

MARIA ÂNGELA BARIANI DE ARRUDA FACHINI

**PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL –
AUTONOMIA CONCEDIDA OU CONQUISTADA?**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE/MS**

2002

MARIA ÂNGELA BARIANI DE ARRUDA FACHINI

**PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL –
AUTONOMIA CONCEDIDA OU CONQUISTADA?**

Dissertação apresentada como exigência final para a obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Professora Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE/MS**

2002

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^ª. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira

Prof^ª. Dra. Elcia Esnarriaga de Arruda

Prof. Dr. José Luiz Sanfelice

Dedico este trabalho:

À minha mãe Angelina, à minha irmã Maria Luiza, ao meu marido José Carlos e à minha filha Ana Carolina.

À vocês,
todo amor que tenho e sempre terei.....

AGRADECIMENTOS

O agradecimento especial para a orientadora Prof^a Dr^a Regina Tereza Cestari de Oliveira, a pessoa que mais me ouviu, acreditou em meu trabalho e soube me orientar com muita segurança e competência. Obrigada Regina por ter me acompanhado com tanta dedicação.

À Prof^a Dr^a Élcia Esnarriaga de Arruda, sempre apontando a importância do estudo e do trabalho de pesquisa. Obrigada pelo incentivo.

Ao Prof. Dr. José Luis Sanfelice por ter aceito participar de minha banca e pela relevante contribuição no Exame de Qualificação.

A Prof^a Dr^a Sonia Urth e ao Prof. Dr. Antonio Osório do Nascimento pelo apoio que ofereceram quando iniciei as aulas e pela seriedade na condução da coordenação do Programa de Mestrado.

Aos demais professores do Programa de Mestrado em Educação que possibilitaram o entendimento do meu objeto de pesquisa.

Aos meus amigos do dia-a-dia, da Secretaria de Estado de Educação e da Universidade Católica Dom Bosco pelo incentivo ao meu trabalho.

À Durvalina Tarnoschi, Milton Mariani e Celso Smaniotto pelo apoio e pronto auxílio quando precisei.

Aos familiares pelo carinho e apoio em minha trajetória, em especial à minha sobrinha Indiara e ao meu sobrinho Heliophar Neto.

À Karina que sempre prestativa transmitia os recados à sua mãe. Obrigada pela força.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de elaboração do projeto pedagógico das escolas públicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, em 1998, no município de Campo Grande. Foram selecionadas 16 escolas, de um total de 80, segundo critérios geográficos estabelecidos no Plano Diretor de Campo Grande, a tipologia das escolas dispostas no Decreto Estadual/MS nº 7.835/94 e a classificação contida na Resolução/SED/MS nº 1.381/99. Partindo do levantamento e investigação de documentos oficiais, norteadores da política educacional, que propõem às escolas o exercício de sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira, procedeu-se à coleta de informações e ao estudo dos projetos pedagógicos. Realizou-se entrevistas com diretores, diretores-adjuntos e coordenadores-pedagógicos, que participaram do referido processo, das escolas selecionadas, buscando verificar o entendimento de autonomia e identidade que conferem à unidade escolar. Os resultados da pesquisa indicam que apenas a elaboração de um projeto pedagógico pela escola não garante sua autonomia e identidade.

Palavras Chaves:

Política Educacional

Projeto Pedagógico

Escola Pública

ABSTRACT

This research aim to analyse the process of elaborating pedagogic project by public schools of Mato Grosso do Sul state, on 1998, in Campo Grande city. Sixteen schools were chosen, in a total of 80, according to geographic criteria established by the Director Plan of Campo Grande, the tipology of schools described by the State Decree/MS n° 7.835/94 and the classification contained in the Resolution/SED/MS n° 1.381/99. By this survey and investigation of oficial documents that guide the educational politic and purpose of schools to excercise their administrative, pedagogic and financial autonomy, were proceeded the information collection and the pedagogic project study. Interviews were realized with directors, associate directors and pedagogic co-ordinator who here participated in the mentioned process on the selected school, searching to verify the understanding of autonomy and identity conferred on school. The results of the research indicate that only the elaboration of a pedagogic project by the school cannot guarantee its autonomy and identity.

Key words:

Educational Politic Pedagogic Project Public School

LISTA DE SIGLAS

AEC	– Associação de Educação Católica
ANDE	– Associação Nacional de Educação
ANDES	– Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	– Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APEOESP	– Associação dos Professores de Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	– Associação de Pais e Mestres
BIRD	– Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	– Câmara de Educação Básica
CBE	– Conferência Brasileira de Educação
CEDES	– Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CEP	– Centro Estadual dos Professores do Rio de Janeiro
CFE	– Conselho Federal de Educação
CGT	– Central Geral dos Trabalhadores
CONCLAT	– Conferência Nacional das Classes dos Trabalhadores
CPB	– Conferência dos Professores do Brasil
CPI	– Comissão Parlamentar de Inquérito
CUT	– Central Única dos Trabalhadores
DEMEC	– Delegacia do Ministério da Educação e do Desporto
DETRAN	– Departamento de Trânsito
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio

FASUBRA	– Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FEDERASUL	– Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FMI	– Fundo Monetário Internacional.
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	– Fundo de Desenvolvimento da Escola
FENOE	– Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
GEF	– Global Environment Facility (Fundo Mundial para o Meio Ambiente)
IBGE	– Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	– International Centre for Settlement of Investment Disputes (Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimento)
IDA	– International Development Association (Associação Internacional de Desenvolvimento)
IFC	– International Finance Corporation (Corporação Financeira Internacional)
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MIGA	– Multilateral Investment Guarantee Agency (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais)
OAB	– Ordem dos Advogados do Brasil
PCB	– Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	– Partido Comunista do Brasil
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT	– Partido Democrático Trabalhista
PDS	– Partido Democrático Social
PEA	– População Economicamente Ativa
PFL	– Partido da Frente Liberal
PIB	– Produto Interno Bruto
PL	– Partido Liberal

PMDB	– Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PRN	– Partido da Reconstrução Nacional
PSD	– Partido da Social Democracia
PSDB	– Partido Social Democrata Brasileiro
PT	– Partido dos Trabalhadores
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	– Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF	– Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SED/MS	– Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
UBES	– União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFMS	– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNDIME	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	– União Nacional dos Estudantes
UNESCO	– United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura)
UNICEF	– United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
URV	– Unidade Real de Valor

LISTA DE ANEXOS

1. Decreto Estadual/MS n° 7.835, de 21 de junho de 1994
2. Resolução/SED/MS n° 1381, de 29 de julho de 1999
3. Mapa de Campo Grande/MS identificando o universo da pesquisa
4. Levantamento da produção sobre a temática Projeto Pedagógico
5. Questionário de verificação aplicado pelas escolas aos segmentos de: servidores técnico-administrativos, professores, pais ou responsáveis e alunos
6. Relatórios da análise do projeto pedagógico de três escolas, realizado pela Secretaria de Estado de Educação/MS
7. Roteiro de questões semi-estruturadas para fins de entrevista

FICHA CATALOGRÁFICA

Fachini, Maria Ângela Bariani Arruda

F.139p

Projeto pedagógico das escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul: autonomia concedida ou conquistada? / Maria Ângela Bariani de Arruda Fachini – Campo Grande, MS: [s.n.], 2002, 144p.

Orientadora: Regina Tereza Cestari de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

1. Educação e Estado. 2. Política e educação. 3. Escolas públicas – organização e administração. I. Oliveira, Regina Tereza Cestari. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. III. Título.

CDD (20) – 379.2098171

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE SIGLAS	VIII
LISTA DE ANEXOS	XI
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO	27
1. O papel do Estado no mundo do pós-guerra.....	27
2. O Estado frente às transformações do setor econômico	32
2.1 A lógica do Banco Mundial nos programas de ajuste estrutural dos países em desenvolvimento.....	34
3. A década de 80: os movimentos em prol da educação brasileira.....	38
3.1 O movimento de mudanças políticas na década de 90	45
4. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e o projeto pedagógico.....	54
CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL NA DÉCADA DE 90– A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO PELAS ESCOLAS PÚBLICAS	60
1. A trajetória do projeto pedagógico nas políticas públicas educacionais de Mato Grosso do Sul.....	61

2. O processo de elaboração do projeto pedagógico nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul72
3. A materialização do projeto pedagógico: o que dizem os documentos86

CAPÍTULO III

OS CONCEITOS DE GERENCIAMENTO DA ESCOLA – UMA VISÃO EMPRESARIAL105

1. Gestão Democrática: as estratégias gerenciais na escola.....105
2. A lógica empresarial na escola: a produtividade do Capital Humano113
3. Modelo gerencial: a mobilização da sociedade e a qualidade da educação.....116
4. Projeto pedagógico: um instrumento estratégico.....122
- 4.1 Projeto pedagógico e a autonomia da escola124

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....130

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS137

ANEXOS148

ANEXO I Decreto Estadual/MS nº 7.835, de 21 de junho de 1994.....149

ANEXO II Resolução/SED/MS nº 1381, de 29 de julho de 1999.....153

ANEXO III Mapa de Campo Grande/MS identificando o universo da pesquisa.....159

ANEXO IV Levantamento da produção sobre a temática Projeto Pedagógico.....161

ANEXO V Questionário de verificação aplicado pelas escolas aos segmentos de: servidores técnico-administrativos, professores, pais ou responsáveis e alunos.....164

ANEXO VI Relatórios da análise do projeto pedagógico de três escolas, realizado pela Secretaria de Estado de Educação/MS.....184

ANEXO VII Roteiro de questões semi-estruturadas para fins de entrevista.....190

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, em consonância com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995, p.05): "[...] que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira", propõe às escolas o exercício de sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira assim como o fortalecimento da participação coletiva na definição do projeto pedagógico, considerado na proposta de reestruturação da educação, como instrumento capaz de conferir identidade própria à unidade escolar. Podemos observar que esta idéia já estava expressa na Constituição de 1988, no artigo 206, que afirma a necessidade do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e da “gestão democrática do ensino público”.

A elaboração do projeto pedagógico no interior das escolas é uma iniciativa relativamente recente na história da educação brasileira, pois surge aliada ao movimento de mudanças na educação iniciado em meados da década de 80 com o declínio da ditadura militar e prolongado nos anos 90, até a sua legalização por meio da Lei nº 9394/96. Esta Lei em seu art.12, incumbe os estabelecimentos de ensino, a elaborarem e executarem sua proposta pedagógica, em consonância com “as normas comuns e as do seu sistema de ensino”. Determina ainda, no art. 14 - inciso I, a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

A partir das informações emanadas dos diferentes órgãos normativos educacionais, as escolas buscam se organizar e entender o processo de reestruturação administrativa e as novas ações que deverão desencadear no seu interior. Diante dessa realidade, elegemos como tema de análise desta dissertação o projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas da rede estadual de ensino no ano de 1998, no município de Campo Grande/MS. O interesse em analisarmos os projetos

pedagógicos das escolas deve-se, inicialmente, ao fato de como profissional da rede pública estadual de ensino termos acompanhado essas mudanças e o encaminhamento de providências do Órgão Central para adequar-se e, também toda a rede, às novas determinações que propõem a legislação.

Vale ressaltar ainda, que iniciamos os estudos referentes ao projeto pedagógico no curso de pós-graduação em nível de especialização em Fundamentos da Educação, Área de Concentração: Filosofia da Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nos levando a novos questionamentos e nos motivando a continuar os estudos fundamentados na pesquisa.

Para o discurso oficial, esse instrumento possibilitará às escolas sua autonomia e identidade. Frente a esta afirmação algumas indagações surgiram e constituem-se as questões norteadoras deste trabalho:

- como se materializa a autonomia da escola nos projetos pedagógicos?
- em que consiste a autonomia da escola tão propagada pelas publicações e documentos oficiais¹ do Ministério da Educação?
- o que significa conferir identidade própria à unidade escolar?

Diante destes questionamentos, sentimos desafiadas a investigar em que consiste a autonomia das escolas públicas da rede estadual de Mato Grosso do Sul e como essa autonomia se materializa no projeto pedagógico. Sem a pretensão de esgotar o assunto, buscamos entender ainda, a discussão sobre a identidade da escola conferida por esse instrumento. Com isso, buscamos oferecer elementos que venham contribuir para o debate das políticas públicas educacionais do Brasil.

Para entender esse processo, tomamos como base o movimento do capital e as relações que o modo de produção capitalista determina na sociedade. A partir dessas considerações, pautamos a pesquisa nos seguintes pressupostos:

- o profissional da educação deve entender como a sociedade está historicamente organizada e como estão estabelecidas as relações no seu interior;
- a consciência do fazer pedagógico na sociedade em constante movimento e transformação requer o domínio de um método que

¹ Documentos e publicações como: Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003 e Boletim sobre as Novas Diretrizes Curriculares que mudam o Ensino Médio brasileiro, 1998.

orienta e fundamenta as ações possibilitando uma análise crítica e totalizadora dos acontecimentos históricos.

Em uma sociedade dividida em classes sociais o processo de construção da consciência social do educador se dá no exercício da profissão e nas relações estabelecidas socialmente e torna-se mais complexo, considerando as contradições que surgem do embate entre as divergências de interesses entre tais classes. Como expressa Gramsci (1987, p. 21): “A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam”.

Ressaltamos que através do entendimento do papel do Estado na organização sócio-político-econômica do país, procuramos analisar as intervenções propostas pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) e suas implicações para a educação brasileira. Buscamos ainda, analisar o referido documento pois esse expressa importante papel para a administração do País. O Presidente, considera o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado um instrumento indispensável para a estabilização da economia para que seja “[...] possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais”. Assumindo como desafio:

[...] articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar (BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995, p. 5).

Nesse contexto, analisamos a política de democratização da gestão educacional que propõe que as escolas sejam autônomas e, uma das estratégias para que isso venha acontecer é a elaboração coletiva e implantação de seu projeto pedagógico. Para tanto, faz-se necessário pontuar nossa compreensão sobre o conceito de Estado e de educação, na perspectiva que orienta este trabalho.

Procuramos compreender o Estado² como uma instituição de classes, histórico, concreto e sintetizador das múltiplas relações e, no contexto histórico dessas relações, a educação enquanto atividade humana, é produzida como uma unidade dialética. Segundo Cury (1985, p. 13): “A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista”.

Da forma como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) orienta a organização administrativa da escola por meio da gerência empresarial, a educação continua a ser vista, porém de uma maneira mais enfatizada, como um produto, um capital potencializador do fator trabalho, ou seja, um investimento e não uma prática resultante do movimento histórico social que possibilita ao homem posicionar-se criticamente diante dos fatos e transformar sua realidade.

Com isso, entendemos que uma proposta de mudança, concretizada em um documento, exige tempo para ser efetivada. Supõe uma fase inicial de compreensão do problema e consciência da necessidade (aspecto subjetivo) e das reais condições materiais objetivadas, estabelecendo as bases para uma análise do que é possível ou fictício para a implantação e institucionalização do projeto pedagógico.

Postos estes esclarecimentos sobre o entendimento do conceito de Estado, de educação e do objeto de estudo deste trabalho, o projeto pedagógico, enfocaremos Campo Grande como campo de pesquisa. Esta escolha justifica-se, pois Campo Grande sendo a capital do Estado, concentra o maior número de escolas em relação aos outros municípios, sedia a Secretaria de Estado de Educação/MS, e necessita menos recursos financeiros como pagamento de diárias e passagens aos seus técnicos para o atendimento às escolas e ainda, reúne condições para o desencadeamento dos processos de execução de projetos tidos como inovadores no País possibilitando assim, a realização desta pesquisa.

Em 1998, ano de elaboração do projeto pedagógico pelas escolas estaduais, Campo Grande apresentava uma população de 547.984 habitantes,

² Cf. SADER, 1993.

segundo dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³. Desta, 64.328 eram alunos matriculados na Educação Básica da rede estadual de ensino num total de 80 escolas urbanas, conforme dados da então Coordenadoria de Estatística em Educação/SED/MS.

Diante dessas informações delimitamos nosso universo de pesquisa investigando 16 escolas estaduais de Campo Grande/MS. Vale ressaltar, que este número representa 20% do total de 80 escolas estaduais na capital. Utilizamos como critério de seleção a tipologia⁴ das unidades escolares dispostas no Decreto Estadual/MS n° 7.835, de 21 de junho de 1994 (anexo 1) e a classificação⁵ contida na Resolução/SED/MS n° 1.381, de 29 de julho de 1999, que traz a relação das escolas do estado e sua classificação de acordo com sua tipologia (anexo 2). Além dos critérios físicos descritos acima, buscamos selecionar aquelas escolas nas quais encontrássemos os ocupantes dos cargos de professor e especialista de educação que haviam participado do processo de elaboração do projeto pedagógico.

Para definição desta amostragem, ainda nos orientamos pelo Plano Diretor de Campo Grande – Lei Complementar n° 05, de 22 de novembro de 1995, da Prefeitura Municipal de Campo Grande que, dentre outras determinações descreve os perímetros e limites das regiões urbanas, áreas especiais de interesse ambiental, áreas especiais de interesse cultural e limite da zona de proteção do aeródromo. Visamos com isso, abranger as regiões que compõem o mapa (anexo 3) de Campo Grande e a diversificação das escolas que compõem a rede estadual. Em resumo, selecionamos as escolas que garantiram a presença dos ocupantes dos cargos de professor e especialista de educação presentes no processo de elaboração do projeto pedagógico, a representação dos perímetros descritos acima e a tipologia A, B, C, D, E, F e G. Esclarecemos, que as escolas selecionadas são identificadas, no conteúdo do presente trabalho, por meio de números. Procuramos com isso resguardar sua

³ Publicado no Diário Oficial n° 164 de 27/08/98.

⁴ As escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul são classificadas em sua estrutura física como tipo A, B, C, D, E, F e G, de acordo com as seguintes variáveis: graus de ensino, número de turnos, número de salas de aula na sede, número de outras dependências da sede, número de salas de aula na extensão e número de alunos. A cada variável é computado pontos e, a soma total desses pontos identifica em qual tipologia a escola está classificada. Ou seja, até 8 pontos – tipo H, de 9 a 12 pontos – tipo G, de 13 a 16 pontos – tipo F, de 17 a 20 pontos – tipo E, de 21 a 23 pontos- tipo D, de 24 a 27 pontos – tipo C, de 28 a 30 pontos – tipo B, acima de 30 pontos – tipo A. Em Campo Grande não existem escolas na rede classificadas como tipo H.

⁵ A classificação das escolas da rede estadual de ensino é feita de acordo com o total de pontos que obtiveram para a definição de sua tipologia. A lotação do número de professores e demais funcionários nas escolas, depende de sua classificação.

identificação, pois essa não era necessária para o encaminhamento da pesquisa. A seguir, alguns dados que caracterizam as escolas selecionadas.

Tabela 1. Escolas selecionadas para pesquisa

Escolas	Quadrante	Região	Total do N° alunos	N° de alunos				Tipologia
				EF	EM	JA	EE	
01	04	RU	210	210	-	-	-	F
02	09	RU	3114	1115	1999	-	-	A
03	05	RU	1594	1352	242	-	-	B
04	08	ZA	362	362	-	-	-	F
05	02	RU	144	129	-	15	-	G
06	10	IA	803	708	-	95	-	E
07	14	IA	737	699	-	34	4	C
08	18	RU	1112	1004	-	108	-	D
09	14	RU	905	627	235	43	-	D
10	11	IA	1930	1448	395	84	3	A
11	09	IC	555	455	100	-	-	E
12	05	RU	953	695	258	-	-	D
13	05	RU	606	533	-	73	-	E
14	10	RU	3822	1743	2079	-	-	A
15	15	IU	1613	832	781	-	-	B
16	18	RU	1602	894	708	-	-	B

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados da Coordenadoria de Estatística/SED/MS e Plano Diretor de Campo Grande, especificamente para o presente trabalho.

Legenda:

RU - região urbana	EF - ensino fundamental
IA - áreas especiais de interesse ambiental	EM - ensino médio
IU - áreas especiais de interesse urbanístico	JA - educação de jovens e adultos
IC - áreas especiais de interesse cultural	EE - educação especial
ZA - limite de zona de proteção do aeródromo	

Para que pudéssemos compor um quadro descritivo do objeto investigado, coletamos relatos de 04 (quatro) técnicos da Secretaria de Estado de Educação, como também realizamos entrevista com a Diretora de Gestão Educacional, da época, com as pessoas que ocupavam as funções de diretor, diretor-adjunto e de coordenador pedagógico, visando com isso descrever a trajetória de elaboração do projeto pedagógico nas 16 (dezesesseis) escolas, pois a Secretaria de Estado de Educação não dispunha de registros precisos sobre os momentos de encontro e de orientação nas escolas.

No ano de 1998, embora tenha havido eleição⁶ para diretor, diretor-adjunto e colegiado escolar, na rede estadual, regularizada pela Resolução SED/MS nº 1303/98, muitos participantes do processo de elaboração do projeto pedagógico permaneceram nas mesmas escolas, pois foram reeleitos para a função de diretor.

Esse fato, também nos auxiliou na realização das entrevistas, possibilitando assim melhor análise do processo de elaboração do projeto pedagógico. As entrevistas foram realizadas nas escolas e tiveram, em média, a duração de 40 a 60 minutos, registradas por escrito. Seleccionamos as falas dos entrevistados que abordaram a autonomia e a identidade da escola, contemplando as questões norteadoras propostas neste trabalho, conforme a página 15.

Os documentos que encontramos arquivados na Secretaria de Estado de Educação foram, em sua maioria, ofícios encaminhados às escolas, juntamente com textos de reflexão e comunicados sobre os prazos a serem cumpridos, além de uma produção da consultora intitulada *Relatório das Atividades Desenvolvidas na Construção da Proposta Pedagógica de MS* que versa sobre as datas, locais e assuntos tratados nos encontros entre as escolas e SED/MS e um breve parecer sobre o trabalho de elaboração do projeto pedagógico. Não encontramos nenhum relatório oficial sobre as ações desenvolvidas, folhas de frequência e conclusão dos trabalhos realizados. Como já afirmamos, apenas encontramos fragmentos das ações descritas e buscamos, com isso, compor o processo de orientação para a elaboração dos projetos pedagógicos pelas escolas.

Realizamos ainda, pesquisa em um jornal de maior circulação na cidade de Campo Grande referente ao período de setembro de 1997 a março de 1999, buscando algumas informações na imprensa local quanto à divulgação do trabalho de elaboração do projeto pedagógico, para constatar o propósito da Secretaria de Estado de Educação em divulgar as ações desenvolvidas pelo Órgão Central, com o objetivo de manter a sociedade informada.

Para respaldar o entendimento das análises feitas durante a pesquisa, recorreremos a documentos como: Constituição Federal de 1988, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Nova Delhi (1993), Plano Decenal de Educação para Todos- 1993–2003 (1993), Plano Decenal de Educação para Todos de

⁶ As eleições para as funções de diretor, diretor-adjunto e colegiado escolar acontecem a cada 2 anos na rede estadual de ensino.

Mato Grosso do Sul (1993), Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul-1991–1994 (1991), Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), Planejamento Político-Estratégico 1995-1998 (1995), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 (1996), Educação para Mato Grosso do Sul- Princípios Norteadores 1995-1998 (1995), Decretos e Resoluções, dentre outros.

Esses levantamentos foram de extrema importância, pois compuseram o conjunto das ações propostas pela Secretaria de Estado de Educação e também, em contato com as escolas, entendemos como se desenvolveram as referidas ações no seu cotidiano. Buscamos analisar a partir do contato com os entrevistados, diretores, diretores-adjuntos e coordenadores pedagógicos, as dificuldades encontradas ao desenvolverem as etapas de elaboração do projeto pedagógico, como mobilizaram a comunidade escolar interna e externa, objetivando a participação de todos no processo, como era a solicitação da SED/MS. Assim, procuramos compreender o movimento das relações estabelecidas na escola, não se atendo apenas aos registros contidos nos documentos.

Para conhecermos a produção existente sobre a temática por nós pesquisada, realizamos um estudo do estado da arte nas universidades, nos anais de congressos, nas publicações e na literatura educacional em geral. Levantamos 56 produções, diretamente ligadas ao tema, publicadas no período de 1990 a 2001. Para maiores esclarecimentos anexamos à este trabalho, um quadro identificando as produções que tivemos acesso (anexo 4).

Muitas são as produções que tratam da temática projeto pedagógico. O critério utilizado para a seleção dessas produções foi o de identificar as dissertações de mestrado que realizaram pesquisas sobre o referido tema no interior da escola pública, ou seja, as que mais se aproximam do nosso objeto de estudo. Destacamos, a seguir, algumas delas.

Malavazi (1995) analisou a elaboração do projeto pedagógico pelos trabalhadores de ensino, a sistemática de trabalho que adotaram para conclusão bem como as influências que esse exerce nos professores novos, alunos, funcionários, pais, grupo de pais voluntários e direção. A base teórica está pautada nas idéias de Pistrak e seu foco de pesquisa concentrou-se na unidade metodológica, no trabalho como princípio educativo, no trabalho coletivo e na auto-organização dos alunos.

Recaman (1996) realizou um estudo sobre o projeto pedagógico a partir da gestão democrática de uma escola pública, objetivando a análise da apropriação, reconstrução e sistematização do conhecimento por ela produzidos. A pesquisa foi realizada na Escola de 1º Grau da UFES, em Vitória/ES e revelou a fragilidade da prática pedagógica da escola pública, para entendimento das relações sociais.

Souza (1997) buscou analisar a atuação dos especialistas de educação (diretor, supervisor e orientador educacionais) na elaboração e implementação do projeto pedagógico das escolas estaduais do município de Cariacica/ES, no período de 1995 a 1997. Concluiu que através desse instrumento é possível resgatar o papel desenvolvido por esses profissionais, dentro das escolas, considerando o currículo como principal eixo do trabalho pedagógico e administrativo da gestão escolar.

Ocelli (1997) realizou um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Contagem/MG. Investigou as implicações da elaboração do projeto pedagógico no espaço escolar e na gestão democrática. Buscou compreender os sentidos das ações coletivas desenvolvidas na escola e a relação estabelecida com os movimentos sociais e a política educacional local. Concluiu que os projetos enfatizam a capacitação em serviço e asseguram a legitimidade e continuidade das ações deliberadas coletivamente. Porém, aponta que esse processo apresenta avanços e retrocessos. Destaca que a precariedade dos recursos nas escolas e a necessidade de soluções imediatas para os problemas acabam por levar a manutenção de uma prática clientelista.

Garske (1998), destacou a possibilidade da elaboração do projeto pedagógico propiciar um processo democrático no interior das escolas. A partir da discussão do coletivo das escolas sobre o modelo de homem, de sociedade e de escola que se quer construir, possibilita a reflexão da função e manutenção dessa instituição pública. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso, no município de Rondonópolis.

Cavagnari (1998) analisou até que ponto o projeto desenvolvido pela rede estadual de ensino do Paraná intitulado *Construindo a Escola Cidadã* se configurou na realidade das escolas por meio dos limites e possibilidades da autonomia do projeto pedagógico. Para tanto, investigou as escolas da referida rede do município de Ponta Grossa, entrevistou professores, equipe de direção, supervisor, orientador educacional, alunos e pais, no período de 1991 a 1994. No

decorrer da dissertação, a autora deixa claro que considera como escola autônoma aquela que define e executa o seu projeto pedagógico envolvendo todos os sujeitos, proporcionando uma convivência democrática e possibilitando a formação de pessoas críticas. A pesquisa revelou a existência do projeto pedagógico enquanto documento escrito, proposto pelo projeto *Construindo a Escola Cidadã*, mas que na prática esse instrumento não é utilizado como documento norteador e unificador das ações escolares.

As pesquisas acima elencadas abordaram o processo de elaboração do projeto pedagógico. A proposta deste trabalho é a análise do processo de elaboração do projeto pedagógico pelas escolas da rede estadual de ensino de MS, no ano de 1998, verificando no entanto, como se materializa e em que consiste a autonomia da escola. Assim como, o que significa lhe conferir identidade própria por meio do projeto pedagógico.

Para entendermos a discussão sobre o projeto pedagógico existente no interior da escola, elegemos os autores mais conhecidos por essas, a saber, Moacir Gadotti, cuja produção orienta o caderno *Construindo a escola cidadã* da série de estudos do programa *Salto para o futuro*, distribuído para a rede estadual de ensino; Mário Osório Marques, que juntamente com outros autores, realiza um debate sobre o projeto pedagógico publicado pelo MEC e pela revista *Contexto e Educação*; Consuelo Santos, que orientou as escolas e a SED/MS por meio de consultoria e também Ilma Veiga cujos livros a maioria das escolas traz em sua bibliografia. Enfim, pretendemos dialogar com os autores que serviram de aporte para os estudos das unidades escolares na elaboração do projeto pedagógico, quanto aos aspectos por nós destacados, a saber, a autonomia e identidade da escola.

Esses aspectos, que foram bandeiras na década de 80, assumem uma perspectiva diferente da pretendida pelos educadores, quando o governo adota em sua política o modelo gerencial nas escolas, como veremos no capítulo III, deste trabalho. Como diz Oliveira (2000, p. 95-96):

A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior) tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas.

É nessa ótica que pretendemos discutir o significado do projeto pedagógico na escola, como instrumento da perspectiva empresarial. Ou seja, por meio da análise sobre a reestruturação do papel do Estado e das políticas educacionais que acabam por utilizar conceitos como qualidade, participação, autonomia e identidade, apoiados na teoria do capital humano, que oferece suporte à proposta do modelo gerencial. O governo lança mão desta estratégia para propor a reestruturação da gestão pública, deflagrada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). Fundamentamos nossas análises nas palavras de Sanfelice (2000, p. 11) que esclarece:

Em termos de Políticas Educacionais, por mais que se reformule o vocabulário, é visível que a teoria do capital humano continua sendo a grande orientadora das ações. É uma teoria que incorpora a lógica do mercado e, no fundamental, a função da escola é formar recursos humanos para a estrutura da produção. O sistema educacional deve responder à demanda do mercado. Além do mais a educação está destinada a formar as elites de poder ou a dar a cada um o que sua função social lhe destina.

Um último esclarecimento, faz-se necessário neste momento, sobre o conceito dos termos *planejamento*, *projeto* e *plano*. Para Fusari (1995, p. 102-103) “Existem evidências de confusão conceitual [...]” no que se refere aos termos. Assim, define *planejamento* como “[...] o processo permanente de reflexão crítica que os docentes realizam, a partir do cotidiano de seu trabalho” e como *projeto* “[...] um documento que contém um conjunto de decisões, procedimentos, instrumentos e ações articulados na direção da superação de problemas, numa realidade específica”. Gadotti (1997, p. 34), ao referir-se à escola, explica que “[...] o **plano** [...] faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto” (grifo nosso). Veiga (2000, p. 12), também tece esclarecimentos sobre a definição conceitual dessas terminologias,

A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto.

Os autores acima, deixam claro que existe uma distinção conceitual entre os termos e assumem a expressão *projeto político-pedagógico* para discutir sobre o instrumento. Vejamos:

Os adjetivos *político* e *pedagógico* a ele acrescentados garantem de um lado a não neutralidade dessa documentação e de outro o compromisso com o pedagógico, isto é, ‘com a pedagogia como ciência da e para a educação’. Em outras palavras, ciência que orienta a prática profissional dos docentes (FUSARI, 1995, p. 102).

Entendemos que todo projeto pedagógico é necessariamente político. Poderíamos denominá-lo, portanto, apenas ‘*projeto pedagógico*’. Mas, a fim de dar destaque ao político dentro do pedagógico, resolvemos desdobrar o nome em ‘*político-pedagógico*’ (GADOTTI, 1997, p. 34).

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1998, p. 13).

Diante destas explicações, assumimos neste trabalho a expressão *projeto pedagógico*, termo utilizado no inciso I, do art. 14 da Lei nº 9394/96. Isto se justifica por entendermos que o aspecto político encontra-se expresso no ato pedagógico enquanto fazer educativo. Saviani (1984, p. 85) nos esclarece que “[...] corre-se o risco de se identificar educação com política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo”. E, nos apoiando ainda em Saviani, entendemos que tanto a ação pedagógica como a ação política são práticas distintas que devem ser entendidas no seu sentido histórico, ou seja, como manifestações da prática social. Nesta perspectiva, acreditamos que a terminologia *projeto pedagógico* já expressa o entendimento de que “A função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1984, p. 93).

Posto isto, organizamos o trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, buscamos apresentar o contexto sócio-político-econômico que possibilita a redefinição do papel do Estado, apoiado nas idéias do economista Hayek, para a definição de estratégias que permitissem a reorganização de ações visando a acumulação do capital. Nesse contexto, apresentamos as mudanças que aconteceram, no Brasil, após o regime militar, os movimentos sociais ligados à educação na década

de 80, a reforma do Estado proposta pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Esse Plano oferece as bases para as mudanças na descentralização da gerência dos serviços públicos e na gestão escolar, dando bases legais para que as escolas exerçam sua autonomia por meio de ações como a elaboração de seu projeto pedagógico.

No capítulo segundo, descrevemos as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação/MS, com vistas a elaboração do projeto pedagógico pelas escolas e analisamos os elementos que compõem os documentos das 16 (dezesesseis) escolas pesquisadas, destacando seu conteúdo. Apresentamos também, um breve histórico sobre o processo que levou a materialização do projeto pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, especificamente o período que compreende os anos de 1991 a 1998.

Com o capítulo terceiro, buscamos relacionar a elaboração do projeto pedagógico pelas escolas públicas do estado, como sendo uma das estratégias da proposta de gerenciamento empresarial na gestão da escola. Essa estratégia vem ancorada na proposta de descentralização e democratização da escola pública, expressa na política de reforma educacional, veiculada pelo governo federal. Essa política desencadeia uma série de estratégias para que a escola por meio de uma gestão democrática e descentralizada exerça sua autonomia, na busca de sua identidade e na oferta de uma educação de qualidade.

Nas considerações finais, procuramos sintetizar as discussões mantidas nos capítulos anteriores, dando ênfase às questões norteadoras deste trabalho.

CAPÍTULO I

A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO

Pretendemos discutir neste capítulo o contexto de redefinição do papel do Estado traçando um breve histórico do período pós-guerra, com o surgimento do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, o esgotamento do modelo keynesiano e a adoção das idéias de Hayek para a economia.

Apresentamos ainda, o contexto sócio-político-econômico do Brasil, desde o regime militar até o Governo de Fernando Henrique Cardoso, em que se dá a reforma do Estado que oferece bases para a democratização da gestão escolar e a possibilidade das escolas elaborarem seu projeto pedagógico.

1. O papel do Estado no mundo do pós-guerra

O Estado moderno surge, segundo Engels (1977), após a acumulação acelerada de bens e a perpetuação da divisão social em classes, para que a classe detentora do poder pudesse explorar e dominar a classe oprimida. Para ele, o Estado se coloca acima da sociedade que o criou e acredita ainda, que com o desaparecimento das classes, o Estado fatalmente desaparecerá. Engels (1977, p. 191) afirma:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é 'a realidade da idéia moral', nem 'a imagem e a realidade da razão', como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar.

O Estado então, emerge das relações de produção e não da mente humana ou da vontade dos homens. Nessa perspectiva, o Estado não está acima dos conflitos sociais, mas profundamente envolvido com eles. Além disso, é uma instituição de classe necessária ao atual modo de produção pois, exerce funções essenciais para a organização da sociedade, como a mediação que estabelece entre os conflitos de classes e a manutenção da ordem capitalista. Vieira (1992, p. 77-78) nos explica que:

[...] na história do capitalismo, a atuação estatal desmembra-se em setores onde o Estado se afirma e em setores onde ele se nega, ocupando maiores ou menores espaços. Aí o Estado se encontra diante da necessidade de criar condições para o aumento da taxa média de lucro, alimentando a acumulação do capital, ou então diante de pressões de uma sociedade mais ou menos organizada, capaz de possuir classes sociais com recursos para encaminhar e para impor seus reclamos ao poder político.

É nesse sentido que o conceito de Estado é entendido neste trabalho, qual seja, uma instituição necessária à organização e acumulação do capital que, diante da correlação de forças da sociedade civil, pode ou não contemplar estratégias sociais. Isso significa que o Estado oferece “[...] respostas a determinações sócio-históricas de certas sociedades” (VIEIRA, 1992, p. 78), ou de certos momentos vividos pela sociedade.

Diante do exposto, o Estado, após a 2ª Guerra Mundial (1939 – 1945), frente à necessidade de organização de uma nova ordem social e econômica, assume o modelo intervencionista, ou providencial, visando o controle de políticas fiscais e monetárias. Segundo Vieira (1992, p. 87): “A eclosão da Segunda Guerra Mundial e suas terríveis conseqüências para as sociedades industrializadas não somente realçam diversos aspectos do ‘Estado-providencial’ como também multiplicam as demandas sociais por sua completa instalação”.

Esse modelo de Estado respaldou-se nas idéias do economista inglês John Maynard Keynes (1883 – 1946) que ganhavam espaço contrapondo-se ao liberalismo praticado na época, no que se refere, particularmente, ao papel do Estado na economia, com o objetivo de conduzir um regime de pleno emprego, atuando em setores estratégicos para o desenvolvimento. Influenciou a reformulação da política de livre mercado, principalmente nos países desenvolvidos, dando base para a criação do Estado do Bem Estar Social – Welfare State, que defendia a criação de

políticas sociais. Recorremos ainda a Vieira (1992, p. 87) que nos explica o surgimento da expressão *Welfare State*:

Se a expressão 'Estado-Providência' aparece na língua francesa em torno de 1860 e a expressão 'Estado social' em língua alemã nos anos 1880, a expressão inglesa *Welfare State* ('Estado de Bem-Estar') é bem mais atual, remontando à década de 1940. Deve ser lembrado, por outro lado, que desde o começo do século XX se fala em *Welfare Policy* ('Política de Bem-Estar').

Feito este esclarecimento, para o keynesianismo o Estado deveria intervir na economia, uma vez que o setor privado já não era mais capaz de garantir a sua estabilidade. Neste caso, o Estado deveria regular o volume de investimentos e a remuneração dos fatores da produção. Sua função era equilibrar a poupança interna do país e acabar totalmente com o índice de desemprego, possibilidade esta, que surgiria com o aumento do investimento público nas áreas sociais como saúde, educação, habitação, previdência social, dentre outras.

Podemos compreender melhor a base da teoria keynesiana com as análises de Oliveira (1997, p. 110):

Para Keynes, a crise econômica do capitalismo nos Estados Unidos, bem como nos outros países industriais, que traz consigo o aumento considerável do desemprego, a queda da produção, a diminuição da margem de lucros, a falência das empresas e o conseqüente agravamento dos problemas sociais, decorre do insuficiente investimento por parte dos empresários. Se as empresas deixam de crescer o Estado precisa criar as condições para que o crescimento ocorra. Propõe que o Estado invista temporariamente até que a economia volte a sua posição normal. Se o investimento representa elementos aleatórios da economia, exigindo interferência transitória do Estado, o consumo representa o grande sustentáculo da atividade econômica. Defende, assim, o incremento dos gastos públicos, no sentido de estimular o investimento e consumo produtivos, mesmo através de deficits orçamentários.

É importante ressaltar que esta teoria não questionava o modo de produção capitalista e nem poderia, pois também tem como base os princípios liberais, portanto sua proposta era dirigida para que esse modo de produção se organizasse a partir do pós-guerra. Como expressa Harvey (1989, p. 24) “O problema, tal como o via um economista como Keynes, era chegar a um conjunto de

estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo [...]”.

As idéias de Keynes também ofereceram bases ao *New Deal*⁷, plano proposto pelo então presidente dos Estados Unidos da América (EUA), Franklin Delano Roosevelt (1933 - 1945), para enfrentar a grande depressão econômica. Roosevelt soube conquistar o apoio da população, pois foi eleito para o cargo de presidente dos EUA três vezes 1936, 1940 e 1944, apesar de muita oposição política, pôs em prática a política do *New Deal*, destinada a modernizar o capitalismo norte-americano, adaptando-o às necessidades oriundas da crise econômica. O *New Deal* foi resultado de estudos e propostas de um grupo técnico de planejadores, destacando-se o nome do economista John Maynard Keynes.

Os EUA saíram fortalecidos da 2ª Guerra Mundial e a “[...] abertura do investimento estrangeiro (especialmente na Europa) e do comércio permitiu que a capacidade produtiva excedente dos Estados Unidos fosse absorvida alhures [...]”. (HARVEY, 1989, p.131).

Os Estados Unidos, especificamente Bretton Woods em New Hampshire, foram palco, em 1944, para a reunião de quarenta e quatro países que tinham como objetivo elaborar estratégias para organização da economia mundial. “Os principais participantes da Conferência de Bretton Woods foram os Estados Unidos e a Inglaterra (cuja delegação foi chefiada pelo célebre economista Keynes)” (JORNAL DO PLEBISCITO, 2000, p. 1).

O Acordo de Bretton Woods foi assinado no dia 22 de julho de 1944 e versou sobre planos de reconstrução para a economia destruída pela guerra e a formação de um sistema monetário de ajuda internacional. Duas instituições, atuantes hoje, foram criadas na referida reunião, quais sejam, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial.

O Banco Mundial assume novas funções com a tensão provocada pelo surgimento da Guerra Fria entre as duas superpotências mundiais, os Estados Unidos e a União Soviética. A política internacional passa a girar em torno do conflito entre essas superpotências, ou seja, de um lado o expansionismo soviético com sua

⁷ Explica Vieira (1992, p. 86) que as medidas do New Deal “incrementam as funções econômicas e sociais do governo federal nos Estados Unidos, em detrimento dos poderes estaduais e da liberdade de empresa”.

proposta comunista e, de outro, a aliança não-comunista que buscava a expansão do sistema capitalista. O Banco, para fortalecer a aliança pró-estabilização e expansão do sistema capitalista, passa a financiar os países em desenvolvimento.

[...] foi ao longo dos anos 50 que o Banco Mundial foi adquirindo o perfil de um banco voltado para o financiamento dos países em desenvolvimento, tal como é hoje. Até 1956, 65% das operações do Banco Mundial concentraram-se nos países europeus. A partir de então a participação dos países em desenvolvimento se elevou progressivamente. De 1956 a 1968, os recursos do Banco voltaram-se principalmente para o financiamento da infra-estrutura necessária para alavancar o processo de industrialização a que se lançavam diversos países do Sul. Nesse período, cerca de 70% dos empréstimos destinavam-se aos setores de energia, telecomunicações e transportes (SOARES, 1998, p. 18).

Nos anos 70, mudanças significativas ocorrem no mundo desde o início da Guerra Fria. Com o esgotamento da capacidade financeira do Estado causado pela diminuição de seu ritmo de crescimento econômico, aumento da inflação, agravado com a subida dos preços do petróleo, fica evidente uma nova crise do capitalismo e da política do Estado de Bem Estar Social. Segundo Harvey (1989, P. 137):

A forte deflação de 1973-1975 indicou que as finanças do Estado estavam muito além dos recursos, criando uma profunda crise fiscal e de legitimação. A falência técnica da cidade de Nova Iorque em 1975 – cidade com um dos maiores orçamentos públicos do mundo – ilustrou a seriedade do problema. Ao mesmo tempo, as corporações viram-se com muita capacidade excedente inutilizável (principalmente fábricas e equipamentos ociosos) em condições de intensificação da competição.

Nesse contexto, os bancos privados se estabilizam e passam a oferecer crédito rápido aos países. “A crise que se iniciou nos países centrais e a abundância de recursos no mercado financeiro internacional proveniente dos petrodólares levaram os bancos privados a começar operar com créditos em condições facilitadas [...]” (SOARES, 1998, p. 19). O Banco Mundial, já não era mais a única fonte de financiamento para os países em desenvolvimento. Um novo cenário começa a surgir, após o sistema keynesiano de intervenção do Estado, juntamente com o avanço tecnológico, o aumento da produção dos países industrializados e a expansão das indústrias multinacionais. “As políticas keynesianas tinham se mostrado inflacionárias à medida que as despesas públicas cresciam e a capacidade fiscal estagnava” (HARVEY, 1989, p. 157).

Diante disso, a concepção de Hayek que propunha “[...] um modelo onde o Estado Nacional estaria afastado de qualquer ação regulatória da economia, conferindo toda a amplitude de ação para os mecanismos de mercado, isto é, para as empresas em inter-relação” (BRUNO, 1999, p. 24), vem oferecer bases para essa estrutura econômica que se intensificava mundialmente. Pois para Hayek (1990), os mecanismos intervencionistas do Estado limitavam os agentes econômicos do mercado.

2. O Estado frente às transformações do setor econômico

O Estado intervencionista enfrentava dificuldades estratégicas e uma crise fiscal que o levou ao esgotamento de sua capacidade financeira. O keynesianismo, como vimos anteriormente, já não correspondia às novas necessidades de estruturação do mercado econômico.

Nesse contexto, tomam corpo as idéias econômicas que já estavam sendo elaboradas e defendidas desde a década de 40 pelo austríaco Friedrich Hayek. Em seu livro, *O caminho da servidão*, combate o avanço socialista e o controle da economia pelo Estado. As idéias de Hayek, a partir dos anos 60, juntamente com as de Milton Friedman, Karl Popper, entre outros, começam a ganhar espaço principalmente na academia americana, na chamada escola de Chicago. Esse grupo criticava os mecanismos intervencionistas do Estado, pois entendia que esses restringiam a liberdade dos agentes econômicos.

Para eles, o Estado do Bem Estar Social, baseado na teoria de Keynes, acabava com a liberdade dos cidadãos e da livre concorrência, pois entendiam que esta estimula a produção e o mercado. Por outro lado, afirmam que o Estado não foi capaz de evitar uma nova crise do capital. As idéias contidas no livro de Hayek dão origem ao chamado neoliberalismo.

No final da década de 70 foram surgindo os primeiros sinais do neoliberalismo, na Inglaterra em 1979, com Margareth Thatcher; nos EUA em 1980, com Ronald Reagan e na Alemanha em 1982, com Helmut Kohl. Essa tendência ideológica, a partir de então espalha-se por quase toda a Europa Ocidental e América do Norte. Tornando-se hegemônica, as idéias neoliberais passam a compor os currículos das academias e formar uma geração de economistas, que na década de 90,

passam a orientar as políticas econômicas para os países em desenvolvimento, deflagrando planos de ajustes aos Estados Nacionais. Porém, esclarece Fiori (1998, p. 215) que “[...] a ascensão do neoliberalismo não foi linear, nem se deu da mesma maneira em todos os lugares ou em todos os países”.

A corrente neoliberal, tem suas raízes no mesmo pensamento liberal que serviu de base para o início do capitalismo, cujos princípios ainda são o individualismo e a liberdade de mercado. Propõe como solução para a reestruturação do capital a privatização e liberalização da economia e também, a redução de programas de seguridade social, de construção de moradia, de incentivo aos sindicatos, subsídios, entre outros. A lógica de Estado que começa a vigorar é de que este não deve desempenhar funções assistencialistas, cabendo à sociedade civil buscar novas formas de resolver seus problemas.

Ao Estado, que agora tem suas funções diminuídas, cabe a tarefa de garantir as leis, equilibrar e incentivar as iniciativas da sociedade civil. Assim, na sociedade são expressos os interesses grupais ou individuais e nunca os de classe. O que afirmam os adeptos do neoliberalismo, como os que estão à frente dos Organismos Internacionais, é que o Estado atua de forma neutra e visa ao bem-comum, idéia esta, já defendida por Adam Smith nos primórdios do liberalismo. Podemos confirmar isso com as palavras de Costa (1998), que mostra as estratégias utilizadas pelo Estado para fortalecer o setor público e assim, prestar um bom atendimento à população:

[...] consubstanciado em princípios como a formalidade processual, a impessoalidade no relacionamento com o interesse particular e a neutralidade com relação aos fins últimos do Estado- e as recomendações no sentido de 'democratização' da administração pública, tanto no sentido da 'transparência' como no de participação do cidadão em esferas de decisão pública; de orientação do serviço público para um trabalho em estreita parceria com o mercado e a sociedade civil; ou ainda, práticas gerenciais nas estruturas burocratizadas do Estado contemporâneo (COSTA, 1998, p. 99).

Porém, não existe ação política neutra e nas idéias que privilegiam a lógica de mercado, o bem comum proposto é a estabilidade da economia visando a acumulação do capital. Entendemos que a proposta do Estado de estabelecer parceria com a sociedade civil, é mais uma das estratégias para reestruturação econômica. No

sentido expresso na citação acima, a sociedade civil acaba assumindo as funções que antes cabiam ao Estado.

A esse respeito, as idéias de Hayek (1990, p. 88) são claras:

O Estado deve limitar-se a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais deixando os indivíduos livres em tudo que depende das circunstâncias de tempo e lugar, porque só os indivíduos poderão conhecer plenamente as circunstâncias relativas a cada caso e a elas adaptar suas ações.

Com base na perspectiva de que é o indivíduo que deve “traçar seus planos”, como diz Hayek (1990), é que o Estado minimiza suas ações em programas sociais, transferindo esta função à sociedade, aumentando significativamente sua participação e responsabilidade, enquanto o Estado controla as normas do sistema garantindo política e ideologicamente as ações desse sistema.

2.1 A lógica do Banco Mundial nos programas de ajuste estrutural dos países em desenvolvimento

Com o endividamento dos países, nos anos 80, o Banco Mundial e demais organismos, ganham relevância internacional para financiamento e orientação das políticas de reestruturação econômica. Segundo Harvey (1989, p.159-160),

Houve, em resumo uma luta pela recuperação, para a coletividade de Estados capitalistas, de parte do poder por eles perdido [...]. Essa tendência foi institucionalizada em 1982, quando o FMI e o Banco Mundial foram designados como autoridade central capaz de exercer o poder coletivo das nações-Estado capitalistas sobre as negociações financeiras internacionais.

O Banco Mundial passa a orientar e regular as políticas públicas temendo a inadimplência do pagamento da dívida externa contraída pelo países em desenvolvimento. Desta forma, passa a influenciar as estratégias para os ajustes nas políticas do Estado nos países devedores. Ajustes esses, de cunho neoliberal tais como redução dos gastos públicos, corte nos salários dos servidores públicos, rigor fiscal, estruturação das leis previdenciárias, dentre outros. Segundo Soares (1998, p.15):

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

O Banco Mundial é composto por vários segmentos, o que oferece mais respaldo às suas ações. Abrange atualmente o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF), as agências, Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Corporação Financeira Internacional (IFC), Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimento (ICSID) e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA), que exercem, juntamente com o FMI, influência nas decisões políticas dos países, pois autorizam os créditos somente “[...] para os países que se dispuseram a adotar programas de ajuste de corte neoliberal” (Jornal do Plebiscito, 2000, p. 1).

Porém, o discurso vigente no Banco Mundial é que seus princípios estão fundamentados na cooperação com os países, objetivando o desenvolvimento desses e a minimização da pobreza. Fonseca (2001, p. 14) resume assim esses princípios:

- definir políticas para o desenvolvimento das nações com sustentabilidade e redução da pobreza mundial, pela distribuição equânime de benefícios econômicos e sociais;
- fomentar o desenvolvimento humano, especialmente dos grupos mais vulneráveis, via aquisição de habilidades cognitivas para a produtividade, com base nos princípios do Capital Humano;
- fomentar a competência técnica e o desenvolvimento institucional nos países membros, por meio da assistência técnica e financeira ao processo de gestão pública e privada.

Apoiam as reformas nos países, principalmente na administração pública, objetivando o aumento da eficiência e da eficácia nos serviços públicos oferecidos pelo Estado. A lógica então, é revitalizar o aparelho do Estado. Isso possibilitará que os países tornem o seu desenvolvimento sustentável retomando assim, o seu crescimento econômico.

Os financiamentos feitos pelo Banco Mundial não diferenciam entre si, ou seja, as condições estabelecidas para o fornecimento de créditos aos projetos comerciais são as mesmas para os projetos educacionais. Diante disso, não diferem políticas econômicas de políticas sociais. Vale ressaltar, que o financiamento para a educação na maioria das vezes é realizado com o estabelecimento de contra-partida,

por exemplo, a cada R\$ 1,00 disponibilizado para o Brasil, o Governo Federal também deve investir R\$ 1,00. Desta forma, o investimento é paritário, 50% de cada parte. Mas, o Brasil acaba contribuindo com mais, pois todos os empréstimos são vinculados à dívida externa do país⁸.

O Banco Mundial, após um período de pouco envolvimento com o Brasil, entre 1955 – 1957 e 1960 – 1964 volta a oferecer empréstimos ao país nos anos 70 (Soares, 1998).

Nessa época, o Brasil era governado pelos militares que, após o golpe de 1964, implantaram um projeto político de caráter autoritário, posto a serviço da opressão, com um crescente desenvolvimento econômico, porém mal distribuído entre as classes sociais. É nessa perspectiva que o Estado, por meio dos governos militares, conduz as políticas internas no país.

Porém ao longo dos 20 anos de ditadura militar, essa política, paulatinamente, foi se mostrando incapaz de reequilibrar a ordem econômica vigente, principalmente pela crise econômica internacional de 1973 que provocou o declínio do chamado “milagre econômico”⁹, como também pela adoção de medidas autoritárias e arbitrárias adotadas pelo regime, como o Ato Institucional n° 05, de 1968, decretado pelo então presidente Costa e Silva. Assim, o país foi caminhando para a recessão mostrando a fragilidade do modelo econômico.

Diante desse fato, fica claro que a estabilidade do governo militar se fundava em grandes investimentos do capital externo que buscava ampliar sua atuação geográfica e, conseqüentemente, seus lucros. Soares (1998, p. 32) mostra-nos que: “Com o início do regime militar, o Banco Mundial foi progressivamente ampliando seus empréstimos para o país, e o Brasil tornou-se, nos anos 70, o maior tomador de recursos do BIRD. Foi também a época de melhores relações entre o governo brasileiro e o Banco”.

Considerando que a crise do capitalismo é sempre global, influenciando além dos aspectos econômicos, os políticos, sociais e culturais, o Brasil, é atingido pela crise internacional e a partir de 1973, o seu crescimento econômico continua pautando-se em empréstimos junto aos organismos internacionais, como o Fundo

⁸ Ver: FONSECA, M. (2001).

⁹ O “milagre econômico” (1968-1973) foi o “período de recuperação da economia, da redução do déficit público e de regressão e estabilização do índice inflacionário foi sucedido por uma fase de extraordinário crescimento econômico e de desenvolvimento industrial [...]” (SILVA, 1992, p. 304).

Monetário Internacional, provocando o aumento da dívida externa e criando problemas na poupança interna do país, diminuindo o seu desenvolvimento.

Nos anos seguintes, a opção política para o desenvolvimento do país foi de continuar se apoiando em empréstimos internacionais. Apesar de o Brasil ter um grande potencial de desenvolvimento em que o Produto Interno Bruto (PIB) de 1979 foi de 6,8%¹⁰, em contrapartida a taxa de inflação ultrapassou a casa dos 70%, ou seja, 77,2%¹¹.

Concomitante ao fato do aumento inflacionário, a entrada de capital estrangeiro no Brasil, diminuiu de 10 bilhões de dólares em 1978 para 7 bilhões em 1979¹². As reservas cambiais caíram, a inflação continuava aumentando impossibilitando assim, o crescimento interno do país. O ano de 1979, em que o General João Batista Figueiredo assume a presidência do País, foi marcado por movimentos sociais, que resultaram a reorganização da União Nacional dos Estudantes (UNE), embora ainda sem reconhecimento oficial, a assinatura da Lei da Anistia, oferecendo aos presos políticos e exilados o direito de retornar ao país e a criação de novos partidos políticos.

Nesse contexto, a inflação continuava a aumentar atingindo a taxa de 110,02%¹³ no ano de 1980, as taxas de juros internacionais subiam e as exportações do Brasil caíram consideravelmente provocando a recessão. O quadro econômico que se manteve até o final do governo Figueiredo foi marcado pelo desemprego, aumento da inflação, aumento do número de falências no setor industrial, queda nos salários, poucos investimentos na área social, principalmente na saúde e educação, entre outros fatos.

Diante desse quadro, os setores populares procuravam se organizar de forma independente do Estado contra o arrocho salarial, e as classes médias, por sua vez, já não mais apoiavam o regime militar pois estavam prejudicadas pela falta de financiamento e pelos baixos salários que impossibilitava o consumo. O Exército estava dividido, alguns setores queriam retirar as Forças Armadas da política.

¹⁰ Fonte: Revista Conjuntura Econômica/Instituto Brasileiro de Economia/ FGV, 2000. Disponível em: <<http://www.geocities.com>>. Acesso em: 10 nov.2000.

¹¹ Fonte: IGP-DI/FGV. Disponível em: <<http://www.topecon.hpg.ig.com.br/infla.html>>. Acesso em: 10 nov. 2000.

¹² Maiores informações ver: FONSECA, M. O Banco Mundial e a justiça social no terceiro mundo. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília, n° 23, 2001.

¹³ Fonte: IGP-DI/FGV. Disponível em:<<http://www.topecon.hpg.ig.com.br/infla.html>>. Acesso em: 10 nov. 2000.

A sociedade civil¹⁴ se movimentava em favor das eleições diretas para presidente do País, estabelecendo pressão, por exemplo, Conferência Nacional das Classes dos Trabalhadores (CONCLAT) em 1981, as eleições diretas para os governos estaduais, em 1982, com a vitória dos partidos de oposição em vários Estados, a Frente Municipalista Nacional em 1983 e a maior de todas as manifestações conhecida como a campanha das “Diretas já” em 1984, quando o deputado do Estado de Mato Grosso, Dante de Oliveira, apresentou uma emenda constitucional que propunha eleições diretas para presidente. Mesmo com toda manifestação popular e adesão de várias frentes políticas como PMDB, PDS, PT e PDT a emenda foi derrotada¹⁵.

3. A década de 80: os movimentos em prol da educação brasileira

Na área educacional, tivemos muitas ações de resistência dos educadores contra a prática autoritária do Governo Militar e surgiram, no panorama nacional, eventos e campanhas para debater a política pública de educação.

Em 1978, foi realizado o I Seminário de Educação Brasileira, sendo o primeiro encontro de reflexão dos profissionais da educação após o golpe de Estado de 1964, “[...] considerado como um marco na reorganização do movimento dos educadores e do campo educacional [...]” (Pino, 1995, p. 18). Esse mesmo ano, ainda foi marcado pela criação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e de muitas outras associações como o Centro Estadual dos Professores do Rio de Janeiro (CEP), a Associação dos Professores de Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o lançamento do primeiro número da revista Educação e

¹⁴ Buscamos entender o conceito “sociedade civil” com referência em Gramsci (1989, p. 149): “[...] deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção)”. Segundo Coutinho “na visão de Gramsci, ‘sociedade civil’ é uma arena privilegiada da luta de classe, uma esfera do ser social onde se dá uma intensa luta pela hegemonia; e, precisamente por isso, ela não é o ‘outro’ do Estado, mas – juntamente com a ‘sociedade política’ ou o ‘Estado-coerção’ – um dos seus inelimináveis momentos constitutivos. Para Gramsci, [...] nem tudo que faz parte da sociedade civil é ‘bom’ (ela pode, por exemplo, ser hegemônica pela direita) e nem tudo que provém do Estado é ‘mau’ (ele pode expressar demandas universalistas que se originam nas lutas das classes subalternas). Somente uma concreta análise histórica da correlação de forças presente em cada momento pode definir, do ângulo das classes subalternas, a função e as potencialidades positivas ou negativas tanto da sociedade civil como do Estado” (2000, p. 3).

¹⁵ Sobre o assunto ver revista **Presença Pedagógica**, MG, n. 06, 1995 e capítulo I de SERRA, M. L. **Projeto CEFAM: tentativa de modernização do curso de formação de professores em MS - 1983/1992**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1993.

Sociedade. Em 1979, são criados o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). Naquele momento:

A defesa da escola pública, com ensino de boa qualidade, o aumento dos recursos públicos para a educação pública, a recuperação dos salários dos professores, a construção de escolas, a merenda escolar e a distribuição de material didático permearam os debates sobre as políticas educacionais (PINO, 1995, p. 23).

Destacamos ainda, em 1982, a II Conferência Brasileira de Educação (CEB), que segundo Pino (1995) abordou temas como: os profissionais da educação, a gestão da educação, educação e participação popular e a questão pedagógica.

Pode-se ressaltar nesta II CBE os seguintes debates: a apresentação, pelos partidos políticos, de suas propostas alternativas para a educação; a questão da participação popular na escola e as estratégias de luta pelo acesso e permanência, a centralização e desenvolvimento do ensino; os novos caminhos para a didática; o saber escolar e as condições de vida das camadas populares (PINO, 1995, p. 24).

Essa época foi de muita efervescência no que se refere aos debates sobre a educação brasileira, pois os educadores ansiosos por participação política clamavam, através de sua representatividade, por uma escola pública de qualidade, democrática no aspecto da descentralização de poder, capaz de elaborar, em conjunto com seus atores e com a participação da comunidade, sua própria proposta pedagógica. “A mobilização dos anos 80 orientou-se pela bandeira de transformar a educação e a escola em instrumento de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores” (SAVIANI, 1995, p. 57). Porém, o que ocorre na década de 90 são as “bandeiras” de luta dos educadores que participaram intensamente nos debates nacionais, assumirem outra perspectiva, outro significado, como poderemos ver a seguir.

O contexto político de redemocratização do País também era de muita efervescência. Após a derrota da proposta de eleições diretas para presidente, o nome conciliatório que surgiu para concorrer ao cargo foi o de Tancredo Neves, político moderado do PMDB e para seu vice, foi indicado o nome de José Sarney, antigo presidente do PDS e que havia comandado a derrota da emenda das eleições diretas

para presidente, no Congresso Nacional. Essa união recebeu o nome de Aliança Democrática.

No dia 15 de janeiro de 1985 os candidatos da Aliança Democrática foram eleitos pelo Colégio Eleitoral, marcando o fim do regime militar no Brasil. O novo presidente então, prometeu combater a inflação, realizar reforma agrária, retomar o crescimento econômico, melhorar os salários e o nível de emprego e convocar uma Assembléia Constituinte visando à elaboração de uma nova Constituição Federal para o país. É nesse clima de euforia que o Presidente eleito envia uma mensagem de apoio aos educadores para ser lida na III Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada de 12 a 15 de outubro de 1984 na Universidade fluminense. Na referida mensagem assume alguns compromissos que são básicos para a educação brasileira:

- a) a restauração da ‘dignidade da escola pública, através da valorização do magistério e da melhoria da qualidade de ensino [...];
- b) [...] a implementação de uma política nacional de educação [...] elaborada [...] nas escolas e não [...] nos gabinetes tecnocráticos;
- c) (inclusão) de todos os segmentos da sociedade, instituições e organizações sociais, culturais, científicas e políticas para a formulação de uma verdadeira política nacional de educação’ (NEVES *apud* PINO, 1995, p. 25-26).

Percebemos nas palavras de Tancredo Neves a tradução da vontade dos educadores do País, dentre as quais destacamos, em particular, o item que se refere a elaboração, pelas escolas, de uma política nacional de educação. Podemos perceber ainda, que as escolas almejavam maior autonomia por meio de uma gestão democrática, garantida através da legislação. Como destaca Cury (1995, p. 37):

[...] cresce a consciência ‘civil’ em torno do significado da lei.
 [...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais.
 Sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha:
 nela sempre reside uma dimensão de luta.

Diante disso, após os movimentos da década de 80, parte dos educadores passou a entender o aspecto político inerente a prática pedagógica do professor. Para Saviani (1995, p. 60) “A década de 80 foi um período em que a área da educação conquistou espaço decisivo no âmbito da sociedade e do Estado, constituindo-se num

dos setores mais dinâmicos e atuantes da chamada ‘sociedade civil’”. Acreditamos que, uma das conseqüências dessa postura política assumida pelos educadores, deve-se ao fato de que os estudos realizados nas escolas, secretarias, sindicatos e encontros da categoria eram feitos com base em uma perspectiva crítica. Essa perspectiva também influenciou as pesquisas e os debates nas universidades¹⁶.

Porém, esse momento de intensa participação social foi surpreendido quando Tancredo Neves, devido ao seu estado de saúde, morreu antes de tomar posse, assumindo a presidência o vice José Sarney. O clima de posse de José Sarney foi acompanhado de muita descrença justamente pelo seu passado político. Os políticos e a sociedade em geral, não acreditavam que ele fosse capaz de promover a transição de uma política autoritária para uma política liberal democrática. Ainda, tinha que enfrentar o ônus das crises deixadas pelo regime militar e também de substituir um “líder político” endeusado pela população. O governo de Sarney, tentou inicialmente continuar pagando a dívida externa e manter o desenvolvimento interno do Brasil.

Na área da educação, por meio do Ministério da Educação, gestão de Marco Maciel, iniciou o movimento de “Educação fundamental para todos [...] . Compromisso com a Nação” – assumido no documento constitutivo da Aliança Democrática, respondendo aos apelos da sociedade civil. Em 1985, foi publicado o documento *Educação para todos- caminho para mudança*, cujo “compromisso maior da Nova República, em resposta aos anseios nacionais, é a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça” (BRASIL. Educação para Todos-Caminho para Mudança, 1985, p. 3).

No referido documento ficava clara a necessidade da descentralização das ações políticas, bem como, a necessidade da participação da sociedade nas decisões da escola. Senão vejamos o trecho a seguir:

[...] a questão educacional, à medida que se inscreve como dimensão da política social, não pode ser resolvida através de ações isoladas que dispersem a mobilização da sociedade. Como parte dessa mobilização, faz-se necessário o empenho consciente do sistema educacional, em todas as suas esferas e níveis, no desenvolvimento da descentralização dos processos de planejamento, execução e avaliação das ações educativas.

¹⁶ Segundo Gatti (1992, p. 109) “As análises sobre os fundamentos, adentrando os anos 80, acham-se apoiadas pelas perspectivas do materialismo dialético, em alguns casos, ou das teorias críticas, em outros”.

Um plano para a educação básica brasileira deve, portanto, resultar de um pacto entre o Estado e a sociedade. Deve, também, ser um projeto aberto à discussão e revisão permanentes. Não será obra acabada, mas passo voltado para a consecução das metas associadas à superação dos problemas da educação básica nacional (BRASIL. Educação para Todos - Caminho para Mudança, 1985, p. 3-4).

Enfatiza, portanto, o envolvimento de todos os níveis da esfera administrativa na elaboração de suas propostas pedagógicas e conseqüentemente, a descentralização das ações. Contando ainda, com a participação ativa da sociedade, papel este que veremos ser assumido com maior intensidade na década de 90.

Podemos confirmar nossa análise ainda, com o objetivo “Melhoria da produtividade da educação básica”:

definição de uma proposta político-pedagógica que tenha correspondência com os reais interesses da sociedade e preserve espaço para as peculiaridades locais e regionais; participação do aluno e da família no processo de planejamento e avaliação das atividades educativas (BRASIL. Educação para Todos - Caminho para Mudança, 1985, p. 8).

Nas intenções do documento fica evidente a necessidade de a educação acompanhar e se estruturar diante do movimento de reorganização da política brasileira. Ainda, no item “Articulação entre o Governo e a sociedade”, está registrado:

A execução do programa de ação imediata impõe, além disso, novos padrões de relacionamento e de desempenho dos instrumentos que operam a ação no setor, de modo a adequar esses padrões às idéias que sustentam a concepção da Nova República- fortalecimento da Federação, repartição de compromissos e responsabilidades entre Governo e sociedade, descentralização administrativa, desconcentração de poder, exercício pleno das regras de convivência democrática e de solidariedade no trato da coisa pública (BRASIL. Educação para Todos – Caminho para Mudança, 1985, p. 10-11).

Com esses fatos, observamos a emergência que a administração política do País apresentava em se estruturar legalmente. No setor financeiro, em 1986, com

o perigo da hiperinflação¹⁷, o então Ministro Dilson Funaro propôs o *Plano de Estabilização Econômica*, conhecido como Plano Cruzado, nome da nova moeda brasileira. Todos os índices de preços e salários foram congelados com o objetivo de se chegar a inflação “zero”. Havia um contentamento geral da população, menos dos banqueiros que tiveram sua margem de lucro reduzida.

Foi nesse clima de contentamento que no dia 16 de novembro de 1986, ocorreram as eleições para a Assembléia Constituinte Nacional. Os constituintes totalizaram o número de 559 entre senadores e deputados federais de vários partidos políticos, inclusive do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do Partido Comunista do Brasil (PC do B), recém legalizados.

Sendo assim, iniciaram os movimentos populares para que na Constituição Federal fosse garantida a elaboração de uma proposta educacional para o sistema nacional de educação¹⁸. A comunidade de educadores foi representada pelo Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que era composto por 15 entidades representativas da sociedade civil organizada, quais sejam, Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional dos Docentes do Ensino do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE) (Oliveira, 1997).

Na Constituição Federal, registrou-se um avanço nas questões sociais, resultado da correlação de forças dos setores que lutavam pelo estabelecimento da democracia no Brasil. Netto (1999, p. 77) explica que:

¹⁷ Inflação exagerada e em elevação constante, provocando a desorganização do sistema produtivo.

¹⁸ Para maiores informações sobre sistema educacional ver SAVIANI (2000).

Com efeito, a Constituição de 1988 configurou um *pacto social* preciso: nos seus marcos, as forças sociopolíticas comprometeram-se com uma convivência social parametrada pela prioridade de, mantendo as regras do jogo democrático, diminuiu as fortíssimas assimetrias socioeconômicas geradas pelo padrão de desenvolvimento implementado pelo regime ditatorial.

Quanto às questões educacionais, a Constituição Federal de 1988, traçou linhas que viriam, mais tarde, nortear a composição da Lei nº 9394/96, tais como: pluralismo de idéias e de concepção pedagógica, gestão democrática, descentralização de recursos, dentre outros. Sobre a descentralização de recursos, esses foram transferidos da União para os Estados e Municípios e neste sentido, também a parcela de responsabilidade e participação dos Estados, Municípios, e mais tarde, na década de 90, para a própria escola¹⁹.

Neste sentido, a distribuição das responsabilidades em manter financeiramente as ações propostas, recaía na década de 90, sobre as camadas menores do sistema e veremos que enquanto o documento de 1985, *Educação para todos- caminho para mudança* registrava “o cumprimento da obrigatoriedade escolar (dever do Estado)” (p.7), com a Constituição Federal de 1988, no art. 205, a educação é entendida como direito de todos os cidadãos, para tanto, é dever do Estado e da família, contando com a *colaboração da sociedade*, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, temos registrado no art. 2º que “A educação, dever da família e do Estado [...]”. A distribuição e a participação no resultado do “produto” fica cada vez mais clara, ou seja, para a escola e a sociedade.

No que tange ao projeto pedagógico da escola, vemos a possibilidade de sua materialização na Constituição Federal Art. 206 “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso III - pluralismo de idéias, e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” e Inciso VI- “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

A participação democrática em busca de um ensino de qualidade estava garantida na forma da lei, como pretendiam os educadores e as instituições que os

¹⁹ Quanto a transferência dos recursos ver: Art. 69 da Lei nº 9394/96 (LDB); Art. 15 da Lei nº 9424/96 (FNDE); Lei nº 9424/96 (FUNDEF).

representavam. Sabemos também, que para esses aspectos se concretizarem, dependem das condições materiais estabelecidas.

Concluindo este item, o governo Sarney encerrou em clima de descrédito, em março de 1990, após vários planos econômicos, como Cruzado I, Cruzado II, Plano Bresser e Plano Verão.

A inflação chegou ao índice anual de 1.476,71%²⁰, as denúncias de corrupção eram constantes e o desemprego continuava aumentando significativamente.

3.1 O movimento de mudanças políticas na década de 90

Como descrevemos anteriormente, no início dos anos 90, o panorama sócio-político-econômico que se apresentava no Brasil era de uma estrutura econômica e financeira estagnada e tecnologicamente defasada, quadro esse construído na década de 80 à custa da inflação e da desestruturação do Estado.

No último mês do governo Sarney, março de 1990, a inflação atingiu 84,32%²¹ ao mês. Os representantes políticos, nesse momento, estavam desprestigiados diante da opinião pública, pois a imprensa denunciava os privilégios e as falcatruas que aconteciam no Congresso Nacional.

Foi nesse clima que aconteceu a primeira eleição direta para presidente da República, em novembro de 1989. Foram apresentados 24 candidatos para concorrer ao cargo de Presidente da República, dentre esses destacamos os que apresentavam maiores chances de vitória, a saber, Ulysses Guimarães (PMDB), Leonel Brizola (PDT), Mário Covas (PSDB), Roberto Freire (PCB), Aureliano Chaves (PFL), Ronaldo Caiado (PSD), Fernando Collor de Mello (PRN), Guilherme Afif Domingos (PL), Paulo Maluf (PDS) e Luís Inácio Lula da Silva (PT). A eleição foi realizada em dois turnos, o primeiro no dia 15 de novembro e teve como vencedores Fernando Collor de Mello e Luís Inácio Lula da Silva.

O então candidato ao segundo turno, Fernando Collor de Mello, apresentava-se como o antipolítico e como a pessoa capaz de moralizar o País. Pretendia com um discurso pautado na ética e moral política atender a grande massa dos excluídos - “os descamisados” e também, ganhar o apoio das classes médias. Para as elites, ofereceu a modernização econômica do Brasil consoante a receita do

²⁰ Fonte: IGP-DI/ Fundação Getúlio Vargas. Maiores informações consultar: <[http:// www.fgv.br](http://www.fgv.br)>.

neoliberalismo²². Luís Inácio Lula da Silva apresentava-se como o candidato dos trabalhadores, teve apoio de alguns setores da igreja e das classes médias mais intelectualizadas. Propunha desenvolver uma política democrática voltada para o crescimento do mercado interno e conseqüente elevação do padrão de vida das classes populares, priorizaria a oferta dos serviços sociais e ainda, manteria sobre controle nacional a dívida externa sem causar recessão.

Porém, veremos no segundo turno das eleições a vitória de Fernando Collor de Mello que se utilizando da mídia e de sua eloqüência apresenta os problemas que o partido de seu opositor estava enfrentando, como as greves deflagradas pelos sindicatos²³ e apoiadas pelo PT, a administração de várias prefeituras petistas que estavam com dificuldades de se organizarem e também, de denúncias da vida pessoal de Lula. Ainda, Collor, representava uma imagem ousada, arrojada, e Lula, era visto pela maioria da população, como uma pessoa sem cultura, logo, com limites para governar um país da grandeza do Brasil. Assim, Fernando Collor é eleito com 42,75% dos votos.

Essa mudança no quadro político abria a perspectiva de um governo com respaldo suficiente para encaminhar um enfrentamento efetivo da crise econômica e social que se encontrava o País. Surgia nesse momento, a esperança de um novo padrão de desenvolvimento para o Brasil e que acabou por contaminar a população e vários segmentos. Collor, utilizando de várias estratégias de marketing mantendo-se em evidência nos noticiários do País, conseguiu imprimir uma marca de modernidade e vitalidade ao seu governo, atraindo até mesmo alguns setores que se opuseram a sua eleição.

A estratégia da política econômica do Governo Fernando Collor pautou-se pela adesão ao chamado Consenso de Washington, que é explicado da seguinte forma por Fiori (1996) em uma palestra proferida²⁴ no Rio de Janeiro:

[...] Sr. John Williamson promoveu, em 1989, uma reunião cujo objetivo era discutir as reformas necessárias para que a América Latina saísse da década que alguns chamaram de perda, da estagnação, da inflação, da recessão, da dívida externa e retomasse

²¹ Fonte: IGP-DI/ Fundação Getúlio Vargas. Maiores informações consultar: <<http://www.fgv.br>>.

²² Segundo Torres (1997, p. 114) “Os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado”.

²³ Sobre esse assunto ver revista **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 23, 2001.

²⁴ Palestra: O Consenso de Washington, proferida no Centro Cultural Banco do Brasil em 04/09/96. Patrocinada pela Fundação Brasileira de Associações de Engenheiros - FEBRAE/RJ.

o caminho do crescimento, do aumento da riqueza, do desenvolvimento, quem sabe até - Deus quisesse - da igualdade. Nessa reunião, o Sr. John Williamson publicou um 'paper' onde cunhou essa expressão. Os resultados dessa reunião foram publicados em livro, em 1990. Esse livro se espalhou e espalhou-se essa expressão. E, posteriormente, ele mesmo, John Williamson, tentou explicar o que queria dizer com essa expressão: 'eu fiz, apenas, uma lista das políticas e das reformas que estão sendo requeridas na América Latina, em conjunto, consensualmente, pelos principais centros e círculos de poder sediados na cidade de Washington'. Em poucas palavras, o que John Williamson estava dizendo em seu 'paper' era que a rede onde essas idéias circulavam - não é o governo norte-americano, não é o FMI, não é o Congresso norte-americano. Não, não, no fundo, há uma rede de burocracias relevantes para o comando e coordenação da política econômica mundial dos EUA e para cuidar da América Latina. E, hoje, aparentemente, de uma maneira surpreendente, os institutos formadores daquela rede têm as mesmas idéias. [...] não só a América Latina, o Consenso de Washington diz respeito à visão norte-americana sobre a condução da política econômica, sobretudo nos países periféricos, no mundo inteiro, mas, obviamente, de forma muito mais direta para os países da América Latina que, naquele momento, eram os países mais endividados, situados embaixo da zona de hegemonia, de supremacia norte-americana. É isso que ele chamava de Consenso de Washington [...].

Fernando Collor então, adotou como eixo da gestão estatal no Brasil aspectos neoliberais, tais como a necessidade de desestatizar a economia, ampliar a economia aos produtos e capitais estrangeiros, valorizar os mecanismos de mercado, apelar à iniciativa privada em substituição a do Estado e dos investimentos públicos, entre outros. Em seu discurso de posse no Congresso Nacional, no dia 15 de março de 1990 dizia: “Essa proposta de modernização econômica pela privatização e abertura (do mercado) é a esperança de completar a liberdade política, reconquistada com a transição democrática, com a mais ampla e efetiva liberdade econômica”.

Essas idéias influenciaram a política nos Estados da União e, conseqüentemente, as propostas de educação dos governos. Porém o governo Collor, ao mesmo tempo em que propunha deixar a livre iniciativa do mercado regular a economia, intervinha nesta congelando os ativos financeiros, os preços e os salários. Em seus discursos ficava claro a certeza de que o presidente eleito poderia tomar as medidas que julgasse necessárias, pois dizia “Minha eleição representou o endosso

majoritário da sociedade brasileira ao meu projeto de redefinição do papel do Estado e de revigoração das forças de mercado [...]”²⁵.

Fernando Collor, por sua vez, implantou programas segundo a perspectiva neoliberal e defendia a idéia de que a crise pela qual o Brasil passava estava vinculada ao papel do Estado:

A dura verdade é que, no Brasil dos anos oitenta, o Estado não só comprometeu suas atribuições, mas perdeu também sua utilidade histórica como investidor complementar. O Estado não apenas perdeu sua capacidade de investir como, o que é ainda mais grave, por seu comportamento errático e perverso, passou a inibir o investimento nacional e estrangeiro.

Creio que compete primordialmente à livre iniciativa- não ao Estado- criar riqueza e dinamizar a economia. Ao Estado corresponde planejar sem dirigismo o desenvolvimento e assegurar a justiça, no sentido amplo e substantivo do termo.

Para obter seu saneamento financeiro empreenderei sua tríplice reforma: fiscal, patrimonial e administrativa²⁶.

Porém, a ofensiva neoliberal no Brasil diminui seu ritmo, pois o governo de Fernando Collor foi marcado por momentos de turbulência política e econômica, as várias estratégias que utilizou para estabilizar a economia não foram promissoras diante do quadro que se apresentava. Procurou ampliar a economia para os produtos estrangeiros, controlar a emissão de moedas, aumentar a arrecadação através da venda de empresas estatais, aumentar impostos.

No entanto, o que mais repercutiu negativamente foram as denúncias de vários esquemas de corrupção contra o seu governo, resultando em uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). Os resultados da investigação levaram a CPI declarar que o presidente tinha conhecimento das atividades ilícitas em seu governo e assim, propunham o seu *impeachment*.

Vários setores da sociedade civil, como a OAB, CUT, UNE, UBES, dentre outras, se organizaram e promoveram várias manifestações em favor do *impeachment* do presidente Collor de Mello. No dia 29 de setembro de 1992, segundo dados da Câmara dos Deputados, foi votado o pedido de *impeachment* do presidente, com um total de 441 votos a favor, 38 contra e 23 ausências. Collor foi afastado da presidência da República e renunciou em dezembro do mesmo ano.

²⁵ Discurso realizado em Brasília, no dia 1º de maio de 1990, nas comemorações do Dia do Trabalho.

²⁶ Trechos do discurso de posse de Fernando Collor, Congresso Nacional. Brasília/DF. 15/03/90

Seu curto período de Governo foi marcado por escândalos de corrupção o que levou a Câmara dos Deputados a autorizar a abertura do processo de Impeachment em 02 de outubro de 1992 e Collor foi afastado do poder. Na sessão de julgamento, a 29 de dezembro de 1992, o Presidente Fernando Collor, às doze horas e trinta minutos renunciou ao mandato para o qual foi eleito. Os senadores aprovaram a inabilidade política de Fernando Collor por 8 anos²⁷.

Podemos concluir que o governo Collor, apesar do discurso feito em campanha eleitoral que atenderia as necessidades sociais da maioria da população, caracterizou-se como uma administração voltada aos interesses da elite brasileira.

Segundo dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil em 1991²⁸ tinha 147.053.940 milhões de habitantes, sendo que 64.467.981 milhões faziam parte da População Economicamente Ativa (PEA) e 49.161.344 milhões de pessoas classificadas como não economicamente ativas, ou seja, sem emprego formal.

O número de brasileiros vivendo abaixo da linha de pobreza passou de 29% em 1980 para 39% em 1990²⁹. Diante desse quadro é que no dia 29 de dezembro de 1992, assumiu a presidência da República o mineiro Itamar Franco. Diferente de Collor, Itamar transmitia uma imagem de homem simples e honesto.

A preocupação de Itamar Franco era de estabilizar a economia acabando com a inflação, para tanto, diminuiu o processo de abertura e privatização da economia. No início o Produto Interno Bruto (PIB) voltou a crescer, porém a inflação começa a aumentar novamente. Durante um ano, vários ministros da Fazenda tentaram manter sob controle a economia, mas não obtiveram sucesso. Em maio de 1993 então, é nomeado para a pasta da economia Fernando Henrique Cardoso com total liberdade de ação. Assim, reuniu um grupo de economistas que elaborou um plano de estabilização financeira, conhecido como o Plano Real. O objetivo era que esse plano fosse implantado de forma gradual sem causar choques na economia e na população. Utilizou como estratégias o controle das contas do governo para diminuição do déficit público e conseqüente aumento das reservas, a criação da

²⁷ Fonte disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2001.

²⁸ Anuário Estatístico do Brasil. IBGE, 1993.

²⁹ Cf. SOARES, 1998, p.32.

Unidade Real de Valor (URV) para corrigir os salários e preços diariamente e, a troca da antiga moeda, o cruzado, para o real³⁰.

Conforme foi sendo implantado, o Plano Real provocou uma estabilização na economia e, conseqüentemente, a valorização da moeda, o real.

Diante disso, a popularidade de Itamar Franco e de seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, cresceu consideravelmente. Fernando Henrique Cardoso então, é indicado candidato às eleições presidenciais de 1994, com o objetivo de dar continuidade ao programa iniciado no governo de Itamar Franco. Sobre isso, Singer (1999, p. 31) diz: “Criou-se então forte expectativa favorável ao Plano, que transformou o Ministro da Fazenda que o patrocinou em candidato situacionista à presidência e em seguida tornou a sua candidatura irresistível”.

Fernando Henrique, baseou sua campanha política no sucesso do Plano Real. Conseguiu apoio de vários setores da economia, pois muitos estavam temerosos da possível vitória do outro candidato, Luís Inácio Lula da Silva.

A estratégia de campanha de Lula foi viajar por várias regiões do País, conhecendo os seus problemas, esta iniciativa ficou conhecida como a “caravana da cidadania”. Porém, Fernando Henrique vence já no primeiro turno das eleições, com 54,28% dos votos contra 27,04% dos votos de Lula.

No dia primeiro de janeiro de 1995, toma posse do cargo de presidente da República do Brasil Fernando Henrique Cardoso. Destacamos alguns trechos de seu discurso, no Congresso Nacional:

No mundo pós-guerra fria, a importância de países como o Brasil não depende somente de fatores militares e estratégicos, mas sobretudo, da estabilidade política interna, do nível geral de bem-estar, dos sinais vitais da economia- a capacidade de crescer e gerar empregos, a base tecnológica, a participação no comércio internacional- e, também, de propostas diplomáticas claras, objetivas e viáveis. Por isso mesmo, a realização de um projeto nacional consistente de desenvolvimento deve nos fortalecer crescentemente no cenário internacional.

Assim, Fernando Henrique deflagra as propostas de reforma em seu programa de governo e, como podemos observar, não só continuava como aprofundava as estratégias de perspectiva neoliberal, ou seja, abrangendo:

³⁰ Ver: OLIVEIRA (1995).

- a *ordem econômica*, com o objetivo de atrair o capital estrangeiro, mudou o conceito de empresa nacional, passando a incluir empresas de capital internacional, desde que sediadas em território nacional;

- a *previdência*, para diminuição de gastos com a Previdência, propôs a aposentadoria para mulheres com a idade mínima de 48 anos e 30 anos de contribuição à Previdência e aos homens aposentadoria com a idade mínima de 53 anos e 35 anos de contribuição à Previdência³¹;

- a *reforma tributária*, redefinindo os impostos, com a redistribuição entre as esferas administrativas federal, estadual e municipal;

- a *reforma administrativa*, propondo o fim da estabilidade do funcionário público³².

O governo também deve estabelecer um ambiente de confiabilidade frente aos Organismos Internacionais e aos possíveis investidores. Como ressalta Harvey (1989, p. 160):

Hoje, o Estado está numa posição muito mais problemática. É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um ‘bom clima de negócios’, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas.

Diante dessa perspectiva, Fernando Henrique esclarece que a reforma do Estado é uma exigência global, pois assim o País tem condições de se inserir no mercado mundial e, conseqüentemente, ampliar a qualidade de vida da população³³. Entretanto, busca em seus discursos, registrar que sua proposta não é neoliberal. Vejamos então:

O que quero ressaltar [...] que a nova temática não é ‘nossa’. Ela tem a ver com as conseqüências da internacionalização da produção, com a pressão avassaladora dos mercados competitivos, mas também com a crise fiscal do Estado contemporâneo e,

³¹ Maiores informações ver: BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 20 de 1998. Dá nova redação ao art. 40 da Constituição Federal.

³² Cf: <<http://www.bibliotecapublica.com.br>> acesso em: out. 2001 e SOARES (1998).

³³ O Presidente se reporta ao fenômeno da globalização que devido as “[...] mudanças na economia, na informática e nas comunicações, que aceleram a produtividade do trabalho, substituindo trabalho por capital e desenvolvendo novas áreas de alta produtividade [...]” (TORRES, 1997, p. 118). O conceito de empresa nacional é substituído pelo de empresa transnacional, ou seja, o capitalista trabalha com matéria prima conseguida em menor custo e instala suas fábricas em países cuja mão de obra é mais barata e os encargos fiscais são flexibilizados (Cf. TORRES, 1997).

principalmente, com uma mudança profunda quanto aos meios e quanto aos agentes das garantias sociais que são indispensáveis para o funcionamento das sociedades modernas.

É neste sentido que eu acredito que enfrentamos um momento político-ideológico que é 'pós': pós-liberal, pós-social-estatismo etc. [...].

Por motivos de luta político-ideológica, assim como por pouca informação, muita gente quer confundir ou confunde esta nova postura com o antigo 'neoliberalismo'. Mas a verdade é que em qualquer das situações citadas, bem como no Brasil, o que se trata é da reconstrução do Estado para ser capaz de, respeitadas as limitações do mercado, atender com não menor devoção aos anseios de solidariedade e de novas formas de atuação. Nunca, porém, de destruição ou minimização do Estado e da ação dos governos (CARDOSO, 1998, p. 7).

Porém, ao verificarmos as medidas tomadas em seu governo, vamos perceber uma semelhança com os dez pontos básicos destacados pelo Consenso de Washington, em reunião realizada no ano de 1989, que delineia um projeto neoliberal fundamentado nos seguintes pontos: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, privatização, abertura comercial, fim das restrições ao capital externo, abertura financeira, desregulamentação, reestruturação do sistema previdenciário, investimentos em infra-estrutura básica, fiscalização dos gastos públicos e fim das obras faraônicas.

Fiori (1996) esclarece que os acordos previstos visando estabilização dos países previa que:

[...] para estabilizar, é necessário uma política fiscal austera, com cortes, corte de salários dos funcionários públicos, demissões, flexibilização do mercado de funcionários públicos, corte das contribuições sociais, reforma da previdência social. [...] é preciso desonerar fiscalmente o capital para que ele possa aumentar a sua competitividade no mercado internacional, desregulado e aberto. Então, o único caminho de as pequenas empresas situadas nos países da periferia entrarem nesse jogo seria por aumento de competitividade, o que passaria por desoneração fiscal, flexibilização dos mercados de trabalho, diminuição da carga social com os trabalhadores, diminuição dos salários. [...] nada disso será possível se nós não desmontarmos, radicalmente, o modelo anterior que houve nesses continentes, um modelo perverso, que funcionou mau, só fez porcarias, que é o tal do modelo de importação de industrialização por substituição de importações, que é um conceito pessimamente usado³⁴.

³⁴ Palestra proferida no Rio de Janeiro em 04/09/96, na Fundação Brasileira de Associações de Engenheiros.

O presidente Fernando Henrique toma essas estratégias como necessárias para racionalização e democratização dos recursos e órgãos públicos. Para tanto, diz que não se trata da minimização do Estado como querem os neoliberais, mas sim, da reestruturação do Estado, pois este continua a definir as normas básicas do sistema, acreditando que:

Estamos, portanto, robustecendo o Estado. Mas convém chamar a atenção para três pontos:

1º) Nos programas de infra-estrutura, o orçamento da União entra com uma pequena parte e estimula a iniciativa privada a realizar o planejado.

2º) Nos programas sociais, sempre que possível, faz-se a *descentralização* administrativa para estados e municípios e aumenta-se o *controle social*, subordinando a atribuição de prioridades à existência de projetos gerados com a participação de grupos da comunidade.

3º) Substitui-se o antigo controle burocrático, freqüentemente casado com interesses particularistas de clientelas patrimonialistas, por *agências reguladoras* com responsabilidade pública (CARDOSO, 1998, p. 10).

Dessa forma, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, editado em 1995, são lançados os três programas básicos do repasse das funções do Estado para a sociedade, ou seja, a privatização, a terceirização e a publicização³⁵. Explica Bresser Pereira, ministro da Administração e Reforma do Estado, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso:

A privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio (PEREIRA, 1998, p. 61).

Estes programas, segundo os mentores do referido Plano possibilitarão o aumento da governança e da governabilidade do Estado. Assim, as reformas propostas ao Estado são novas formas de gerenciar e manter a reprodução do capital, nunca eliminá-lo. Neste sentido, questionamos qual a prioridade dada às ações sociais. Pois, como querem fazer crer os referidos autores do Plano Diretor da

³⁵ Segundo Bresser Pereira (1989, p. 60), publicização é o processo que implica “a transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta”.

Reforma do Aparelho do Estado, a política implantada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso é diferente da política neoliberal por assumir um cunho social.

No entanto, o desemprego aumentava no Brasil. Segundo o IBGE em 1996³⁶, a população nacional era de 123.623.557 milhões de habitantes, desses 73.120.101 milhões de pessoas eram classificadas como economicamente ativas e 50.458.508 milhões de pessoas eram classificadas como pessoas não economicamente ativas.

4. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e o projeto pedagógico

A reforma do Estado deve ser entendida no processo da crise global de acumulação do capital. As crises pelas quais passa o modo de produção capitalista só podem ser compreendidas, segundo Marx (1989), a partir do movimento real da produção capitalista, da concorrência e do crédito, tendo dificuldades para se reproduzir e valorizar. Ficam evidentes as profundas mudanças ocorridas nas relações sociais, nas últimas décadas, em decorrência do avanço dos meios de produção e da abertura da economia estabelecendo novos padrões de acumulação ao capital globalizado.

O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos- capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos- assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. Tem de haver, portanto, 'uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução' (LIPIETZ, 1986, p. 19) (HARVEY, 1986, p. 117) .

Nesse sentido, as propostas para que ocorra a reforma do Estado no Brasil se materializa no documento intitulado *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995)*, que se concretiza principalmente pelo ajuste fiscal e pela estruturação de um serviço público moderno e eficiente. Vale ressaltar ainda, a influência da política advinda dos organismos internacionais que financiam e

³⁶ Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, vol. 18, n° 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

orientam as ações sócio-política-econômicas do País, principalmente, a intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais. Soares (1998, p. 30) nos mostra que:

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de 'capital humano' adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação.

O Banco Mundial se tornou uma fonte estratégica de financiamento para os países em desenvolvimento, na execução de seus programas de ajuste estrutural. Mesmo porque, sem o aval do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, os créditos são fechados³⁷.

De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1998, p. 21).

O apelo para revitalização do Estado é atendido pelo Brasil, como podemos observar nas palavras de Luiz Carlos Bresser Pereira:

O resultado dessa reforma será um Estado mais eficiente, que responda a quem de fato deve responder: o cidadão. Logo, será um Estado que estará agindo em parceria com a sociedade e de acordo com os seus anseios. Será um Estado menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição. Será um Estado que não utilizará burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará competitivamente organizações públicas não-estatais (PEREIRA, 1998, p. 89).

Diante disso, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado explica que a reconstrução do Estado se dará através da desregulamentação, maior transparência nas ações, participação da sociedade civil nos serviços prestados à população, descentralização do poder e autonomia de decisão. O presidente Fernando Henrique Cardoso, na apresentação do referido Plano afirma que:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de 'gerencial', baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que,

³⁷ Maiores informações ver TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (1998).

numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna 'cliente privilegiado' dos serviços prestados pelo Estado.

É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público: na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento (BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995, p. 6).

Um dos mecanismos utilizados para que os países possam aumentar seu índice de eficiência e de eficácia na administração pública é a descentralização. Esta é feita por meio da transferência de responsabilidades pela gestão e financiamento de serviços públicos para as esferas administrativas menores, como Estados e Municípios. Segundo Costa (1998), o relatório do Banco Mundial de 1997, afirma que os serviços públicos serão fortalecidos uma vez que, o cidadão estando mais próximo da esfera que administra um serviço, tem condições de acompanhar sua atuação, compreendendo também os mecanismos e as obrigações destes para com a população. Os serviços descentralizados são os considerados básicos como a saúde, a educação, o saneamento, a segurança, a habitação, entre outros. No interior da reforma, o Estado assume funções para cumprir o exposto acima. Vale a pena citar o que destaca Simionatto (2001, p. 11) sobre o assunto:

As funções do Estado no Brasil, a partir da Reforma, são assim estabelecidas: a) Núcleo Estratégico- compreende os Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e o Ministério Público; b) Atividades Exclusivas- serviços que só o Estado pode realizar, como regulamentar, fiscalizar e fomentar; c) Serviços não-exclusivos- produção de bens e serviços, como escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, entidades assistenciais, museus, emissoras de rádio e TV educativas e culturais, deslocadas do núcleo exclusivo do Estado e compreendidas como atividades competitivas que podem ser controladas pelo mercado; d) Produção de bens e serviços para o mercado- compreende o segmento produtivo e o mercado financeiro.

É precisamente no núcleo 'serviços não-exclusivos' que o governo estabelece as premissas da Reforma na sua relação com a sociedade e o mercado, a partir dos seguintes objetivos:

- transferir os serviços não-exclusivos para entidades denominadas de organizações sociais;
- buscar autonomia e flexibilidade na prestação desses serviços;
- buscar a participação da sociedade mediante o controle desses serviços através dos conselhos de administração, com centralidade na figura do cidadão-cliente;
- fortalecer a parceria entre Estado e sociedade através do contrato de gestão.

Desta forma, o Estado vem atender as determinações do padrão de desenvolvimento neoliberal, propondo novos papéis à educação quanto aos aspectos da formação do trabalhador, necessários à esse momento histórico.

A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais na 'pós-modernidade' (NEVES, 1999, p. 134).

Várias estratégias são definidas nos documentos que orientam as políticas públicas educacionais do país, visando atender os objetivos do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e assim, as necessidades emergentes do mercado. Concentraremos nossa análise na estratégia de descentralização da educação, considerando a gestão democrática na escola e o projeto pedagógico, objeto deste estudo.

Nesse “serviço” a descentralização é justificada pela crise de eficiência, eficácia e produtividade dos sistemas educacionais. Isso em decorrência do aumento desordenado das instituições de ensino que causou a falta de qualidade na educação, a precariedade da prática pedagógica e da gestão administrativa, dentre outras. Esta idéia pode ser confirmada nas *Políticas para a Educação Pública do Banco Mundial*, gestão do Presidente James Wolfensohn (1990-2000) que, dentre outras, propõe “Ênfase nos critérios: competitividade, produtividade, eficiência e qualidade” (SILVA, 2000, p. 52). Podemos confirmar essa idéia ainda, no item 55 do documento intitulado *O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos* (2000, p. 22):

A experiência da última década salientou a necessidade de melhor direção dos sistemas educacionais em termos de eficiência, controlabilidade, transparência e flexibilidade, para que possam responder mais eficientemente às necessidades dos educandos, que são diversas e estão continuamente em mudanças. É urgentemente necessária a reforma da administração escolar – para mudar de formas de administração extremamente centralizadas, padronizadas e autoritárias para tomadas de decisão, implementação e monitoramento mais descentralizados, em níveis mais baixos de controlabilidade. Esses processos

devem ter o apoio de um sistema de informação administrativo que se valha tanto de novas tecnologias quanto da participação da comunidade para produzir a tempo informações adequadas e precisas.

Para a política neoliberal a reforma na escola, em consonância com os interesses do Estado, supõe mudanças na *prática pedagógica* – requalificando os professores; na *oferta educacional* – implantando ampla reforma curricular; e principalmente na *estratégia de gestão*, segundo os conceitos da qualidade total. Na ótica da regulamentação dos aspectos econômicos, sociais e políticos pelo mercado, a educação passa ser um serviço não exclusivo do Estado, podendo ser realizado por instituições não-estatais, podendo então ser privatizada ou terceirizada. Torres (1995, p. 115-116) aborda essa questão da seguinte forma:

A noção de privado (e as privatizações) são glorificadas como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência da competição, onde as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, antieconômicas e como um desperdício social, enquanto o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos burocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno.

Assim, transfere a responsabilidade da educação da esfera da política social para a do mercado; logo a escola se transforma em uma empresa, o aluno em um cliente e a educação em um produto. Desta forma, as escolas passam a ser avaliadas e devem apresentar seus resultados quantitativos; a função da educação, nessa ótica, é preparar o indivíduo com conhecimento flexível que lhe permita adaptar-se ao mundo do trabalho com condições de empregabilidade e competição.

Na verdade, o que está posto no argumento dos gestores externos é o princípio da competitividade e o livre mercado defendidos por Friedrich Von Hayek e Milton Friedman tratando a educação como mercadoria a ser comprada e negociada de acordo com as forças do mercado, omitindo os custos sociais numa sociedade de classes em que os serviços públicos sabidamente não rendem lucros, e por isso os clássicos do liberalismo haviam atribuído ao Estado a responsabilidade de sua oferta pública (SILVA, 2000, p. 44-45).

Diante do exposto, fica evidente a posição dos organismos internacionais quanto a estratégia política de fortalecimento das leis de mercado por meio da

descentralização de responsabilidades. Assim, as escolas passam a receber e gerenciar diretamente recursos financeiros como os provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (calculado com base no número de crianças, por elas atendidas, nesse nível de ensino), do Fundo de Desenvolvimento da Escola/Plano de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA/PDE e, também, são estimuladas a buscarem parcerias junto a comunidade. Dessa forma, a descentralização atinge então, a célula menor do sistema educacional, a escola.

Vale ressaltar, que algumas funções específicas relacionadas à educação não são descentralizadas, permanecendo sob a responsabilidade do Estado Nacional, tais como o sistema nacional de avaliação para a educação (provas de rendimento aplicadas aos alunos); definição de um currículo nacional a partir do estabelecimento de conteúdos básicos; parâmetros curriculares; política de formação de professores, dentre outros. Vejamos o que diz Torres (1995, p. 136) sobre esse assunto:

Junto com um importante e acelerado esforço de descentralização, o BM aconselha os governos a manter centralizadas quatro funções para melhorar a qualidade da educação (BM, 1995:XV): (a) fixar padrões; (b) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (c) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos, e (d) monitorar o desempenho escolar.

Nesse contexto, a escola deve então, adequar-se às políticas de reestruturação do sistema de educação nacional. Sob a égide da *autonomia administrativa, pedagógica e financeira*, espera-se que seu produto – a educação, seja produzido com maior rapidez e qualidade (ótica taylorista/fordista) atingindo os níveis esperados de controle de eficiência, eficácia e produtividade como esperam as fontes de financiamento da reforma do Estado. Para atingir esse objetivo, a escola deve organizar-se, estabelecer metas e prioridades. Assim, para essa política educacional, o instrumento por excelência que garantirá identidade e autonomia das ações a serem desenvolvidas pelas escolas é o seu projeto pedagógico.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL NA DÉCADA DE 90 - A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO PELAS ESCOLAS PÚBLICAS

O objetivo deste capítulo é descrever os elementos que compõem os projetos pedagógicos das 16 (dezesesseis) escolas pesquisadas, destacando o que expressam sobre a questão da autonomia, bem como a fala dos diretores, diretores-adjuntos e coordenadores pedagógicos. Vale ressaltar, que estabelecemos contato nas entrevistas com 12 (doze) diretores, 03 (três) diretores-adjuntos e 11 (onze) coordenadores pedagógicos, entrevistados .

Traçamos ainda, um breve histórico do quadro político da década de 90 em Mato Grosso do Sul e suas implicações para a educação. Nesse contexto, apresentamos o processo que levou a materialização do projeto pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino. Esclarecemos que no período que compreende, especificamente, os anos de 1991 a 1998, analisamos os documentos educacionais da administração de dois Governos Estaduais, a saber, Pedro Pedrossian (1991 a 1994) e Wilson Barbosa Martins (1995 a 1998).

Destacamos que foi realizada uma análise mais detalhada do documento *Educação para Mato Grosso do Sul- Princípios Norteadores*, correspondente ao governo de Wilson Barbosa Martins, pois foi nessa administração que ocorreu a elaboração dos projetos pedagógicos pelas escolas públicas estaduais. Procuramos relatar as ações propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) às escolas da rede, orientadas pela consultora pedagógica contratada.

1. A trajetória do projeto pedagógico nas políticas públicas educacionais de Mato Grosso do Sul

Para melhor compreender o processo de elaboração dos projetos pedagógicos nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, faz-se necessário buscar suas origens nos fatos retomando os acontecimentos sócio-político-educacionais que levaram essa prática às escolas.

Ao final da década de 80, o debate em torno dos problemas da educação nos países menos desenvolvidos, apontavam para a dificuldade da ampliação da oferta de educação básica. A finalidade desse debate é que estando o mundo “às vésperas de um novo século” fazia-se necessário implementar os sistemas educacionais tornando-os mais eficientes, visando a universalização, com qualidade, do ensino básico. Os organismos internacionais, a saber, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, centram seus debates na qualidade da educação dos países que apresentam diferentes estágios de desenvolvimento e promovem a *Conferência Mundial de Educação para Todos* em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990.

Dessa conferência resultou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos- satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990). Os signatários da Conferência, argumentam que apesar de há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmarem na Declaração Universal dos Direitos que “toda pessoa tem direito à educação”, esta realidade está longe de ser alcançada. O preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos- satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) esclarece que:

Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação. (BRASIL. Plano Decenal de Educação de para Todos, 1993, p. 70).

Frente ao problema de formação educacional, os países signatários da Conferência Mundial de Educação para Todos, se comprometeram em viabilizar nos seus territórios a meta de oferecer educação básica para todos. Esse compromisso foi justificado no *Artigo 1º - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, da Declaração Mundial, que traz registrado a ambiência cultural necessária ao povo de um país para que conviva e sobreviva na atual sociedade. Vejamos então:

Cada pessoa- criança, jovem ou adulto- deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto instrumentos essenciais para a aprendizagem (como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (BRASIL. Plano Decenal de Educação de para Todos, 1993, p. 73).

O Brasil estava presente na referida Conferência e a partir do compromisso assumido de constituir as bases para atingir os objetivos estabelecidos na Declaração Mundial, se propôs a concretizar metas para oferecer “[...] a todos, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade”, organizando o sistema educacional para as reformas que viriam acontecer e propõe a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Esse Plano é definido como: “[...] conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (BRASIL. Plano Decenal de Educação de para Todos, 1993, p. 15).

O compromisso do direito à educação, que já consta na Constituição Federal de 1988, é reafirmado na proposta de elaboração do Plano Decenal, pois “há um renovado reconhecimento, por vários segmentos sociais, da importância da educação básica para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas” (BRASIL. Plano Decenal de Educação de

para Todos, 1993, p. 11). Sendo assim, durante a *Semana Nacional de Educação para Todos*, realizada em Brasília - DF, de 10 a 14 de maio de 1993, foi proposta:

[...] a agenda de compromissos para orientar o Plano Decenal de Educação para Todos e, assim responder aos reclamos da democracia e da cidadania no Brasil.

1. Institucionalizar as políticas de ensino com perspectivas de médio e longo prazo, para superação da transitoriedade e descontinuidade de gestão e a articulação cooperativa dos outros setores, de modo a tornar a Educação, de fato, a prioridade política demandada pela sociedade ao Poder Público.
2. Assegurar eficiente e oportuna aplicação dos recursos constitucionalmente definidos, bem como outros que se fizerem necessários, nos próximos 10 anos, para garantir a conclusão do ensino fundamental para, pelo menos, 80% da população em cada sistema de ensino.
3. Elevar a qualidade do ensino fundamental, reconhecendo a escola como espaço central da atividade educativa, dotado de estrutura material, pedagógica, organizacional e financeira capaz de oferecer à comunidade escolar condições de realizar o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem das crianças e adolescentes.
4. Atribuir às unidades escolares, nos sistemas de ensino, crescente autonomia organizativa e didático-pedagógica, propiciando inovações e sua integração no contexto local.
5. Valorizar social e profissionalmente o magistério, por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar.
6. Definir as competências e responsabilidades das diferentes instâncias e setores do Poder Público, em regime de colaboração, incorporando a participação de entidades, grupos sociais organizados e da família no processo de gestão das políticas educacionais e da escola.
7. Engajar os mais amplos segmentos sociais na promoção, avaliação e divulgação dos esforços de universalização e melhoria da qualidade do ensino fundamental, instituindo um organismo permanente de mobilização, assessorado por grupo técnico de acompanhamento do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, p. 86-87).

Ao analisarmos a agenda acima observamos que os compromissos registrados destacam garantias apenas para o ensino fundamental. A prioridade, desde 1993, concentrava-se e ainda concentra-se, no ensino fundamental e não na educação básica como um todo, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Mais tarde, vamos comprovar esse fato com a aprovação em 1996 da Lei nº 9424 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Ainda no item 4, a agenda já deixa clara as novas atribuições das escolas “[...] crescente autonomia organizativa e didático-pedagógica [...]”.

Diante do proposto, na agenda de compromissos que orientam o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), ou seja, a institucionalização das políticas de ensino, a eficiência na aplicação de recursos, a qualidade do ensino e a definição das competências e das responsabilidades das diferentes instâncias e setores do Poder Público, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e do Desporto na pessoa do então ministro da pasta, prof. Murílio de Avellar Hingel, deflagra a discussão sobre a educação brasileira para os próximos 10 (dez) anos, em todos os Estados e Municípios do País, atingindo escolas públicas estaduais e municipais como também as particulares.

A finalidade desse movimento era mobilizar não só a comunidade escolar como também a sociedade em geral para analisar a realidade educacional local e estabelecer metas, estratégias e ações que permitissem a transformação da educação e a organização de um Sistema Escolar com base em princípios de participação, de integração e de descentralização, seguindo as diretrizes de política que “[...] servirão de referência e fundamentarão os processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais” (BRASIL. Plano Decenal de Educação de para Todos, 1993, p. 15). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos- satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) destaca no *Artigo 7º - Fortalecer as alianças*:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação, [...] com o setor privado, com as comunidades locais, [...]. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias (BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, p. 77-78).

Essas afirmações expressam que para a escola cumprir com seu papel frente às exigências da sociedade não deve esperar que apenas o Estado arque com

esse compromisso. Deve também, buscar as parcerias necessárias para a oferta de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, o Governo de Mato Grosso do Sul, na gestão de Pedro Pedrossian (1991-1994), lança as linhas norteadoras da Política Estadual de Educação de sua administração para o período de 1991 a 1994, pontuada na “democratização, no compromisso mútuo e na parceria de responsabilidades” (MATO GROSSO DO SUL. Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul, 1991, p. 2). Podemos observar que essa política em consonância com o discurso do Governo Federal apresentava em sua proposta características que podem ser identificadas como neoliberais, ou seja, dentre outras, o chamamento da sociedade civil para a manutenção dos serviços educacionais.

A exemplo dos demais Estados da União e tendo como organizadoras do processo as Comissões Estadual e Municipais, Mato Grosso do Sul iniciou as discussões sobre a educação nas unidades escolares objetivando a elaboração de “relatórios – sínteses” que culminaram no documento intitulado *Plano Decenal de Educação para Todos de Mato Grosso do Sul* (1993). A última meta do referido plano constituiu na proposta de elaboração dos projetos pedagógicos pelas escolas. Assim, destacamos três estratégias no item *Sucesso Escolar/Aprendizagem*: “Instrumentalização das escolas para elaboração de seu projeto pedagógico; Implementação dos projetos pedagógicos elaborados pelas escolas; Autonomia da escola na decisão da sua proposta curricular” (MATO GROSSO DO SUL. Plano Decenal de Educação para Todos de MS, 1993, p. 12).

Os referidos projetos foram encaminhados à Comissão Estadual composta por representantes dos seguintes órgãos: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), Delegacia do Ministério da Educação e do Desporto (DEMEC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Estadual de Educação (CEE), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FEDERASUL) e Associação de Educação Católica (AEC), que elaborou uma síntese objetivando a composição do Plano Estadual de Educação para Todos de Mato Grosso do Sul.

Vale ressaltar que a intenção naquele momento, 1991, era detectar o entendimento da escola sobre a educação e como viabilizá-la através de metas e ações para os próximos dez anos, como explica a apresentação do documento:

Através de uma ampla mobilização da comunidade escolar, fez de sua realidade educacional objeto de análise coletiva estabelecendo metas, estratégias e ações que permitirão a transformação paulatina da Educação em nível do Estado, nos próximos dez (10) anos (MATO GROSSO DO SUL. Plano Decenal de Educação para Todos de MS, 1993, p. 8).

Outro aspecto que vale a pena citar é de que a proposta de autonomia para as escolas públicas da rede estadual, aliada à democratização do ensino, também estava presente no documento *Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul* (1991), como verificamos a seguir:

O projeto educacional de Mato Grosso do Sul vem direcionando suas ações não só no sentido de garantir o acesso da população a uma Escola Pública de qualidade, mas também investindo em sua democratização.

A concretização de uma proposta de autonomia da escola exige antes de tudo, uma mudança de mentalidade em relação à educação que se quer. Deve a escola constituir-se em unidade de decisão efetiva, quando pretende, pela participação, obter a melhoria do padrão dos serviços prestados à comunidade.

Neste sentido, estratégias que levem à autonomia pedagógica e financeira somadas à nova estrutura administrativa vêm sendo adotadas pela Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL. Uma Proposta de Educação para MS, 1991, p. 4).

O governo afirma então, que para implantar sua proposta democrática levando a autonomia às escolas, em primeiro lugar, deve-se mudar a mentalidade existente em relação a educação. Assim, propõe uma nova estrutura administrativa para que haja sustentação das ações propostas. A nova estrutura administrativa à qual o documento se refere trata-se da composição dos Colegiados Escolares nas escolas. O movimento de elaboração das metas e ações para compor o Plano Decenal de Educação de Mato Grosso do Sul, centrado na proposta de participação da comunidade interna e externa da escola, foi o primeiro passo para a organização dos

Colegiados Escolares³⁸, marca da administração da então Secretária de Estado de Educação Leocádia Aglaé Petry Leme.

A próxima iniciativa para a elaboração do projeto pedagógico nas escolas em Mato Grosso do Sul surgiu no Governo de Wilson Barbosa Martins (1995-1998), quando a Secretaria de Estado de Educação, tendo à frente de sua pasta o Secretário Aleixo Paraguassú Netto, apresentou o documento que contém as linhas norteadoras da política educacional a serem desenvolvidas nos anos de 1995 a 1998, cujo compromisso era “Superar paradigmas ultrapassados, lutar por uma sociedade igualitária e democrática onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade” (Educação para Mato Grosso do Sul – princípios norteadores, 1995, p.12). Esse compromisso vem ao encontro do discurso neoliberal sobre a superação de um modelo de administração pública arcaica e, nesse contexto, o Estado passa a ser entendido como “[...] uma instituição necessária que deve garantir a igualdade jurídica entre os indivíduos que podem ser por natureza desiguais, mas que devem ter oportunidades iguais para, dependendo da sua própria vontade, superarem as desigualdades” (SANFELICE, 2000, p. 11).

O documento *Educação para Mato Grosso do Sul – princípios norteadores* (1995), trazia como objetivo “[...] colocar sob o foco de análise e compreensão dos educadores os princípios que nortearão o Sistema Educacional durante os próximos 04 (quatro) anos” (MATO GROSSO DO SUL. Educação para MS - princípios norteadores, 1995, p. 15). Esses princípios fundavam-se nos seguintes conceitos:

O homem é concebido como ser histórico, que se modifica na medida em que interage com a realidade, transformando-a e sendo por ela transformado. Nessa perspectiva, o conhecimento gerado pela interação leva-o a condição de participar e intervir na realidade tendo em vista que a apropriação desse conhecimento propicia a compreensão da complexidade das relações sociais e econômicas.

A sociedade pretendida tem como enfoques principais: a minimização das desigualdades sócio-econômicas e da elevada concentração de renda, criando-se para isso mecanismos de participação democrática que não se expressem apenas pelo pleito eleitoral.

³⁸ Sobre o assunto ver: PESENTE, J. C. **O colégiado escolar**: avanços e limites na construção de uma escola democrática. 1995. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande e de FERNANDES, M. D. **Políticas públicas de educação**: a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul (1991 a 1994). 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

A educação deve garantir a disseminação do conhecimento universal aos indivíduos com vistas à produção de um conhecimento contemporâneo que reflita as reais necessidades da sociedade presente.

A escola é a instituição formalmente necessária para a criação e disseminação do conhecimento e a sua reelaboração na perspectiva de instrumentalizar o aluno para análise de sua realidade (MATO GROSSO DO SUL. Educação para MS - Princípios Norteadores, 1995, p. 23).

Estes princípios são considerados como balizadores das ações a serem executadas pela SED/MS. Entendemos com isso que a política proposta espera que pela educação, minimize-se as desigualdades sociais instrumentalizando os alunos por meio de conteúdos críticos. Desta forma, questionamos o tipo de conteúdo crítico que será veiculado na escola e possibilitará o aluno a analisar a realidade, pois o próprio documento ao atribuir apenas à educação a função de proporcionar uma sociedade sem diferenças deixa transparecer uma visão um tanto a-histórica das relações sociais.

O documento registra ainda que para alcançar os objetivos propostos no referido plano, a equipe organizadora entendia como sendo “[...] necessário que algumas medidas complexas e concomitantes [...]” fossem tomadas (MATO GROSSO DO SUL. Educação para MS- princípios norteadores, 1995, p. 24), como:

1. Formação dos educadores

[...] é fundamental o caráter permanente da formação dos educadores [...] deve ser assegurada em serviço a capacitação permanente [...].

2. O currículo da escola – o quê e como ensinar

Deve o currículo ser entendido dentro de uma concepção de educação, enquanto uma prática social humanística, científica, crítica e libertadora que tem ao lado de outras práticas sociais a perspectiva de transformação da sociedade. [...] Ao pensar o currículo das escolas não podemos deixar de envolver outras questões que têm relevada importância no cotidiano escolar como: autonomia, planejamento e gestão democrática (MATO GROSSO DO SUL. Educação para MS - Princípios Norteadores, 1995, p. 24-27).

Para cumprir tais propósitos, o governo, por meio da Secretaria de Estado de Educação, propunha implementar a organização do Sistema Educacional, “assegurando às Unidades Escolares autonomia pedagógica e financeira, aluindo diferentes espaços de participação da comunidade no trabalho de construção do projeto político pedagógico de cada uma delas” (MATO GROSSO DO SUL.

Educação para MS - princípios norteadores, 1995 p.29). O discurso sobre as necessidades de reforma no sistema educacional vai sendo incorporado pelos documentos oficiais porém, nenhuma proposta concreta sobre o quantitativo de repasse de verbas fica definida. O que temos na prática é um discurso que propõe estratégias para serem operacionalizadas pelas escolas sem nenhuma sustentação de recursos humanos e financeiros.

Apesar da saída do Secretário de Estado de Educação, Dr. Aleixo Paraguassú Netto, no dia 07/04/1997, de forma tumultuada, pois o referido Secretário rompe e declara publicamente acusações ao Governo do Estado, os trabalhos na Secretaria de Estado de Educação não sofrem alterações e a agenda de ações continua a ser cumprida.

Assume a pasta interinamente, no dia 10/04/1997, a Prof^a. Maria de Lourdes Maciel e como titular no dia 08/06/1997, dando prosseguimento às ações já propostas, como a elaboração do projeto pedagógico pelas escolas, a organização do ensino por ciclos no ensino fundamental, a reestruturação física da rede, como também são deflagradas campanhas objetivando o aumento das matrículas.

No ano de 1998 a Rede Estadual de Ensino/MS contava com:

Tabela 2. Número de alunos, professores e escolas da Rede Estadual de Ensino/MS

IDENTIFICAÇÃO	QUANTIDADE
ALUNOS	327.822
PROFESSORES	13.684
ESCOLAS	358

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados estatísticos de 1998 da Coordenadoria de Estatística/SED/MS, especificamente para o presente trabalho.

Apresentamos a tabela acima para expor o quantitativo de escolas, alunos e professores que, de uma certa maneira, estavam envolvidos com o movimento de elaboração do projeto pedagógico na rede estadual de ensino em 1998.

A elaboração do projeto pedagógico pelas escolas é uma das estratégias da descentralização das ações, própria da política de redefinição do papel do Estado. Essa proposta está contemplada no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do*

Estado (1995) do Ministério da Administração e Reforma do Estado que prevê a descentralização das ações progressiva em nível federal e estadual.

Os governos de Mato Grosso do Sul, desde 1991, assumem uma política baseada na reestruturação do sistema, porém muito mais no aspecto físico do que no pedagógico que tanto propagam nos documentos aqui apresentados. Tais estratégias permitem ao governo, de acordo com sua proposta política, organizar o sistema, para que paulatinamente, a manutenção física das escolas fique a cargo de sua comunidade interna e externa. O depoimento de uma diretora, por nós entrevistada, deixa claro esse fato:

A aquisição de material e insumos para a escola nós conseguimos via promoção e contribuição espontânea dos pais. Muitos reparos eu e um funcionário é que fazemos para não ter que pagar mão-de-obra, senão o repasse da Secretaria não dá. Também tem um pai que ajuda na parte elétrica toda vez que a gente precisa (Entrevista realizada com a direção da escola identificada pelo n° 11, 2001) .

A descentralização torna-se interessante para os governantes na medida em que, em nome da autonomia das escolas, repassa para essas o compromisso de resgatar a enorme dívida social que historicamente tem em relação às camadas populares.

A pretensa autonomia se desfaz, claramente, quando percebemos o controle que o governo federal exerce, reservando para si funções como a avaliação dos sistemas, cujos critérios acabam garantindo que todas as redes adotem as linhas norteadoras propostas em seus planos. Vejamos outro depoimento:

As escolas do governo têm espaço para ter identidade e autonomia, mas ainda a escola está tolhida pelas normas oriundas da SED. Também pelo mando, dão espaço e depois vão tolhendo (Entrevista realizada com a direção-adjunta da escola identificada pelo n° 14, 2002).

Ora, se existem normas que vão tolhendo as atitudes das escolas e fazendo com que cumpram o determinado pelos planos e normas governamentais, como a escola tem espaço para ter identidade e autonomia?

No entanto, os autores que serviram de referência para a elaboração do projeto pedagógico nas escolas expressam com suas palavras a intenção e o discurso que estiveram presentes nos debates dos educadores, sobre o espaço da escola

pública, quando na década de 80 proclamavam que “A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade” (VEIGA, 1998, p. 15). A autora afirma ainda:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Gadotti (1998, p. 27), seguindo também a linha de debates estabelecida pelos educadores que lutam pela defesa da escola pública e acreditam na importância do projeto pedagógico para a definição de uma política de ações pedagógicas, que promova o debate crítico sobre o contexto sócio-político-econômico do País, destaca que a autonomia da escola está em, cada uma “[...] poder escolher e construir seu projeto político pedagógico [...] Escola significa projeto em torno do qual poderiam associar-se várias unidades escolares, superando o temido problema da atomização do sistema de educação. Escola e governo elaborariam em parceria as políticas educacionais”. O autor acredita que “A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade”.

Porém, o depoimento a seguir nos mostra que esse aspecto descrito acima pelos autores citados, não é tão simples assim e esclarece:

A autonomia do governo é controlada por exemplo: a avaliação proposta no nosso projeto político pedagógico é aberta, para nós o aluno deveria fazer reclassificação apenas da disciplina que ele não conseguiu passar no exame final. Mas o Conselho Estadual de Educação determina que o aluno deve fazer a reclassificação de todas as disciplinas, e não só da que ele não conseguiu passar, como queria a escola. Assim, é uma autonomia limitada. Tem autonomia sobre a avaliação durante o ano, mas no final tem que seguir as normas do Conselho (Entrevista realizada com a coordenação pedagógica da escola identificada pelo nº 11, 2002) .

Verificamos que embora a escola possa desenvolver algumas ações pedagógicas que acredita, ao final, acaba tendo que atender as normatizações em vigor no sistema. Assim, a *autonomia* exercida pela escola, ocorre dentro de uma legalidade. Sobre essa questão Silva e Gentili (1998, p. 26-27) explicam que algumas funções continuam a ser determinadas pelo governo, vejamos quais são:

[...] os governos neoliberais centralizam certas funções, as quais não são transferidas aos municípios, aos governos estaduais nem, muito menos, aos próprios professores ou à comunidade:

- a) a necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais (basicamente provas de rendimento aplicadas à população estudantil);
- b) a necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais estabelecer os parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional;
- c) associada à questão anterior, a necessidade de desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam a atualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma.

Levando em conta os documentos aqui citados, os depoimentos das escolas e os compromissos assumidos pelos Governos nas três esferas, diante da sociedade, podemos dizer que as soluções para os problemas educacionais do País estão, como expressa Saviani (1998, p. 21), afetas “[...] à boa vontade da população, sugerindo um regresso à época em que a educação, ao invés de responsabilidade pública, era considerada assunto da alçada da filantropia”. O que queremos dizer é que as escolas para conseguirem aumentar sua renda e gerar um pouco mais de aporte financeiro para as necessidades que surgem no seu cotidiano, lançam mão de estratégias como ajuda dos pais, festas, aluguel de quadras para jogos e festas, principalmente às igrejas evangélicas, aluguel do espaço físico para propagandas, como out-door. O governo estimula a sociedade para assumir junto com a escola sua auto sustentação, lançando programas como o *Amigos da Escola*³⁹, tão alardeado pelas propagandas da mídia⁴⁰.

2. O processo de elaboração do projeto pedagógico nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul

³⁹ O Projeto Amigos da Escola é uma iniciativa da Rede Globo em parceria com a Comunidade Solidária que visa incentivar a participação da comunidade nas escolas da rede pública do ensino fundamental por meio do trabalho voluntário e de parcerias. Maiores informações acessar: <<http://www.redeglobo6.globo.com/amigosdaescola>>.

⁴⁰ Porém, nas 16 escolas pesquisadas não registramos nenhum “Amigos da Escola”. Segundo depoimento de uma diretora “Três pessoas apareceram e se apresentaram para fazer trabalho de amigos da escola, mas apareceram e sumiram” (Entrevista realizada com a Diretora da escola identificada pelo n° 11, 2001). Desta forma, a escola conta com seus funcionários, que vivem os problemas do cotidiano e, com alguns pais mais solidários.

Em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), a partir de fevereiro de 1998, por meio da Diretoria de Gestão Educacional/Núcleo de Gestão Educacional, organizou-se para iniciar o processo de elaboração do projeto pedagógico junto às escolas da rede pública estadual de ensino.

Nesse contexto, as escolas passam a receber documentos (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares, instrução para desdobramento do ensino fundamental em ciclos, proposta de Aceleração, dentre outros, para auxiliá-las na sua reorganização administrativa e pedagógica) enviados pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Estado de Educação, que versam sobre a necessidade do fortalecimento da gestão democrática. “Os incentivos à inovação terão como alvo a busca permanente de novas idéias e de novas formas de gestão escolar que incorporem o uso eficiente de tecnologias e maneiras diferentes de organizar a escola” (BRASIL. MEC, 1995, p. 8).

Esses documentos afirmam que as mudanças propostas são estratégias para o enfrentamento do atual momento de transformação global que vivemos. Ressaltam ainda, a importância do projeto pedagógico ser elaborado coletivamente para que assim, a escola possa ser autônoma e oferecer uma educação de qualidade. Vejamos então:

Vivemos, atualmente, num mundo de constantes e aceleradas mudanças: é a sociedade do conhecimento, em que o acesso à informação vem sendo grandemente ampliado com o desenvolvimento tecnológico, exigindo novas posturas dos cidadãos em face dessa realidade. [...] Da escola contemporânea espera-se a formação de alunos capazes de adquirir e desenvolver novas competências, de lidar com novas tecnologias e linguagens, aptos a responder a novos ritmos e processos [...] a Lei nº 9394/96, consoante às necessidades dos tempos atuais, apresenta um caráter inovador na medida em que, tendo como suporte os princípios da flexibilidade, autonomia, aplicabilidade, descentralização e avaliação, delega à escola a responsabilidade de agir como protagonista no processo de organização nacional. Com efeito, tal se verifica, ao se lhe atribuir a tarefa de '**elaborar e executar a sua Proposta Pedagógica**', como responsabilidade coletiva [...] o que corresponde a uma vinculação legal entre autonomia escolar e Projeto Pedagógico (PARECER nº 326/CPLN/CEE/MS/98).

Na ocasião, a equipe do Núcleo de Gestão Educacional encontrou dificuldades em desenvolver o trabalho, pois havia a necessidade de melhor

entendimento da proposta como também um suporte teórico que levasse à compreensão do funcionamento da escola e de sua organização, assegurando a definição de suas prioridades, de forma que a Secretaria de Estado de Educação atendesse aos interesses da maioria nesse processo de elaboração do projeto pedagógico. “A equipe do Núcleo de Gestão Educacional era muito pequena, naquele momento, contando apenas com quatro pessoas que procuravam estudar para melhor atender as escolas porém, com dificuldades” (Entrevista realizada com a diretora de gestão da época, 1999).

Pensando então, em desencadear uma proposta de trabalho que atendesse às necessidades daquele momento, a Secretaria de Estado de Educação contratou a consultora pedagógica, Prof^a. Consuelo Aparecida Sielski Santos, de Florianópolis/Santa Catarina, para prestar assessoria e acompanhamento necessários à equipe do Órgão Central e das escolas estaduais. “O motivo da contratação da consultoria centrou-se na dificuldade da equipe em desenvolver o trabalho por falta de embasamento teórico” (Entrevista realizada com a diretora de gestão, da época, 1999).

O trabalho de discussão do projeto pedagógico iniciou no dia 28/02/98, por meio de uma teleconferência proferida pela consultora pedagógica contratada, sobre o tema “Projeto Pedagógico: definição, importância, organização e mobilização da comunidade”. O objetivo da referida teleconferência foi, “[...] além de prestar os devidos esclarecimentos sobre como seria realizado o trabalho com as escolas, informar sobre o significado do projeto político pedagógico e também, motivar a todos para a participação na elaboração do documento” (Entrevista realizada com uma técnica da SED/MS, 1999).

Foi solicitado às escolas que convidassem toda a comunidade escolar interna- alunos, professores, coordenadores pedagógicos, funcionários administrativos e comunidade escolar externa - pais dos alunos, líderes comunitários, representantes da Rede Municipal de Educação, entre outros, para assistirem e participarem do debate interativo. Segundo informações colhidas com a Diretora de Gestão Educacional/SED/MS da época, a cada etapa do trabalho, procurou-se envolver toda a comunidade interna e externa, para proporcionar o melhor entendimento possível sobre o processo que iria participar e executar. Criando um espaço de reflexão em que os envolvidos pudessem pensar sobre a realidade social e

o fazer pedagógico da escola, obteriam maiores condições para optarem por um referencial teórico que fundamentasse e orientasse na elaboração do projeto pedagógico.

Durante toda as etapas da consultoria foi exaustivamente enfatizada a necessidade do envolvimento de todos os atores integrantes do processo como pais, alunos, professores, funcionários, equipe técnica, líderes comunitários. Obviamente que as escolas tiveram diferentes formas de mobilização e engajamento. Naquelas com maior nível de mobilização e engajamento, o trabalho foi mais produtivo (Entrevista realizada com a diretora de gestão, 1999).

A Secretaria de Estado de Educação trabalhou orientando-se sob três aspectos, transcritos a seguir:

Projeto Pedagógico: é o planejamento de tudo o que a escola tem a intenção de fazer, de realizar, lançando para adiante, com base no que tem, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Projeto Político Pedagógico vai além de um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. É o compromisso de assumir, de decidir no âmbito da própria escola, sobre a organização e as práticas que melhor asseguram os princípios que norteiam.

Objetivo: buscar uma nova organização para a escola, é estabelecer um rumo, uma direção, um sentido explícito, com um compromisso estabelecido coletivamente. É através dele que a escola saberá com clareza, para onde vai, como caminhar e porque vai nesta ou naquela direção.

Fundamentação: é um projeto fundamentado na política nacional que deve ser baseado na democratização do ensino, sugerindo medidas ordenadas na escola. Considerando sua autonomia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 prevê no seu Artigo 12, Inciso I que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (Orientações elaboradas pela diretoria de gestão educacional /SED/MS, 1998).

As orientações expressam a necessidade de envolvimento da coletividade na escola para dar apoio às ações, deixa claro que com o projeto pedagógico, as escolas estão assumindo um compromisso e já definem que a fundamentação é a expressa nos documentos legais. Após as devidas informações cada escola organizou seu processo de divulgação da proposta, utilizando-se de várias estratégias tais como

palestras, reuniões com a comunidade interna e externa, cartazes, informativos, dentre outros.

Nesse primeiro momento, de modo geral, houve a presença de um número, considerado significativo, de participantes da comunidade externa. As primeiras reuniões eram realizadas aos sábados ou no período noturno para garantir e facilitar a participação dos diferentes segmentos⁴¹ e na ocasião esclareciam sobre o objetivo e a organização do trabalho.

A segunda etapa das atividades de elaboração do projeto pedagógico aconteceu no período de 27 a 30/04/98, no *I Seminário Perspectivas da Educação em Mato Grosso do Sul*, realizado em Campo Grande. O tema *Projeto Político Pedagógico* foi abordado pelos participantes dos diversos municípios, que trouxeram como representantes o diretor, o coordenador pedagógico, um professor e um membro do Colegiado Escolar de cada escola do Estado por sua vez divididos em 04 (quatro) grandes grupos de trabalho. Nesse encontro foi discutida a seguinte pauta, elaborada pela consultora pedagógica e equipe do Órgão Central:

1.1- Conteúdo Programático: definição da proposta pedagógica; importância para as escolas; exigência frente a Lei nº 9394/96; sensibilização/motivação do trabalho; diagnóstico das escolas: pontos fortes e pontos fracos;

Divulgação: a) porque é importante; b) confecção de todo o material para ser levado às escolas.

Definição da Avaliação Institucional: levantamento de todos os dados, elaborar instrumentos para Avaliação Institucional.

Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem: concepções, pensamentos;

Concepções de: homem, mundo, educação, professor, aluno, escola, sociedade.

1.2- Produção ao Final da Etapa: diagnóstico das escolas; confecção do trabalho de divulgação; elaboração dos instrumentos da avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem; conclusão das concepções de: homem, mundo, educação, professor, aluno, escola, sociedade.

1.3-Tarefas para a Próxima Etapa: divulgar todo o trabalho na escola; importância do trabalho coletivo (envolvimento de todos); apresentar os pontos fortes e pontos fracos para a comunidade (seminário); aplicar os instrumentos de avaliação, colher todos os resultados, efetuar os dados quantitativos e qualitativos (montar uma equipe para essa atividade); levar para a segunda etapa todos os dados tabulados e concluídos⁴².

⁴¹ O comparecimento foi em torno de 55% nas primeiras reuniões e 25% durante o processo, conforme depoimento das técnicas da SED/MS, 1999. Esclarecemos que não obtivemos as folhas de presença dos eventos realizados, pois por meio dessas poderíamos precisar, exatamente, esse percentual e seu universo.

⁴² Documento contendo orientações das ações elaborado pela consultora pedagógica e equipe da SED/MS, 1998.

Foi elaborado, nessa etapa do trabalho, um calendário de atividades que a escola deveria cumprir com o maior rigor possível, pois o projeto pedagógico deveria ficar pronto naquele ano, 1998. A terceira etapa dos trabalhos, aconteceu de 22 a 26/06/1998 nos municípios pólos de Campo Grande, Aquidauana e Dourados, com a mesma representação da segunda etapa.

Inicialmente, as escolas apresentaram o resultado dos trabalhos que foram determinados na 2ª etapa, o estágio em que se encontrava a elaboração do projeto pedagógico e também, as discussões e as dúvidas para esclarecimentos.

Algumas dificuldades já apresentadas anteriormente, foram relatadas pelas escolas, tais como: reunir um número maior de representantes da comunidade externa, falta de entendimento da comunidade externa sobre o assunto, falta de domínio teórico da equipe envolvida, pouca experiência da escola em realizar grandes reuniões, entre outros. Vejamos alguns depoimentos:

As reuniões eram feitas a noite para facilitar a presença de todos. Nas primeiras reuniões, o número de participantes era grande, depois somente os pais mais atuantes é que permaneceram no processo (Entrevista realizada com a direção da escola identificada pelo n° 07, 2000).

A falta de maior participação deve-se a três motivos: muitos alunos moram longe da escola, a jornada de trabalho dos pais é muito pesada, os pais são muito humildes e não entendem o trabalho, não dominam o mínimo necessário sobre o processo para que possam participar (Entrevista realizada com a coordenação pedagógica da escola identificada pelo n° 16, 2000).

A nossa falta de costume em organizar reuniões com a comunidade prejudicou um pouco os trabalhos, até que os pais mais disponíveis entenderam a proposta e participaram mais. A participação dos pais poderia ter sido melhor. Os outros segmentos envolveram-se de forma satisfatória (Entrevista realizada com a coordenação pedagógica da escola identificada pelo n° 14, 2000).

No começo a escola contou com mais ou menos 50% dos pais. Somente os pais mais envolvidos e que mais se preocupam com seus filhos participaram até o final (Entrevista realizada com a diretora da escola identificada pelo n° 11, 2001).

Os entrevistados deixam claro em suas falas que a participação da comunidade interna e externa não é tão espontânea contrariando o que Veiga (2000, p. 13) expressa, “Para que a construção do projeto pedagógico seja possível, não é

necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea [...]”. O trabalho coletivo exige sim, uma dose de convencimento, mesmo porque para que as pessoas se comprometam é necessário que acreditem no que está sendo proposto. A própria autora diz que para se alicerçar o conceito de autonomia deve ser enfatizada a responsabilidade de todos.

Foram discutidas algumas estratégias para que a comunidade viesse a participar, ficando acordado que, quando necessário, os técnicos da Secretaria de Estado de Educação participariam das reuniões.

A Secretaria ficou encarregada também de encaminhar um ofício aos Colegiados Escolares, Grêmios Estudantis e APMs conclamando a participação e o empenho desses, na busca do apoio da comunidade. Coube às escolas continuar com o trabalho de divulgação, encaminhando informativos à comunidade sobre o andamento da elaboração do projeto pedagógico bem como afixar cartazes em pontos estratégicos nas imediações da escola como bares, padarias, postos de saúde, dentre outros.

Poucos foram os momentos de discussão sobre o “porquê” da dificuldade de participação da comunidade externa, quais seriam os reais motivos que levam os pais a não freqüentarem os momentos de discussão de um projeto tão alardeado na instituição que seu filho estuda. Como afirmou uma diretora adjunta: “A gente chama, mas sempre vem a minoria, a comunidade participa mais quando é festa” (Entrevista realizada com a direção-adjunta da escola identificada pelo nº 06, 2001).

Na seqüência foram trabalhados, ainda em cumprimento às etapas propostas, os seguintes tópicos:

Conteúdo: apresentação com discussão da justificativa da proposta pedagógica; o que é slogan, promover a campanha acerca do título da proposta; objetivos, filosofia das escolas; cruzamento das concepções trabalhadas na 2ª etapa com os objetivos e filosofia das escolas.

Produção ao final da etapa: redação da justificativa da proposta pedagógica; slogans: escolha para o título da proposta pedagógica; objetivos x filosofia das escolas.

Tarefas para a próxima etapa: promover um seminário para apresentar o slogan escolhido, os objetivos, filosofia da escola, a fim de que haja uma linha de ação conjunta; colher subsídios entre os professores das disciplinas para montar o manual sobre formação continuada dos professores; fazer um trabalho de conscientização entre professores e alunos sobre a disciplina; *Dia R-* para reflexão de temas relacionados ao projeto político

pedagógico; redigir todas as atividades desenvolvidas até o momento para a proposta pedagógica⁴³.

De acordo com as orientações da consultora, o desenvolvimento da proposta pedagógica seria um trabalho próprio da escola, que deveria apresentá-la e discuti-la com a comunidade através de debates, seminários, reuniões. Esse trabalho tinha por objetivo aperfeiçoar, adaptar ou modificar o que se fizesse necessário tendo como base a própria concepção pedagógica adotada pela instituição. A proposta pedagógica deveria ser entendida então, como a execução do projeto pedagógico, ou seja, o instrumento capaz de integrar todas as ações determinadas pela escola. As fases que deveriam compor a proposta pedagógica, segundo registros das técnicas da Secretaria de Estado de Educação, seriam as seguintes:

- avaliar a instituição escolar (ação interna), para detectar aspectos qualitativos e quantitativos;
- analisar as demandas existentes no mercado (ação externa), para acompanhar as inovações e os avanços científicos e tecnológicos;
- definir a reformulação curricular, para analisar a reestruturação pedagógica, é a fase do compromisso com a transformação escolar;
- estruturar o processo de transformação, para implantar e adaptar às mudanças ocorridas.

Ficou estabelecido também na 3ª etapa, o seguinte roteiro do projeto pedagógico.

1. **Capa** - contendo a identificação dos Órgãos Públicos, nome da escola, o slogan escolhido, a cidade e o ano;
2. **Identificação** - das pessoas envolvidas.
3. **Apresentação** - constar quando teve início a elaboração do projeto político pedagógico na escola, o seu objetivo, relatar como foi a participação da comunidade.

⁴³ Documento de orientação elaborado pela consultora pedagógica e SED/MS, 1998.

4. **Sumário** - elencar os itens que compõem o projeto político pedagógico.
5. **Introdução** - relatar sobre o que se trata o projeto.
6. **Histórico** - referente aos dados da escola.
7. **Objetivo Geral** - o que se pretende atingir a longo prazo, é a situação a alcançar, que corresponde à necessidade de resolver o problema escolhido como prioridade.
8. **Objetivo Específico** - que se pretende alcançar a curto prazo, ou imediatamente, determina as modificações mais concretas. Corresponde à necessidade de resolver um dos fatores que concorrem para a existência do problema. O conjunto dos objetivos específicos leva à consecução do objetivo geral.
9. **Filosofia** - registrar junto com o grupo, o tipo de homem que a escola pretende formar, o tipo de ação exercida pela escola, os objetivos a alcançar e os padrões de conduta esperados dos alunos, professores e funcionários embasando-se nas concepções filosóficas teorizadas.
10. **Diagnóstico** - pontos fortes e pontos fracos da escola.
11. **Avaliação Institucional** - constar os questionários aplicados, os gráficos (porcentagem de respostas referentes aos questionários).
12. **Avaliação da Aprendizagem** - registrar quais as ações avaliativas, definindo seus critérios, normas, instrumentos e periodicidade escolhidos pela escola.
13. **Formação Continuada de Professores** - como será trabalhada e as necessidades a curto, médio e longo prazo.
14. **Disciplina** - o que a escola almeja em termos de disciplina, normas estabelecidas, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente.
15. **Tendências Pedagógicas** - definição sobre a tendência pedagógica a qual a escola mais se aproxima.
16. **Currículo** - são todas as atividades que correspondem a uma finalidade: o que ensinar e quando ensinar. Estabelecer

objetivos, conteúdos, metodologia, temas transversais, avaliação, quadro curricular e referência bibliográfica.

17. **Estrutura Administrativa, Pedagógica e Disciplinar** - como está hoje a realidade da escola em termos de : integração, trabalho, espaço físico. E como deveria ser essa estrutura para o bom funcionamento da escola.
18. **Recursos Financeiros** - como a escola pretende organizar a aplicação dos recursos recebidos .
19. **Cronograma das Atividades** - atividades que serão realizadas (equipe, atividades e meses).
20. **Conclusão / Implantação** - resultados a serem alcançados pelo trabalho.
21. **Referências Bibliográficas** - relação do referencial bibliográfico utilizado e anexos.

O roteiro determinado foi seguido por todas as escolas, sendo que algumas não contemplaram todos os itens. A quarta e última etapa aconteceu no período de 21 a 25/09/1998, nos municípios de Dourados, Ivinhema, Aquidauana e Campo Grande. Os trabalhos realizados seguiram a mesma dinâmica das etapas anteriores, ficando assim organizada:

- **conteúdo** - apresentação e encaminhamento dos trabalhos realizados, proposta de formação continuada de professores, definição e reformulação da estrutura administrativa, pedagógica e disciplinar das escolas;
- **reformulação Curricular** - apresentação do currículo, da grade curricular e do perfil do aluno, reformulação da metodologia de ensino frente aos parâmetros curriculares;
- **tarefa Final** - redação final do documento e apresentação para a comunidade.

Além dos itens propostos acima, as escolas poderiam incluir temas como histórico, projetos inovadores e outros que julgassem necessários. Cabe destacar, que, a maioria dos projetos pedagógicos traz a proposta de oferecer aulas de informática para alunos, professores, demais funcionários e comunidade, pois aguardavam a instalação de computadores nas suas sedes. “As escolas pólos

receberiam computadores da Secretaria Estadual de Educação para montar um laboratório de informática que serviria também às outras escolas vizinhas, mas foram feitas apenas as ligações elétricas e não chegou nenhum computador até agora” (Entrevista realizada com a coordenação pedagógica da escola identificada pelo n° 02, 2002).

O acompanhamento dos trabalhos pela SED/MS, junto às escolas, inicialmente, foi realizado com visitas *in loco*, apoio bibliográfico por meio de textos, além dos grandes encontros promovidos com a consultora. Posteriormente, considerando as dificuldades financeiras do Órgão Central, tais mecanismos foram suspensos, conforme depoimentos das técnicas da SED/MS.

No dia 23 de outubro de 1998, foi publicado o Parecer n° 326/98 do Conselho Estadual de Educação/MS que trazia esclarecimentos às escolas quanto a elaboração do seu Regimento Escolar. O referido documento deveria, a partir do exposto no projeto pedagógico, conferir-lhe embasamento legal. Assim, as escolas deveriam elaborar naquele ano, além do seu projeto pedagógico, seu regimento escolar. Dada as dificuldades citadas, as escolas ficaram sem as orientações necessárias e a maioria não adequou o seu regimento escolar às novas determinações da Lei.

Ficou estabelecido para o dia 30 de outubro de 1998 o prazo para entrega à SED/MS, de todos os projetos pedagógicos elaborados pelas escolas da rede estadual de ensino. Estava previsto, para novembro do mesmo, ano uma conferência para apresentação, avaliação e fechamento da consultoria prestada. O que aconteceu, no entanto, foi que no dia 16 de novembro, teve início uma greve de professores organizada pelo Sindicato da categoria, considerando que esta se encontrava com os salários de setembro e outubro atrasados.

A crise entre governo e funcionários aumentou consideravelmente e em assembléia realizada no dia 26 de novembro decidiu-se pelo fim da greve e pela finalização do ano letivo escolar para o dia 11 de dezembro, ou seja, doze dias antes do prazo definido pelo calendário escolar da Secretaria de Estado de Educação/MS. Isso significa que as atividades nas escolas foram encerradas com muita rapidez, apenas para cumprimento dos prazos estabelecidos.

Diante dessa crise, a conclusão dos trabalhos de elaboração do projeto pedagógico pelas escolas parece contrariar a avaliação da consultora que afirma:

“Dentro da política nacional de educação, o Estado de Mato Grosso do Sul efetuou um salto de qualidade na busca de Projetos Pedagógicos adequados a cada realidade, não sendo nada imposto, mas sim construído coletivamente em cada escola” (MATO GROSSO DO SUL. Relatório das Atividades Desenvolvidas na Construção da Proposta Pedagógica de Mato Grosso do Sul, 1998).

Sobre esta afirmação algumas considerações merecem ser feitas, por exemplo quanto à entrega dos projetos pedagógicos. Encontramos registrado em um jornal de circulação local que:

[...] todas as escolas terão que apresentar seu projeto pedagógico às Agências Regionais de Educação, ainda antes do início do ano letivo, sob pena de não terem seu calendário escolar aprovado. Essa é uma das exigências da LDB, que trouxe ainda diversas outras mudanças para a Educação em todo o país. [...] objetivando melhorar a qualidade do ensino (CORREIO DO ESTADO, p.5 de 09/09/98).

Podemos dizer que ao final, a entrega do projeto pedagógico ficou aliada a uma necessidade legal para o funcionamento da escola, que é a aprovação do seu calendário escolar pela Secretaria de Estado de Educação. A sanção imposta pelo Órgão Central ficou bastante evidente, mostrando que houve uma imposição. Apesar de o discurso garantir a plena participação e autonomia da escola percebemos que, com essa postura, ela teve sua autonomia comprometida. Não significa, com isso, que a escola possa desconsiderar as leis e normas vigentes dentro dos padrões definidos pelo Estado, mas sim, que ela trace seus rumos, estabeleça seus objetivos, defina suas ações de uma maneira consciente e responsável.

Desse modo, entendemos que as escolas têm condições de assumir suas responsabilidades e o Estado, precisa garantir os recursos materiais e humanos necessários, enfim os meios reais que possibilitem a concretização do processo educativo na instituição. Para que os profissionais da educação compreendam o movimento de elaboração dos projetos pelas escolas e a partir disso, se posicionem de forma crítica e não apenas condicionados a roteiros expostos por consultores e órgãos administrativos, faz-se necessário que se apropriem do saber que lhes possibilitem o entendimento do fenômeno educativo como expressão da totalidade e de como estão estabelecidas as relações no seu interior. Ao receber uma proposta de trabalho dessa natureza, os integrantes do quadro administrativo e pedagógico de

uma escola devem reunir as condições necessárias para analisar a proposta, com competência teórica e ainda, possam, no embate com o proponente, enriquecer o trabalho determinando ações que estejam de fato, voltadas para suas reais necessidades. Como diz Vásquez (1977, p. 206-207):

A teoria em si - nesse como em qualquer outro caso - não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação.

Dessa maneira, o proponente aqui em pauta, a Secretaria de Estado de Educação, deveria exercer um papel de mediadora no processo de aprendizagem das escolas que mantém e não de impositora de prazos. Surge então uma outra questão, a Secretaria de Estado de Educação deverá entender seu papel de mediação para que garanta a competência técnica nos trabalhos e o papel político que ambas, SED/MS e Escola, têm no processo particular do fenômeno educativo como expressão da totalidade.

Posto isto, o que podemos observar, nesse processo, é que as escolas empenharam-se em elaborar o projeto pedagógico, seguindo as etapas propostas, procurando garantir a existência de um instrumento que julgaram ser importante para o entendimento do fazer pedagógico.

O projeto político pedagógico é muito importante. A escola não anda sem um projeto pedagógico, porque é o desenvolvimento de um trabalho. Oferece uma meta, um objetivo a ser seguido (Entrevista realizada com a direção adjunta da escola identificada pelo n° 06, 2001).

O projeto político pedagógico é importante pois determina uma linha para a escola, direciona a escola. Deve ser consultado sempre, revendo alguns aspectos para expressar o que a comunidade quer (Entrevista realizada com a coordenação pedagógica da escola identificada pelo n° 11, 2001).

Segundo os depoimentos, a busca pela qualidade na elaboração do projeto pedagógico surgiu como expressão de conciliação entre a prática pedagógica

exercida pela escola, julgada pelo senso comum como de péssima qualidade e desconexa da realidade e a possibilidade de um fazer pedagógico que atenda aos anseios da comunidade, assim como altere a visão de um ensino precário nas escolas públicas. Vejamos alguns deles:

Estudamos muito para entender o que era a construção do projeto político pedagógico. Esse trabalho proporcionou também a integração entre os segmentos do colegiado e da comunidade. Conhecemos seus anseios (Entrevista realizada com a direção da escola n° 07, 2001).

O projeto político pedagógico é um objetivo a ser desenvolvido, se for alcançado ele irá conferir qualidade e identidade à escola (Entrevista realizada com a direção-adjunta da escola identificada pelo n° 06, 2001).

O processo de elaboração do projeto político pedagógico foi positivo, apesar de programado pela SED, auxiliou para conhecer a escola. Principalmente seus pontos fortes e pontos fracos. Pelo menos a escola parou para pensar e iniciar a discussão sobre um projeto político pedagógico. O projeto é necessário à escola no sentido pedagógico (Entrevista realizada com a coordenação pedagógica da escola identificada pelo n° 02, 2001).

Percebemos, também, que o projeto pedagógico está vinculado ao fazer pedagógico das escolas e não aos aspectos administrativo e financeiro, quando afirmam:

O projeto político pedagógico é importante no sentido pedagógico e não para o aspecto financeiro (Entrevista realizada com a diretora adjunta da escola identificada pelo n° 02, 2001).

A orientação da SED era para amarrar as ações pedagógicas com valores, mas não veio nenhuma verba para auxiliar a execução do projeto político. O projeto não auxiliou financeiramente a escola em nada (Entrevista realizada com a direção da escola identificada pelo n° 11, 2001).

As escolas verificaram, na prática, que para executarem as ações propostas no projeto pedagógico dependeriam exclusivamente dos repasses financeiros determinados pelo governo estadual (feito bimestralmente para compra de material de consumo e pequenos reparos) e do governo federal (FUNDEF e PDE-este último quando a escola adere ao plano).

Finalizando a descrição do processo de elaboração dos projetos pedagógicos, esses foram entregues à Secretaria de Estado de Educação no mês de

dezembro de 1998, não acontecendo o encerramento e a avaliação pretendida pela equipe organizadora e pela consultora pedagógica. Os projetos pedagógicos foram analisados pelo Núcleo de Gestão Educacional/Diretoria de Gestão Educacional/Superintendência de Educação/SED/MS em fevereiro de 1999, na gestão de José Orcírio Miranda dos Santos que assumiu o governo do Estado de Mato Grosso do Sul em janeiro de 1999, tendo à frente da pasta da Secretaria de Estado de Educação, o Prof. Pedro César Kemp Gonçalves.

Segundo informações de uma técnica do referido Núcleo, que compõe a equipe responsável pela análise dos projetos pedagógicos, o critério de avaliação não apresentou caráter de aprovação ou reprovação. No início, o *Relatório da Análise do Projeto Político Pedagógico* (1999) expedido pela Secretaria às escolas, esclarece:

A equipe do Núcleo de Gestão Educacional se propõe a uma devolutiva ao trabalho iniciado em 1998, que resultou na elaboração do documento do Projeto Político Pedagógico, tendo em vista que o mesmo foi encaminhado à SED.

O P. P. P. será analisado em termos de estrutura utilizando como parâmetro as orientações da Professora Consuelo Sielski Santos, que assessorou as escolas na sua construção.

Ressaltamos que o P. P. P. não deve ser considerado um documento finalizado, uma vez que ele pode ser modificado de acordo com o fazer da escola, observando as políticas emanadas pela SED.

Diante disso, através de um amplo debate com a comunidade escolar, que será desenvolvido pela Constituinte Escolar⁴⁴, se reiniciará a discussão, avaliando, criticando e aperfeiçoando o documento.

Assim, o grupo limita-se a observar se os projetos pedagógicos contemplam todos os aspectos propostos pela consultora pedagógica, ou seja, a estrutura do documento, como também se o mesmo não fere a legislação estadual e federal. Nesse sentido, a equipe apresenta as sugestões ficando a critério das escolas acatá-las ou não. Foram expedidos pareceres às 358 escolas da rede estadual de ensino. No decorrer dessa pesquisa tivemos acesso a alguns pareceres (anexo 6) expedidos pela SED/MS e verificamos que as observações limitam-se apenas aos aspectos formais não contribuindo com a escola na reflexão da sua proposta.

3. A materialização do projeto pedagógico: o que dizem os documentos

Selecionamos 16 (dezesseis) escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Nessas escolas coletamos os projetos pedagógicos elaborados no ano de 1998, como também, o depoimento de diretores, diretores adjuntos e coordenadores pedagógicos. Descrevemos a seguir, os elementos que compõem os projetos pedagógicos das escolas.

A *capa* dos documentos, além das identificações comuns, traz o slogan da escola, escolhido por meio de um concurso entre os alunos. Esses slogans⁴⁵ refletem os anseios das escolas quanto as possíveis mudanças na educação.

Nas *apresentações* podemos identificar argumentos de que por meio do projeto pedagógico é possível atingir a melhoria da qualidade do ensino, para que assim, os alunos possam se tornar cidadãos críticos, por exemplo:

[...] uma prática que nos leve a uma mudança de postura tendo o compromisso de cumprir objetivos e metas, atuando junto ao educando de forma que ele vivencie as mudanças sociais tornando-se um cidadão mais crítico (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 13, p. 2).

Essa mudança exigirá de todos os seguimentos (sic!) desta escola um compromisso com o cumprimento dos objetivos, metas e ações traçadas no projeto, visto que destes será possibilitado ao aluno vivenciar as transformações sociais, tornando-se um cidadão crítico (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 01, p. 7).

Fica evidente a preocupação das escolas com sua ação pedagógica, uma ação que cumpra com os objetivos estabelecidos para que seja construída “uma escola pública melhor, onde se exerça a plena cidadania e a socialização do saber” (Projeto pedagógico da escola identificada pelo n° 11, p. 4). Desta forma, acreditam que por meio do projeto pedagógico possam solucionar problemas como:

[...] o presente Projeto Político-Pedagógico irá instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos. Buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, ao romper com a rotina do mando impessoal e da burocracia que permeia as relações no interior da escola deve, propiciar a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o

⁴⁴ A Constituinte Escolar foi um movimento desencadeado pela Secretaria de Estado de Educação/MS em 1999 para, juntamente com as escolas e comunidade, apresentar propostas para a elaboração do Plano Estadual de Educação.

⁴⁵ Slogans como: “Educação- fator essencial para a transformação do cidadão”, “Conscientização para mudar”, “Educação- porta para o III milênio”, “Projeto pedagógico- a porta para o futuro”, “Reconstruindo a prática educacional rumo ao futuro”, dentre outros.

exercício da cidadania (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 05, p. 7) .

Entendendo o projeto pedagógico como um instrumento capaz de conciliar os anseios dos diferentes atores da unidade escolar e comunidade, as escolas esclarecem seu maior objetivo, qual seja, preparar o aluno para o exercício consciente da cidadania. A necessidade de formar um cidadão crítico e mais participativo, está presente. Isso aparece na *introdução* e *justificativa* quando apontam as mudanças que acontecem no mundo, exigindo uma preparação maior do aluno por parte da escola e explicam:

Vivemos uma nova fase histórica, devido aos avanços tecnológicos, que tornou-se poderoso referencial para compreender melhor o mundo.

Conseqüentemente com essa mudança , é papel da escola oferecer um ensino atualizado, onde haja ousadia, pesquisa, determinação, trabalho participativo, munindo a comunidade de ferramentas culturais que são importantes para o exercício da cidadania (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 11, p. 4).

A partir de 1980, emergiu um novo paradigma educacional, mudanças aconteceram [...] descentralização, eleição para diretores, criação de direção colegiada etc. [...] porém, no pedagógico que é o cerne da escola, deixou-se a desejar e diante das exigências da sociedade atual, há de se pensar o que devemos modificar, acrescentar e/ou adaptar (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 14, p. 9).

Diante disso, afirmam a possibilidade de enfrentar a atual realidade, desde que a escola alicerce “o conceito de autonomia, enfatizando o compromisso e a responsabilidade de todos em todos os segmentos da unidade escolar, quer o fazer pedagógico, quer a gestão administrativa” (Projeto pedagógico da escola identificada pelo n° 16, p. 4). Esclarecem: “[...] estamos convencidos de que é possível responder aos desafios se a escola for autônoma para assumir um compromisso, cuja resposta específica só ela pode dar” (Projeto pedagógico da escola identificada pelo n° 02, p. 11).

Porém, frente aos compromissos estabelecidos, traçam seus *objetivos gerais*, como os descritos abaixo:

Propiciar condições para que o aluno possa agir como ser transformador dentro do seu contexto social, tornando-se consciente de seus direitos e deveres, responsável nas suas ações,

sendo sujeito na construção de sua cidadania (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 15, p. 8).

Preparar o aluno para que tenha uma aprendizagem eficiente, onde o mesmo não aceite um ensino desvinculado da vida, mas passe a ser questionador do meio e, com isso, um agente de mudanças (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 12, p. 6).

Democratizar, garantir, oportunizar o acesso do conhecimento, resgatando o ensino de qualidade e socializando integralmente o indivíduo (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 06, p. 11).

Os *objetivos específicos* se referem às diferentes disciplinas que compõem o currículo. Pretendem oferecer uma educação de qualidade, contemplando a interdisciplinaridade, evitando desta forma, a fragmentação do conteúdo. Podemos observar nos tópicos já citados, que as escolas relacionam a oferta de uma educação de qualidade com a participação e envolvimento da comunidade interna e externa. Com os objetivos estruturados, a *filosofia* da escola é assim definida:

Desenvolver uma educação integral em condições para o desenvolvimento moral e intelectual, social, político, econômico, espiritual, do aluno, através de conhecimentos científicos e tecnológicos que lhe possibilite enfrentar os desafios do cotidiano, como agente transformador, consciente de seus direitos e deveres como cidadão, para a construção de uma sociedade mais justa e humanitária (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 09, p. 8).

Valorizar o educando para que desenvolva suas potencialidades, propiciando o resgate de sua auto-estima e formando um homem comprometido com os valores éticos, morais, intelectuais e sociais (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 05, p. 17).

Organizar e direcionar as atividades curriculares e extracurriculares da escola, visando a qualidade de ensino e integração entre a comunidade e a escola, trabalhando a valorização humana nos aspectos intelectual, social, político, econômico, espiritual, científico e tecnológico (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 16, p. 7).

A escola deve repassar ao aluno todo o saber universalmente acumulado, garantindo um ensino de qualidade que proporcione ao mesmo, subsídios para tornar-se um cidadão crítico, responsável, participativo, culto e transformador, voltado para o compromisso com toda a comunidade em que está inserido (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 12, p. 5).

O destaque dado à formação do aluno para que esse possa compreender e enfrentar os problemas de seu cotidiano é uma constante nas escolas. Buscam superar com o projeto pedagógico o fracasso escolar dos alunos e se sentem extremamente responsáveis por esse aspecto. “Temos que dar uma resposta aos pais, eles querem que seus filhos sejam melhor que eles. Tenham um futuro melhor. É duro ver a angústia dos pais que têm filhos com problemas e a escola não poder fazer muita coisa” (Entrevista realizada com a diretora e coordenadora pedagógica da escola identificada pelo nº 03, 2001). Diante disso, nos diferentes tópicos que compõem o projeto pedagógico vemos passagens como estas:

Oferecer condições para as crianças despertarem na escola aptidões para o trabalho como garantia da própria sobrevivência (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 01, p. 12).

Preparar o aluno da Escola pública para competir em igual nível de aprendizagem com os alunos de outras redes de Ensino (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 13, p. 5).

A preparação do aluno dando as condições necessárias para o ingresso na vida profissional, tendo visão crítica e construtiva da sociedade (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 12, p. 2).

[...] priorizando conhecimentos e competências do tipo geral, que são pré-requisitos tanto para a inserção profissional mais precoce, quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 07, p. 34).

[...] importância de dar continuidade aos estudos e preparar para enfrentar a concorrência do mercado de trabalho (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 05, p. 47).

Frente a uma situação de precariedade, não é difícil saber o porquê da preocupação da escola com o futuro profissional dos alunos. Buscam para atender tais expectativas, apoio em um referencial teórico progressista. Citam tendências como a “progressista libertadora”- escolas identificadas pelos números 04 e 05; “progressista de conteúdos” - escolas identificadas pelos números 06 e 16; “concepção progressista” - escolas identificadas pelos números 02, 03, 09, 10, 12, 14 e 15; “concepção pedagógica construtivista” - escolas identificadas pelos números 07 e 11; “concepção sócio-interacionista” escolas identificadas pelos números 01, 08 e 13. Pelas tendências elencadas, vimos que as escolas diante de um momento de mudanças e de clima democrático, pretendem oferecer uma educação que tenha

apoio em uma concepção progressista, cuja perspectiva pretende uma educação crítica e que possibilite mudanças, contrapondo-se a uma educação tradicional.

Seguindo o encaminhamento dado pelo roteiro da SED/MS, as escolas realizam uma pesquisa interna para levantarem os pontos fracos e fortes da instituição. Esse dia ficou conhecido como *Dia R*, Dia de Reflexão. Vejamos como foi essa atividade que originou o *diagnóstico* das instituições, por meio da escola identificada pelo nº 14:

[...] Neste dia, no 4º tempo, alunos e professores refletiram em sua sala de aula o que consideravam de forte e de fraco na escola. No dia seguinte reuniram-se no auditório, todos os representantes de sala e apresentaram os relatórios do que haviam concluído em suas salas. Neste momento fizemos um único relatório onde destacou-se os seguintes pontos fortes e fracos:

PONTOS FORTES: Espaço físico (boa infra-estrutura da escola), cantina satisfatória, auditório, salas de vídeo, limpeza, empenho de alguns professores.

PONTOS FRACOS: Indisciplina na escola, biblioteca com acervo precário, falta material de educação física, falta xerox para os alunos, falta segurança para a escola, [...] drogas na escola, falta merenda, salas super lotadas, professores não habilitados, [...], falta inspetor, falta boletim [...] (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 14, p. 18).

Obviamente, que como sugestão para solução dos pontos fracos relacionados aos aspectos físicos e financeiros, propõem a superação dos mesmos. Porém, não fica claro de que forma irão suprir essas dificuldades. O projeto pedagógico da escola identificada pelo nº 04, na página 18, aborda terem necessidade de “uma escola que atenda às propostas deste Projeto Político Pedagógico” para que possa ter “qualidade em seus aspectos: físico e pedagógicos”, assim necessita “ampliar biblioteca, ampliar cozinha, reformar quadra de esporte, construir cantina, construir banheiros, [...]”. Observamos que nas duas afirmações, as escolas se referem aos aspectos físicos e pedagógicos, porém, só detalham as necessidades do aspecto físico, quanto ao pedagógico limitam-se a solicitar “capacitação e formação para os educadores”. Esse aspecto não é diferente nos demais projetos.

Após detectarem seus pontos fortes e fracos e sugerirem algumas soluções, sem no entanto deixar claro como irão supri-las, as escolas passam a realizar a *avaliação institucional*. Para a realização da avaliação institucional, foram

aplicados questionários (anexo 5) aos segmentos de alunos, pais, professores e funcionários das escolas. Uma escola relata que:

A dificuldade para reunir toda a comunidade deveu-se a um horário possível a todos, o cumprimento dos dias letivos em sala de aula (sem a dispensa de alunos), o espaço físico inadequado para reuniões, desinteresse e descrédito em mudanças na área de educação (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 16, p. 14).

Diante do relato, vemos que não é tão fácil para a escola reunir a comunidade interna e externa para realização de trabalhos que fogem ao seu cotidiano. Outra expressa que “O ideal seria poder parar a escola e realizar um trabalho mais completo, mas não temos horas disponíveis no calendário e de sábado é difícil contar com a presença de todos” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica na escola identificada pelo nº 07, 2001).

A importância da avaliação institucional para esse momento de elaboração do projeto pedagógico é relatada, ainda, por outra escola:

A escola pública vem sofrendo uma grande desvalorização pela clientela que a engloba: pais, alunos, professores, diretores e demais pessoas envolvidas.

Pensando em uma mudança para que a mesma volte a ocupar o lugar que lhe é de direito, aplicamos a avaliação institucional com 150 pais, 150 alunos, professores e funcionários administrativos.

Visando levantar a situação atual da escola a fim de se montar o Projeto Político Pedagógico de acordo com os dados levantados é que apresentamos a Avaliação Institucional da nossa escola. Pois, é através desta avaliação que teremos um diagnóstico dos nossos pontos fortes e pontos fracos.

Onde mudar? O que mudar? E como fazer com que estas mudanças venham de fato se efetivar? O objetivo é a melhoria na qualidade do ensino, no atendimento e envolvimento de toda a comunidade escolar, delineando assim a 'cara' da nossa escola (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 15, p. 14).

Percebemos que as escolas têm uma preocupação em realizar um instrumento que possa auxiliá-las na superação de suas dificuldades, atribuindo ao projeto pedagógico a solução de problemas que vão além da elaboração de documentos.

O próximo elemento abordado nos projetos é sobre a *avaliação da aprendizagem*. Neste item, é relatado como irão trabalhar o processo de avaliação na escola, apontando as inovações prescritas na Lei nº 9394/96, quais sejam, progressão

continuada, classificação e reclassificação, respeitando as normas em vigor. Destacam que “A avaliação será contínua e cumulativa no desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (Projeto pedagógico da escola identificada pelo nº 10, p. 27).

As escolas propõem uma avaliação participativa, contínua, visando a melhor compreensão do conteúdo pelo aluno e o desenvolvimento do espírito crítico por meio da auto-avaliação. Esse processo, ao final de cada bimestre deverá ser revertido em notas, conforme deliberação legal. Diante disso, a escola pode até assumir um caráter mais dinâmico e inovador nas suas estratégias avaliativas, desde que, ao final, cumpra as normas do sistema de ensino, ou seja, atribua notas ao final de cada bimestre.

Para que o professor trabalhe nessa perspectiva, justificam a necessidade de sua *formação continuada*. Pois, “os constantes avanços tecnológicos exigem do professor uma atualização permanente, centrada no estudo e na pesquisa, fatores essenciais para a elaboração do conhecimento”. Para tanto, a escola acredita que “[...] o professor precisa avançar na direção da interdisciplinaridade, buscando encontrar um meio termo entre o conhecimento profundo verticalizado e a capacidade de aprender para além da fronteira de sua disciplina” (Projeto pedagógico da escola identificada pelo nº 11, p. 28). A escola alerta que a formação continuada do professor também depende de seu compromisso com a profissão. Frente a esse discurso, a escola não questiona as condições materiais para que o professor possa participar de cursos de formação ou capacitação. Desta forma, para ela, as condições estão dadas, cabe ao professor saber utilizá-las.

Os documentos seguem uma ordem de organização que visa o estabelecimento das condições ideais para a realização dos trabalhos educativos na escola. Assim, abordam a questão da *disciplina* no seu interior. Como a escola apresenta muitos problemas de disciplina com os alunos, principalmente no período noturno, o projeto pedagógico da escola identificada pelo nº 02, inicia sua exposição propondo um trabalho mais solidário e participativo, então:

Temos com clareza que a disciplina que não queremos: a autoritária ou espontaneísta e sim almejamos buscar construir uma disciplina que deixe de ser expressão das relações sociais alienadas, podendo dizer que o objetivo é conseguir o autogoverno dos sujeitos participantes do processo educativo [...] Pretendemos uma disciplina consciente e interativa marcada pela:

participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento e formação do caráter e da cidadania (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 02, p. 19).

Porém, lidar com a indisciplina dos alunos hoje, não é tarefa fácil. No entanto, sabem que o uso da repreensão, afasta os alunos da escola. A diretora da escola identificada pelo n° 03, relatou que:

No período noturno é onde existe mais indisciplina, em dias de jogo de futebol não adianta a escola proibir a saída a maioria vai para a frente do portão e fica gritando, os professores não conseguem dar aulas para quem fica. Então, dispensamos e passamos um trabalho. Não dá para brigar com eles (Entrevista realizada com a direção da escola identificada pelo n° 03, 2002).

Com essa realidade, lançam o desafio de “[...] construir uma teoria que efetivamente possa ajudar a enfrentar o problema, pois, de fato, sem disciplina não se pode fazer nenhum trabalho pedagógico significativo” (Projeto pedagógico da escola identificada pelo n° 05, p. 95). Com isso, parece que a escola já esgotou todas as suas estratégias para conter a indisciplina dos alunos. Cabe citar que, não é raro as escolas relatarem o comportamento inadequado de alguns professores também, dando exemplo de rebeldia aos alunos e de má conduta, como aconteceu em uma das escolas pesquisadas, levando à intervenção da SED/MS.

Analisados os problemas, possibilidades de solução, organização da escola, o próximo item a ser trabalhado é o seu *currículo*. Definem que “o currículo, em outras palavras pressupõe o estabelecimento do diálogo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e ação do cotidiano da escola” (Projeto pedagógico da escola identificada pelo n° 08, p. 25).

O currículo deve ser organizado seguindo as determinações da Lei n° 9394/96; da Resolução CEB/CFE n° 02, de 02 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, versando sobre a organização das áreas do conhecimento deste nível de ensino (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, língua estrangeira, educação artística, educação física e ensino religioso); da Resolução SED/MS n° 1222, de 10 de fevereiro de 1998, que institui a implantação de ciclos para o ensino fundamental, gradativamente e da Resolução CEB/CFE n° 03, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

As escolas, atendendo as determinações legais, elaboraram *projetos*, anexados ao final do projeto pedagógico, propondo atividades extracurriculares, tais como: projetos de oficina de artes, canto e coral, modalidades esportivas, reforço escolar, escrita e oralidade, meio ambiente, ciências, informática, pontos turísticos, idiomas, sexualidade, orientação vocacional, dentre outros. Para tanto, definem *metas e ações* como algumas descritas abaixo :

METAS:

- trabalhar semanalmente os conteúdos por meio da arte;
- investir diariamente na valorização do aluno de forma a resgatar sua auto-estima como estudante da escola pública;
- garantir um ensino de qualidade norteado por uma prática pedagógica coerente, dentro do efetivo desempenho da democracia, de forma dialógica e interativa dos grupos;
- desenvolver a linguagem na prática da leitura e produção de texto, bem como, todos os aspectos fundamentais dos conteúdos curriculares;
- instituir uma nova sistemática de avaliação.

AÇÕES:

- organizar grupos de estudos com os professores, coordenadores pedagógicos e todo o corpo administrativo, abordando temas como: relações humanas, planejamento, avaliação, dentre outros;
- promover ações que levem os alunos refletirem sobre a violência, aborto, sexo, relacionamento humano e uso de drogas;
- estimular os estudos dos alunos, valorizando seus trabalhos, para evitar a evasão e repetência;
- operacionalizar projetos de aprendizagem.

Elencam nos documentos que, para viabilizarem as ações previstas, contam com o estabelecimento de possíveis parcerias, da seguinte forma:

Estabelecer parcerias, acordos e compromissos com diferentes segmentos da sociedade organizada, visando ao fortalecimento da gestão democrática (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 05, p. 37).

Buscar parcerias, com Universidades, [...] (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 04, p. 47).

[...] parcerias com instituições públicas ou privadas, abertas pela lei de diretrizes e bases, [...] (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 09, p. 20).

Recursos Financeiros: FNDE, SED, convênios com empresas, promoções realizadas pela unidade escolar (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 15, p. 48).

Estabelecer parcerias com postos de saúde, atendimento médico, odontológico aos alunos carentes (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 01, p. 12).

As escolas não deixam claro nos documentos como podem estabelecer as parcerias e os documentos trazem registrados que a possibilidade do estabelecimento destas e a própria elaboração do projeto pedagógico, acontecem por estarem exercendo sua autonomia. Parece que essas idéias se apoiam na fala de autores como Gadotti (1998, p. 27) que expressa:

A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto da uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade.

Sobre isso, entendemos que a escola está sempre em intercâmbio com a sociedade, mesmo porque está inserida nela, porém, a parceria é uma questão mais complexa. A escola pública hoje, encontra muita dificuldade em estabelecer as parcerias que o *projeto pedagógico* indica como mostram as seguintes entrevistas:

Não temos parceiros, até para conseguirmos uma palestra é difícil. A escola busca ajuda e não consegue (Entrevista realizada com a direção da escola identificada pelo nº 03, 2001).

Temos uma universidade realizando trabalhos na escola, isso ajuda muito. Então adaptamos nossos trabalhos pedagógicos com o deles (Entrevista realizada com a direção da escola identificada pelo nº 01, 2002).

Procuramos uma instituição para ser nossa parceira em aulas de informática, mas não conseguimos chegar em um acordo (Entrevista realizada com a direção e coordenação pedagógica da escola identificada pelo nº 10, 2002).

Fomos informadas, durante as entrevistas, que existem instituições realizando trabalho nas escolas, mas independente das ações propostas no projeto pedagógico. As instituições sempre trazem suas propostas já definidas e pedem um espaço para poderem executá-las na escola. Entre elas estão as universidades com seus estagiários, o Rotary Clube, o DETRAN, a OAB.

O próximo passo na elaboração do projeto pedagógico é o item que descreve a *estrutura administrativa e pedagógica* da escola, não contemplado em todos os projetos. A seguir destacamos os itens que aparecem em alguns projetos.

Administração deve compartilhar as decisões com a comunidade escolar atendendo às necessidades da clientela educacional para democratizar a gestão.

O corpo administrativo deve ter autonomia, juntamente com a comunidade local e o Colegiado Escolar, em estabelecer critérios e normas fazendo matrícula, análise de currículo do aluno [...] (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 07, p. 44).

A escola deve seguir a orientação do inspetor escolar, que é o profissional, do Órgão Central, que verifica e analisa a vida escolar do aluno e os aspectos legais dos documentos. A escola não tem autonomia para estabelecer regras que vão contra as determinações superiores, nem com o apoio da comunidade e do colegiado escolar.

Após expressarem seus anseios quanto a administração da escola, apontam o momento de reunião do *conselho de classe* como sendo de grande importância para a escola, por discutir a opinião dos professores sobre o andamento da disciplina e da aprendizagem dos alunos, assim:

O conselho de classe é o momento de repensar o processo ensino-aprendizagem em todas as suas etapas: elaboração, execução e resultado, onde o planejamento é o processo educativo fundamental e a avaliação é parte integrante desse processo e, por isso, deve ser contínua e cooperativa, e será tanto mais eficiente quanto mais coerente for em relação à proposta pedagógica que a escola se propõe assumir e executar (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 11, p. 27).

Observamos que a escola procura adequar as atitudes em sala de aula com as ações determinadas no projeto pedagógico da escola, mantendo uma coerência no processo. Para tanto, o *professor* deve:

[...] ter clareza de seu papel, uma atitude que articule direção e espontaneidade na relação com os educandos, convicção da proposta que está levando para os alunos; autovalorizar-se, ter respeito para com os alunos; desenvolver a autocrítica, revendo o que for necessário, ter uma postura adequada de trabalho, vinculada às reais necessidades dos alunos (conteúdo significativo e metodologia participativa) (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 05, p. 98).

Nas afirmações referentes ao professor, percebemos a necessidade de garantir a valorização desse profissional, principalmente, por meio de cursos de capacitação e aumento salarial. Porém, vale ressaltar que para o Banco Mundial a necessidade de investimento no professor não é um dos pontos que assegure resultados na educação. Segundo Torres (1998, p. 134):

A qualidade educativa, na concepção do BM, seria o resultado da presença de determinados “insumos” que intervêm na escolaridade. Para o caso da escola de primeiro grau, consideram-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, nesta ordem de prioridades, segundo a percentagem de estudos que revelariam uma correlação e um efeito positivos (BM, 1995:51). (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe. Desses pontos, deriva o BM suas conclusões e recomendações aos países em desenvolvimento sobre os insumos a priorizar em termos de políticas e alocação de recursos.

Como podemos ver, o “insumo” professor no ranking do Banco Mundial não está tão bem classificado na ordem das prioridades. Assim, as políticas que privilegiem efetivamente a formação e valorização desse profissional, acabam sendo relegadas a segundo plano⁴⁶.

Quanto a *gestão escolar*, os projetos pedagógicos enfatizam que é compromisso de todos, devendo haver participação ativa da comunidade escolar. A *Associação de Pais e Mestres* (APM) tem papel relevante na parceria com a gestão. Certamente, as escolas entendem que, hoje, essa associação é quem viabiliza as entradas de recursos para a escola, mediante seu registro (CGC) e prestação de contas ao Órgão Central.

No que se refere a definição de *recursos financeiros*, dos dezesseis documentos analisados apenas três fazem menção desse item, duas escolas registram

⁴⁶ Maiores informações ver TORRES, 1998.

suas fontes de recursos e distribuição, sem apontar valores, a outra, descreve suas ações e atribui valores mas, para a materialização do previsto não deixa claro como irá resolver discrepâncias financeiras como esta:

Plano Orçamentário do Projeto Político Pedagógico	
Recursos Financeiros Anuais	
Discriminação	Total
01. Aquisição de material permanente	R\$ 5.000,00
02. Manutenção e conservação do prédio	R\$ 4.000,00
03. Pequenos reparos no prédio	R\$ 1.500,00
04. Material de consumo	R\$ 10.000,00
05. Capacitação e aperfeiçoamento	R\$ 10.000,00
06. Implantação de projetos pedagógicos	R\$ 5.000,00
07. Aquisição de material didático e pedagógico	R\$ 5.000,00
08. Desenvolvimento de Atividades Educacionais 'excursões – passeios – feira de ciências etc.'	R\$ 5.000,00
09. Aquisição de material para o aluno	R\$ 4.000,00
10. Passagem/ano	R\$ 3.000,00
11. Alimentação e hospedagem	R\$ 5.000,00
Total de recursos anual	R\$ 57.500,00
Recursos recebidos no ano de 1998	
01. Repasse financeiro do Estado do MS em duas parcelas	R\$ 1.450,00
02. Repasse financeiro do FNDE (outubro de 1998)	R\$ 2.700,00
Total de recursos recebidos em 1998	R\$ 4.150,00

Fonte: Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 01, p. 54.

No ano de 1998 a escola contou com os recursos da APM e repasse financeiro da SED. Em 1999 contaremos com: APM (Associação de Pais e Mestres), Repasse Financeiro da SED e Ministério de Educação (FNDE).

As distribuições das verbas recebidas serão priorizadas levando-se em conta as necessidades mais urgentes e o que foi solicitado neste projeto (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 14, p. 40).

Recursos Financeiros: FNDE, SED, convênios com empresas e promoções promovidas pela unidade escolar (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 15, p. 48).

Após alguns anos da elaboração do projeto pedagógico, as escolas entenderam que esse instrumento, pouco ou nada, possibilitou para a entrada de recursos na instituição. Verificamos isto com as seguintes respostas:

A manutenção da escola é feita com recursos do FUNDEF e repasse da Secretaria de Educação. Os recursos são poucos e por isso a escola tem que fazer muitas promoções (Entrevista realizada com a direção-adjunta da escola identificada pelo n° 14, 2002).

Os recursos financeiros vêm do FUNDEF e do repasse do Estado que são para comprar merenda, material permanente e de consumo. Nós dependemos do Estado financeiramente. A APM faz eventos, festa junina, festa da primavera, aluga a quadra para jogos de futebol, para as festas das igrejas evangélicas. Mas tudo é muito pouco, a escola é precária. O projeto político pedagógico não dá autonomia financeira, tudo que a gente vai fazer tem que perguntar para a Secretaria (Entrevista realizada com a direção-adjunta da escola identificada pelo n° 11, 2002).

Os entrevistados são unânimes em dizer que o projeto pedagógico não trouxe benefícios financeiros pois, continuam a depender das mesmas fontes de renda. Também, conseguem financiamento quando a direção é informada sobre algum recurso disponível na sociedade e se propõe a viabilizá-lo. Por exemplo:

Nós temos PDE, FUNDEF, repasse bimestral da Secretaria. Mas, tudo é pouco e demora para sair. A escola então, faz dívida e quando vem o recurso paga, só que paga com juros, aí não dá mesmo. Mas, pelo menos assim, a escola não para e nós temos crédito. A demanda de necessidades não espera. A escola é que tem que se virar. Eu fiquei sabendo de um recurso e fui atrás, estamos esperando receber R\$ 15.000,00 para comprar 05 computadores. Esses computadores irão servir a escola e a comunidade (Entrevista realizada com a direção da escola identificada pelo n° 12, 2002).

As unidades escolares, apresentam na *conclusão* de seus projetos pedagógicos as seguintes considerações:

[...] momentos de reflexão, de conscientização entre os elementos que participaram de sua elaboração [...] Os objetivos e a filosofia da escola nortearão a estrutura administrativa e pedagógica, de forma a garantir os alicerces da aprendizagem, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser constituem ações permanentes, que objetivam frutificar o aluno como pessoas humanas e cidadãos (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 08, p. 25).

Este projeto é resultado de várias horas de estudo, reuniões, palestras e encontros que nos enriqueceram e nos uniram como educadores e amigos, proporcionando-nos um clima favorável para que realmente ocorram as mudanças necessárias à evolução do processo educativo (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 13, p. 10).

Ao concluirmos este trabalho que só foi possível pela participação de todos os segmentos envolvidos no Processo, esta Unidade Escolar, encontra forças para enfrentar com coragem, os desafios que se nos apresentam, na certeza de que unidos, no mesmo ideal, atingiremos nossos objetivos e metas, propostas neste Projeto Político Pedagógico, buscando resgatar a qualidade

do Ensino e nossa realização e Valorização Profissional (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 04, p. 50).

Verificamos que para a escola o projeto pedagógico é um instrumento necessário. Isso também fica claro nas entrevistas, apesar de nem sempre ser objeto de atenção das unidades escolares.

A gente tem que seguir e caminhar junto com o projeto político pedagógico. O projeto é muito importante porque oferece um planejamento para a escola. Porém, desde que foi feito o projeto político pedagógico não foi retomado. Agora a prioridade tem que ser adequar o regimento escolar. A escola não para e a elaboração de um documento como esse deve ser bem pensada, por isso devemos fazer um de cada vez e bem feito (Entrevista realizada com a coordenação pedagógica da escola n° 14, 2002).

O projeto político pedagógico é importante, pois foi um trabalho que a escola desenvolveu e cumpriu uma meta. Todos da escola trabalham com ele. Nós somos um time e temos que vestir a camisa (Entrevista realizada com a direção-adjunta da escola n° 16, 2001).

Após a conclusão, o documento traz as *referências bibliográficas* e relacionam entre os autores: Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, Danilo Gandin, César Coll, Paulo Freire, Howard Gardner, Pedro Demo, Ilma Passos Veiga, Cipriano Luckesi, Consuelo S. Santos, Leontiev Vygotsky e Mário Osório Marques.

Os atores das escolas, portanto, julgam necessário o projeto pedagógico para nortear suas ações e os documentos registram que esse é um instrumento capaz de proporcionar a autonomia e identidade à instituição. Vejamos:

Portanto, acreditamos que através da construção do nosso projeto político pedagógico estamos a meio caminho para conseguir nossa autonomia (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 02, p. 13).

Assim, a escola que se pretende enquanto espaço propício para o exercício democrático se fundamenta nos princípios de participação, da autonomia, da universalização do saber e da socialização da cultura (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 11, p. 18).

[...] buscando autonomia para estabelecer sua identidade como instituição educacional, assegurando uma abordagem global de realidade, através de uma perspectiva transdisciplinar (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo n° 16, p. 13).

A escola democrática, autônoma, participativa tem como função primordial preparar o aluno para o domínio dos instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos, necessários ao exercício pleno

da cidadania. O fortalecimento da gestão a partir dos processos da autonomia da unidade escolar; descentralização financeira, pedagógica e administrativa, definição e adequação do currículo nas escolas (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 05, p. 35).

Essas afirmações indicam que as escolas se reconhecem autônomas e detentoras de uma identidade própria, pelo fato de elaborarem um projeto e definirem suas ações.

Mas, as entrevistas realizadas mostraram uma distinção sobre o exercício da autonomia. Ou seja, os atores da escola acreditam exercer uma autonomia pedagógica e administrativa, na definição das ações e projetos das escolas. Justificam que após o processo de eleição para a direção, as escolas ficaram mais livres para resolver seus problemas internos. Porém, esclarecem que não têm autonomia financeira, pois ainda dependem dos repasses financeiros tanto do MEC como da SED/MS. Uma identidade própria por sua vez, relaciona ao aspecto pedagógico e não ao aspecto físico. As entrevistas registraram que:

A escola tem uma autonomia pedagógica e administrativa, a financeira só os recursos da APM, pois os outros repasses só podem ser gastos no que está previsto na lei, nem que você não precise de reparos você não pode utilizar esse recurso para outra coisa, só para o reparo. Então é tudo muito amarrado. No fundo é uma autonomia entre aspas que existe. Quanto a identidade nós temos, pois o trabalho aqui é diferenciado, pois a nossa clientela é diferenciada, nossa ênfase é na metodologia por causa dos exames, procuramos corresponder aos instrumentos de avaliação que estão aí (Entrevista realizada com a coordenação pedagógica e com a direção da escola identificada pelo nº 02, 2002).

As escolas após as eleições para a direção garantiram sua autonomia administrativa, pois não existe mais medo, tem apoio da comunidade. O projeto político pedagógico mesmo, pouco auxiliou na questão da autonomia. No fundo, precisamos da aprovação de tudo que é feito na escola. Agora, identidade própria tem, pois é uma escola pequena, a clientela é a mesma sempre, os professores são fixos, tem poucos convocados. Diferente de uma escola grande que tem mais problemas (Entrevista realizada com a direção da escola identificada pelo nº 11, 2002).

O projeto político-pedagógico oferece autonomia pedagógica, a financeira e de calendário não tem, é uma autonomia controlada. A financeira, você tem autonomia dentro do que é determinado, você que decide o que vai gastar mas, se é dinheiro de reforma é com a reforma. Quanto a merenda, tem autonomia, pois hoje cada escola faz seu cardápio. A escola tem um trabalho bom com os professores, tem materiais, por isso consegue ter identidade, porque também é pequena. A escola consegue organizar uma

biblioteca, encontros. O pessoal veste a camisa (Entrevista realizada com a direção da escola identificada pelo n° 07, 2002).

O projeto político pedagógico não está sendo utilizado. O PPP é a cara da escola que queremos mas, ainda não temos condições de trabalhá-lo. Cada escola é uma escola⁴⁷, cada direção tem uma forma de trabalhar. A direção é quem dá o tom da escola. Depende da direção, de seu gerenciamento. Agora, autonomia, autonomia mesmo, só no papel, emperra na burocracia, tudo nós temos que pedir autorização (Entrevista realizada com a direção da escola identificada pelo n° 03, 2002).

Diante do exposto, podemos afirmar que as escolas na elaboração do seu projeto pedagógico pretendiam uma autonomia administrativa, financeira e pedagógica, acreditaram que o projeto pedagógico possibilitaria a realização de um trabalho de maior e melhor qualidade. Mas, no decorrer de sua operacionalização entenderam que as necessidades financeiras continuaram as mesmas, ou seja, a escola tendo ainda que se preocupar com as promoções, para poder se auto-sustentar.

Na verdade, o Estado, por meio das políticas governamentais, afasta-se, cada vez mais, da manutenção financeira das instituições escolares, deixando a cargo delas sua sobrevivência. Porém, em uma das entrevistas a pessoa conclui:

Nós temos autonomia pedagógica e administrativa, a financeira é muito difícil. Nós é quem decidimos sobre o que vamos fazer no currículo. Se bem que a Secretaria tem que aprovar tudo e tem também as leis que devemos seguir. É, na verdade acho que autonomia mesmo nós não temos, né? (Entrevista realizada com a direção-adjunta da escola identificada pelo n° 14).

Com certeza, as escolas buscam realizar um trabalho que possibilite ao aluno, conhecimentos que lhes serão úteis na sua vida pessoal e profissional, procurando, dessa forma, atender os anseios dos pais e convencer os alunos da necessidade dos estudos e da própria escola. Entendem, também, que a situação que, historicamente, a escola enfrenta não vai ser resolvida com a elaboração de um documento, apesar de registrar nesse a possibilidade de solução de seus problemas. Porém, ao operacionalizá-lo verificam que a realidade é bem diferente. Percebem que estão profundamente vinculados às questões burocráticas de ordem legal e sua manutenção financeira ainda é insuficiente para a realização das ações que tanto almejavam alcançar no seu projeto pedagógico.

⁴⁷ Resposta dada quando foi questionada sobre a identidade da escola.

Assim, concordamos com Sanfelice (2000), quando analisa que a escola pode até considerar-se autônoma, autonomamente se submeta aos interesses e anseios da sociedade, embora essa autonomia possa ser mediada pela concepção da política educacional vigente. Ou seja, as relações postas nesta sociedade não permitem que as escolas reúnam as condições necessárias para que possam exercer sua plena autonomia. Então, o conceito de plena autonomia não se aplica para que haja a materialização do processo educativo pela escola, nos moldes pretendidos por essas em seu projeto pedagógico, frente às determinações da legislação educacional vigente no atual momento histórico.

CAPÍTULO III

OS CONCEITOS DE GERENCIAMENTO NA ESCOLA - UMA VISÃO EMPRESARIAL

Neste capítulo abordamos o processo de descentralização da gestão pública do Brasil no contexto da reforma do Estado, que se justifica pela proposta de sua modernização.

Analizamos as estratégias desencadeadas pela política governamental para que a escola exercite a prática de uma gestão democrática que possibilite sua autonomia e identidade e assim, possa oferecer uma educação de qualidade; contando com a participação de todos os atores da escola e sua comunidade externa, desenvolvendo ações como a elaboração do projeto pedagógico, dentre outras.

1. Gestão democrática: as estratégias gerenciais na escola

A proposta de democratização nas escolas, presente no discurso governamental, respalda a luta dos educadores, na década de 80, por maior participação nas políticas educacionais e no momento político de abertura que possibilitou várias manifestações populares culminando com a “Nova República”. Após 21 anos de ditadura, os educadores clamavam por maior participação e autonomia nas questões pedagógicas e administrativas das escolas buscando uma educação de qualidade e universal.

O debate sobre a democratização da gestão nas escolas continua nos anos 90, podendo constatar esse fato nos documentos oficiais como:

Plano Decenal de Educação para Todos (1993, p. 46):

O sucesso do Plano Decenal pressupõe o reordenamento da gestão educacional, conferindo à escola a importância estratégica que lhe é devida como espaço legítimo das ações educativas e como agente de prestação de serviços educacionais de boa qualidade. Fortalecer a sua gestão e ampliar sua autonomia constituem, portanto, direção prioritária da política educacional.

Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995, p. 15):

Na administração pública gerencial a estratégia volta-se (1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em uma unidade (2) para garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e (3) para controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, p. 14):

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.

Como podemos verificar, um novo fator é acrescentado ao discurso da gestão democrática. Os documentos acima citados expõem a relação existente entre esse modelo de administração, a autonomia e a qualidade dos serviços prestados por meio de cooperação.

Com isso, a condução das políticas públicas para a educação, na década de 90, difere daquela pretendida pelos educadores na década de 80, pois sendo as políticas públicas balizadas pelos organismos internacionais, financiadores das ações dos países em desenvolvimento, cuja concepção baseia-se na lógica da produtividade, eficiência e eficácia do sistema, apresenta uma proposta voltada muito mais para os rumos do mercado do que para as necessidades sociais. No Plano Decenal de Educação para Todos (1993, p. 50), o item 11 destaca:

A melhoria dos níveis de qualidade do ensino requer a profissionalização tanto das ações do Ministério da Educação e do Desporto e dos demais níveis da administração educativa, como a ação nos estabelecimentos de ensino. Esta profissionalização implica a definição de competências específicas e a dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tanto nos níveis centrais, como nos

descentralizados, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma gestão responsável. A profissionalização requer também a ampliação do leque de diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, com o objetivo de aumentar a racionalidade e produtividade.

Assim, para o governo federal, um dos problemas que o sistema nacional de educação atravessa, encontra-se na forma de administração dos órgãos e escolas públicas, portanto, busca a racionalização da administração desse setor seguindo os moldes da gerência empresarial. Segundo o Planejamento Político-Estratégico 1995/1998, do MEC (1995, p.4), é na escola que os resultados da modernização estatal podem ser alcançados. Afirma o documento que a escola “sintetiza o nível gerencial – operacional do sistema. [...] É na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução”. Esta análise busca convencer a população da necessidade de se reestruturar o serviço público, procurando obter um consenso quanto as mudanças que viriam ocorrer.

Nessa perspectiva, então, a escola é entendida como uma empresa, a educação como um serviço e o aluno como um cliente. Apesar de que, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995, p. 15), é feita uma ressalva:

A administração pública gerencial inspira-se na administração de empresas, mas não pode ser confundida com esta última. [...] Enquanto a administração de empresas está voltada para o lucro privado [...] a administração pública gerencial está explícita e diretamente voltada para o interesse público.

O interesse público aqui expresso está no sentido da otimização dos gastos. Com isso, o lucro, no caso do serviço prestado pela escola, recai sobre a relação custo/aluno e a margem de aprovação. Assim, com programas como Aceleração⁴⁸, organização do Ensino em Ciclo e Aprovação Automática, o aluno permanece o mínimo necessário dentro da escola, diminuindo os gastos com a educação. Diante do exposto, e considerando a visão empresarial dentro da escola, a ênfase incide sobre o seu projeto pedagógico e o apelo para o envolvimento de todos, funcionários e comunidade, na sua elaboração.

⁴⁸ Sobre o assunto ver: MAIOLINO, E. **Programa de aceleração de aprendizagem como política pública educacional**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Nessa perspectiva, o processo de gestão se descentraliza juntamente com os mecanismos de manutenção das responsabilidades da escola. Essa estratégia visa proporcionar maior autonomia e maior participação da comunidade junto às escolas. Assim, o documento estratégico, por excelência, que possibilita às escolas públicas exercerem sua autonomia administrativa e pedagógica e o estabelecimento de parcerias necessárias para realizarem suas ações, é o seu projeto pedagógico.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993, p.7) já traz a possibilidade das escolas se reunirem com sua comunidade para “pensar” seu projeto pedagógico. Destaca no item 4 da “agenda de compromissos”, a possibilidade de elaboração do referido instrumento: “Atribuir às unidades escolares, nos sistemas de ensino, crescentes autonomia organizativa e didático-pedagógica, propiciando inovações e sua integração no contexto local”.

Porém, Oliveira (2000, p.104) esclarece que:

[...] as reivindicações por maior autonomia para as escolas têm sido respondidas pelo Estado com a possibilidade da descentralização administrativa e financeira. A autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir o seu projeto pedagógico, tem caráter limitado já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação.

Cabe ressaltar que além das escolas receberem, geralmente, um roteiro para a elaboração de seu projeto, os objetivos devem ser bem definidos e postos em prática, somente após aprovação do órgão competente. Nesse momento, o projeto pedagógico dentro da escola assume um caráter demasiado importante, no sentido de que sendo promotor da autonomia, da identidade da escola e possibilitando a participação ativa da comunidade, por si só, já garantirá o sucesso das ações previstas. Como se apenas o fato de se ter elaborado um documento, já fosse suficiente para proporcionar todas as melhorias necessárias ao bom andamento da escola.

Desse modo, podemos constatar a presença da concepção de gerência da qualidade total nas escolas, cuja base epistemológica é a da teoria do capital humano. Sobre isso, Coraggio (1998, p.98-99) expressa que:

A teoria econômica neoclássica também tem um modelo macroeconômico aplicável ao campo da educação como um todo.

É um modelo que, basicamente, pretende explicar as variações da renda nacional usando a denominação ‘função de produção’ agregada. Esta função é uma equação na qual o aumento do produto nacional depende da acumulação de capital físico (construções, equipamentos etc.), das variações no fator trabalho e de um fator que chamou-se ‘capital humano’ (conhecimento e habilidades adquiridas, talentos natos etc.) que aparece como separável do desgaste da energia humana.

Com essa afirmação, vemos que a elaboração do projeto pedagógico tem sua concepção ancorada nessa teoria. Frente a isso, apontamos a contradição da atual política educacional que clama pela participação coletiva em um contexto social extremamente individualizado e meritocrático.

O discurso clamando o envolvimento de todos os atores da escola e comunidade no processo de elaboração do projeto pedagógico apoia-se na teoria da administração que, dá ênfase à elaboração de projetos para execução das ações. Na concepção de Peter Drucker (1981), Taylor deu uma preciosa colaboração ao descobrir que o pensar e o executar são partes distintas de um processo, mas entende que atualmente, o empregado deve estar envolvido com as propostas da empresa. Como se diz popularmente, “vestir a camisa da empresa, ser um time”. Alega que ao se envolverem, as pessoas se vêem como parte do processo e se responsabilizam mais pelo sucesso das ações.

O divórcio entre planejamento e execução nos priva de aproveitar plenamente os benefícios das percepções da administração científica. Reduz drasticamente os frutos que poderiam ser obtidos através do planejamento. Temos visto inúmeros casos onde a produtividade aumenta tremendamente a partir do momento em que os trabalhadores são responsabilizados pelo planejamento de seu trabalho [...] (DRUCKER, 1991, p. 286).

A estratégia no momento de reestruturação administrativa é fazer com que o empregado, nesse caso, o funcionário público, sinta-se parte integrante do processo de produção, se responsabilize pela execução e sucesso do trabalho. O que conta nessa relação é o grau de responsabilidade que o funcionário da empresa assume com o andamento e os bons resultados da mesma. Sobre as afirmações de Peter Drucker, assim como sobre as novas estratégias gerenciais, Braverman (1974, p.44) expõe que:

Peter Drucker, um dos primeiros propagandistas da ampliação do trabalho, escreveu uma crítica da administração científica [...] a

proposta para mudar o mundo, contudo, do modo como o faz o Sr. Drucker, é um tanto menos arrojada: '[...] até mesmo a mais humilde função humana deve ter algum planejamento; apenas deve ser um planejamento simples e não se deve exigir muito dele'⁴⁹. Exatamente assim fazia Adam Smith quando recomendava instrução para o povo a fim de evitar sua completa deterioração no sistema de divisão do trabalho, mas, como comentou Marx, 'prudentemente, e em doses homeopáticas'⁵⁰.

Braverman (1974) assinala que com o envolvimento dos funcionários na produção da empresa esses sentem-se co-responsáveis pelo seu sucesso, tomando para si o cumprimento das ações, mesmo sem as condições ideais de trabalho. Isto também deve-se ao fato de que, em tempos de crise, a preocupação em manter o emprego é constante. Braverman destaca ainda, que o objetivo de Drucker é apenas com o cumprimento das ações para que a empresa tenha maiores rendimentos e não com o entendimento da totalidade do processo, pelo funcionário.

Com a política educacional vigente que propõe um projeto elaborado pelas escolas com a "participação de todos", garantindo assim sua autonomia e identidades, as unidades de ensino também se responsabilizam pelo sucesso ou não de suas ações. Logo, quando não conseguirem atingir o proposto, a responsabilidade também será única e exclusivamente das escolas. Contudo, em nenhum momento os discursos veiculados apresentam as reais condições, materiais e humanas, para que a escola assuma essa tarefa. O que encontramos na realidade do cotidiano escolar, hoje, são pessoas cuja formação e contexto de vida dificultam um entendimento do processo sócio-político-econômico em prática no País.

Observamos este fato, durante a pesquisa realizada nas escolas, quando questionamos a importância das ações desenvolvidas nas unidades escolares para o momento que vive a sociedade e a relação desse contexto com o plano de reforma do governo federal. Apenas alguns profissionais envolvidos com pesquisas e estudos, é que estabelecem uma relação. Também, a literatura educacional⁵¹ veiculada pelo Ministério da Educação nas escolas não possibilita o estabelecimento das relações entre os determinantes históricos que provocam as mudanças no cenário educacional.

⁴⁹ Drucker, Peter. A prática da administração. Nova York, 1954. p. 284-296.

⁵⁰ Marx, K. **O Capital**. Vol. I, 1989, p. 342.

⁵¹ O Ministério encaminha às escolas periódicos como: Jornal do MEC, Boletim do Novo Ensino Médio, grade de programação da TV Escola, dentre outros.

A questão é que, após essas mudanças serem incorporadas às ações do cotidiano e se “naturalizarem”, fica mais difícil entender e estabelecer as contradições existentes.

Com isso, os educadores passam, por um lado, a ser bombardeados com o discurso de uma política que induz a fragmentação dos conhecimentos, e por outro, a organização do horário escolar e a tripla jornada de trabalho desses retiram qualquer possibilidade de reunião para debaterem e estudarem as diretrizes emanadas dos organismos que financiam a educação no Brasil e suas implicações no atual momento histórico. Isto se explica, pois os educadores pouco estão envolvidos com o debate que gira em torno da elaboração das políticas locais. O envolvimento dos educadores está mais na preparação dos alunos e da instituição escolar para responderem aos instrumentos de avaliação da política nacional. Nesse aspecto, o Estado trabalha para criar a ambiência necessária para o desenvolvimento da política proposta. Como nos diz Torres (1998, p. 139):

O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo. O papel técnico especializado de uma agência como a UNESCO, continua, então, fazendo sentido.

O fato é que as políticas emanadas dos organismos internacionais e das diretrizes internas do Brasil atribuem à educação a “missão” de ajustar os desvios sociais através da aquisição de conhecimentos.

No entanto, esses conhecimentos estão voltados mais para um aprendizado que busca atender às necessidades imediatas do mercado⁵², como também, para os conteúdos exigidos nas avaliações como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibular, dentre outras.

Adotando os procedimentos da Gestão da Qualidade Total, essa perspectiva começa, novamente, a fazer parte do debate pedagógico nas escolas

⁵² Exemplo disto é o Programa Universitário Empreendedor, promovido pela Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo. Maiores informações consultar o site <<http://www.fiesp.org.br/foco/universitario/index.htm>>

assentando, desta forma, sua prática nos princípios da Teoria do Capital Humano. Assim, o investimento na educação das pessoas é entendido como forma de agregar valor ao seu potencial, desenvolvendo as habilidades e talentos inatos, aumentando sua capacidade de empregabilidade⁵³ no mercado de trabalho e assim, contribuindo para a equidade social por meio do desenvolvimento econômico.

Neves (1999, p. 134) alerta que:

[...] o 1º Governo de FHC reservou para a educação escolar o papel de mola propulsora do desenvolvimento, na condição de 'base para o uso eficiente de novas tecnologias e para a adoção de novas formas de organização do trabalho'⁵⁴, ou mesmo 'como investimento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania'⁵⁵.

Nessa ótica, por meio da educação o aluno terá condições de atingir melhor patamar de qualidade de vida em função da sua capacidade de trabalho e aumento de sua renda. Fernando Henrique Cardoso (1994, p.108) em sua proposta de governo *Mãos à obra Brasil*, já abordava esse entendimento sobre o papel da educação.

A educação é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico, e elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada.

Porém, o perfil do aluno que apresenta possibilidade de ingressar em um curso superior e no mercado de trabalho é um tanto exigente para os padrões da maioria da sociedade brasileira⁵⁶. Diante disso, o desempenho do aluno passa a ser meritocrático, pois as condições estão dadas, depende exclusivamente dele desenvolver suas habilidades e competências para garantir seu sucesso pessoal.

⁵³ O termo empregabilidade vem do inglês employability, e significa ter capacidade ou habilidade para manter-se empregado ou tornar-se empregado.

⁵⁴ Política industrial, tecnológica e de comércio exterior- reestruturação e expansão competitivas do sistema industrial brasileiro. 1995-1999.Governo Federal, 1995, p. 19.

⁵⁵ Planejamento Político – Estratégico. 1995-1999. MEC, 1995, p. 2.

⁵⁶ “Hoje , o perfil de quem tira primeiro lugar nos vestibulares mais concorridos coincide com o fato de todos terem pai e mãe universitário. São famílias que dão valor à educação e têm presença ativa no desenvolvimento cultural dos filhos. Os estudantes, por sua vez, souberam desenvolver o hábito da leitura e dominam pelo menos uma língua estrangeira”. Reportagem Especial intitulada: *Por que eles foram os primeiros*. Revista Veja. 27/02/02. p. 89-90.

2. A lógica empresarial na escola: a produtividade do Capital Humano

A educação, nas políticas dos organismos internacionais e nas políticas internas está sendo entendida como um serviço a ser adquirido pela sociedade, e se caracteriza como um direito democrático de todos os cidadãos, qual seja, de terem acesso à cultura acumulada pelo conjunto dos homens durante a história da humanidade. Entendemos que o homem não é um sujeito a-histórico, pois ele está inserido em um conjunto de determinações sociais, políticas, econômicas, enfim históricas⁵⁷. Nossas preocupações fundamentam-se no fato de que,

As propostas do BM para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimentos (níveis educativos e fatores de produção a considerar) os rendimentos, e a própria qualidade (TORRES, 1998, p. 138) .

O Banco Mundial, um dos organismos internacionais de financiamento para a educação em nosso País, tem como lógica a análise econômica do custo-benefício da educação tanto para a vida do ser humano como para a contenção dos gastos públicos, na proposta de diminuição da máquina estatal.

Diante disso, a leitura que fazemos é que existe um retorno ao discurso de que via escolarização, sendo mais bem preparados, aumentam as condições do indivíduo em competir no mercado de trabalho, possibilitando assim, melhoria na qualidade de vida das pessoas em decorrência do recebimento de salários que ofereçam sustentabilidade às suas necessidades básicas de sobrevivência.

Na introdução do documento intitulado *Planejamento Político-Estratégico 1995-1998* (1995), a fala do Presidente Fernando Henrique Cardoso, destaca o importante papel desempenhado pela educação para o atual momento vivido pela sociedade. O referido documento deixa claro ainda que :

O elevado nível de consciência que a sociedade brasileira tem demonstrando sobre a importância da educação como investimento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania pode, portanto, alicerçar uma verdadeira vontade política,

⁵⁷ Saviani (1997, p. 11-12) esclarece que: “[...] o homem não se faz homem naturalmente [...] é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem [...] para chegar a esse resultado a educação [...] tem que tomar como referência [...] o saber objetivo produzido historicamente.

que permita a superação das deficiências do nosso sistema de ensino (BRASIL. Planejamento Político-Estratégico, 1995, p. 2).

A idéia de que a educação pode resolver problemas estruturais, muito mais identificáveis com questões de ordem econômica do que educacionais, aproxima-se da retórica identificada como *teoria do capital humano*⁵⁸, cuja análise não considera a determinação da base material nos fatores sociais e as ações dos indivíduos. Ou seja, essa teoria,

[...] constrói-se dentro de um modelo de análise que não consegue visualizar a totalidade dos fatores que determinam as relações sociais. Considera os fatores isoladamente e busca na sua somatória, a complexidade dos fatores explicativos de uma totalidade maior (OLIVEIRA, 2000, p. 28).

O economista norte-americano Theodore Schultz (1902-1998) defendia que o aumento da escolaridade é essencial para a diminuição das desigualdades sociais. Com essa retórica de que o indivíduo deve procurar investir nele mesmo, preocupando-se com sua formação, a referida teoria é utilizada para convencer o trabalhador a abraçar a causa da empresa, ou seja, produzir mais.

A teoria do capital humano encontrou espaço nos debates sobre as diretrizes educacionais no Brasil, principalmente nas universidades. Segundo Almeida e Pereira (2000, p. 1):

[...] em virtude da preocupação cada vez maior com os problemas de crescimento econômico e melhor distribuição de renda. De um lado, a melhoria do nível de especialização dos trabalhadores, o aumento das habilitações (adquiridas por treinamento) muitas vezes de proporções crescentes da população e maior acumulação de conhecimentos (sejam científicos, gerenciais, artísticos, etc) são reconhecidos como fatores importantíssimos para o crescimento econômico; de outro, a alteração da distribuição de capital humano parece ser o método preferido politicamente para a eliminação, tanto da pobreza quanto dos grandes diferenciais de renda entre diferentes classes sociais.

Este modelo de educação justifica ideologicamente a necessidade do indivíduo buscar, cada vez mais, seu preparo pessoal, habilitando-se para um mercado de trabalho exigente. Desta forma, cada pessoa torna-se responsável pela

⁵⁸ Theodore Schultz, no final da década de 40, iniciou estudos na Universidade de Chicago sobre o investimento no homem e na pesquisa, segundo ele, aspectos negligenciados no pensamento econômico. Os livros mais divulgados do autor, no Brasil na década de 60, foram: *O valor econômico da educação* e *O capital humano- investimento em educação e pesquisa*.

sua capacidade de obter sua empregabilidade. Negligenciando o aspecto da formação educacional, conseqüentemente, o indivíduo não terá “criado” as condições necessárias para atuar ativamente no mercado de trabalho, devendo assim, arcar com o ônus do desemprego. “Ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1973, p. 33).

Schultz acreditava que exigir pouco conhecimento e habilidade dos recursos humanos no trabalho é comparar esse capital ao das máquinas. Quando os trabalhadores adquirem conhecimentos agregam valor à sua capacidade de trabalho nesse sentido, se transformam em capitalistas, proprietários de um valor necessário ao mundo produtivo. Sobre isso, Schultz (1967, p. 13) afirma que: “[...] os trabalhadores vêm-se tornando capitalistas, no sentido de que têm adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico. Nesta correlação, impõe-se, evidentemente, um conceito integrado do capital”.

No entanto, sabemos que os trabalhadores apenas por possuírem habilidades, não se tornam donos dos meios de produção, o que eles possuem é a mercadoria força de trabalho, que trocam por um salário. Mas para Schultz (1973, p. 53), “A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou futuros rendimentos, ou ambas as coisas”.

Frente a essa lógica então, em tempos de globalização, o trabalhador deve investir em novos conhecimentos, adquirindo novas habilidades. Diante disso, as empresas na busca por maior lucratividade em um contexto de competição globalizada, investem na pessoa, através de cursos, podendo levar o empregado a desenvolver estratégias que mantenham o seu produto em um nível de competitividade aceitável.

Algumas conclusões são oportunas à luz deste novo cenário. A capacitação das pessoas será um dos fatores críticos de sucesso para a sobrevivência das empresas nestes novos tempos. A prontidão para agir é outro ponto importante, ou seja, necessitamos de pessoas pró-ativas que possam ousar, correndo riscos calculados é verdade, mas que tentem buscar novas soluções para antigos problemas e que se sintam motivadas a fazerem isto.

O conhecimento está em alta nesta era do capital humano, porém conhecimento só não basta. É preciso que este conhecimento possa ser colocado em prática, pois são as ações provenientes do

conhecimento que gerarão as soluções de que necessitamos. Resultados são conseqüências do nosso poder de criar soluções para os problemas ou desafios que nos são apresentados (LOUREIRO, 2000, p. 1).

Nesse quadro, a lógica empresarial penetra nas escolas via gestão descentralizada propondo maior flexibilidade e autonomia às ações pedagógicas e administrativas nos moldes dos programas de qualidade total.

O BM recomenda fazer uma melhor e mais exaustiva análise econômica na tomada de decisões políticas e na priorização dos insumos institucionais a investir. Tal análise econômica, aplicada à educação, opera comparando os benefícios dos custos tanto ao nível de cada indivíduo como da sociedade como um todo. Esta comparação é feita calculando a taxa de retorno e ela mede-se em termos do aumento do salário de quem se educa (TORRES, 1998, p. 138).

Diante do exposto, nossa análise é de que as mudanças em andamento no campo educacional vêm acompanhando os ajustes ocorridos no campo econômico, ou seja, as alterações ocorridas nos aspectos de cunho sócio-político-econômico, acontecem em decorrência da reestruturação do capital na busca de sua acumulação, em conseqüência disso, as relações sociais também se alteram. Nesse contexto, a educação assume a responsabilidade de corrigir as desigualdades sociais e de conter a pobreza.

3. Modelo gerencial: a mobilização da sociedade e a qualidade da educação

Com o discurso de que o governo federal busca adotar uma nova forma de administração, abandonando o modelo intervencionista burocrático em que os serviços públicos prestados eram de má qualidade e morosos, a fala que passa a vigorar é sobre as vantagens da reforma do Estado e os benefícios que essa trará à população na oferta de serviços de qualidade, com maior agilidade e melhor emprego do dinheiro público.

O governo pretende recuperar a imagem do Estado, perante a opinião pública, na oferta de bons serviços, mobilizando a sociedade em favor das mudanças estruturais que, conseqüentemente, deveria atingir a todos. Nessa perspectiva a

sociedade passa a ser vista como um cliente/consumidor⁵⁹, e, a ótica da qualidade dos serviços prestados, proposta pelo modelo gerencial, ganha espaço nas políticas públicas.

Deste modo o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano, para a democracia, na medida em que promovem cidadãos, e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior da demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995, p. 12).

Verificamos uma contradição no texto do documento, pois expressa que o mercado é incapaz de garantir a oferta de serviços essenciais e, se predispõe a garanti-los aos cidadãos, no entanto vimos que o cidadão é considerado um cliente pela nova política do Estado. Entendemos que o Estado segue a lógica do mercado, pois nesse só adquire serviços e é considerado cliente, quem pode pagar e no mundo capitalista só é considerado cidadão quem cumpre com suas obrigações fiscais com o Estado, como também, quem pode pagar. Então, é considerado cliente pois paga os serviços recebidos e é cidadão porque contribui com o erário público. Como define o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) cidadão é o contribuinte de impostos e o cliente dos serviços. Quem não se enquadra nessa definição está excluído desse atendimento e do processo social.

No que tange às questões educacionais, esse serviço, deve contar com a colaboração da sociedade para manter um padrão de qualidade no atendimento. Assim, a mobilização da sociedade é feita por meio de campanhas veiculadas pela mídia, como os programas *Acorda Brasil*, *Esta na hora da escola*, *Amigos da escola* e, ainda, o chamamento da comunidade externa da escola para a participação efetiva na elaboração de seu projeto pedagógico.

⁵⁹ “A administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços. Os resultados da ação do Estado são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle e são seguros, como quer a administração pública burocrática, mas porque as necessidades do cidadão-cliente estão sendo atendidas” (BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995, p. 16).

Quanto a este fato o presidente Fernando Henrique Cardoso esclarece que “Numa sociedade complexa como a nossa, se o governo tiver a ilusão de que ele vai determinar, em cada momento, esse governo se perderá numa tecnocracia soberba sem eficácia” (BRASIL. Planejamento Político-Estratégico, 1995, p. 3). Justifica-se desta forma, o envolvimento da sociedade com os problemas da escola.

Entretanto, o governo deixa clara a definição dos papéis na esfera administrativa nacional, ou seja, o nível federal atuará no fortalecimento das ações de regulação e coordenação, descentralizando as funções executivas, a prestação de serviços sociais e de infra-estrutura, para os níveis estadual e municipal. Nessa distribuição de tarefas caberá ao Ministério de Educação o “papel político estratégico na coordenação da política nacional de educação” (BRASIL. Planejamento Político-Estratégico, 1995, p. 4). Os estados e os municípios atuarão no nível estratégico-gerencial e as escolas, sintetizarão o nível gerencial-operacional.

Esta divisão de tarefas, segue a ótica da organização empresarial que tem como um de seus princípios que o consumidor deve estar cada vez mais próximo da esfera que presta um serviço à população, para que esta possa fiscalizá-lo melhor. Pois, são os usuários do serviço público que podem avaliar a qualidade das ações que estão sendo desenvolvidas.

Nesta perspectiva, a escola, para atender esse objetivo e atuar como uma gerência-operacional, será valorizada e autônoma para que assim, possa reunir as condições necessárias para assumir suas responsabilidades com o aluno, a comunidade e a sociedade. E ainda, responder às exigências da atual organização política. Afirma o Ministério da Educação: “Todos os estudos e diagnósticos apontam a escola fundamental como raiz dos problemas educacionais do povo brasileiro” (BRASIL. Planejamento Político-Estratégico, 1995, p. 3).

A escola então, correspondendo aos anseios e necessidades da sociedade, deverá prestar contas de seu trabalho à comunidade local e sociedade, cumprindo o papel de preparar os jovens no desenvolvimento de suas habilidades e competências para sua inserção no mercado de trabalho. A comunidade escolar, por sua vez, deverá participar desse processo por meio da elaboração e acompanhamento das ações contidas no projeto pedagógico. Assim, o projeto pedagógico passa a ser um instrumento de controle social. O MEC ressalta o aspecto da participação e controle quando fala sobre o “novo ensino médio”:

Alguém já disse que seria preciso traduzir para o português o termo *accountability*, com o pleno significado que tem: processo pelo qual uma pessoa, organismo ou instituição presta contas para seus constituintes, financiadores, usuários ou clientes. Mesmo não dispondo de correspondência lingüística precisa, é disto que trata uma das diretrizes do novo ensino médio: responsabilização, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, imprimindo transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular participem e acompanhem as decisões sobre os objetivos, prioridades e uso dos recursos. Mais uma vez, portanto, destaca-se a importância dos sistemas de avaliação de resultados e de indicadores educacionais, que já estão sendo operados ou que venham a instituir. Para a identidade e a diversidade, a informação é indispensável na garantia da equidade de resultados. Para a autonomia, ela, a informação, é condição de transparência da gestão educacional e clareza da responsabilidade pelos resultados (BRASIL. MEC, 1998, p. 6).

Esta citação, indica como se processará o controle do governo na operacionalização da política educacional, ou seja, por meio de avaliação e da participação da sociedade na escola. Desta forma, garante o seu papel estratégico de coordenador das políticas. O acompanhamento e controle das ações pedagógicas deve garantir, por meio da gestão de qualidade, melhores resultados aos alunos, traduzidos em números pelas estatísticas governamentais. Vejamos o que o Ministério da Educação entende por qualidade nessa perspectiva: “O conceito de qualidade engloba o acesso, o progresso e o sucesso do aluno na escola. Para cada nível de ensino serão desenvolvidas diretrizes adequadas a esses três aspectos” (BRASIL. Planejamento Político Estratégico, 1995, p. 5).

Os conceitos de acesso, de progresso e de sucesso para definição do que é qualidade em educação para a atual política, está muito mais voltado para atender as metas estabelecidas pelos organismos internacionais, de estabelecimento da relação aluno- custo/benefício do que proporcionar uma educação de qualidade como os educadores pretendem e lutam desde a década de 80.

Com isso, verificamos ainda que as “bandeiras” de luta dos educadores receberam novo significado com a política educacional da década de 90. Ou seja,

uma política muito mais voltada para os números, resultados, que o Banco Mundial⁶⁰ espera do País, do que as reais necessidades educacionais da população.

Esse tipo de iniciativa ganhou força na década de 90, principalmente, apoiada em estudos sobre o desenvolvimento industrial, tecnológico e educacional cuja preocupação estava relacionada com o perfil educativo e cultural da força de trabalho e com a nova organização da produção capitalista e, em consequência, a do trabalho. Surgia assim, com grande ênfase a questão da qualidade da oferta no sistema educacional brasileiro.

Porém, sem questionar os meios, a importância passa a ser, nesse momento histórico, a garantia de um produto de qualidade. Isto reflete a “onda da qualidade”, que veio aliada ao ideário neoliberal, ou seja, a qualidade do trabalhador, a qualidade do cidadão, a qualidade da formação, entre outros. A qualidade passa a ser considerada uma propriedade com atributos específicos.

Segundo Gentili (1995, p. 246), “para neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que – inalienavelmente – deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais”.

Diante disso, o desafio posto para a escola pública pelas campanhas do Governo Fernando Henrique Cardoso, era e continua sendo, sobre sua finalidade fundamental, qual seja, de garantir educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, expressando sua preocupação central com a produtividade do sistema.

Esta exposição traz dois pontos distintos:

- primeiro, a qualidade da educação, conceituada pelo governo, está sob a responsabilidade da escola e da comunidade,
- e, segundo, para que esta qualidade seja garantida e se materialize na forma do currículo escolar, serão emanadas diretrizes do MEC.

Assim, cumpre-se a definição dos papéis de gerência, quais sejam, ao MEC cabe definir e coordenar as políticas por meio das diretrizes, às escolas cabem a execução e sucesso dessas diretrizes e à comunidade cabe resguardar a qualidade desse processo.

⁶⁰ Podemos ver o resultado esperado pelo Banco Mundial citado por Torres (1998, p. 134) “Nesse resultado o que conta é o 'valor agregado da escolaridade', isto é, 'o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda' ” (BM, 1995, p. 25).

A relevância dada à participação da sociedade no processo educacional é marcante. O Planejamento Político-Estratégico (1995, p. 9) ressalta que a mobilização da sociedade é de importância crucial, vejamos: “[...] se o Brasil quiser garantir educação de qualidade para todos, toda a sociedade deverá zelar pela qualidade da educação”.

Nos projetos pedagógicos das escolas pesquisadas, verificamos que essas assumem a responsabilidade pela mobilização da sociedade. Esta passagem mostra esse entendimento: “Através da capacitação dos profissionais e apoio dos pais, alunos e parceiros da Educação, identificaremos os problemas da escola e buscaremos soluções através da gestão democrática e do trabalho em Equipe” (Projeto pedagógico da escola identificada pelo nº 03, p. 2).

Mesmo porque, os autores que orientam a leitura das escolas sobre a elaboração do projeto pedagógico afirmam,

A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 1996, p. 35).

No entanto, contraditoriamente, nas entrevistas que realizamos no interior das escolas, os entrevistados expressam a dificuldade em dividir as responsabilidades e de encontrar parcerias: “Para a discussão de problemas a participação é 100%, mas na hora de assumir as responsabilidades a participação é de 5%”. “Nossa escola não tem parceiros e ninguém interessado em ser amigo dela” (Entrevista realizada com a coordenadora pedagógica e com o vice-diretor da escola identificada pelo nº 02, 2001).

Parece-nos que não é tão fácil mobilizar a comunidade interna e externa para a resolução de problemas do cotidiano escolar. Mas, as escolas continuam assumindo em seus projetos pedagógicos objetivos complexos como:

Propiciar a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, condições de melhoria de vida através da qualidade do ensino, da transmissão do saber universal, de experiências vivenciadas e de um trabalho conjunto para resolver os problemas cruciais da educação (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 13, p. 5).

Operacionalizar o processo ensino-aprendizagem a fim de formar cidadãos participativos, críticos, criativos, conscientes de seus deveres e direitos e com o conhecimento necessário para a continuidade de seus estudos e/ou ingresso no mundo do trabalho (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 14, p. 12).

As escolas, conforme os objetivos definidos acima, acabam repetindo o discurso emanado dos documentos oficiais, do que refletindo seus próprios anseios e necessidades. Refletem o discurso governamental quanto a sua função para que haja maior equidade na sociedade e acabam sendo promotoras do alívio das tensões sociais. Entretanto, acreditamos que, como expressa Sanfelice (2000, p. 12): “Para além das fortes determinações históricas que condicionam a cada um de nós, à nossa prática escolar e à própria instituição escolar, é preciso ter utopias”. Para que possamos ter utopias e possibilidades de transformação da realidade, devemos entender os nexos postos pela política que norteia a educação de nosso País.

4. Projeto pedagógico: um instrumento estratégico

A elaboração do projeto pedagógico na década de 80 representava um avanço para o debate da prática pedagógica existente no interior das escolas, juntamente com a busca por uma educação que correspondesse ao novo regime democrático do País. Na década de 90, porém, veio assumir características diversas. Nesse contexto, o projeto pedagógico tem sua concretização no interior da escola a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96.

Entre algumas constatações que motivaram as discussões da necessidade e importância do projeto pedagógico na escola, destaca-se o conceito de autonomia da escola, possibilitando para esta meios de promover a participação da comunidade no desenvolvimento de suas ações e da conquista de sua identidade. Verificamos anteriormente que na ótica dos documentos aqui citados, para existir a garantia da qualidade da educação faz-se necessário a participação efetiva da comunidade. Pois, com a participação da comunidade na escola delega-se o poder da “fiscalização” dos serviços ao consumidor.

Definida a ação de participação da comunidade na escola visando a qualidade na educação, para se atingir a produtividade pretendida no setor

educacional, por meio de sua gerência-operacional, foi adotada a estratégia da competição. Ou seja, no projeto pedagógico de cada escola está proposta a sua dinâmica de trabalho e oferta de educação, logicamente resguardando as normas legais do sistema. Desta forma, o aluno/cliente tem opção de escolha diante da oferta do serviço de educação no mercado de consumo, caso contrário seria estabelecido um monopólio da oferta de educação e isso não é salutar para a produtividade do sistema. Sabemos que a competição estimula e regula o mercado livre. Segundo Sanfelice (2000, p. 11):

[...] os neoliberais entendem que a educação é uma mercadoria como outra qualquer. O Estado e os empresários da educação devem concorrer no mercado oferecendo o produto educação. Vença a competição de mercado quem oferecer o produto de melhor qualidade. Ao consumidor cabe comprar a mercadoria educação conforme seu poder aquisitivo lhe proporcionar.

Guardadas as devidas proporções entre a rede privada e a rede pública de educação, veremos que também existe competição entre as escolas públicas, na medida em que essas também são estimuladas a proporem diversas atividades e cursos extracurriculares. Assim, terão maior procura de alunos/clientes, as escolas que apresentarem maior diversidade e vantagens curriculares. Desta forma, estará garantida sua identidade frente às demais escolas. Ao final de cada projeto pedagógico, essas anexaram propostas de cursos e atividades extracurriculares como aulas de informática, reforço para vestibular, curso de idiomas, curso de música, dentre outros, como pudemos verificar na descrição do projeto pedagógico das escolas.

O Ministério da Educação estimula a competição entre as escolas quando propõe:

Os incentivos à inovação terão como alvo a busca permanente de novas idéias e de novas formas de gestão escolar que incorporem o uso eficiente de tecnologias e maneiras diferentes de organizar a escola. Estados e municípios receberão esses incentivos sob a forma de: (1) assistência técnica – divulgação de pesquisas e de novos conhecimentos; (2) destinação de recursos especiais a programas inovadores; (3) programas à distância produzidos pelo próprio MEC ou outras instituições competentes.

A implantação de um canal de tevê, via satélite, voltado exclusivamente para o atendimento à escola, com 100% da programação dedicada à melhoria da qualidade do ensino, é parte fundamental desse esforço e poderá ensejar novas formas de

gestão escolar e induzir novos parâmetros de eficiência e de controle de qualidade (BRASIL. Planejamento Político-Estratégico, 1995, p. 8).

Assim, as escolas se esforçam em apresentar propostas diferenciadas e conseguir o maior número de matrículas. As unidades escolares, competem ainda, quanto ao número de alunos aprovados no vestibular, é comum em época de resultados do exame de vestibular, estenderem faixas apresentando o nome dos vestibulandos que foram aprovados.

Com a estratégia da competição posta entre as escolas o que vemos acontecer é um isolamento das unidades na rede. Diferente do que diz Gadotti (1993, p. 104):

Cada escola deveria poder escolher a construir seu próprio projeto político-pedagógico. Não significa que cada escola ficaria isolada uma da outra. Autonomia significa também unidade e capacidade de comunicação.

Escola não significa, por sua vez, um prédio, um único espaço ou local significa um projeto, uma idéia que poderia associar várias unidades escolares ou prédios, superando o temido problema da atomização do sistema de educação.

Verificamos com a pesquisa que cada escola desenvolve o seu trabalho e promove as suas atividades para se auto-sustentar, isoladas uma das outras. Apenas prestando contas para o Órgão Central. “Nossa relação com as outras escolas é quando promovemos alguma festa ou palestra. Aí, enviamos um convite. Ação conjunta não temos nenhuma” (Entrevista realizada com a Coordenação Pedagógica da escola identificada pelo nº 02, 2001). Como as reuniões promovidas pelo Órgão Central e sindicatos estão cada vez mais raras, isso também contribui para o individualismo das mesmas.

4.1. Projeto pedagógico e a autonomia da escola

Os documentos⁶¹ que abordam a elaboração do projeto pedagógico pelas escolas ressaltam a importância desse instrumento para a construção da autonomia da instituição, proporcionando a qualidade nos serviços. Questionamos então, o tipo de

⁶¹ Documentos como: Parecer nº 326/98/CPLN/CEE/MS, Subsídios de orientação para elaboração do projeto pedagógico das escolas públicas de MS.

autonomia a que esses documentos se referem, pois para a conquista da oferta de uma educação de qualidade muitos fatores estão envolvidos, como a formação do educador, a condição financeira para garantir acesso a um material didático de maior relevância aos estudos, do que apenas o livro didático, dentre outros. Porém, os documentos oficiais deixam claro o que esperam “dessa autonomia”:

A proposta pedagógica deve refletir o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social, que promovam a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos na lei, apresentados nas Diretrizes e constantes da sua proposta pedagógica (BRASIL. As novas Diretrizes que mudam o ensino médio, MEC, 1998, p. 7).

A autonomia expressa no documento é a que busca resultados na aplicação dos recursos e seu retorno. Uma autonomia que expresse valores, competências e conhecimentos balizados pelos dispositivos legais. Parafraseando Sanfelice, é uma autonomia legalizada.

Sobre a autonomia, ainda questionamos como esta pode ser exercida na escola, no momento atual do capitalismo, em que existe uma interdependência econômica mundial que acaba por influenciar as ações. Senão vejamos a observação de Fiori (1998, p. 236) sobre isso:

[...] o que vem se observando em todo o mundo é que a nova geopolítica monetária, combinada com a grande concentração dos centros de decisão sobre investimentos, transformou a capacidade de retaliação destes centros de poder no fundamento último da soberania com relação às políticas econômicas dos Estados capitalistas incluídos no processo da globalização. Este novo poder soberano obriga a uma convergência política ainda mais rápida e radical, como constatou a imprensa francesa a propósito das suas últimas eleições presidenciais: ‘todo deslize, mesmo verbal, é rapidamente punido, a título de admoestação, por ataques devastadores à moeda e aos produtos financeiros, como o presidente Chirac, induzido em erro por Balladur, pôde verificar às próprias custas, depois de declarações pouco ortodoxas, e antes de entrar prudentemente na linha’.

Verificamos então, que na lógica neoliberal a questão da descentralização, da autonomia financeira, pedagógica, administrativa e a participação em busca da qualidade dos serviços são ações possíveis de serem concretizadas pela escola simplesmente com base em conceitos como: *motivar* a ação

coletiva, ter *criatividade* para inovar, buscar “parcerias ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade” (BRASIL. Educação para Todos: o compromisso de Dakar, 2000, p. 15).

A política educacional, como as outras que compõem a reforma do Estado, não se desvincula dos interesses de reestruturação do capital, de sua lógica de sustentação. Cabe a nós, pesquisadores, verificarmos historicamente, se essas estratégias “[...] consistem em respostas às necessidades sociais, satisfazendo-as ou não. Fora daí, só resta ilusão” (Vieira, 1992, p. 15).

Entendemos que frente ao movimento em prol da elaboração do projeto pedagógico repousam estratégias que confirmam a análise de críticos da política neoliberal, de que, cada vez mais, o Governo transfere à camada micro do sistema, no caso a escola, a responsabilidade pela sua manutenção. Nos projetos pedagógicos elaborados pelas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, ao final dos documentos, as escolas devem apontar os mecanismos que vão utilizar para viabilizar as ações propostas, seus recursos humanos, físicos e materiais, com isso, acabam por se responsabilizar pela execução e financiamento das ações ali descritas. Pois, registram no interior do documento que existe a necessidade da escola assumir o compromisso com a manutenção da educação, porque as camadas superiores não foram competentes suficientes para administrar os problemas da educação. Expressam que:

Ao longo dos anos, as tentativas de melhoria do ensino público por parte de Órgãos responsáveis, a partir de diagnósticos feitos apenas administrativamente, vimos que é impossível ordenar e controlar centenas de Escolas, pois sistema nenhum consegue fazê-lo, de forma que atuar nestes termos é a mesma coisa que não querer na prática dar propriedades e meta às Escolas. Por isso estamos convencidos de que é possível responder aos desafios se a escola for autônoma para assumir um compromisso, cuja resposta específica só ela sabe e pode dar (Projeto Pedagógico da escola identificada pelo nº 02, p. 11).

Construir um novo modelo, uma mudança de mentalidade e de estrutura é um desafio para a escola.

Buscaremos parcerias com organizações governamentais e não governamentais, visando desenvolver ações para atender as necessidades dessa implantação (Projeto pedagógico da escola identificada pelo nº 10, p. 68).

Porém como verificamos no capítulo II, deste trabalho, as escolas entendiam naquele momento de elaboração do projeto pedagógico, que receberiam recursos financeiros e também que seria criada uma estratégia para realização de

parcerias. Contudo, ao operacionalizarem o projeto pedagógico, perceberam que as intenções propostas no documento só seriam materializadas na íntegra se realmente a escola assumisse seu financiamento e suprisse as necessidades, pois o que continuariam a receber dos órgãos superiores são os mesmos repasses de sempre.

Sanfelice (2000, p. 11), nos alerta que:

É dentro desse contexto que considero a autonomia da escola, aquela autonomia oficialmente estimulada, concedida, como um grande risco. Em verdade, trata-se da autonomia que vem acompanhada, nos dias de hoje, de propostas de privatização do ensino público, da defesa da educação como mercadoria e da educação voltada única e exclusivamente para as exigências de mercado. Muito do que se apregoa hoje em direção à municipalização do ensino e à sua descentralização, outra coisa não é senão a retirada estratégica do Estado desse seu compromisso [...].

Outro aspecto que merece ser citado sobre a elaboração do projeto pedagógico é que cada escola se responsabiliza por seu projeto e deve procurar resguardar suas especificidades locais. Então perguntamos: que especificidades tão marcantes estão presentes em duas escolas que se distanciam entre si, apenas por quatro quarteirões? A individualização entre as instituições está posta, e dentro dessas, a de seu corpo docente e administrativo. Como já expressamos anteriormente, existe um isolamento entre as escolas e buscam por meio da competição, conseguir o máximo de alunos possíveis para que possam dessa forma se auto-sustentarem. Por exemplo, com as contribuições espontâneas dos pais, com os recursos do FUNDEF. É nesse aspecto, em particular, que as escolas acreditam apresentarem uma identidade diferenciada. No entanto, com a pesquisa realizada no interior das escolas, percebemos que os problemas e as estratégias para solucioná-los não são diferentes entre elas. Até mesmo, o projeto pedagógico em si, não se diferencia na sua estrutura (definida pela SED/MS) nas suas expectativas, entendimento da prática educacional e papel da escola.

Estando posta a individualização entre as escolas, outro questionamento surge: como trabalhar coletivamente a elaboração do projeto pedagógico? A Lei nº 9394/96 propõe que os “[...] sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]”- art.14 e ainda afirma “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus

de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...] - art. 15. Porém, determina em seu art. 12 “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema [...]”, com isso, o que vemos acontecer na realidade são as escolas públicas obedecendo às resoluções expedidas pelas Secretarias de Estado de Educação, mantenedoras das mesmas, ditando um perfil comum para a rede estadual. Então, voltamos a questionar: como fica a autonomia e o resguardo das peculiaridades locais?

Acreditamos que nos cursos de formação de educadores deva ser abordado aspectos políticos nos conteúdos ministrados, para que esses sejam capazes de sistematizar ações educativas tendo como referência, por exemplo, o exposto por Saviani (1991) sobre a apropriação do saber objetivo, estabelecendo as reais condições para instrumentalizá-las possibilitando assim, o compromisso com uma instituição pública de qualidade e universal e que tenham em seu quadro pessoas capazes de entender o processo político que acaba por determinar todas as ações das escolas.

Com isso, teremos condições de estabelecer correlação de forças em um momento em que o Estado mostra-se cada vez mais mantenedor das leis do mercado quando o Governo assume o discurso e as práticas de apoio a estabilização da economia, privilegiando o capital em detrimento de uma política que garanta os mínimos necessários para o bem estar social da população. Desta forma, estabelecemos uma possibilidade de confronto, descartando uma postura de impotência ou desconhecimento frente à situação vivida.

Recorremos, ainda, a Ianni (1988, p. 263-264) que explica a atual posição do Estado frente à sua população:

Quando o predomínio dos interesses sintetizados no grande capital já é tão amplo, o governo não se dedica a discursar à opinião pública, ao povo. Fala aos trabalhadores, aos grupos e classes subordinados [...]. Como não há povo, compreendido como uma coletividade de cidadãos, não há por que discursar. [...] Assim se configura o reiterado divórcio entre as tendências que predominam no Estado e as que predominam na sociedade.

Diante disso, ficam evidentes os interesses das diferentes classes. Esse divórcio, expresso por Ianni, está cada vez mais sendo entendido de forma naturalizada pelo conjunto da população. A tarefa histórica dos educadores é, pois nesse momento, lutar por uma educação de qualidade, com base em uma concepção

crítica e transformadora, a serviço da maioria da população, que acaba arcando com o ônus das reformas e perdendo, cada vez mais, as poucas conquistas adquiridas em momentos anteriores de luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos e a pesquisa realizada no interior das unidades escolares possibilitaram-nos elaborar algumas respostas às questões que nortearam este trabalho sobre o projeto pedagógico das escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul, ou seja:

- como se materializa a autonomia da escola nos projetos pedagógicos?
- em que consiste a autonomia da escola tão propagada pelas publicações e documentos oficiais do Ministério da Educação?
- o que significa conferir identidade própria à unidade escolar?

Para entender o processo político que levou as escolas públicas a elaborarem seu projeto pedagógico, buscamos compreender as mudanças ocorridas na reestruturação do papel do Estado, particularmente na década de 90, a política educacional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Iniciamos nossas análises sobre o papel do Estado, a partir do período do pós-guerra, quando o mundo, de uma maneira geral, necessitava organizar suas estruturas sócio-política-econômicas mediante o esfacelamento provocado pela 2ª Guerra Mundial (1939-1945). Nesse contexto, ganham forças as idéias do economista Keynes (1883-1946). O keynesianismo propunha que o Estado regulasse a economia e fosse gerador de uma política de pleno emprego. Esse modelo de Estado ficou conhecido como intervencionista e veio ao encontro das necessidades daquela época.

No período do pós-guerra foram criados dois organismos internacionais: o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Naquele momento, o objetivo desses organismos era auxiliar a reestruturação dos países assolados pela guerra. Mais tarde, observa-se que, paulatinamente, outros objetivos vão sendo incorporados por essas instituições de financiamento. Ou seja, após a crise que começa a despontar nos anos 70, nos países desenvolvidos, tanto as idéias de Keynes não respondiam

mais às necessidades de organização do capital como também os organismos internacionais passam, além de financiadores das ações dos países, a regulador das políticas internas, principalmente, nos países em desenvolvimento.

As idéias oriundas dos organismos internacionais, nessa fase, são as que se identificam com o neoliberalismo, ou seja, há um retorno às idéias do liberalismo clássico revisitadas e adequadas ao atual momento. Nessa perspectiva, ocorre a valorização de estratégias como a abertura econômica, a privatização de órgãos públicos, as reformas administrativa, tributária, previdenciária e financeira e a regulação do livre mercado. O mercado passa, então, a ser o regulador das relações sociais e o Estado que, anteriormente oferecia alguns benefícios à população por meio das políticas sociais, passa a minimizar sua atuação quanto ao financiamento dessas ações, centrando seus objetivos nas formulações de diretrizes, programas de avaliação e ajustes necessários à modernização da administração do serviço público, visando, com isso, redefinir o seu papel. A redefinição do papel do Estado recebe influência direta dos organismos internacionais, que além de agências financiadoras dos países em desenvolvimento, passam a definir as linhas norteadoras das políticas públicas internas.

No Brasil, essa influência pode ser percebida a partir da redefinição do papel do Estado, especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1999-2002), quando o seu governo lança mão de várias estratégias consideradas necessárias para implementar a “modernização da gestão do serviço público”, tendo como uma de suas metas a descentralização. Em seus discursos, o governo justifica que o Estado atravessa uma crise marcada pela incapacidade de uma estrutura burocrática, que não consegue oferecer à população serviços essenciais de qualidade.

Seguindo essas determinações, a descentralização passa a ocupar lugar nas agendas governamentais como estratégia de mudança do perfil do Estado, no sentido de modernizar as suas estruturas e os seus instrumentos de controle, objetivando tornar-se mais eficiente e mais eficaz na prestação de serviços públicos. Dessa forma, os serviços prestados à população como saúde, cultura, pesquisa científica e educação devem ser eficientes e de qualidade, garantindo o alcance das metas estabelecidas. Porém, a descentralização dos serviços, como explica Draibe

(1993), nem sempre garante a oferta de serviços públicos de qualidade, podendo apenas se apresentar como forma de controle das ações e dos gastos públicos.

Na redefinição do papel do Estado, a proposta de descentralização também chega às escolas, com a justificativa de que seus serviços, a oferta da educação, é problemática e não atinge os objetivos necessários à sociedade. Assim, necessita aumentar sua qualidade e produtividade por meio de uma gestão pública democrática e participativa. A política educacional então, passa a ter como princípio a modernização da gestão, atendendo ainda, ao acordo estabelecido na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990, na Tailândia.

No documento intitulado Planejamento Político-Estratégico (1995), o MEC esclarece que a descentralização tem como objetivo proporcionar autonomia às escolas, pois como discutido no capítulo III desta dissertação, a escola passa a ser vista como uma gerência-operacional dentro da organização do sistema nacional de educação. Logo, como é nela que se encontram os problemas relacionados à oferta do serviço de educação, é a escola que terá que resolvê-los. Essa idéia, de certa forma, também é reforçada pelos autores que discutem a elaboração do projeto pedagógico das escolas. Vejamos:

O que não pode acontecer é deixar que o 'medo' atinja nossas mentes, pois temos medo do conhecimento e medo de ousar e mudar. No P. P. P. há que deixar essas questões de lado, abrindo um espaço para mais oportunidades de inovar e criar dentro do nosso cotidiano (SANTOS, 2000, p. 2).

A idéia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo ao assumir um (sic!) nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola (VEIGA, 1998, p. 24).

Nesse contexto, ficam evidentes as responsabilidades que a escola deve assumir frente a proposta de modernização da gestão. Assim, por meio da descentralização dos serviços, passam a ser pontuadas as estratégias da gestão empresarial como forma de garantir a qualidade da educação, o acesso e o sucesso do aluno, como também racionalizar os recursos humanos e financeiros.

No Estado de Mato Grosso do Sul a política educacional não é diferente da proposta em nível nacional. Coerente com as diretrizes emanadas do MEC, enfatiza, desde o Plano Decenal de Educação para Todos de Mato Grosso do Sul (1993), a necessidade da descentralização, da gestão democrática e da autonomia nas escolas. Para tanto, destaca os seguintes objetivos na área da gestão:

- estimular a implantação de gestão democrática educacional nos órgãos e descentralização do sistema e nas unidades escolares.
- consolidar o processo de gestão democrática.
- garantir autonomia administrativa, pedagógica e financeira a órgãos gestores da educação das diferentes instâncias (MATO GROSSO DO SUL. Plano Decenal de Educação para Todos de Mato Grosso do Sul, 1993, p. 14).

Para atender a esses objetivos a Secretaria de Estado de Educação/MS propõe uma reestruturação administrativa na rede e transforma as Agências de Educação, órgãos intermediários entre ela e as escolas existentes nos municípios do Estado, em Núcleos de Educação. Até então, os municípios contavam apenas com uma Agência de Educação; já a proposta de implantação dos Núcleos era distribuir esse serviço, possibilitando maior e melhor acesso às escolas. Assim, seu quantitativo foi ampliado em cada município respeitando o critério do número de escolas no local. Por exemplo, em Campo Grande, no ano de 1998, com um total de 80 escolas, abrigou o número de 05 (cinco) Núcleos Educacionais. Outra proposta de reestruturação foi a implantação da Gestão Colegiada nas escolas e a criação dos Colegiados Escolares. A Secretaria justificava que essas medidas assegurariam a participação democrática da comunidade interna e externa no processo educacional operacionalizado na escola.

Com a implantação dessa nova estrutura a Secretaria de Estado de Educação, no ano de 1995, continuou a estabelecer diretrizes objetivando a gestão democrática na escola e destacava que “Um capítulo especial é dedicado à gestão escolar, uma vez que esta deve ser entendida como um dos instrumentos fundamentais ao alcance da mudança estrutural que se realizará no interior do Sistema Educativo” (MATO GROSSO DO SUL. Educação para Mato Grosso do Sul - princípios norteadores, 1995, p. 13).

A relevância dada às questões administrativas, por meio da gestão escolar, faz com que os aspectos pedagógicos da escola fiquem relegados a segundo

plano, pois estabelece uma inversão, ou seja, o pedagógico acaba sendo adaptado às novas determinações da organização administrativa e não o contrário, o administrativo oferecendo aporte necessário à prática pedagógica da escola.

A reestruturação administrativa, visando a descentralização da gestão, não possibilitou a participação efetiva dos atores da escola e comunidade na elaboração de seu projeto pedagógico. Essa proposta, embora represente a descentralização do processo de execução das atividades na escola, contou com a participação de poucos representantes e seguiu um roteiro pré estabelecido pela SED/MS, ou seja, centralizando as decisões e o resultado do produto final, nesse caso, o projeto pedagógico das escolas. Esse aspecto vem contrariar afirmações como as de Veiga (2000, p. 15):

Para ser autônoma, a escola não pode depender somente dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

Ao analisarmos o processo de elaboração do projeto pedagógico pelas escolas, constatamos que os documentos pouco se diferenciam entre si, pois seguem um roteiro pré-determinado pela SED/MS que não incentiva as escolas a proporem alterações na estrutura do documento. Ainda, quando abordam os itens que compõem o projeto, praticamente, registram as mesmas intenções. Diante disso, não identificamos nos documentos, a garantia da identidade própria de cada escola, por meio de seu projeto pedagógico. Mesmo porque, para realizarem as ações pretendidas necessitam de recursos financeiros e esses são atrelados a critérios relativos ao número de alunos matriculados, sucesso nos resultados das avaliações e relatórios analisados pelo MEC, dentre outros.

Após a elaboração do projeto pedagógico as escolas enviaram-no à Secretaria de Estado de Educação para ser analisado. Isso aconteceu no ano de 1999, quando iniciava uma nova administração governamental no Estado. O Secretário de Educação na época, Prof. Pedro Kemp Gonçalves, desencadeou um movimento de participação das escolas e comunidade intitulado *Constituinte Escolar- construindo a escola cidadã*, cujo objetivo era a elaboração do Plano Estadual de Educação. Segundo o documento nº 1 da *Série Constituinte Escolar* (1999, p. 9):

Através de um amplo movimento participativo, o qual denominamos Constituinte Escolar, queremos possibilitar a efetiva participação da Comunidade Escolar e de toda sociedade civil organizada na discussão e construção do Plano Estadual para a escola pública que desejamos para Mato Grosso do Sul.

Neste momento, a Constituinte Escolar é o instrumento estratégico de mobilização de todos os trabalhadores da Educação e sociedade em geral para juntos construirmos um projeto educacional comprometido com a transformação social e com a formação do cidadão na sua acepção mais ampla.

Mediante as discussões realizadas sobre vários temas de interesse da escola durante os cinco encontros previstos, e ainda, o possível amadurecimento das idéias, as escolas realizariam ao final do processo a “análise, avaliação e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares em consonância com o Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino” (5º momento da constituinte escolar, 1999, p. 22).

Porém, a agenda prevista pela Secretaria não foi cumprida conforme determinado. Houve a mudança de Secretário de Estado de Educação em 2001 e, conseqüentemente, as estratégias de trabalho foram alteradas. As escolas não retomaram a discussão sobre o seu projeto pedagógico para possíveis reformulações. Com isso, concluímos que a descentralização proposta não confere autonomia às escolas, mas sim, uma redistribuição de tarefas e de responsabilidades. Pois as escolas, sem a intervenção da SED/MS não desencadeiam ações que provoquem grande movimento no seu interior.

A autonomia da escola, portanto, está cerceada pela legalidade das normas vigentes e relacionada à tutela da SED/MS, sendo esta ainda uma presença muito forte para o encaminhamento e execução das ações nas escolas. Assim, as ações das escolas e suas propostas contidas no projeto pedagógico diferem muito pouco umas das outras. Isto significa que a elaboração desse instrumento não garante a identidade da escola, até porque essas não apresentam uma estrutura organizacional tão diferente entre si. Desta forma, a autonomia é concedida às escolas em consonância com as ações propostas pela política do Estado.

Diante dessas considerações, afirmamos que apenas a elaboração do projeto pedagógico na escola não garante questões bem mais profundas como as condições materiais e humanas necessárias para se implantar e implementar um projeto. No entanto, a elaboração do projeto pedagógico, a autonomia e a identidade

da escola não devem ser vistos em uma ótica simplista, ou seja, pontuando os aspectos negativos ou positivos do processo. Faz-se necessário, entendermos esse processo como próprio do momento sócio-político-econômico que estamos vivendo. Assim, as pessoas envolvidas no processo educacional podem estabelecer o entendimento das relações postas na sociedade e buscar alternativas mais concretas por meio da correlação de forças, aos problemas emergenciais do cotidiano das escolas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: PEREIRA, L. e SPIRIK, P. (Org.). **Reforma do estado e administração pública gerencial**. São Paulo: FGV, 1999.

AGUIAR, M.A. e FERREIRA, N. S. (Orgs.). **Gestão da educação – impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. DUARTE, M. **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ALMEIDA, E. P. e PEREIRA, R. Críticas à teoria do capital humano (uma contribuição à análise de políticas públicas em educação). **Educação pública**, Cuiabá, n.15, 2000.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

_____. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 1989.

_____. Governo Federal. **Política industrial, tecnológica e de comércio exterior- reestruturação e expansão competitivas do sistema industrial brasileiro**. 1995 - 1999. Brasília/DF, 1995.

_____. Ministério da Educação. **As novas diretrizes curriculares que mudam o ensino médio brasileiro**. Brasília/DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Educação para todos – caminho para mudança**. Brasília/DF, 1985.

_____. Ministério da Educação. **Planejamento Político-Estratégico (1995-1998)**. Brasília/DF, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília/DF, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília/DF, 2000.

_____. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília/DF, 1995.

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1997.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista - a degradação do trabalho no século XX**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan AS, 1974.

BRAZ, T. P. **Financiamento da educação: uma tarefa da sociedade**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

BRUNO, L. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D. e DUARTE, M. **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999.

CAMPO GRANDE. (Município). Prefeitura Municipal de Campo Grande. **Lei Complementar nº 05**. Campo Grande/MS, 1995.

CARDOSO, F. H. Notas sobre a reforma do Estado. **Novos estudos**, São Paulo, n. 50, 1998.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Campinas/SP: Papirus, 2000.

CAVAGNARI, L. **O projeto político pedagógico e a autonomia da escola: limites e possibilidades - A experiência do Sistema Estadual de Educação do Paraná**. 1998.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

CONJUNTURA ECONOMICA. Produto Interno Bruto. **Fundação Getúlio Vargas**. Disponível em: < <http://www.geocities.com> >. Acesso em: 10 nov. 2000.

COGGIOLA, O. (Org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

COLUNA GERAL. **Jornal Correio do Estado**, Campo Grande, 09 set. 1999. p. 5.

CONJUNTURA ECONÔMICA. Produto Interno Bruto. **FGV**. Disponível em <<http://www.geocites.com> >. Acesso em: 10 nov.2000.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASSI, L. WARDE, M. HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, V. O novo enfoque do Banco Mundial sobre o Estado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 44, 1998.

COUTINHO, C. N. Gramsci e a sociedade civil. **Arquivo Gramsci e o Brasil**. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci>>. Acesso em: 26 jul. 2001.

CURY, C. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Os avanços da legislação educacional. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, 1995.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, 1993.

DRUCKER, P. **Fator humano e desempenho**. São Paulo: Pioneira, 1981.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1977.

FERNANDES, M. D. **Políticas públicas de educação: a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul (1991 a 1994)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

- FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. 2000, Senegal **Educação para todos: O compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, 2000.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a justiça social no terceiro mundo. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 23, 2001.
- FREITAS, D. N. A reforma educacional no espaço local. O projeto pedagógico da escola. **Intermeio**, Campo Grande, n. 05, 1997.
- FROOM, E. **Conceito marxista do homem**. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**, vol.18, nº 01. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.
- FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Séries Idéias**, São Paulo, n. 08, 1992.
- _____. O projeto político-pedagógico nos cursos de graduação. **Circuito Prograd**, São Paulo, n. 03, 1995.
- GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola – fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. (Orgs.). **Autonomia da escola – princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Organização do trabalho na escola e autonomia**. Brasília: RBAE, 1993.
- _____. O projeto político-pedagógico da escola. Na perspectiva de uma Educação para a cidadania. **Educação Ciência e Cultura**, Canoas, n. 02, 1996.
- GARSKE, L. M. **Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- GATTI, B. Pesquisa em educação: um tema em debate. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, 1992.
- GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____ & SILVA, T. T. **Escola S.A.** Rio de Janeiro: CNTE, 1998.

GONÇALVES, D. Proposta pedagógica - uma construção coletiva. **AMAE Educando**, Belo Horizonte, n. 286, 1999.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 7.ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

IANNI, O. **Estado e capitalismo**. 2.ed.. São Paulo: Brasiliense. 1989.

INDICE GERAL DE PREÇOS. DI. FGV. Disponível em: <<http://www.topecon.hpg.ig.com.br/infla.html>>. Acesso em: 10 nov 2000.

JORNAL DO PLEBISCITO. **PT Notícias**, São Paulo, jun. 2000. P. 1.

KLEIN, L. **Conjuntura social, política econômica do estado de Mato Grosso do Sul**. SED/MS, 2000. (mimeo).

LIMA, A. **Projeto político-pedagógico: relacionamento de poderes**. 10º ENDIPE, 2000. (mimeo).

LOUREIRO, R. O. **Era do capital humano**. Fundação Armando Alvares Penteado, 2000. (mimeo).

MAIOLINO, E. **Programa de aceleração de aprendizagem como política pública educacional**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

MALAVAZI, M. M. **A construção de um projeto político pedagógico: registro e análise de uma experiência**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MANDAL, C. e VIANA, D. Pesquisadores vinculam analfabetismo e economia. **Folha de São Paulo**, Caderno de Trainees, São Paulo. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em: 27 mar. 2001.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: a identidade da escola. **Contexto e Educação**, Ijuí, n. 18, 1990.

MARX, K. **A ideologia Alemã**. 7.ed.. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O Capital – Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil SA, Livro I, vol. I, 1989.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1974.

_____ e ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1978.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações sobre a elaboração do projeto político pedagógico**. Cuiabá, 1997.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer n° 326**. CPLN/ CEE/MS, de 23 de outubro de 1998. Orientações preliminares do CEE/MS sobre a elaboração de Regimento Escolar. Campo Grande/MS, 1998.

_____. Governo do Estado. **Diário Oficial n°164**. Dados populacionais. IBGE. Campo Grande/MS, 1998.

_____.Governo do Estado. **Decreto Estadual n° 7835**, de 21 de junho de 1994. Dispõe sobre a tipologia das unidades escolares da rede estadual de ensino. Campo Grande/MS, 1994.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Constituinte Escolar**. Campo Grande, 1999.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Educação em Mato Grosso do Sul**-princípios norteadores. Cidadania e escola. Campo Grande, 1995.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Decenal Estadual de Educação para Todos**. Campo Grande, 1992.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório das atividades desenvolvidas na construção da proposta pedagógica de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 1998.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n° 1381**, de 29 de julho de 1999. Classifica as unidades escolares da rede estadual de ensino. Campo Grande/MS, 1999.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 1991.

MENDES, R. E. Do projeto político pedagógico à pedagogia de projetos. (mimeo).

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

NETTO, J. P. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, I. (Org.). **O desmonte da nação: o balanço do governo FHC**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

NEVES, C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1998.

NEVES, L.M. Educação: um caminho para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, I. (Org.). **O desmonte da nação: o balanço do governo FHC**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

OCELLI, C. **O processo de construção de projetos político-pedagógicos no espaço escolar e suas implicações na democratização da gestão: um estudo de caso no município de Contagem/MG**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo a brasileira. In: SADER, E. e GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo-** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, D. A gestão democrática da educação. In: FERREIRA, N. e AGUIAR, M. **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, R. T. C. de. **A LDB e o contexto nacional:** o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

PEREIRA, L. C. B. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45. 1998.

PESENTE, J.C. **O colegiado escolar:** avanços e limites na construção de uma escola democrática. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

PINO, I. As conferências brasileiras de educação dos anos 80. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, 1995.

PLANALTO. **Governo Collor**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2001.

PORQUE ELES NÃO FORAM OS PRIMEIROS. **Veja**, São Paulo, 2002.

RECAMAN, D. **Projeto político pedagógico em construção na gestão democrática da escola pública**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

RESENDE, L. **O projeto político-pedagógico e a identidade do sujeito reflexivo nos atos de ensinar e de aprender**. 10º ENDIPE, 2000. (mimeo).

ROMBALDI, M. R. O supervisor e o pensar um projeto pedagógico global. In: **Contexto e Educação**, Ijuí, n. 18, 1990.

SADER, E. **Estado e política em Marx**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____ e GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SANFELICE, J. L. O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola. In: **Nuances**, n. 6, Presidente Prudente, 2000.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Subsídio para entendimento do programa “Autonomia e Gestão Democrática das Escolas da Rede Pública de Educação de Santa Catarina”**.(mimeo).

SANTOS, C. S. Projeto político pedagógico: o durante. In: **Qualidade Total**. n. 12, 2000. (mimeo).

SAVIANI, D. **Educação Brasileira** – estrutura e sistema. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A nova lei de educação. LDB** – trajetória, limites e perspectivas. 4.ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. Os ganhos da década perdida. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, 1995.

SCHOSSLER, V. **Uma experiência de construção do projeto político pedagógico em uma escola pública**. 10º ENDIPE, 2000. (mimeo).

SERRA, M. L. **Projeto CEFAM: tentativa de modernização do curso de formação de professores em MS – 1983/1992**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

SEVERINO, A. J. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. In: **Revista de Educação**, Brasília, n. 107, 1998.

SHULTZ, T. **O capital humano** - investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

_____. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVA, F. A. **História do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVA, M. A. A hegemonia do Banco Mundial na formulação e no gerenciamento das políticas educacionais. In: **Nuances**, Presidente Prudente, n. 06, 2000.

SIMIONATTO, I. Crise, reforma do Estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e a profissão. **Arquivo Gramsci e o Brasil**. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci>>. Acesso em: 12 set. 2001.

SINGER, P. A raiz do desastre social: a política econômica de FHC. In: LESBAUPIN, I. (Org.) **O desmonte da nação: o balanço do governo FHC**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

SOARES, M. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASSI, L. WARDE, M. HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUSA, J. V. **A construção dos sujeitos sociais, éticos e políticos e o projeto político-pedagógico**. 10º ENDIPE, 2000. (mimeo).

SOUZA, R. M. **A atuação dos especialistas em educação na construção do projeto político pedagógico da escola**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Espírito Santo, Vitória.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. In: Gentili, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

TORRES, R. M. As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASSI, L. WARDE, M. HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

VASQUEZ, A S. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. (Org.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **A relação entre instituído e instituintes no processo de construção do projeto político pedagógico e as suas implicações para o ensinar e o aprender.** 10º ENDIPE, 2000. (mimeo).

VIEIRA, E. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez, 1992.

ANEXOS

ANEXO 1

Decreto Estadual/MS n° 7.835, de 21 de junho de 1994

ANEXO 2

Resolução/SED/MS n° 1381, de 29 de julho de 1999

ANEXO 3

Mapa de Campo Grande/MS identificando o universo da pesquisa

ANEXO 4

Produções sobre a temática Projeto Pedagógico

Autor	Tema	Publicação
ALBUQUERQUE, A.	Gestão do projeto político pedagógico na escola	UNB
ALVES, J.	Organização, gestão e projeto educativo das escolas	ASA
ARROYO, M.	Construção da proposta político-pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte	Espaços da Escola
BLANDINO, F.	Construção da identidade do coordenador pedagógico rumo a um projeto de escola	USP
BRASIL	Construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico	MEC
BUSSMANN, A.	Administração escolar e projeto pedagógico	Mimeo
CARRER, A.	A construção do projeto político-pedagógico do CEFAM Butantã	USP
CAVAGNARI, L.	O projeto pedagógico da escola: limites e possibilidades	UEPG
DAIBEN, A. & MINGUILI, M.	Projeto pedagógico, trabalho coletivo, interdisciplinaridade: uma proposta instigadora	Prograd, USP
DELGADO, A. C.	A construção de uma alternativa curricular para a pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa	Revista Educação
DEMO, P.	Projeto pedagógico	Mimeo
FEIGES, M. F.	Projeto político-pedagógico: função burocrática ou emancipadora?	Edição Pedagógica
FERNANDES, M.	A construção do projeto político pedagógico do Instituto de Educação do Rio de Janeiro	ENDIPE
FERREIRA, A.	Projeto pedagógico da escola	Revista AMAE
FILHO, J.	O projeto pedagógico administrativo da escola: a possibilidade em ação	Plêiade
FREITAS, D. T.	A reforma educacional no espaço local. O projeto pedagógico da escola.	Revista Intermeio
FUSARI, J. C.	O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas	Séries Idéias
FUSARI, J.C.	O projeto político pedagógico nos cursos de graduação	UNESP
GANDIN, D.	Temas para um projeto político pedagógico	Vozes
GARCIA, B.	A construção do projeto político-pedagógico da escola pública na	USP

Autor	Tema	Publicação
	perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas	
GARSKE, L.	Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública	UFMT
GADOTTI, M.	Organização do trabalho na escola e autonomia	RBAE
GADOTTI, M.	Projeto político pedagógico da escola – fundamentos para sua realização	Cortez
GADOTTI, M.	Projeto político pedagógico da escola. Na perspectiva de uma educação para a cidadania.	Revista de Educação, Ciência e Cultura
GADOTTI, M.	Pressupostos do projeto pedagógico	MEC
GONÇALVES, D.	Proposta pedagógica – uma construção coletiva	Revista AMAE
LEITE, D.	Reconstrução curricular e construção do projeto pedagógico	UNIJUÍ
LIMA, A. B.	Projeto político-pedagógico: relacionamento de poderes.	ENDIPE
MALAVAZI, M.	A construção de um projeto político pedagógico: registro e análise de uma experiência	UNICAMP
MARQUES, M. O.	Projeto pedagógico: a marca da escola	UNIJUÍ
MENDES, R. E.	Do projeto político pedagógico à pedagogia de projetos	Mimeo
NOGARO, A.	O projeto político-pedagógico da escola e a reconstrução das fronteiras da participação.	Mimeo
OCELLI, C.	O processo de construção de projetos políticos-pedagógicos no espaço escolar e suas implicações na democratização da gestão: um estudo de caso no município de Contagem/MG	UFMG
OLIVEIRA, V.	Escola: a busca da identidade enquanto projeto político-pedagógico	UNIJUÍ
PEREIRA, A.	Projeto escolar: um projeto pedagógico	MEC
PIMENTA, S.	A construção do projeto político-pedagógico na escola	Séries Idéias
PIMENTA, S.	Construção do projeto pedagógico – um fazer coletivo	SME/FIA/USP
PIMENTA, S.	Projeto político pedagógico e identidade da escola	Educação e Formação
RECAMAN, D.	Projeto político pedagógico em construção na gestão democrática da escola pública	UFES

Autor	Tema	Publicação
RESENDE, L. M.	O projeto político-pedagógico e a identidade do sujeito reflexivo nos atos de ensinar e aprender	ENDIPE
RIOS, T.	A autonomia como projeto – horizonte ético-político	Séries Idéias
ROMBALDI, M. R.	O supervisor e o pensar um projeto pedagógico global	UNIJUÍ
SANTIAGO, A. R.	Projeto pedagógico, cultura popular e compromisso político	Contexto e Educação
SANTOS, C.	Projeto político pedagógico: o durante	Qualidade Total
SCHAFFER, M.	Escola pública e projeto político pedagógico	Unijuí
SCHOSSLER, V.	Uma experiência de construção do projeto político pedagógico em uma escola pública	ENDIPE
SEVERINO, J.	O projeto político pedagógico: a saída para a escola	Revista Educação
SOUZA, E.	Projeto político pedagógico: uma concepção de homem e sociedade	UNISUL
SOUSA, J. V.	A construção dos sujeitos sociais, éticos e políticos e o projeto político-pedagógico	ENDIPE
SOUZA, R.	A atuação dos especialistas em educação na construção do projeto político-pedagógico	UFES
VASCONCELOS, C.	Projeto educativo: elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo	Libertad
VASCONCELOS, C.	Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico	Libertad
VEIGA, I. P.	O projeto político-pedagógico e a relação entre instituído e instituinte	ENDIPE
VEIGA, I. P.	Escola: espaço do projeto político pedagógico	Papirus
VEIGA, I. P.	Projeto político pedagógico: uma construção possível	Papirus

Fonte: Tabela elaborada especificamente para o presente trabalho.

ANEXO 5

Questionário de verificação aplicado pelas escolas aos segmentos de: servidores técnico-administrativos, professores, pais ou responsáveis e alunos

ANEXO 6

**Relatórios da análise do projeto pedagógico de três escolas, realizado pela
Secretaria de Estado de Educação/MS**

ANEXO 7

Roteiro de questões semi-estruturadas para fins de entrevista