a escola vai conseguir essa autonomia em todos os sentidos. (Rosa, diretora da Escola da Vila, entrevista)*

O segundo é da professora Camélia da Escola da Praça:

*Eu acho que contribui sim. Eu acho que é questão de organização mesmo, porque aí com o funcionamento você vai vendo como é importante o planejamento. O que não deu certo, voltar e rever. Isso*

*eu acho importante, sim.* (Camélia, professora da Escola da Praça, entrevista)

Investigamos, também, como nossos sujeitos apreendem a relação entre democratização da escola e a construção do PDE e, nesse momento, defrontamos-nos com um grande silêncio. Em nenhum dos depoimentos, encontramos uma inferência mínima ou qualquer consideração que pudesse evidenciar algum tipo de relação entre planejamento e democracia no interior da escola. Quem sabe, aqui, não tenhamos um forte indício da fragilidade da cultura democrática da escola.

Procuramos levantar, também, as principais dificuldades encontradas no processo de planejamento. A resistência dos profissionais da escola foi um dos aspectos destacados por nossos sujeitos. Melissa, por exemplo, afirma: *"Tem gente que desacredita. É um papel a mais que a Secretaria está pedindo, é serviço a mais que tem que ser feito na escola, está caminhando bem sem precisar disso.* (Melissa, diretora da Escola do Parque).

O despreparo do professor e a descontinuidade do trabalho pedagógico foram também apontados como entraves no processo de elaboração do PDE. O fato de não ter havido concurso para todos os níveis de ensino, no decorrer da década de 1990, tem gerado grande rotatividade dos professores, prejudicando sobremaneira o desenvolvimento do trabalho na escola, como relatou a diretora da Escola da Ponte :

*O que falta é seqüência no trabalho. É assim, o que é tido como prioridade em um ano, no outro já deixa de ser. Então o processo da vida é muito dinâmico e ainda há um revezamento de pessoal muito grande dentro da escola [...] o grupo que estabeleceu aquelas soluções, não foi o mesmo grupo que trabalhou na escola no ano seguinte e muitos deles não concordaram com o que foi estabelecido.* (Hortência, diretora da Escola da Ponte)

A descontinuidade dos projetos governamentais, também, foi ressaltada por alguns dos profissionais entrevistados, dentre eles, a supervisora Marcela: *"o que não dá certo em educação é que se começa um bom projeto, muda a política e vai tudo por água abaixo!"* (Marcela, supervisora da Escola da Praça, entrevista)

Além disso, a falta de tempo e espaço na escola foi mencionada na maioria das entrevistas, como um fator dificultador. As diretrizes para a elaboração do PDE previram apenas o dia "D" e o prazo de entrega da ata de aprovação do PDE pelo colegiado na Superintendência Regional de Ensino. A continuidade do processo de elaboração ficou a cargo da escola. Ou seja, a escola teria que organizar os seus espaços de discussões, sem interferir nos dias letivos. Como a maioria dos professores atua em mais de uma escola, a falta de tempo, segundo os depoimentos, dificultou o processo de planejamento na escola.

De acordo com a professora Dália,

*Nós não tivemos tempo pra esse momento, sabe? Até a comunidade...a gente enfrenta muita dificuldade nesse sentido. Eu acho que pra que haja um resultado bom a gente tem que ter tempo! De sentar o grupo todo, o corpo docente, administrativo, coordenadores, tudo! Discutir as dificuldades e dali começar uma diretriz e nem sempre nós temos tempo pra isso, não temos espaço pra que isso aconteça!* (Dália, professora na Escola da Praça, entrevista)

Também foi questionado o cronograma estabelecido pela Secretaria para a entrega de ata de aprovação do PDE pelo colegiado.

*Eu acho que foi jogado! Quando foi, criado foi assim: é pra fazer, é pra entregar! Eu acho que tem que fazer e não pra ficar no papel, né? Mas sim pra executá-lo. Quando foi feito esse aqui, foi feito porque teria que cumprir uma exigência de entregar, esse não é o meu objetivo!* (Marcela, supervisora da Escola da Praça, entrevista)

Além dessas dificuldades, outras menos recorrentes também apareceram. A centralização das ações, a fragmentação do trabalho pedagógico, a falta de participação da comunidade, a falta de autonomia da escola, a falta de compromisso e envolvimento de alguns profissionais e, ainda, a prevalência de interesses pessoais nos momentos de decisão.

Por último, vale ressaltar que não encontramos, entre os sujeitos investigados, uma assimilação significativa das diretrizes e pressupostos que nortearam as políticas educacionais em Minas Gerais nos anos de 1990. Na verdade, as concepções de planejamento presentes no cotidiano escolar com que nos defrontamos beiram ao senso comum, caracterizando uma visão muito genérica e pouco clara sobre o PDE e sua relação com a construção da autonomia, da democratização da gestão da escola e da participação dos diferentes segmentos na organização escolar. Não se consegue apreender uma visão do PDE como elemento constitutivo do trabalho escolar e que se configura como instrumento de articulação da ação pedagógica e política da escola.

Mesmo entre aqueles que ressaltam a positividade do PDE, ainda é destacado o distanciamento entre o que se propõe e o que se realiza na escola, é o que nos informa a professora Gardênia:

*O planejamento contribui assim para uma discussão, para abertura de mentes, porque você estando vivendo, discutindo, tentando resolver alguma coisa, de uma forma ou de outra contribui para que as mentes sejam abertas e a visão ampliada. Só que muita coisa não passa do papel, não sai dali, porque a realidade...viver aquilo e poder resolver é completamente diferente de jogar em cima do papel.*  
(Gardênia, professora na Escola da Vila, entrevista)

Sem dúvida, essa é uma dimensão que precisa ser destacada e reafirmada. Ainda que com limitações e mesmo reconhecendo que há muito

por fazer no sentido de implementar práticas e processos de planejamento mais participativos, importantes avanços têm sido alcançados. Os limites definidos para este estudo não nos possibilita apreender todos os contornos de tais avanços, mas, quem sabe, aqui, não resida um importante elemento para pesquisas futuras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final de nossa caminhada. Neste caminhar, percebemos que o horizonte continua nos esperando, uma vez que vislumbramos outros pontos de partida. A dinamicidade das práticas e processos sociais evidenciam-nos que muitos outros aspectos precisam ser investigados. Talvez porque, como diz Hernandez & Ventura (1998, p. 147), *a busca de um equilíbrio entre a explicação e a reflexão sobre a prática tenha que significar forçosamente (e pela novidade da tentativa) o deixar no ar alguns detalhes importantes.*

Os registros feitos até aqui nos remeterão a esses detalhes, mesmo que indiretamente, por meio das palavras aqui explicitadas, das reflexões feitas e das experiências vividas.

Nas encruzilhadas com que nos deparamos durante a realização desta pesquisa, ficamos atordoados com as novas possibilidades, os outros caminhos, as outras descobertas. Entretanto, para continuarmos o percurso com mais segurança é importante tirar as lições do caminho percorrido até agora, o que possibilitará a programação de novas viagens, de novas pesquisas. Assim, ao apresentar estas conclusões, fazemo-lo com a clareza de sua provisoriedade, pois elas mesmas apontam para questões que poderão ser respondidas num outro momento.

Inicialmente, no capítulo I, discutimos diferentes tendências e abordagens do planejamento e seus desdobramentos no campo educacional. Procuramos evidenciar o significado do planejamento no processo de hominização, visto que a capacidade de planejar, projetar, de intervir na realidade de forma intencional é, essencialmente, humana. Por sua vez, analisamos, também, como essa capacidade vincula-se ao trabalho, apreendido como práticas e processos sociais nos quais os homens transformam a si e à natureza.

Ao nos debruçarmos sobre as diferentes abordagens no campo do planejamento, detemos-nos naquelas matrizes que entendemos serem as mais importantes para analisar as que permeiam as práticas e processos de planejamento na atualidade, principalmente, quando pensamos a realidade da educação em Minas Gerais no final do século XX.

A perspectiva normativo-tradicional, voltada inicialmente para intervenção em processos econômicos, apresenta uma base instrumental dentro do modelo positivista. Encontramos sua influência na América Latina e no Brasil, principalmente, no contexto da Aliança para o Progresso e dos governos militares dos anos 60 e 70 do século passado. Vimos como em tal modelo o planejamento assume um caráter, essencialmente, prescritivo com grande ênfase nos aspectos técnicos.

Por sua vez, a perspectiva inaugurada pela abordagem dentro do campo do Planejamento Estratégico, que se assenta em alguns conceitos básicos como "missão, visão estratégica, oportunidade, ameaça", começa a fazer-se presente na educação, principalmente a partir dos anos 1990. A partir desses conceitos básicos, apresenta-se um modelo de planejamento



organizado com a finalidade de garantir o controle dos processos de trabalho, de modo a assegurar que todos dentro da organização, seja ela empresarial ou educativa, trabalhem buscando alcançar os mesmos objetivos, as mesmas metas, as quais foram definidas pela alta direção.

Vimos, ainda, que, no modelo do Gerenciamento da Qualidade Total, vários elementos do planejamento estratégico estão ali presentes. Com efeito, assim como Vieira (2001), Silva (1995) Arroyo (1992), dentre outros, entendemos que o GQT se configura como uma abordagem no campo da teoria das organizações, que, na verdade, assimila e re-significa vários dos princípios já sistematizados em outras teorias de administração.

No caso específico do GQT, quando aplicado ao campo da educação, vimos, por um lado, como essa educação passa a ser pensada sob a lógica do mercado. O aluno transforma-se em cliente, a escola passa a funcionar como empresa prestadora de serviço e a lógica utilitarista e racional-instrumental é que passa a nortear toda a organização dos processos de trabalho dessa escola.

Por outro lado, e em consonância com esse processo na maneira de pensar a escola e a educação, também o planejamento do trabalho escolar assume como características e princípios centrais a busca da eficiência e eficácia, a ênfase no resultado em detrimento do processo, a valorização da avaliação como mecanismo de controle dos processos de trabalho.

Temos, assim, a incorporação de elementos, tanto do planejamento estratégico quanto do planejamento tradicional normativo, especialmente pela sua preocupação com a definição de objetivos e metas de médio e longo prazo e pelo seu caráter prescritivo, regulamentador. Nesse contexto, a ênfase dada

à participação e ao envolvimento de todos nos processos de trabalho restringem-se ao gerenciamento da rotina do trabalho, sendo, pois, uma participação limitada, de caráter essencialmente operacional.

Em contraposição a esses modelos, debruçamos-nos sobre as abordagens de planejamento participativo. Nestas, a ênfase recai sobre os processos coletivos de tomada de decisão, que, além de buscarem a efetiva participação de todos os envolvidos no processo de definição dos rumos do trabalho a ser realizado, fundamentam-se, também, numa compreensão mais ampla de mundo, de sociedade, de cultura, de educação e da própria escola.

Por sua vez, a participação aqui deve ocorrer na própria decisão de planejar, construindo, assim, práticas de rupturas com relação aos processos hierarquizados e burocratizados de tomada de decisão. Mais do que uma participação funcional, operativa, busca a construção e a consolidação de canais e mecanismos de participação dos sujeitos ao longo de todo o processo, seja na escola, no trabalho ou em qualquer outro espaço social.

Analisamos, ainda, como, no campo educacional, a idéia de Projeto Político-Pedagógico desenvolveu-se exatamente a partir de experiências que procuraram construir processos e práticas de planejamento assentados em bases coletivas e participativas, sendo este, um elemento comum aos diferentes autores considerados.

No capítulo II analisamos os desdobramentos das propostas neoliberais nas políticas públicas implementadas nos anos de 1990 na sociedade brasileira, especialmente no campo da educação.

Nesse sentido, verificamos uma crescente participação de organismos internacionais na definição das políticas sociais em vários países, interferindo diretamente nas agendas governamentais.

No campo da educação, as políticas desenvolvidas passaram a ter como elementos norteadores vários dos resultados da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A partir desta Conferência, desencadeou-se um processo amplo de reformas educacionais em vários países do mundo.

Nessa época, o Brasil era governado por Fernando Collor de Melo. Foi no início desse governo que os princípios neoliberais passaram a ser efetivados de forma mais evidente em nossa realidade. Várias empresas estatais foram privatizadas, foram retomadas as negociações com o FMI e o Clube de Paris. A abertura para o capital estrangeiro estimulou alguns projetos empresariais, pois o modelo político-econômico da época sustentava-se no princípio de que era necessário ampliar a competitividade industrial do Brasil no mercado internacional.

Por sua vez, mesmo o processo de *impeachment* de Collor em 1992 e a chegada de Itamar Franco ao Palácio do Planalto não significaram uma ruptura com os compromissos assumidos por esse governo perante os organismos internacionais, principalmente com relação às políticas educacionais.

O governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso, que tomou posse em 1995, deu continuidade às políticas neoliberais implantadas por seus antecessores. Inúmeras ações foram implementadas no sentido de reduzir o aparato do Estado; diminuir o financiamento das áreas sociais, inclusive, a

educação; aprofundar o processo de privatização de empresas públicas e de proteção ao sistema financeiro, especialmente, o setor bancário.

Em relação ao setor educacional, com a proposta de inserir o Brasil no mundo globalizado, reforçou-se o discurso que vincula o investimento em educação ao crescimento econômico. Para os gestores educacionais neoliberais tupiniquins, era necessária a definição de um novo papel para a escola e de um novo padrão de gestão educacional, adequados às exigências das empresas e respaldados na racionalidade e na "lógica do mercado".

Nessa perspectiva, a escola precisava ajustar o seu currículo, tendo em vista o novo perfil do trabalhador estabelecido pelo mercado. Delineava-se, nesse contexto, um novo tecnicismo no campo da educação, traduzido na introdução do modelo de Gerenciamento da Qualidade Total, aplicado ao campo educacional. Eficácia e a eficiência voltam a ser palavras-chave na definição de políticas educacionais, sendo que a escola ideal deveria ter gestão que garantisse sua competitividade no mercado.

A escola novamente é equiparada às empresas, o aluno passa a ser concebido como cliente-consumidor do ensino e o professor deve ser um profissional *treinado e competente* para preparar seus alunos para a nova sociedade, as novas exigências do mundo do trabalho.

Vimos, ainda, que, na segunda metade dos anos de 1990, foram aprovados importantes documentos legais que têm subsidiado a consolidação desse novo projeto de educação, dentre eles, destacamos a Emenda Constitucional n.º 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério (FUNDEF) e a própria nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Nesses documentos, ficam mais evidentes os novos papéis reservados para a escola e para a educação. Novos conceitos são introduzidos. Descentralização, autonomia e participação da comunidade escolar são expressões e idéias que passam a fazer parte do próprio arcabouço legal. Ao mesmo tempo, a gestão educacional e a avaliação passam a ser enfatizadas, sustentadas um discurso descentralizador, no que se refere às ações, à divisão de responsabilidades e tarefas, porém, no que diz respeito aos processos de tomada de decisão e de avaliação, continuam centralizados.

Dessa forma, ficaram evidentes as contradições entre as medidas de caráter descentralizador e as ações marcadamente centralizadoras do governo, visto que, ao mesmo tempo em que é concedida às escolas a liberdade de elaborarem e proporem os seus projetos pedagógicos, seu o currículo, são instituídos sistemas de avaliação padronizados, tanto no âmbito das unidades da federação quanto no âmbito nacional.

Concordamos com aqueles que avaliam que a universalização e a melhoria da educação básica, tão propaladas nas campanhas publicitárias do governo de Fernando Henrique, estão longe de serem uma realidade no país. O acesso à escola não tem garantido a permanência do aluno com qualidade e sucesso. O que presenciamos é um crescente processo de exclusão social em nosso país.

No Capítulo III, analisamos as propostas e respostas em relação ao planejamento educacional em Minas Gerais nos anos 90 do século XX, procuramos evidenciar como essas propostas vinculam-se ao modelo político vigente no país nesse mesmo período e até mesmo o fundamentam.

Nos anos de 1990, o setor educacional em Minas Gerais, a partir do PROQUALIDADE, incorporou vários princípios e diretrizes do Gerenciamento da Qualidade Total, tanto no âmbito das políticas centrais, quanto no âmbito da própria organização do trabalho da escola; princípios que eram definidos por organismos internacionais, mais especificamente, o Banco Mundial. Pretendia-se que escola passasse a funcionar como uma empresa prestadora de serviços, que teria como finalidade última a satisfação de seus clientes.

Dessa forma, a idéia de qualidade é reduzida à *eficiência e eficácia* da escola, *medidas* por meio de processos avaliativos *padronizados* e restritos à *avaliação de resultados*. Há um esvaziamento do princípio de *qualidade*, que assume uma significação marcadamente formal, utilitária. O mesmo ocorre com a questão da participação e com os princípios de autonomia e descentralização.

Como vimos, nas diretrizes para a organização do planejamento do trabalho escolar nas Gerais, analisadas ao longo desse estudo, a participação assume uma significação marcadamente pontual, funcional, operativa, limitada a determinados momentos desse planejamento. Nesse contexto, o trabalho coletivo é secundarizado e há um esvaziamento da discussão em torno da democratização da gestão da escola. A própria idéia de democracia é redirecionada do foco da *participação, do coletivo*, para a figura do *líder*. A democracia na GQTE é a *democracia por liderança*.

As análises dos documentos que definem as diretrizes para o planejamento escolar em Minas Gerais evidenciaram, ainda, que essas diretrizes possuíam um caráter excessivamente prescritivo normativo, mesmo preconizando princípios como autonomia e descentralização, dentre outros.

Além disso, observamos que, nessas mesmas diretrizes, há uma forte presença de princípios comuns à concepção de Planejamento Estratégico. A preocupação com a *definição da missão*, a necessidade de que sejam delimitados não apenas os *objetivos gerais e específicos*, mas também as *metas a serem alcançadas*; a ênfase não apenas no *diagnóstico*, mas também no *prognóstico*, ilustra bem essa presença. Aliás, a própria expressão - *PLANO DE DESENVOLVIMENTO* - tem sua origem nessa concepção de planejamento.

Ressalte-se, outrossim, a confusão terminológica encontrada nos documentos analisados ao tentarem definir *Plano de Desenvolvimento*, *Projeto Pedagógico*, *Proposta Pedagógica*, *Regimento Escolar*; confusão que, muitas vezes, produz uma série de imprecisões, contradições e até mesmo equívocos nas diretrizes. Em um documento O PDE aparece definido como sinônimo de Projeto Pedagógico. Em outro momento, a Proposta Pedagógica é situada como parte do PDE. E ainda encontramos a definição de que a Proposta Pedagógica estaria subordinada ao Regimento.

Ora, que orientação seguir?

Quando fomos ouvir nossos sujeitos, constatamos que não há, entre os profissionais que estão atuando no cotidiano escolar, uma clareza sobre em que consiste o planejamento do trabalho escolar e qual sua relação com a construção da autonomia, da participação e mesmo da democratização da gestão da escola.

Entendemos que, por um lado, essa realidade decorre da própria ausência de clareza, coerência e consistência teórico-metodológica apresentada nos documentos emitidos pelos órgãos centrais de ensino.

Por outro lado, as condições em que o processo de elaboração do PDE foi conduzido nas escolas investigadas evidenciam graves problemas de diferentes ordens.

Nesse sentido, destacam-se os seguintes aspectos: falta de clareza teórico-conceitual sobre em que consiste e qual o significado do planejamento na organização do trabalho da escola; encaminhamentos metodológicos equivocados, evidenciando fragilidade também nesse campo; ausência de tempo e condições para a construção de um processo de planejamento coletivo e participativo; por fim, forte presença de práticas e processos centralizadores na construção dos planos nas escolas.

Chamou-nos atenção, no entanto, que, no que se refere aos aspectos formais, prescritivos, normativos, dessas diretrizes, nos quais não havia ambigüidades ou contradições, por exemplo, etapas que deveriam ser seguidas na elaboração do PDE; programação de datas para reunião com a comunidade; cumprimento dos prazos determinados pelos órgãos centrais para apresentação do PDE; utilização dos instrumentos que acompanhavam os manuais de orientação, elas foram seguidas.

Mas, no que se refere aos outros elementos presentes nessas mesmas diretrizes, não podemos afirmar que foram assimilados, até porque, certamente, todo o quadro de *confusão terminológica*, somado às condições em que a elaboração do PDE nas escolas tem ocorrido, não nos permite concluir de maneira definitiva se as diretrizes elaboradas pela SEE/MG tiveram ou não *expressões significativas na organização do planejamento escolar*. O que podemos concluir é que, nas orientações de caráter mais pontual,



operacional, e instrumental, essas diretrizes foram, em sua maior parte, assimiladas e seguidas.

Quem sabe se a ausência de clareza, coerência e consistência teórica nas diretrizes emanadas dos órgãos centrais não sejam fatores que mais têm dificultado a redefinição das práticas de planejamento em nossas escolas?

Como se observa, este estudo conseguiu responder a várias das questões levantadas inicialmente, outras questões surgiram ao longo do nosso processo de investigação. E aqui, certamente, reside mais uma importante contribuição desta pesquisa.

São caminhos que se encerram e horizontes que se descortinam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. **Caderno do Professor**, n. 5: Belo Horizonte, CERP/SEE-MG. Mar. 2000.51 p.

ALVES, Cecília C. Neoliberalismo e o cotidiano das escolas. **Revista de Educação AEC**, 25(100): 99-104, jul. - set. 1996.119 p.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.)- **Pós-neoliberalismo: as políticas e o estado democrático**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

ARELARO, Lisete R.G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (orgs.) **O Cenário Educacional Latino americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.140p.

ARROYO, M.G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação. In: SILVA, T.T (org). **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BARBOSA, E.F. **A implantação da Qualidade Total**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1994.

BOAL, Augusto. Os Senhores de Davos. **Caros Amigos**. Casa Amarela. Fev. 2001.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo. Brasiliense, 1997.

BRANDÃO, André A. Liberalismo, neoliberalismo e políticas sociais. **Serviço Social e Educação**, ano XII. n. 36, São Paulo: Cortez, Agosto, 1994.

BRASIL/MEC. **Plano Decenal de Educação Para Todos. 1993-2003**. Brasília: MEC/UNESCO, 1993. 139p.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991, 164p.

DE TOMMASI, Livia. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Míriam J.&HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC, SP, 1996, 279 p.

DE TOMMASI, Livia, WARDE, Míriam J.&HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa/ PUC, SP, 1996, 279 p.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo- reflexões suscitadas pelas experiências latino- americanas. **Revista USP**, São Paulo, 1986.

FACEIRA, Lobélia da S. A política educacional no contexto neoliberal. **Universidade e Sociedade**, ano X, n. 22, nov. 2000.

FERREIRA, F. Whitaker. Planejamento sim ou não. 5ª.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

FERREIRA, Naura S. C. (org.) **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998, 119 p.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo, Abril Cultural, 1984, (Os Economistas) 187 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da.. (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**, Petrópolis, Vozes, 1995. 203 p.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Miriam J.&HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC, SP, 1996, 279 p.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã**. Boletim Um Salto Para o Futuro: Construindo a Escola Cidadã. In: MEC/ Salto para o futuro. Construindo a Escola Cidadã . Brasília: 1998.

GALVÃO, Antônio, M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa de exclusão social**. Petrópolis, Vozes, 1997.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1993.

GANDIN, D., GANDIN, L.A .**Temas para um projeto político - pedagógico**. Petrópolis. Vozes, 2000, 176p

GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberais sobre a crise educacional. **Revista de Educação AEC**, 25 (100). Jul.-set. 1996.

\_\_\_\_\_. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da.(orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**, Petrópolis, Vozes, 1995. 203 p.

GOULART, Iris B. Políticas Públicas de Qualidade: o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). In: Minas Gerais. **Escola Pública de qualidade: O Plano de Desenvolvimento da Escola**. Belo Horizonte, 1998, 102p.

HERNANDEZ F.& VENTURA M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artmed, 1998,199p.

JÚNIOR, Osmar O. **Neoliberalismo, educação e emprego.** Juiz de Fora: Feme, 2000.

KOTLER, Philip: **Administração de marketing, análise, planejamento, implementação e controle.** São Paulo: Atlas, 1998.

LESBAUPIN, Ivo. **O desmonte da nação: balanço do governo FHC.** Petrópolis: Vozes, 2001, 199 p.

MARES GUIA NETO, W.S. **A realidade da Educação em Minas Gerais.** Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, Fund. Carlos Chagas, nº.6,jul.-dez., p.9-28.

MARQUES, Mara R. A. **Um fino tecido de muitos fios: mudança social e reforma educacional em Minas Gerais.** Piracicaba, SP: UNESP

MARX, karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**, livro 1, 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MELO, Zuleide F. A falácia do discurso neoliberal. **Revista de educação AEC**, 25 (100), jul.- set. 1996. 119 p.

MELLO, Guiomar N. (coord.). **Educação e Transição Democrática.** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Editora Cortez /Autores Associados, 1985,134 p.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. A política educacional de Minas Gerais (1991-1994). In: **prioridades e compromissos nas ações.** Belo Horizonte, 1994, 18p.

MINAS GERAIS. **Escola Pública de qualidade: O Plano de Desenvolvimento da Escola.** Belo Horizonte, 1998, 102p.

\_\_\_\_\_. **A realidade da educação em Minas Gerais: autonomia, prioridades e compromissos.** Belo Horizonte; 1991, 49p.

MINAS GERAIS. **O Plano de Desenvolvimento da Escola**. Belo Horizonte, mimeo., s/d, 7p.

\_\_\_\_\_. **O projeto Pedagógico da Escola**. Belo Horizonte, mimeo., s/d, 7p.

\_\_\_\_\_. **PDE - Manual de Gestão: Elaborando e vivenciando o plano de desenvolvimento da Escola**. Belo Horizonte, 1997. 58p.

\_\_\_\_\_. **Plano de Implementação do Plano de desenvolvimento da Escola**. Belo Horizonte, 1997. 18p.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico**. Belo Horizonte, s/d 20p.

\_\_\_\_\_. **A realidade da educação em Minas Gerais: Autonomia, Prioridades e Compromissos**. Belo horizonte, 1991, 49p.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. PROCAD- fase Escola Sagarana. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001, 120p.

MINAS GERAIS/ CEE. **Parecer nº.1.132/97**, de 13/11/97. Belo Horizonte. [Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei 9.394/96.]

\_\_\_\_\_. **Parecer nº. 1.158/98**, de 11/12/98. Belo Horizonte.[Orienta o sistema estadual de ensino para a operacionalização do Parecer nº. 1.132/97.]

MORAES, Reginaldo C. C. de. **Políticas públicas e neoliberalismo- nota crítica. Educação e Sociedade**, n. 49, dez. 1994.

NETTO, José P. Repensando o balanço do neoliberalismo. SADER, Emir, GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

NETTO, José P. FHC e política social: um desastre para as massas trabalhadoras. LESBAUPIN, Ivo. **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 2001, 199 p.

NEVES, Lucia M.W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil e dos anos 90: período Itamar Franco. NEVES, Lucia M.W. **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 200p.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2001, 360p.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. SADER, Emir, GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, M.A.M. **Escola ou Empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998, 180 p.

OLIVEIRA, Manfredo A. A globalização e a problemática do terceiro mundo. **Revista de Educação AEC**, 25 (100), jul.- set. 1996.

OSÓRIO, Antônio Carlos N. Projeto Pedagógico: o pensar e o fazer. **Revista Integração**. mai.- jun MEC, 1999.

PADILHA, Paulo R. Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da Escola Cidadã; vol. 7), 157p.

RIBEIRO, Luis.T. F. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação. **Revista de Educação AEC**, 25 (100), jul. - set. 1996.

RODRIGUES, Neidson. Anos 80: A Educação Pós Regime Autoritário. In: **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2000. 172 p.

ROSSA, Leandro. Armadilhas do Projeto Político Pedagógico. **Revista Educação AEC**, nº.17/2000.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. SADER, Emir, GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

SEVERINO, Antônio J. **O projeto político -pedagógico: a saída para a escola.** Revista de Educação AEC, Para onde vai a escola? V.27,n.º 107, abr./jun, 1998. Brasília: AEC, 1998.91p.

SILVA, Marcelo S. P. da. **O papel do governo e outras questões: estudos exploratórios como contribuição na compreensão do neoliberalismo.** 1995. Mimeo.

SILVA, T.T. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996, 273 p.

SILVA, Tomaz T. da. A nova direita e as transformações da pedagogia da política e na política da pedagogia. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da.. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**, Petrópolis, Vozes, 1995. 203 p.

SOARES, Maria C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Míriam J.&HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC, SP, 1996, 279 p.

TEIXEIRA, Lucia H.G. Alguns Elementos para uma Reflexão sobre a Realidade do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais de Minas Gerais. In: **Anais do Fórum Mineiro de Educação**, Juiz de Fora: INDEC, set.1998. 208p.

TOLEDO, Enrique de I . G. **Neoliberalismo e Estado. Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** São Paulo, Cortez, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** Cadernos Pedagógicos do Libertad, 7ª ed. São Paulo: 2000, 205p.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível.** 2ª. ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_.(org). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998.



VEIGA, Ilma P. A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político- pedagógico. In: CASTANHO, S. & CASTANHO, M. E. (orgs.) **Temas e textos da metodologia do ensino superior**. Campinas-SP: Papirus, 2001, 256p.

\_\_\_\_\_.Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S & CASTANHO, M.E.L.M (orgs.) **o que há de novo na educação superior** : do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_.Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma P. A. & FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001, 182p.

VIEIRA, S. L. & ALBUQUERQUE, M.G. M. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001, 138 p.