

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

**O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA EM FOCO: UMA
ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ EM TEMPOS DE AJUSTES
NEO-LIBERAIS**

ELIONE MARIA DIÓGENES LEITÃO

FORTALEZA, CEARÁ

ABRIL, 2005

ELIONE MARIA DIÓGENES LEITÃO

**O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA EM FOCO: UMA
ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ EM TEMPOS DE AJUSTES
NEO-LIBERAIS**

Orientadora: Prof^a Dr^a Alba Maria Pinho de Carvalho

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas como requisito parcial para obtenção do grau de mestre pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

FORTALEZA, CEARÁ

2005

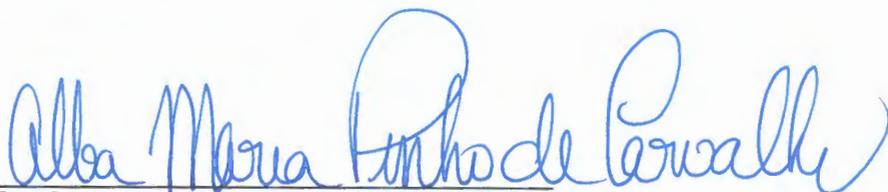
Esta dissertação foi submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre, outorgado pela Universidade Federal do Ceará. Um exemplar da presente pesquisa encontra-se à disposição dos interessados no biblioteca do Departamento de Ciências Sociais da referida instituição.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.



Elione Maria Diógenes Leitão

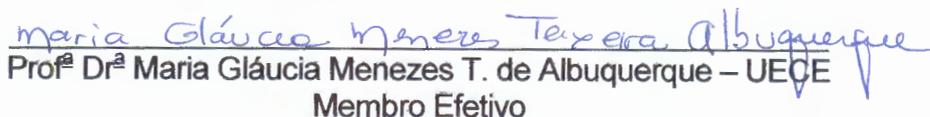
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/04/2005



Prof^ª Dr^ª Alba Maria Pinho de Carvalho - UFC
Presidente e Orientadora



Prof^ª Dr^ª Maria de Nazaré Oliveira Fraga – UFC
Membro Efetivo



Prof^ª Dr^ª Maria Gláucia Menezes T. de Albuquerque – UECE
Membro Efetivo



Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro - UFC
Membro Efetivo

O fio da existência vai me ligando e religando ao mundo tramado no corpo, no sangue e na permeabilidade sensitiva da vida real, conduzindo-me pela mão aos olhos, ouvidos e sentimentos de uma maior amplitude de seres, que me completam e me desmontam em mim! Por isto dedico a essas pessoas, que implicam em minha vida, uma trama afetiva muito intensa:

A minha **mãe**, fruto de amor e dor que deliciosamente saboreio em mim;

Ao poeta **Bento Filho**, expressão maior da perfeita palavra AMOR;

A minha suave **Josi**, que nem sei, onde começa em mim e onde termina;

Aos que **Deus** me destinou como família em todas as dimensões;

A D. **Joaninha Abreu**, dádiva perfeita dos Céus;

A menina **Raquel** presença viva em mim;

A **Zélia Gondim**, pois que me ensinou que dignidade tem nome, rosto, cheiro e voz;

A Prof^a **Nazaré Fraga**, pelo carinho constante;

Ao prof^o **Edvar Ramos**, corajoso coração dedicado ao Col. Mun. Filgueiras Lima;

E a menininha que ainda sou: inquietante e sagrada a um só tempo.

Nunca imaginei que, após, o encerramento deste trabalho fosse ter tanto a agradecer. Sinto-me “boba”, mas não há outro jeito de deixar registrado os rumores e sinais de vida absconditos, quase obtusos que recebi de tantas e tais pessoas que me perpassaram o ser no período em que me dediquei a esta pesquisa. Faço meu, o reconhecimento de Haguette (1992): “Conta do fato de tantas pessoas terem cruzado conosco e depositado um mosaico para a construção do nosso projeto, enfim, se torna uma realidade!”. Agradeço,

A Prof^a **Alba**, pelo muito que me ensinou!

Ao prof^o **Alberto Pereira Gadelha**, porque foi um dos primeiros a compreender e a valorizar essa grande conquista;

Especialmente, a **Lindomar, Eneida** e a **Célia Soares** pelo aprendizado constante e aos demais amigos (as) da Coordenadoria de Planejamento e Pesquisa Educacional (CPPE) de quem tenho plena convicção da amizade;

A minha sublime **Luzia**, que me ensina a inefável e sábia possibilidade do diálogo, e a **Angélica**, por traduzir-se tão perfeitamente no verbo SER!

As colegas e aos colegas do curso de mestrado, com carinho especial a **Joyce, Noemi** e **Ana Cláudia**, bem como, a **Carminha** e a **Diana**, porque muitos foram os momentos de partilhamento;

A Doce **Dulce** e a “amiga de infância” **Aparecida**, pela extrema contribuição a este trabalho;

Ao **Amaral Sobrinho, Antônio Xavier, Rosa Sousa** e a equipe técnica do FUNDESCOLA que muito me ajudou na cessão de material;

Ao **Uribam, Leônia, Denílson, Mariúza, Justino, Holanda, Ivanise Lucineide, Cícero Augusto, Lenilda** e ao **Jorge Alberto** pelas muitas sugestões e diálogos vividos;

Ao Prof^o **Luís Távora** e as Prof^{as} **Gláucia** e **Nazaré** pela caminhada final;

Aos entrevistados e entrevistadas que compreensivelmente colaboraram com este trabalho.

“Ninguém pode construir em teu lugar as pontes pelas quais precisarás passar para atravessar o rio da vida - ninguém, exceto tu, só tu. Existem, por certo, atalhos sem-número, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias. Existe, no mundo, um único caminho por onde só tu podes passar. Aonde leva? Não perguntes, segue-o...” (FRIEDRICH NIETZCHE, filósofo alemão, século XX).

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (MICHEL FOUCAULT, intelectual francês, século XX).

RESUMO

Este estudo tem um caráter interpretativo e foi construído com base no rigor científico fundamentado na concepção de Pierre Bourdieu (1930/2002). É um trabalho situado numa linha de fronteira com interpenetração em distintas áreas: Política Social/ Sociologia/ Educação /Ciência Política. Sua composição investigativa e analítica contribui para uma melhor compreensão sobre as recentes reformas educacionais ocorridas no Ceará, indicando seu nascedouro político e sua função ideológica, além de enfatizar a análise do discurso e de conteúdo, como veios férteis em estudos dessa natureza. Para tanto, defini como fenômeno de estudo o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, programa federal implantado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, que no contexto cearense, incorporou-se à dinâmica de reforma no campo da educação pública. No percurso da pesquisa, trabalhei com a análise do discurso e a técnica da análise de conteúdo, adentrando nos documentos oficiais constituintes /instituintes da política educacional. Na análise empreendida, busquei recuperar o discurso enquanto materialidade discursiva: portador de contradições, carga ideológica e relações de poder. Os discursos sobre a qualidade na educação são, aqui concebidos, enquanto acontecimentos históricos e sociais, estudando-se a partir deles as estratégias ideológicas do neoliberalismo no contexto da mundialização do capital, que instaurou uma nova ordem no cotidiano escolar em nome da eficiência, da eficácia e da efetividade, em detrimento do saber libertário e emancipatório. Esses mecanismos ideológicos não estão postos de forma imediata, como dados acabados, mas estão diluídos na prática irreflexiva, por isso procurei estudá-los pelo encaminhamento metodológico da Análise do Discurso complementado com a análise de conteúdo no sentido de decompor seus elementos teóricos, explicitando sua estrutura, para melhor compreendê-los. Assim sendo, como principal constatação deste estudo destaco que o discurso do Plano de Desenvolvimento da Escola incorporou o discurso oficial da política pública de educação da década de 1990, baseado nos termos: qualidade, eficiência, eficácia, efetividade, modernização, gerenciamento, cliente, clientela e organização. A constituição desses enunciados dá conta da terminologia conceitual mediante uma formação discursiva unívoca, revelada como padrão de conhecimento e prática educacional, passivamente aceita pelos atores sociais em seus cotidianos. Os documentos oficiais, representativos das diretrizes educacionais e das decisões institucionais com relação à qualidade em educação denotam as intenções dos formuladores das políticas públicas: homogeneizar as diretrizes e práticas nas escolas públicas estaduais, de forma a não permitir outros discursos de caráter revolucionário ou emancipatório, ferindo as possibilidades de uma real autonomia, participação e práxis política no interior da escola.

ABSTRACT

This study has an interpretative character and it was built with base in the scientific rigidity based in Pierre Bourdieu's conception (1930/2002). It is a work located in a borderline with interpenetration in different areas: Social politics / Sociology / Education / Science politics. Your investigative and analytic composition contributes to a better understanding of the recent educational reforms happened in Ceará, indicating your political origin and your ideological function, besides emphasizing the analysis of the speech and of content, as fertile veins in studies of that nature. For so much, I defined as phenomenon of the study the "Plano de Desenvolvimento da Escola", PDE, a federal program implanted by the "Fundo de Fortalecimento da Escola" - FUNDESCOLA, which in the Ceará's context, incorporated to the dynamic of reform of the public education. In the course of the research, I worked with the analysis of the speech and the technique of the content's analysis, penetrating in the official documents constitute/institute of the educational politics. In the undertaken analysis, I looked for to recover the speech while discursive materiality: bearer of contradictions, ideological load and relation of power. The speeches about the quality in the education are here conceived like historical and social events, being studied starting from them the ideological strategies of the neoliberalismo in the context of the globalization of the capital, that established a new order in the daily school on behalf of the efficiency, efficacy and the effectiveness, in detriment of the liberated and emancipated knowledge. Those ideological mechanisms are not put in an immediate form like ended data, but they are diluted in a not reflexive practice, so, I tried to study them for the methodological direction of the Analysis of the Speech complemented with the content analysis in the sense of decomposing your theoretical elements, making explicit your structure, for best to understand them. Like this, as main verification of this study detaches that the speech of the "Plano de Desenvolvimento da Escola" incorporated the official speech of the public politics of education of the decade of 1990, based on the terms: quality, efficiency, efficacy, effectiveness, modernization, administration, customer, clientele and organization. The constitution of those statements gives the conceptual terminology by a formation discursive unidirectional, revealed as knowledge pattern and educational practice, passively it accepts for the social actors in your daily ones. The official documents, representative of the educational guidelines and of the institutional decisions with relation to the quality in education denote the intentions of the public politics' formulators: to homogenize the guidelines and practices in the state public schools, in way to not to allow other speeches of revolutionary character or emancipator, hurting the possibilities of a real autonomy, participation and political praxis inside the school.

LISTA DE SIGLAS

- BID - BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO
- BIRD - BANCO INTERAMERICANO PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO
- BM - BANCO MUNDIAL
- CREDE - CENTRO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO
- COPPE - COORDENADORIA DE PLANEJAMENTO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
- COEP - COORDENAÇÃO EXECUTIVA ESTADUAL DO PROJETO
- CCDS - CONSELHOS COMUNITÁRIOS DE DEFESA SOCIAL
- CMDS - CONSELHO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
- CDRI - CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
- DERE - DELEGACIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO
- DGP - DIREÇÃO GERAL DO PROJETO
- FDG - FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL
- UNICEF FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA
- FUNDESCOLA - FUNDO DE FORTALECIMENTO DA ESCOLA
- FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
- FNUAP - FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO
- FUNDEF - FUNDO DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E MANUTENÇÃO DO ENSINO E FUNDAMENTAL
- GAP - GERÊNCIA DE APOIO À ESCOLA
- GDE - GRUPO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA
- LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
- INDG - INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL
- MIP - MANUAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO
- MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
- UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
- PDE - PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA

- PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
- PAZ - PROGRAMA DE AÇÃO ZONAL
- PAPE - PROGRAMA DE ADEQUAÇÃO DE PRÉDIOS
- PDDE - PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA
- PMMEB - PROGRAMA DE MELHORIA E MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
- PME - PROJETO DE MELHORIA DA ESCOLA
- SEDUC - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
- NAFTA - TRATADO DE LIVRE COMÉRCIO DA AMÉRICA DO NORTE
- UE - UNIÃO EUROPÉIA
- URV - UNIDADE REAL DE VALOR
- USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
- ZAP - ZONA DE ATENDIMENTO PRIORITÁRIO

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

- FIGURA 1 – FORMAÇÃO DISCURSIVA LEGITIMADORA DA “CAMINHADA CEARENSE”
- FIGURA 2 - FORMAÇÃO DISCURSIVA DA TEMÁTICA QUALIDADE
- FIGURA 3 – TEMATIZAÇÃO ELUCIDATIVA DAS SIMILITUDES: REFORMA MINEIRA E CEARENSE
- FIGURA 4 – ENUNCIÇÃO TEMÁTICA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE
- FIGURA 5 – FORMAÇÃO DISCURSIVA TEMÁTICA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE
- FIGURA 6 - ENUNCIADOS TEMÁTICOS DO DISCURSO DO PDE
- FIGURA 7 - FORMAÇÃO DISCURSIVA TEMÁTICA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA
- QUADRO 1- SÍNTESE TEMÁTICA DA REFORMA EDUCACIONAL (1990)
- QUADRO 2 – ENUNCIÇÕES TEMÁTICAS RELATIVAS À REFORMA EDUCACIONAL
- QUADRO 3 – CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL: PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO
- QUADRO 4 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL: POLÍTICAS DE MELHORIA DO DESEMPENHO DAS ESCOLAS
- QUADRO 5 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL: PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS – CEARÁ (1993-2003)
- QUADRO 6 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL: PLANO ESTRATÉGICO DE CAPACITAÇÃO DA POPULAÇÃO CEARENSE (1999-2003)
- QUADRO 7 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL: PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (1995-1998)
- QUADRO 8 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL: PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (1999 - 2002)
- QUADRO 9 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL: MENSAGEM À ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA (1996-2006)
- QUADRO 10 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL: MENSAGEM À ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA (1996-2006)

- QUADRO 11 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL: MENSAGEM À ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA (1996-2006)
- QUADRO 12 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL: MENSAGEM À ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA (1996-2006)
- QUADRO 13 – LISTAGEM TEMÁTICA ENUNCIATIVA DAS ENTREVISTAS
- QUADRO 14 - LISTAGEM TEMÁTICA ENUNCIATIVA DAS ENTREVISTAS
- QUADRO 15 - LISTAGEM TEMÁTICA ENUNCIATIVA DAS ENTREVISTAS
- QUADRO 16 - LISTAGEM TEMÁTICA ENUNCIATIVA DAS ENTREVISTAS
- QUADRO 17 - LISTAGEM TEMÁTICA ENUNCIATIVA DAS ENTREVISTAS
- QUADRO 18 - LISTAGEM TEMÁTICA ENUNCIATIVA DAS ENTREVISTAS
- QUADRO 19 - TEMATIZAÇÃO SINTÉTICA DO CONTEÚDO EXPLÍCITO NAS FALAS DOS ENTREVISTADOS
- QUADRO 20 - TEMATIZAÇÃO SINTÉTICA DO CONTEÚDO EXPLÍCITO NAS FALAS DOS ENTREVISTADOS
- QUADRO 21 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL DO MANUAL DO PDE
- QUADRO 22 - QUADRO 21 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL DO MANUAL DO PDE
- QUADRO 23 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: CONCEITO, ESTRUTURA E PRÁTICA
- QUADRO 24 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL DO “O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: SITUAÇÃO ATUAL E PERSPECTIVAS”
- QUADRO 25 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL DOS TEXTOS OFICIAIS DE DIVULGAÇÃO DO PDE
- QUADRO 26 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL DO VÍDEO: “PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA”
- QUADRO 27 – CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL DO PDE DAS ESCOLAS PÚBLICAS CEARENSES
- QUADRO 28 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL DO PDE DAS ESCOLAS PÚBLICAS CEARENSES
- QUADRO 29 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL DO PDE DAS ESCOLAS PÚBLICAS CEARENSES

- QUADRO 30 - CAMPO DISCURSIVO DOCUMENTAL DO PDE DAS ESCOLAS PÚBLICAS CEARENSES
- QUADRO 31 - ENUNCIÇÃO TEMÁTICA MAIS FREQUENTE NOS PDE DAS ESCOLAS PÚBLICAS CEARENSES
- QUADRO 32 - ENUNCIÇÃO TEMÁTICA MAIS FREQUENTE NOS PDE DAS ESCOLAS PÚBLICAS CEARENSES
- QUADRO 33 - ENUNCIÇÃO TEMÁTICA MAIS FREQUENTE NOS PDE DAS ESCOLAS PÚBLICAS CEARENSES
- QUADRO 34 - ENUNCIÇÃO TEMÁTICA MAIS FREQUENTE NOS PDE DAS ESCOLAS PÚBLICAS CEARENSES
- QUADRO 35 - ENUNCIÇÃO TEMÁTICA MAIS FREQUENTE NOS PDE DAS ESCOLAS PÚBLICAS CEARENSES

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	I
AGRADECIMENTOS	II
EPÍGRAFE	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
LISTA DE SIGLAS	VI
LISTA DE FIGURAS E QUADROS	VII
APRESENTAÇÃO: CONSTRUINDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	18
PARTE 1: MEMÓRIAS DAS TRILHAS E CAMINHADAS NO PERCURSO INVESTIGATIVO	25
CAPÍTULO I – A LEVE TEIA DA PESQUISA SE FAZENDO	26
1.1. A inquietação do olhar sociológico: delineando o fenômeno de estudo	26
1.2. A fecunda relação entre a pesquisadora e o objeto de investigação	31
1.3. Base conceitual: situando o referencial teórico-metodológico	36
CAPÍTULO II: NA INTRINCADA REDE DE INVESTIGAÇÃO: O OLHAR ATRAVÉS DA ANÁLISE DO DISCURSO	47
2.1. Análise do Discurso: aproximações com o objeto de estudo	47
2.2. O Pensamento Foucaultiano em Educação	52
2.3. Foucault e a Construção Discursiva do Social	58
2.3.1. Por uma Teoria da Arqueologia	60
2.3.2. Enunciado, Formação Discursiva e Prática Discursiva: categorias da análise do discurso	65
PARTE 2: A COMPOSIÇÃO DO FENÔMENO NO TEMPO E NO ESPAÇO	78
CAPÍTULO III – O CEARÁ DA DÉCADA DE 1990 EM PAUTA: TEMPOS AJUSTES NEOLIBERAIS	79
3.1. Reavivando o Debate Teórico: a Globalização e o Neoliberalismo na Tela do “Brasil Real”	79
3.2. O “Grupo das Mudanças” e as Reformas Neoliberais no Ceará	104
CAPÍTULO IV – UM OUTRO OLHAR SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL CEARENSE	109
4.1. Motivações da “Caminhada Cearense” na teia global	109
4.2. “Caminhada Cearense”: os sentidos do discurso	130
4.3. A questão da qualidade: decompondo o discurso	141

PARTE 3: O PDE EM FOCO: VIAS ANALÍTICAS ENTRECruzANDO-SE NO DESVENDAMENTO DO OBJETO -----	165
--	------------

CAPÍTULO V - O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA ENQUANTO OBJETO INVESTIGATIVO -----	166
--	------------

5.1. O Plano de Desenvolvimento da Escola: um traçado do fenômeno no interior da “Caminhada Cearense” -----	166
--	-----

5.2. O Risco Investigativo: pistas teóricas de compreensão do fenômeno no tempo e no espaço -----	188
--	-----

5.3. Contextura analítica no entorno do objeto -----	196
--	-----

CAPÍTULO VI: ADENTRANDO NA ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO OUTRA POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA -----	224
---	------------

6.1. Dissecção do conteúdo: o que está contido e o não contido no explícito -----	227
--	-----

À GUIA DE CONCLUSÃO: LATÊNCIA E PULSAÇÃO: MOVIMENTOS SIMULTÂNEOS -----	293
---	------------

QUE SUSTENTAM A PERMANÊNCIA DO OBJETO EM ESTUDO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	304
---	------------

ANEXOS -----	311
---------------------	------------

APÊNDICES

APRESENTAÇÃO: CONSTRUINDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

“Desocupado leitor, não preciso prestar aqui um juramento para que creiais que com toda a minha vontade quisera este livro, como filho do entendimento, fosse o mais formoso, o mais galhardo, e discreto que se pudesse imaginar: porém não estive na minha mão contrair a ordem da natureza na qual cada coisa gera outra que lhe seja semelhante; que podia, portanto o meu engenho, estéril e mal cultivado, produzir neste mundo, senão a história de um filho magro, seco e enrugado, caprichoso e cheio de pensamentos vários, e nunca imaginados de outra alguma pessoa” (MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA, escritor espanhol, Século XVI).

“Vejo as coisas com estranha nitidez: elas se auto-aniquilam e tomam nova forma ininterruptamente, é preciso sempre um trabalho muito exaustivo de ‘saber olhar’ — aguçar a visão e perceber o imperceptível —, que só com muito esforço e rigor analítico se deixam desvelar, é preciso apreender a ciência da reconversão do olhar” (THULIM FRIDMAN, poeta alemão, século XIX).

É com o sentimento de Cervantes e o “olhar reconvertido” estatuído pelo poeta alemão, que arremato esta dissertação de mestrado. Certa de que cada linha escrita, cada imersão analítica, cada teoria tecida em torno do objeto de estudo é fruto de uma trajetória ímpar que trilhei no percurso do conhecimento científico — acossada pelo tempo indisponível e parca de recursos —, esta pesquisa delineou-se como um retorno inadiável e inevitável ao universo científico vivido pela pesquisadora.

A tela em que se desenhou este processo pode ser assim pintada: ciente das minhas limitações enquanto pesquisadora. Premida pela escassez de recursos, furtada no meu direito de mergulhar profundamente no “que fazer”¹ investigativo; embrenhei-me, alucinadamente, pelas trilhas da pesquisa científica.

De posse, unicamente da minha obstinação — tal qual um escravo, que arrancado de si luta para se pertencer — mergulhei e submergi na investigação a que me dedicara: eis, pois, o fruto desta expedição!

¹ Tomei emprestado de Paulo Freire o neologismo “quefazer” porque remete a uma compreensão da dimensão dinâmica das coisas. Ao ligar o que fazer “freiriano” à questão investigativa, quero remeter a reflexão para a condição de que o conhecimento científico é algo permanentemente a ser construído, e não uma coisa dada, pronta e acabada.

Meu primeiro grande risco, em verdade, foi à iniciação científica em que me vi enredada. Cada passo dado em rumo ao desvendamento do objeto de estudo, assombrava-me com as labirínticas veredas em que me punha o ser.

Por força coesiva e coerciva do tempo que me resvalava pela mão, paralelamente ao trabalho de pesquisa encetado, procedi à elaboração de um “diário de bordo” – depositário calado e fiel das minhas frustrações, angústias, ansiedades, e hesitações.

Como tal está cheio de infiltrações: medos e recuos, porém, tem transparência e foi importante ao definir um fio condutor amarrado na tessitura do convívio com a realidade. Registrei nele, também, os avanços e as conquistas do processo de construção do fenômeno de estudo se fazendo.

Ao realizar a constituição do diário de bordo da pesquisa, encontrava-me nesse processo de investigação científica, apropriava-me das idiosincrasias inerentes a esse caminhar único e instigante em que se transformou o ato de pesquisar.

Fui me reconhecendo e assinalando: as observações feitas, os lembretes necessários, os sinais de pertinência dos assuntos lidos com relação ao objeto de estudo.

Enfim, compus um texto à margem, que me fez sair do “ziguezaguar” hesitante em que me vi enlaçada, então, à medida que escrevia minhas impressões tinha a sensação que conversava com o objeto de estudo investigado.

À medida em que dialoguei com o objeto de investigação de forma muito estreita, sucedeu o empoderamento da pesquisa. Isto foi de fundamental importância para o trabalho:

“(...) o Escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso ‘pensamento’, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar. Quero chamar a atenção sobre isso, de modo a tornar claro que – pelo menos no meu modo de ver – é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha (...)” (OLIVEIRA, 1996:29).

Foi assim que se deu a apropriação do objeto de estudo, ao introduzir no corpo textual do meu diário de bordo da pesquisa as minhas dificuldades. Anotava tudo o que comigo se passava, em termos, de sensibilidade e de crescimento

intelectual. Acerca das leituras realizadas procedia ao fichamento e a reelaboração dos textos lidos, como se um adendo fosse entre as linhas traçadas da investigação.

Destaco que este processo foi determinante no “como” construir a textualização final da dissertação, portadora a um só tempo, do processo de “entremeio” investigativo e da articulação entre os procedimentos teóricos-metodológicos e a edificação da escrita posterior.

Desta forma, está registrado no meu diário de pesquisa o seguinte desabafo que, hoje, relendo, a certa altura, revelou bem, o meu desespero e o meu desconforto na pele de pesquisadora principiante:

Tem sido difícil sentir-me pesquisadora, a cada dia que passo vou sentindo minha mediocridade investigativa, não me vejo como cientista ou mesmo como alguém que se decidiu por estudar e conhecer profundamente uma dada realidade.

Foram dias e dias a tecer o sentimento de impotência diante da pesquisa científica. Lia arvoradamente, mas não conseguia sistematizar o material estudado.

Assim, garimpei documentos e mais documentos, textos e mais textos. Naveguei na internet até altas horas e achando-me num vazio... Um inextricável vazio. O tempo a escorrer-me pelos mínimos dedos em movimento. Era deste modo, que me expressava:

Minha fragilidade científica é tamanha, mesmo agora, enquanto escrevo sinto-me como um enorme vazio, um grande nada. Vou precisar de um grande esforço para concretizar o sonho de escrever esta dissertação.

Bourdieu (1989:18), tinha razão quando afirmava que “nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades”, em verdade, as dificuldades se desenham de múltiplas formas, tomando conta de quem pretende assumir o ofício de um investigador social. A questão dos obstáculos e dificuldades encontradas no processo de fazer pesquisa científica é inerente ao processo em si.

Minha trajetória não foi diferente. Ao longo da construção analítica pensei em mudar o meu objeto de estudo. Ao voltar os olhos, entretanto, para o pensamento e as reflexões de Bourdieu (1989: 20), “Cada um achará uma certa consolação no facto (sic) de descobrir que grande número das dificuldades imputadas em especial à sua falta de habilidade ou à sua incompetência são universalmente partilhadas; (...)”; criei um novo alento, e, aqui estou, envolvida no

ato de narrar as minhas memórias da gestação deste estudo, exaustivamente, pensado e repensado.

No percurso da pesquisa ancorei-me na seguinte frase de Spink (1999: 20): “A metáfora da pintura nos inspira a idéia de uma projeção em que a realidade é captada com cores e matizes particulares, onde os objetos e as pessoas são reinterpretados e criados num processo de produção artística”.

Este trabalho foi costurado com essa visão: a realidade não é um bloco monolítico, um monumento feito de um só bloco de pedra, detentor de apenas uma interpretação, mas é multívoca, ou seja, é uma pintura, pois que formada de cores e de matizes correspondentes à idéia dos muitos sentidos que carrega em sua constituição.

Com esse olhar delineei os caminhos traçados, e neles persisti, convicta de que os teóricos estudados e os procedimentos teóricos e metodológicos, rigorosamente adotados, ofereciam-me aportes valiosos no sentido de analisar o objeto de estudo.

O que me levou a seguir esse rastro na tessitura desta pesquisa, encontra-se na tentativa de compreender a constituição da materialidade discursiva da “Caminhada Cearense”: o que se passou de fato na reforma educacional de meados da década de 1990 no Ceará, que através da elaboração e divulgação de um discurso penetrante e supostamente “revolucionário”, envolveu e absorveu as lutas e conquistas anteriores dos educadores cearenses com a pretensão de redefinir a lógica de organização e funcionamento da escola pública.

Confesso, que me angustiava o fato de me ver num tatear, quase às cegas, nas incertas trilhas do fazer científico. Entretanto, hoje, ao escrever este início textual da dissertação que busca retratar, timidamente, minhas intenções, sinto-me tentada a corroborar com OLIVEIRA (1996:13):

“(…) é o escrever, particularmente no gabinete, que surge como o momento mais fecundo da interpretação; e é por meio dele – quando se textualiza a realidade sócio-cultural – que o pensamento se revela em sua plena criatividade”.

A reflexão de Oliveira é particularmente reveladora, pois, percebi a fecundidade que encerra o momento em que se faz a textualização do trabalho. Este

se apresenta como de rica composição, mesmo agora quando dou as últimas pinceladas codificadoras desta tela, em que metáforizo esta pesquisa.

Desta forma, pude superar os momentos de desesperança em que me enterrava nas leituras de romance (meu grande vício), da depressão e da incerteza onipresente quanto à consistência científica deste trabalho. Passado tudo isto, sei que construí um estudo de caráter científico, onde o rigor acadêmico e a inventividade são sua marca de nascimento.

Quanto à estrutura do trabalho, está dividido em três partes que refletem bem a intenção da pesquisadora de relatar os passos, caminhos e percursos percorridos como numa expedição em que talvez se peque por excesso e não por omissão.

Considerando que me envolvi de corpo, alma e espírito nesta empreitada não é de ignorar que tenha caído numa certa prolixidade que, no entanto não invalida a narrativa, antes a torna rica em detalhes e fecunda de resultados.

As três partes em que estruturei este estudo levam os seguintes títulos respectivamente, 1ª Parte *Memórias das trilhas e caminhadas no percurso investigativo*, tem como principal capítulo “A LEVE TEIA DA PESQUISA SE FAZENDO” onde tratei dos seguintes tópicos: a inquietação do olhar sociológico: delineando o fenômeno de estudo; a fecunda relação entre a pesquisadora e o objeto de investigação e a Base conceitual: situando o referencial teórico-metodológico.

A 2ª Parte intitulada *A composição do fenômeno no tempo e no espaço*, no capítulo 2 “O CEARÁ DA DÉCADA DE 1990 EM PAUTA: TEMPOS DE AJUSTES NEOLIBERAIS” trata dos seguintes temas: Globalização e o Neoliberalismo na Tela do “Brasil Real”; O “Grupo das Mudanças” e as Reformas Neoliberais no Ceará, e o 3º CAPÍTULO “UM OUTRO OLHAR SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL CEARENSE” tem as seguintes temáticas Motivações da “Caminhada Cearense” na teia global e os sentidos do discurso da reforma cearense

A *transmutação do fenômeno em objeto de estudo* refere-se a 3ª parte, que comportou os capítulos quatro e cinco. O quarto tem como título “O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA ENQUANTO OBJETO INVESTIGATIVO” e trata

dos temas: O Plano de Desenvolvimento da Escola: um traçado do fenômeno no interior da “Caminhada Cearense”; o risco investigativo: pistas teóricas de compreensão do fenômeno no tempo e no espaço e análise do objeto de estudo.

O 5 ° capítulo “NA INTRINCADA REDE DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DO DISCURSO & ANÁLISE DE CONTEÚDO” trata do referencial conceitual da metodologia da análise do discurso e da análise de Conteúdo: técnica complementar para exploração do Plano de Desenvolvimento da Escola. Como subitens tem-se: o pensamento foucaultiano em educação; Foucault e a construção discursiva do social; por uma teoria da arqueologia; formação discursiva e a prática discursiva: categorias da análise do discurso.

O tópico “LATÊNCIA & PULSAÇÃO: MOVIMENTOS SIMULTÂNEOS QUE SUSTENTAM A PERMANÊNCIA DO OBJETO EM ESTUDO” sugere que, sem sombra de dúvidas, o objeto de estudo não se esgotou totalmente enquanto fenômeno investigativo, daí que a sua sustentabilidade permanece para um outro momento posterior de pesquisa.

Posso dizer, sem medo de errar, que o tênue fio da *poiesis* teceu este trabalho enriquecendo o fenômeno investigado, vez que a realidade social é infinitamente mais rica do que qualquer teoria ou pensamento, parafraseando Lênin.

Incorporo, pois este trabalho ao meu sonho de lutar por uma sociedade melhor – outro grande desafio da minha vida –, embora consciente de que este é um trabalho por excelência de cunho científico, não posso imiscuir-me de professar minha convicção de que uma outra sociedade é possível.

Defendo, então, que não se pode e não se deve, por hipótese alguma, abdicar do sonho. Acredito que o sonhar historicamente, na perspectiva da transformação, é o que nos instiga a continuar lutando e a permanecer na inquietude viva de procurar o conhecimento científico, buscando a ciência e o reconhecimento das coisas e do ser das coisas, num palmilhar constantemente dialético entre o “ser e as coisas” numa perspectiva durmmoniana.

PARTE 1

MEMÓRIAS DAS TRILHAS E CAMINHADAS NO PERCURSO INVESTIGATIVO

CAPÍTULO I – A LEVE TEIA DA PESQUISA SE FAZENDO

“E a dificuldade particular que existe em fazer sociologia freqüentemente se deve ao fato de que as pessoas têm medo daquilo que vão encontrar. A sociologia incessantemente confronta aquele que a pratica a realidades duras; ela desencanta” (PIERRE BOURDIEU, sociólogo francês, 1989).

1.1. A inquietação do olhar sociológico: delineando o fenômeno de estudo

Foi no auge do desespero, que encontrei dentre a literatura selecionada para o embasamento teórico desta pesquisa, o escrito de Bourdieu (1989) no qual me deparei com esta preciosa reflexão:

“(...) A pesquisa é coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor, e se fica privado deste ou daquele recurso entre os vários que se podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais das disciplinas – e das disciplinas vizinhas (...)” (BOURDIEU, 1989:26).

Esse sociólogo francês não tinha a intenção de colocar a pesquisa como algo impenetrável, mas como um processo onde a inteligência e a criatividade (invenção), permeiam o trabalho científico, cujo rigor necessário caracteriza a investigação científica. Foi com esta compreensão, que se deu a tessitura deste trabalho científico.

Tenho consciência do quanto foi difícil sua gestação, e mais do que isto, as idas e vindas do “que fazer” investigativo tomaram corpo e manifestaram-se em momentos torturantes e angustiantes (quase um parto), até que tomou forma na linha de contomo desta pesquisa, apreendida aqui, numa visão de conjunto.

Em todo esse processo, desde o início, movia-me e guiava-me uma clara certeza, ecoava numa voz interior, expressiva e significativa — não quero fingir que fiz pesquisa científica, realizando algo medíocre e sem personalidade, quero mergulhar de mente, de raciocínio e de inventividade criativa, no universo da construção científica —, e, foi assim que tudo aconteceu. Portanto, este estudo científico configurou-se numa tentativa de compreensão de determinadas mudanças na área da política pública de educação no estado do Ceará, a partir, principalmente,

de meados de 1990, tendo como via metodológica duas possibilidades em si, instigantes e criativas.

De um lado, a análise do discurso para o estudo do discurso fundador da “Caminhada Cearense” (política educacional do período 1995-2002); e, de outro, a técnica da análise de conteúdo para investigação conceitual do Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE (política pública de educação implantada em 1998).

Esta pesquisa situa-se numa linha de fronteira delimitando-se na interpenetração de distintas áreas: Política Social/ Sociologia/ Educação /Ciência Política. Constituiu-se, pois, num estudo de caráter investigativo e analítico, ao mesmo tempo, da razão de ser da reforma da política educacional implantada pela Secretaria de Educação Básica nas escolas públicas do Estado do Ceará na última década do século XX. Para tanto, defini como fenômeno de estudo o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, programa federal implantado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, que no contexto cearense, incorporou-se à dinâmica de reforma no campo da educação pública. No percurso da pesquisa, trabalhei especificamente com a análise do discurso e a técnica de análise do conteúdo, adentrando no conteúdo dos documentos oficiais constituintes/instituintes da política educacional.

Pensar e refletir propostas de mudança, particularmente no campo da educação, exigiu ter presente o cenário contemporâneo para resgatar a teia de relações onde tais propostas ganharam sentidos. É inegável que o mundo contemporâneo é o cenário de inúmeras transformações que se deram de forma abrupta e avassaladora, no qual se promoveram impactos profundos no quadro social e político. Estas transformações deixaram muitos estudiosos da realidade confusos e perplexos.

Para um determinado segmento de analistas, essas transformações eram benéficas, maravilhosas, revolucionárias, demarcavam uma nova fase evolutiva da humanidade, nomeada de globalização². Carvalho (1999), entende que este termo de forte teor ideológico banalizou-se:

² A expressão Globalização é trabalhada na tese de doutorado da Prof^a Alba M^a Pinho de Carvalho “O Brasil Real em Questão” (1999:26) como categoria de forte teor ideológico.

“(...) O fato é que a palavra globalização já está devidamente incorporada à mídia, ao linguajar corriqueiro do dia a dia parecendo ser algo mágico, que provoca encanto ou pânico [...] Nas décadas de 80 e 90, o vocábulo globalização invadiu o discurso político e econômico, assumindo conotações ideológicas” (CARVALHO, 1999: 26).

No meio desse conjunto de transformações, eivadas de ideologia, é possível, contudo, construir um conhecimento dessa realidade. Esse estudo dessa realidade foi realizado por um grupo de estudiosos franceses, liderados por François Chesnais, que denunciou a face ideológica do termo globalização. Carvalho (1999: 26) traz uma importante explicitação, “A rigor foi o francês François Chesnais – um dos primeiros a denunciar o caráter ideológico, apologético do termo globalização”.

O estudioso em questão fez uma análise crítica dos acontecimentos, em que atenta para essa nova fase da história da humanidade, conceituando-a, como mundialização do capital. Na realidade, a idéia era desmistificar o termo globalização, uma vez que se estava sob a hegemonia de uma etapa avançada e específica do movimento de internacionalização do capital:

“(...) Em verdade, esta expressão [mundialização do capital] tem uma nitidez conceitual em relação à atual dinâmica do capitalismo, com força explicativa para se contrapor a toda essa terminologia ideologizada da globalização” (CARVALHO, 1999: 28-29).

Por considerar esse contexto contemporâneo, realizei uma análise do discurso das políticas públicas de educação da “Caminhada Cearense” e uma análise de conteúdo a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola – política pública na área da educação que foi implantada a partir de 1998 em regiões consideradas pobres e com baixo desempenho escolar, como é o caso das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste:

“O Plano de Desenvolvimento da Escola é uma recente iniciativa governamental na área de educação com o objetivo específico de capacitar a equipe escolar em aspectos teóricos e práticos para que ela possa elaborar seu próprio planejamento estratégico com base em metodologia adequada” (AGUIAR, 2001:44).

Essa política educacional emanada do Ministério da Educação-MEC foi implantada nas escolas da rede pública cearense em 1999. Setenta escolas participaram, inicialmente, da primeira etapa de implementação do projeto. A intenção, posteriormente, consistia em que outras escolas públicas adotassem o plano como uma ferramenta de planejamento que possibilitasse a consecução de

objetivos, a saber: eficiência, eficácia, efetividade, maximização dos resultados educacionais visando a qualidade do ensino, ou seja, o sucesso e o pleno êxito da instituição escolar dependia quase que unicamente dessa ferramenta gerencial.

Na investigação dessa política, tomei como válido o pressuposto levantado por Bourdieu (1989:28): “o real é relacional”³. Isto significa dizer que os fenômenos da realidade não constituem algo solto, isolado, e não podem, portanto, ser apreendidos em si mesmos. Pelo contrário, a realidade constitui-se numa teia de relações. Logo, o estudo de qualquer fenômeno pressupõe inseri-lo na teia relacional, a qual lhe confere sentido.

O objeto de investigação desta pesquisa está em íntima relação com a nova configuração social, econômica, política e cultural do mundo contemporâneo. A partir dessa relação, tracei o seu delineamento. A fim de compreender a sua temporalidade histórico-social, busquei as pistas analíticas que o fizeram revelar-se, no sentido de tornar possível a construção de um conhecimento científico crítico, e por que não dizer transformador.

Em verdade, o propósito desta pesquisa está referido na desmistificação do discurso da qualidade fortemente veiculado a partir de 1995, com a política educacional “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, através da análise do discurso dos principais documentos oficiais produzidos na época. Como recorte básico, traz o estudo da concepção e bases teóricas fundantes do Plano de Desenvolvimento da Escola, por meio de uma análise do conteúdo do mencionado Plano Escolar, que nasceu como política pública na área da educação no fim da década de 1990, “Como política pública na área da educação, a implementação do PDE é gradual, e teve início em 1998, quando 400 escolas das regiões Centro-Oeste e Norte elaboraram seus planos com base nesta metodologia” (AGUIAR, 2001:46).

Na condição de pesquisadora, com uma atuação de origem na área da educação, meu interesse por esta temática diz respeito à produção e à veiculação do discurso da qualidade em tempos de neoliberalismo, bem como, deslindar as questões teóricas do Plano de Desenvolvimento da Escola, vez que se constituiu no

³ Para Bourdieu (1989) o “real é relacional”. Esta expressão é uma deformação do autor da seguinte frase de Hegel “o real é racional”, ao propor esta deformação. Bourdieu remete para a compreensão de que só é possível compreender uma dada realidade se esta for entendida como um “espaço de possíveis”, onde está se dando sua inserção, e em íntima relação com os agentes sociais que dela fazem parte.

principal documento de redefinição da gestão e da busca da qualidade, em tomo de objetivos a serem alcançados pela escola como eficiência, eficácia, efetividade, maximização dos resultados, dentre outros de cunho empresarial.

Ao examinar a questão da qualidade na escola pública cearense, pretendo fazer uma investigação à luz dos teóricos da análise do discurso numa perspectiva sociológica. Quanto ao PDE⁴, minha experiência foi extremamente instigante e inquietante, posto que ao buscar compreender seus pressupostos teóricos, não conseguia obter resposta, dado que os profissionais envolvidos com a sua implantação deixavam transparecer, em suas falas, que este era apenas um instrumental de planejamento, dando-lhe “ares” de neutralidade. No meu ver, esta pretensão de neutralidade configura-se como um discurso ideológico que, antes de tudo, bloqueia as reflexões e discussões.

Assim, como educadora imersa no movimento social e trabalhando na Secretaria da Educação Básica-SEDUC, senti a necessidade de aprofundar as intenções subjacentes ao PDE, cuja bússola constitui-se nas suas bases teóricas fundantes. Colocou-se, aqui, o imperativo de se fazer um recorte, exigência de todo trabalho científico, no esforço da construção do objeto. “Pesquisar, porém, só é possível mediante um recorte da realidade, a fim de que se deva proceder à construção de um objeto, que deve ser abordado na perspectiva de um corpo teórico específico” (GONDIM, 1999:09).

Guiou-me nesta pesquisa, a lucidez investigativa de que o desvendamento das bases teóricas do PDE exigia um aprofundamento de cunho investigativo-científico. Assim, o objetivo da presente pesquisa anuncia-se como analisar o Plano de Desenvolvimento da Escola no Ceará, no sentido de desvelar seu discurso e revelar os eixos teóricos fundantes que sustentam suas proposições, mecanismos e estratégias.

Para realizar este intento, foi imprescindível um intencional mergulho no mundo da pesquisa, afinal, “investigação é algo que procura, é um caminhar para o melhor conhecimento” (CARVALHO, 2003). Nesta perspectiva, a pesquisa é um ofício e como tal deve ser apreendido, cuja exigência basilar é o seu exercício crítico.

⁴ Minha experiência com o PDE deu-se a partir de 1998, quando candidata a diretora do Colégio Estadual Olegário Abreu Memória.

1.2. A instigante relação entre a pesquisadora e o objeto de investigação

“Eu vivia como todo mundo, contemplando a vida com os olhos abertos e cegos do homem, sem me espantar e sem compreender. Vivia como vivem todos os animais, como vivemos todos, executando todas as funções da existência, examinando e acreditando ver, acreditando saber, acreditando conhecer o que me cercava, quando, um dia, percebi que tudo é falso” (GUY DE MAUPASSANT, escritor francês, 1997).

Minha relação com o objeto de pesquisa vem de longe. Nasceu de uma práxis que se confunde e se completa, revelando assim a minha ação de educadora e a minha reflexão profunda sobre a natureza e as potencialidades deste agir. Enquanto profissional da educação, percebo-me capaz de transformar as relações, na maioria das vezes opressoras, em relações permeadas pelo viés consciente da libertação do homem e da mulher, sendo este um dos caminhos possíveis para uma escola pública emancipadora. Insiro-me, desta forma, como agente social capaz de inquietar-me diante do discurso oficial, que tem como referência analítica, uma teoria crítica que me permita desvendar o implícito e apreender com lucidez os conteúdos explicitados.

Em 1998, quando eleita, pela comunidade escolar, para assumir a direção da Escola de Ensino Fundamental e Médio Cel. Olegário Abreu Memória, foi me solicitado que apresentasse o Plano de Desenvolvimento da Escola. À época quase nada se sabia sobre tal plano, mas como era uma exigência da Secretaria da Educação Básica-SEDUC, terminei por montá-lo de improviso. Sobre ele debruicei-me com tenaz obsessão num esforço de descerramento, ainda neste período. Este se inseria no interior das novas políticas públicas de educação traçadas para a escola pública na década de 1990, marcadas pelo signo do “qualidade para todos”. Inquietava-me a razão de ser dessas novas políticas implantadas no Ceará na área educacional, sobretudo, na metade da década de 1990.

Essas políticas tidas como necessárias, em sua grande maioria, apareciam na mídia e no discurso de seus proponentes para “alavancar” um processo de melhoria na qualidade do ensino público. Desvendar a concepção subjacente a esse discurso e entender os sentidos da qualidade incorporados pela instituição oficial de ensino passou a fazer parte de meus questionamentos.

Nessa perspectiva passei a perceber com mais coerência estrutural, o presente objeto de pesquisa, orientando-me pelas lições de Bourdieu (1989:18):

“Gostaria de dizer, de passagem, que, entre as várias atitudes que eu desejaria poder inculcar, se acha a de ser capaz de apreender a pesquisa como uma actividade (sic) racional – e não como uma espécie de busca mística, de que se fala com ênfase para se tornar confiante – mas que também tem o efeito de aumentar o temor ou a angústia: esta postura realista – o que não quer dizer cínica – está orientada para a maximização do rendimento e para o melhor aproveitamento possível dos recursos, a começar pelo tempo de que se dispõe”.

Compreendi que o ato de pesquisar não é algo dado, mas, antes, precisa ser amadurecido e que as hesitações, desvios, incertezas e descobertas fazem parte desse processo que se dá através de aproximações do pesquisador com a realidade que deseja compreender. Percebi, também, o quanto tinha estado a mentar⁵, numa perspectiva drummoniana, acerca do objeto de pesquisa, no qual enxergava quanto estava pronto para vir ao mundo, grávido de possibilidades investigativas e analíticas. É, portanto, do como se deu a construção desse fenômeno de estudo, das razões que me fizeram chegar a ele e dos motivos de tê-lo gestado, em detrimento de outros tantos, que passo a falar agora, trazendo a lume em primeiro lugar, a seguinte reflexão de Gondim (1999:31):

“Sem dúvida, os contatos prévios do pesquisador com o tema (estudos anteriores, experiência profissional, prática política, vivência pessoal etc.) constituem uma fonte importante de idéias, que devem ser trabalhadas mediante a organização de notas e dos documentos porventura já obtidos”.

Nesse sentido, o amadurecimento dessa construção, deu-se por duas vertentes que acabaram convergindo mutuamente. A primeira é pertinente ao meu conhecimento e contato prévio com o tema. De fato, fui observadora privilegiada do processo da reforma educacional implantada nos idos da década de 1990. Desde o seu princípio, observei de perto, as suas iniciais movimentações, acompanhei a mobilização da comunidade escolar, percebi as diversas manifestações pró e contra, senti o quanto seu poder de convencimento era poderoso. Afinal, quem teria coragem de criticar ou colocar-se em oposição a uma reforma que sacava de *slogans* fortemente apelativos, a saber: qualidade, democracia, participação, universalização, descentralização, controle social e mobilização, dentre outros?

⁵ Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), é considerado um ícone da poesia brasileira. No poema “Estrada de Minas”, no verso: “E como eu palmilhasse uma estrada de Minas pedregosa, (...) e como a minha mente estivesse exausta de mentar (...)” (1992:337); com o neologismo “mentar”. O poeta sugere que a prática filosófica do pensar e refletir simultaneamente cria uma catarse mental em que o sujeito se dilui no objeto de reflexão.

Desses termos, o que interessa particularmente a esta pesquisa é o discurso da qualidade, pois em seu nome foram legitimadas praticamente todas as grandes transformações inseridas no interior escolar, principalmente, no que concerne à gestão escolar. Até mesmo, a gestão democrática, a autonomia escolar e a implantação dos Conselhos Escolares foram políticas executadas pensando na “melhoria da qualidade”. Ao responder quais os componentes que tornam uma escola “eficaz” e de “qualidade”, os técnicos do Fundo de Fortalecimento da Escola-FUNDESCOLA, destacam: a autonomia, as eleições diretas dos diretores escolares e a participação como elementos fundantes (AMARAL SOBRINHO; PLANK; XAVIER, 1998). Justifica-se esses elementos em nome da “qualidade”. No tocante a isto se deu, também, a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE, como política pública capaz de levar a escola à tão sonhada “qualidade”, obsessão dos governos nos âmbitos federal e estadual. O PDE incorporou o discurso da qualidade, da eficiência, da eficácia e da efetividade numa perspectiva empresarial, onde a escola passou a ser vista, como uma organização e os alunos, os clientes. Passa a se entender a escola pública com um viés empresarial.

“O ponto de partida é a concepção da escola como organização que deve prover um ensino de qualidade aos clientes que demandam seus serviços e que, no ensino fundamental, têm direito constitucional a esses serviços. Isto significa, simplesmente, que o cliente preferencial das escolas são os alunos e que eles têm direito a um ensino de qualidade” (AMARAL SOBRINHO; XAVIER, 1999: 7).

A segunda vertente tem relação estreita com as aulas da cientista social Alba Carvalho, que se tornaram determinantes para o desenvolvimento do meu percurso de pensar o objeto de pesquisa sobre o qual pretendia investigar, numa perspectiva sociológica, atentando para o rigor e a inventividade do sociólogo francês, Pierre Bourdieu, que se constituiu num grande mestre neste processo todo, vez que me identifiquei profundamente com suas concepções acerca do fazer conhecimento científico. Creio que o fato da referida socióloga ser a minha orientadora, também, contribuiu bastante para que este caminho fosse trilhado com o máximo de seriedade e lucidez analítica.

O presente estudo intitulado “**EDUCAÇÃO X QUALIDADE: O DISCURSO EM QUESTÃO**” traz razões entrelaçadas em três sentidos diferentes, mas que se completaram, impondo-me um desafio investigativo: a primeira razão, diz respeito à importância da realização desta pesquisa, com o objetivo de desmistificar as

intenções subjacentes das políticas públicas na área da educação, processadas na última década do século XX no Ceará. Portanto, o viés analítico da pesquisa configurou-se numa tentativa de trazer a lume a verdadeira intenção da reforma educacional, percebendo a interconexão entre as pretensões da “Caminhada Cearense” e o objetivo de adequar nossas escolas públicas às mudanças sociais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo em tempos de neoliberalismo.

Ao provocar o olhar em direção à década de 1990, vê-se que foi palco de inúmeras transformações, principalmente no cenário econômico. Na tentativa de viabilizar uma análise dos desafios com que se confronta a sociedade contemporânea, ante às novas hegemonias da guerra infinita e da globalização econômica, a estudiosa Carvalho (1999)⁶, desmistifica as dimensões ideológicas inerentes à globalização, enquanto mito do nosso tempo.

Santos (2002), sociólogo português, também se coloca no debate atual sobre a questão da globalização, por intermédio do seguinte argumento: para refletir sobre as mudanças em curso nas Ciências Sociais, enquanto instrumento de diagnóstico do presente, é necessário compreender que a globalização se configura como:

“(...) ao contrário do que o termo globalização superficialmente conota, estamos perante processos de mudança altamente contraditórios e desiguais, variáveis na sua intensidade e até na sua direção (sic). [...] Uma das características mais salientes da globalização que designamos por hegemónica (sic) é o facto (sic) de os custos e as oportunidades que produz serem muito desigualmente distribuídos no interior do sistema mundial, residindo aí a razão do aumento exponencial das desigualdades sociais entre os países ricos e países pobres e entre ricos e pobres do mesmo país na mesma década” (SANTOS, 2002: 11).

Isso me deixou profundamente desafiada a compreender, cientificamente, o que estava acontecendo no contexto institucional em que se deu o movimento da série de reformas nos modelos de educação. A partir da preocupação quanto às “verdades” que foram se estabelecendo no meio educacional nos anos noventa, mais precisamente a respeito da reforma que se processou sob o *slogan* “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, – resolvi investigar o que estava subjacente ao discurso oficial dessa política, procedendo a uma análise de conteúdo

⁶ Op. Cit.

do Plano de Desenvolvimento da Escola, no propósito de desvendar seus pressupostos teóricos e compreender quais interesses tal política está a defender.

A segunda razão refere-se a minha inserção no campo educacional. As minhas inquietações pessoais, configuradas na intuição/desconfiança analítica de que a reforma educacional cearense em meados da década de 1990, é filha do seu tempo. Isto significa dizer, que está imersa nos quadros da reforma estrutural do Estado, atendendo a interesses internacionais da mundialização do capital, impulsionada, principalmente, por essa dinâmica dos novos tempos.

Acredito que, enquanto educadora, tenho o desafio de lutar por uma educação emancipadora e deste desafio não posso me furtar ou me omitir sob pena de perder minha identidade, forjada no chão dos movimentos sociais e das lutas por melhoria da condição de vida da população. É sintomático, pois, que as minhas raízes permaneçam suprimindo-me da seiva crítica e de uma postura transformadora diante do real. Em verdade, estou a construir meu olhar como pesquisadora social. Para isso, precisei aprimorar minha percepção, ampliar os meus horizontes de compreensão e converter o meu olhar, em que trabalho e retrabalho a minha criticidade. Na concepção de Medrado (1999: 271):

“(...) como pesquisadores, somos pessoas, posicionadas dentro da dinâmica de campos concorrenciais, sujeitos à força do *habitus* de nossa classe, profissão, sexo etc. Nossas produções cotidianas estão diretamente influenciadas por essas forças, e talvez, ao reconhecer isso, nosso fazer científico passe a assumir, ainda mais, um compromisso efetivo com a mudança social”.

A terceira razão entrelaçou-se com as questões acadêmico e sócio-políticas, uma vez que não concebo o conhecimento científico encastelado em si mesmo. A ciência é uma porta por onde podemos entrar, e, uma vez dentro do recinto, é possível alargar o campo de análise do real, pois, a partir da investigação científica se dá a reconstrução social do real, posto que possibilita a sua transformação e/ou superação. Conteí, para isto, com a orientação da prof^a dr^a Alba Carvalho. No entendimento do mestre Bourdieu:

“Não há outra maneira de adquirir os princípios fundamentais de uma prática, e a prática científica não é exceção – que não seja a de a praticar ao lado de uma espécie de guia ou treinador, que protege e incute confiança, que dá o exemplo e que corrige ao enunciar, em situação os preceitos diretamente aplicados ao caso particular” (BOURDIEU 1989:18-20).

Em verdade, estas três razões completaram-se, dando contextura ao objeto desta pesquisa. O que me competiu? A preocupação em colocar como referencial investigativo o rigor e a criatividade que nos aconselha Bourdieu (1989:26): “Mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que dada as condições práticas da recolha de dados, são praticamente utilizáveis”, no qual se distingue o alerta de que as opções técnicas mais empíricas são inseparáveis das opções mais teóricas de construção do objeto.

1.3. Base conceitual: situando o referencial teórico-metodológico

“Meu papel — mas esse é um termo muito pomposo — é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída” (MICHEL FOUCAULT, intelectual francês, século XX).

Este trabalho é o fruto de um árduo processo de investigação científica, demarcada em duas fases centrais. A primeira, no delineamento do objeto de estudo, criteriosamente, construído a partir de uma trajetória particular na área da educação, como protagonista privilegiada desse processo, observei amiúde os primeiros movimentos da reforma educacional da década de 1990 no Brasil, como parte de uma dinâmica mais ampla da América Latina e dos países de economia periférica, e os seus desdobramentos, especificamente, no Ceará.

A segunda fase teve sua maturação num amplo processo de leituras elaboradas, com o intuito de construir um corpo teórico capaz de dar conta da pretensão investigativa, isto é, o mergulho analítico acerca da razão de ser da reforma educacional cearense implantada com a política “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”.

Deste modo, como pesquisadora não posso invalidar a minha inserção social, posto que em seu interior se dá a conjugação de três componentes básicos na composição da minha práxis, a saber: a fé, a ética e a transformação. Este trio de valores se expressam numa atitude permanentemente tecida, fazendo-me assumir que em educação, em especial, a pública, faz-se cada vez mais necessária, a crença na sua capacidade emancipatória e a luta por uma educação, visceralmente, identificada e comprometida com a cultura da classe popular, seus anseios, e

“freirianamente”, com a sua real autonomia, em que dá sentido a essas transformações.

Contraditoriamente, não é bem isso o que se tem assistido na última década de 1990 do século XX, onde o “vento das mudanças” tem açoitado violentamente a área da educação pública no estado do Ceará. De meados da década de 1990, com precisão de 1995, até 2002, as políticas públicas de educação foram marcadas por palavras de ordem com forte teor ideológico, como “qualidade”, “democracia”, “descentralização”, “autonomia” e “participação” – utilizadas com não rara competência – para motivar os profissionais e demais envolvidos com a escola pública a “mudar a cara” da educação cearense, através de uma forte mobilização, como assim reconhece o ex-secretário da educação básica:

“A mobilização de todos os setores da sociedade cearense pela democratização do acesso à educação foi construída sobre os princípios da participação social em seminários regionais sobre a gestão democrática e a municipalização do ensino” (CEARÁ, 2001: 04).

O fim deste trabalho configurou-se em realizar uma análise do discurso da política pública implantada em 1995 com foco na qualidade, em que se procedeu a uma análise de conteúdo do Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE. Não interessa aqui, fazer uma avaliação da eficácia e da eficiência dos programas e projetos da “Caminhada Cearense”, a despeito dos reais impactos produzidos no interior da escola, impulsionados pela implantação, da política educacional nos termos do “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, que teve como diretrizes e ações: ampliação do acesso à educação básica, melhoria da qualidade da educação e implantação da descentralização e da gestão democrática na rede pública estadual (CEARÁ, 2001).

Em verdade, o que se percebe ao se analisar com mais apuro os documentos oficiais na época produzidos, traduz-se na marca discursiva da “qualidade” como a preocupação onipresente através de termos análogos como eficiência, eficácia, efetividade, gerenciamento, otimização e modernização e tantos outros transpostos da terminologia empresarial para o ambiente da educação pública.

Desta forma, este estudo é uma tentativa de desvelamento do discurso hegemônico que se produziu no cenário de uma economia mundializada, em que

ancorou na globalização a sua forma de manifestação ideológica. No contexto do neoliberalismo e da mundialização do capital, essas transformações foram tramadas, e é a partir disto, que se pretende fazer a análise do discurso e a análise de conteúdo, constituindo-se em esteio teórico e metodológico deste trabalho.

Para tanto, se faz necessário tecer algumas considerações no que diz respeito à abordagem aqui desenvolvida. A problemática estudada relaciona-se à educação e a produção discursiva em torno da “qualidade”, na qual se entende que os discursos acerca desta questão adquiriram o teor das transformações que ocorreram no mundo empresarial, principalmente no que diz respeito ao predomínio da técnica. Deste modo, os termos eficiência, eficácia e efetividade são legitimados e justificados, em nome de uma modernização gerencial na escola pública. Contudo, se o discurso da eficiência é entrevisto nos documentos produzidos oficialmente, publicamente isto não fica perceptível, a produção discursiva assumida pela reforma cearense na década de 1990, utiliza-se de termos como qualidade para todos, mobilização social, controle com um forte componente retórico e ao mesmo tempo apelativo, como se depreende do depoimento do ex-secretário da educação básica do estado do Ceará, ao se referir a dinâmica da “Caminhada Cearense”:

Em 95 a gente podia ao definir a grande proposta para o período administrativo que era de 4 anos inicial, é a gente assegurar 3 objetivos fundamentais, todos pela educação, educação de qualidade e educação para todos, portanto o macro objetivo todos eles se configuravam toda proposta que tinham na ocasião, o mais inovador dos três é o todos pela educação, porque educação de qualidade é o método universal, educação para todos também é método universal constitucional no caso dos brasileiros e de muitos países também, o inovador estava no todos pela educação, o que, que era isso? Era a proposta de uma grande mobilização, e nós tínhamos assim uma discussão bastante grande que era educação de qualidade, educação para todos.

A fala do ex-secretário é determinada por palavras que têm em si um forte componente “entusiasta”, tendendo para uma espécie de “convencimento e contágio” da carga significativa das idéias esboçadas. Ao se concentrar melhor no teor do discurso, denota-se que a palavra “qualidade” ganhou dimensões bastante significativas ao se referir:

(...) educação de qualidade é o método universal (...).

O eixo central em torno da qualidade, estrutura-se em termo fundante no depoimento do ex-secretário, contudo tem algo mais que se revela neste, qual seja: a qualidade num contexto amplo da reforma educacional, não apenas no Brasil, mas

em outros países da América Latina, como será abordado neste trabalho, no cenário de mundialização do capital e de neoliberalismo.

Faço, a partir de agora, algumas considerações com relação ao referencial teórico-metodológico da análise do discurso utilizado para o estudo dos documentos oficiais produzidos com foco na “qualidade”, e a análise de conteúdo na abordagem do PDE. A análise do discurso privilegiada neste estudo vai ao encontro de uma abordagem sociológica. Isto significa afirmar, que todo artefato teórico-metodológico da análise do discurso francesa é utilizado com o objetivo de instrumentalizar a análise pretendida, cuja implicação converte-se numa relevante contribuição direcionada aos estudos interpretativos aplicados ao campo educacional.

Na perspectiva francesa, a análise do discurso, tem origem na década de 60 e, no Brasil, esse aprofundamento desenvolve-se na área da educação com os estudiosos Veiga-Neto (2003), Silva (2002) e Fischer (2001) que se fundamentam em suas análises no pensamento teórico do filósofo francês, Michel Foucault (1926-1984).

O filósofo francês Michel Pêcheux⁷ foi quem primeiro fez uma instrumentalização teórica dessa metodologia científica, construindo-a, enquanto tal, em que desenvolveu a teoria da “Análise Automática do Discurso”. Seu interesse, ao desenvolver este conceito, foi o de fornecer às Ciências Sociais uma ferramenta científica importante e “multidimensional”, com uma abertura teórica em seu campo de estudo. Para ele, o discurso é o aparelho, por excelência, da prática política, em outras palavras, a prática política tem como função, através do discurso, transformar as relações sociais, e promover a remodelação com profunda “competência” do processo social.

Com esta compreensão, iniciei o trabalho de analisar o discurso elaborado e divulgado pela política pública de educação “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, onde foram analisados além das mensagens oficiais enviadas à Assembléia Legislativa, os relatórios e documentos oficiais elaborados no período, bem como, o Plano Nacional de Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos, o Programa de Melhoria das Escolas, e demais documentos relevantes para efeito deste estudo.

Apesar do direcionamento metodológico estar fundamentado na perspectiva da análise do discurso numa ótica sociológica, não posso deixar de ressaltar que a “Análise do Discurso” da chamada Escola Francesa, surgiu no cenário da intelectualidade francesa, na década de 60, como resposta a duas tendências dominantes no campo da linguagem, segundo Ferreira (2003 p. 05): “(...) o estruturalismo e a gramática gerativa transformacional (...)”. A estudiosa explica que o “estruturalismo” desde o seu início influenciou fortemente as Ciências Sociais, como a Antropologia, a Literatura, a Filosofia e a Psicanálise. Contudo, está longe de ser uma nova metodologia. Para Foucault (1987) este paradigma “(...) é a consciência desperta e inquieta do saber moderno”.

O estruturalismo inscreve-se, pois, como uma reflexão sobre a linguagem e como nova linguagem revela-se num plano múltiplo que procura assinalar com nitidez a relação entre a ciência e a ideologia, ao chamar a atenção para os conceitos de ruptura e diferença.

No que diz respeito à gramática gerativa transformacional, que entrou na França, somente em 1967, com os trabalhos considerados revolucionários para a época de Noam Chomsky, em verdade, não chega a se revelar uma ruptura profunda com o estruturalismo. Conforme Ferreira (2003) “O que o gerativismo chomskiano a rigor faz é levar às últimas conseqüências os postulados saussurianos, ocupando os espaços deixados pela formulação pioneira de Saussure”.

Para a autora, Chomsky desdobra a criatividade na linguagem em dois tipos, que classifica como (i) o que muda as regras (faltas, lapsos, criações agramaticais), localizadas no desempenho e (ii) o que é governado pelas regras (criações de formas novas), pertencente à competência da língua. Por esse motivo, o formalismo do método inscreve o gerativismo na tradição do estruturalismo, dando-lhe continuidade e novo alento, no final dos anos 1960⁸, gerando uma espécie de cientificismo.

Esse era o cenário dominante na França até 1967, época do apogeu da corrente estruturalista e do gerativismo de Chomsky. A “Análise do Discurso” nasce contraposta a esse cientificismo explícito do arquétipo chomskiano de gramática

⁷ Michel Pêcheux desenvolveu seus estudos através da “Análise Automática do Discurso”.

⁸ Ibidem.

gerativa. Não era possível compactuar com um protótipo cognitivista, que desistoricizava o sujeito e tratava a língua como um órgão unicamente mental.

Os ventos dos acontecimentos manifestados no “movimento de maio de 68” e os novos questionamentos que nasceram de improviso no domínio das Ciências Humanas foram determinantes para causar agitação, desequilíbrio, desordem, perturbação - transtornando e desordenando o paradigma até então hegemônico, pondo em seu lugar a “análise do discurso” de Michel Pêcheux.

Assim a “Análise do Discurso” que tem como marco inicial o ano de 1969, com a obra de Michel Pêcheux intitulada “Análise Automática do Discurso (AAD)”, bem como o lançamento da importante revista *Langages*, organizada por Jean Dubois, foi à busca do sujeito histórico e social, descartado no estruturalismo em voga.

Desta forma, entende-se por que a “Análise do Discurso” exerce um contraponto ao estruturalismo hegemônico, que reprimia o aparecimento do sujeito, noção central no quadro teórico do discurso. De fato, o que a análise do discurso faz é criar um campo de questões em que os conceitos de historicidade e sujeito ganham novas dimensões e contornos analíticos.

Nessa perspectiva, a “Análise do Discurso”, em sua composição epistemológica, desempenha uma função de fecunda originalidade no quadro das Ciências Humanas, uma vez que se inscreve na afluência de três regiões do conhecimento científico, a saber: o Materialismo Histórico, arcabouço teórico das formações sociais, abrangendo a ideologia; a Lingüística, como concepção dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX, 1988).

O que a análise do discurso objetiva, pois, constitui-se na tematização do componente discursivo como um campo de estudo fronteiro entre as demais áreas do conhecimento, que se delimita com outros campos do saber, formada de uma materialidade lingüística e de uma materialidade histórica, ao mesmo tempo. Para a análise do discurso o que se coloca em questão, é uma forma de se trabalhar as multiplicidades de sentidos inscritos no discurso, uma vez que o múltiplo e o dessemelhante se ordenam no enunciado, no qual efetua os seus efeitos.

Em que se constitui, pois, o discurso? O discurso é o “ponto de partida” de uma “aventura teórica”, expressão empregada por Denise Maldidier para referir-se à obstinação de Michel Pêcheux por esse conceito. No discurso e na contextura de suas linhas estão os fios que enlaçam a textura discursiva e a sustém. Ao se falar em discurso, entram em cena outras possibilidades de sentidos, de conceitos que lhe são característicos, como língua, sujeito e história. Na tematização do discurso como objeto-fronteira circunscrito nas delimitações interdisciplinares, a análise do discurso lhe confere uma materialidade social e histórica.

O discurso na acepção utilizada neste trabalho é um lugar de intercessão, de fiadas horizontais dentro do dispositivo teórico-analítico, no qual se admitem os organismos da fabricação de sentidos em sua estrutura. A concepção de discurso que embasou o estudo do objeto de investigação manifesta-se, eminentemente, como um artefato teórico que me direcionou o olhar numa perspectiva de apreender os diversos sentidos que o discurso da “qualidade” assumiu na educação pública estadual cearense com a implantação da política educacional “Todos pela educação de Qualidade para Todos”. Através da análise do discurso procurei desvendar, compreender e interpretar, os indícios expressivos desse discurso produzido, elaborado e disseminado como verdade única, enquanto legitimação no cotidiano educacional e justificado no discurso hegemônico do neoliberalismo.

A análise de conteúdo consistiu na peça metodológica que me serviu de base a todo o percurso de investigação referente ao PDE, compreendendo que a investigação é algo que procura, é um caminhar para um melhor conhecimento⁹. Neste sentido, a problematização que norteia o estudo do PDE se configurou nas seguintes perguntas: qual o paradigma teórico do Plano de Desenvolvimento da Escola? Em que acredita? Em que consiste sua fundamentação teórica? Em que base filosófica ele se sustenta? O que pretende quando se caracteriza como um simples instrumental (planejamento estratégico) neutro, destituído de intenções?

Para responder a estas perguntas, o que precisei fazer? Realizei dois movimentos essenciais: o primeiro, a conversão do olhar. A minha percepção das coisas e do mundo – reconstruindo-a socialmente –, depois busquei aprimorar e

⁹ Esta idéia encontra-se desenvolvida no “Caderno de Estudos de Metodologia de Pesquisa: a pesquisa e suas trilhas — pistas e indicações nos processos de construção do conhecimento”(2002), organizado pela Prof^a Dr^a Alba Maria Pinho de Carvalho.

refinar a sensibilidade, aguçar os sentidos, afinar a inteligência e a inventividade e ampliar os horizontes de compreensão; o segundo, encontrei na análise de conteúdo uma técnica capaz de me ajudar a conseguir o seguinte objetivo: dissecação do arcabouço conceitual do PDE. Como este é um trabalho novo, afirmo de antemão que precisei estudar muito sobre o tema, para que assim pudesse pisar de forma consciente e segura no caminho que me conduziu de feitio sério e rigoroso ao desvendar do objeto de pesquisa.

Ao fazer uma análise dos conceitos imbricados no discurso geral da política pública na área da educação, configurado no Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE, a análise de conteúdo revelou-se, pois, uma técnica qualitativa apropriada para esta pesquisa, porque a minha intenção foi a de extrair a fundamentação teórica do PDE, e compreender o seu paradigma filosófico no sentido de desmistificar sua concepção a partir de uma investigação acerca do prisma legitimador do paradigma gerencial empresarial transplantado para a escola pública cearense.

A análise de conteúdo favoreceu, também, a compreensão, a interpretação e a explicação das formas de comunicação do objeto de estudo, e teve por objetivos: a superação da dimensão imediata do fenômeno a ser investigado; a perquirição com minúcia e a perquirição ao objeto de pesquisa através de leituras sistemáticas e sistematizadas; e, o aguçamento da percepção e da interpretação das mensagens implícitas no corpo textual.

Para Setúbal (1999: 73) a análise de conteúdo é portadora de flexibilidade à medida que "(...) os seus procedimentos de análise permitem que as técnicas sejam elaboradas em conformidade com o objeto, com os objetivos e com a unidade de codificação ou de registro privilegiada pelo investigador".

Além do mais, a técnica de análise de conteúdo permite o rigor metodológico, a partir do momento que o pesquisador mantém uma certa desconfiança daquilo que é facilmente perceptível, e desenvolve o cuidado científico no tocante ao manuseio das técnicas capazes de atravessar, colocar intercessão, transversalizar o imediatamente dado, lido e visualizado para só assim apreciar o real investigado.

Afirmo, então, que o “como fazer” desta pesquisa foi uma verdadeira aventura teórico-metodológica. Para tanto, fui em direção às pistas teóricas que me indicaram o caminho, que me ensinaram a questionar e a investigar o objeto de estudo em questão; que me fizeram encontrar e produzir o conhecimento científico sistematizado. Entende-se, pois, a necessidade de estudar teoricamente o arcabouço conceitual relacionado à globalização e ao neoliberalismo, bem como, deter-se sobre as questões relacionadas a democracia, a descentralização e a participação com foco na análise do discurso da qualidade. Mergulhei na categoria analítica da análise do discurso e da análise de conteúdo (produção de sentidos e elaboração do discurso), enunciado e discurso, formação discursiva e práticas discursivas numa perspectiva foucaultiana para compreender como se deu a estruturação dos discursos da “qualidade em educação” e do PDE.

Por isto, sinalizo que o caráter deste estudo é eminentemente qualitativo. O que entendo por pesquisa qualitativa? Nesta perspectiva, o que diferencia uma abordagem quantitativa de uma qualitativa é a possibilidade que esta oferece ao pesquisador de investigar o fenômeno em estudo nas suas múltiplas dimensões, quais sejam: profundidade, envolvimento e participação.

A pesquisa qualitativa, exatamente porque é um exercício político compreende a realidade como construção social, “(...) Os fenômenos são compreendidos dentro de uma perspectiva histórica e holística – componentes de uma dada situação estão inter-relacionados e influenciados reciprocamente, e se procura compreender essas inter-relações em um determinado contexto” (BAPTISTA, 1999: 35). No adentrar o recinto da pesquisa qualitativa, quero me reportar ao “como” se dá o tratamento metodológico do objeto de estudo, a partir do que explicita Chizzotti (1999: 36):

“(...) são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos, é preciso ultrapassar a sua aparência imediata para descobrir a sua essência”.

O principal motivo que me levou a eleger o referencial da pesquisa qualitativa para investigar o objeto de estudo encontra-se no entendimento, de que este estudo científico tem como contexto a fluência e a dinamicidade, com vistas a evitar que o objeto da pesquisa em questão seja obrigado a vestir uma camisa de força. Se o pesquisador tem clareza de que o “real é relacional” –, fica fácil entender

que a significação do objeto de estudo está em relação íntima com outras facetas da realidade, portanto o seu objeto de estudo “nada é fora das relações com o todo” (BOURDIEU, 1989: 31).

Partindo desta premissa teórica, justifica-se, que tenha feito uma opção em palmilhar a trilha metodológica da pesquisa qualitativa, e pôr extensão privilegie a análise do discurso, para situar a produção do discurso da “qualidade” em educação no interior da “Caminhada Cearense” e a técnica da análise de conteúdo no estudo do PDE, pois como observa Setúbal (1999: 59):

“(…) como suporte instrumental qualquer tipo de mensagem, formas de expressão dos sujeitos sociais, e, como produto, um conhecimento não - linear, pôr conseguinte não - espasmódico, já que sua derivação se dá pela observação social do objeto de estudo, onde o tempo e a circularidade da comunicação são considerados significativos”.

Nessa linha de leitura metodológica, o entendimento que tenho, sobre a pesquisa qualitativa extrapola a relação de oposição que geralmente esta tem em relação à pesquisa quantitativa. Gostaria de “puxar” da memória, nesse momento, e lembrar a reflexão de Carvalho (2000: 1) “É hora de caminhar, de adentrar nessa instigante aventura de produzir conhecimento científico, de criar conhecimento sobre fenômenos da realidade onde vivemos e atuamos (...)”, na tentativa de tornar teoricamente límpido o processo de trilhar o percurso da investigação científica.

CAPÍTULO II – NA INTRINCADA REDE DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DO DISCURSO

“As e-vidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando im-põe sua presença ao olhar com tal clareza que toda dúvida é impossível. És o que não vês?! Sim, aí está, olha, é assim, aí o tens,...é evidente! Só um louco ou um cego não o veria! Grande é sem dúvida o poder das evidências” (JORGE LARROSA, intelectual espanhol, 2002).

2.1. Análise do Discurso: aproximações com o objeto de estudo

Ao enveredar-me pelos primeiros atalhos configurativos desta pesquisa — acabei por me envolver de corpo, alma e mente —, na fascinante e instigante aventura da construção teórico-metodológica, em que se constituiu esta investigação científica. A partir deste percurso, passei a traçar as pistas metodológicas, que me possibilitaram um encontro precioso entre o que me propunha fazer e o objetivo geral deste estudo. Só para rememorar: a minha principal preocupação no desenho da presente pesquisa é a de analisar o discurso da política educacional conhecida como a “Caminhada Cearense” enfocada na “qualidade”, e realizar uma análise crítica do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), cuja via metodológica constitui-se na análise de conteúdo, com o intuito de revelar o seu paradigma teórico e suas bases filosóficas, contribuindo para desvendar o seu arcabouço conceitual.

No tocante a análise do discurso da política pública de educação implantada com a reforma de 1995-2002, trabalhei, eminentemente, com a análise do discurso numa dimensão sociológica, em que adotei o referencial conceitual de Michel Foucault, filósofo francês continuador do trabalho de Michel Pêcheux, fundador desta via metodológica.

A decisão por essa via metodológica faz-me concluir que o caminho não é fácil. Sapiente dos caminhos íngremes e tortuosos que tinha a caminhar, não me acanhei diante desta aventura, pois, sou fascinada pelos múltiplos territórios do discurso, e neste primeiro momento tomei como guia a reflexão teórica de Michel Pêcheux. Isto denota o reconhecimento ao conjunto de instrumentos teóricos-

metodológicos da análise do discurso francesa, em que consiste como meio de instrumentalização investigativa¹⁰ direcionada à explicitação deste objeto de estudo.

Outro ponto que me interessou, circunscreve-se na explicitação do conceito de discurso na trilha do pensamento de Michel Foucault à medida que intento analisar o discurso de uma política pública de educação. Deste modo, tomou-se necessário apresentar os principais conceitos foucaultianos de enunciado, prática discursiva, formação discursiva e arquivos.

Para Foucault (1996), o analista do discurso deve ter o cuidado de tomar três direções fundantes no seu trabalho de elaboração teórica, para analisar a materialidade discursiva em suas condições, seu jogo e seus efeitos: um, questionar a vontade de saber; dois, restituir ao discurso o caráter de acontecimento histórico e, três, analisar o discurso a partir do próprio discurso, ou seja, considerar sua materialidade discursiva externa. Em outras palavras, entendê-lo como prática discursiva é entendê-lo enquanto prática social com intenções claras e bem delimitadas.

Palmilhei, também, os estudos de Silva (2002), Fischer (2001) e Veiga-Neto (2003) que produziram estudos acerca da abordagem foucaultiana do discurso em educação, posto que esta pesquisa abrange a fronteira da área educacional.

Apesar de não interessar, aqui, a abordagem lingüística da análise do discurso, mas, sim, a sua perspectiva sociológica, não poderia deixar de dar um passeio por entre a sua tessitura de origem. Inicialmente, a análise do discurso foi associada à articulação entre a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise no sentido de dar conta de uma teoria que abraçasse a transversalidade epistemológica na reflexão entre os textos literários e a História (MAINGUENEAU: 1993). Ressalte-se que diversos estudos¹¹ dão conta desse novo paradigma metodológico associando a sua criação numa área de interseção entre a Lingüística e as Ciências Sociais.

Para Maingueneau (1993) a explicação para o surgimento da análise do discurso enquanto campo de saber está no coração de uma apropriada tradição

¹⁰ Esta instrumentalização deve ser compreendida com base nos estudos de MICHEL PÊCHEUX (1969); teórico pioneiro da análise do discurso com a obra "Análise Automática do Discurso" (1969). Para PÊCHEUX a importância desse conceito configurava-se em possibilitar as Ciências Sociais um instrumento científico que alargasse a interpretação teórica.

¹¹ Ver os estudos de GREIMAS & LANDOWSKY (1986); MAINGUENEAU (1987, 1993, 1997, 2000); BRANDÃO (1993); SPINK (1999) e FERREIRA (1998).

francesa, que culminou no encontro de uma conjuntura intelectual e de uma prática escolar profundamente arraigada no corpo cultural da França. Concernente à tradição, a autora diz que não se constitui surpresa para a comunidade intelectual francesa, o fato de interessar-se em seus estudos e reflexões por abordagens que envolvem os textos e a História. Sobre a conjuntura intelectual atenta para o fato de que desde a década de 1960, na França, que historiadores, psicólogos e lingüistas articulam os seus estudos em torno de um ponto em comum, qual seja, a convergência do conhecimento transdisciplinar na construção de uma abordagem discursiva dos processos ideológicos.

Com relação à prática escolar atribui à preocupação obstinada que as escolas e as Universidades na França têm com a interpretação dos textos literários. Nos termos de Maingueneau (1993, 10):

“(...) a prática escolar referida é a ‘explicação de textos’, presente sob múltiplas formas em todo o aparelho de ensino, da escola à Universidade. Esta relação entre o sucesso da análise do discurso na França e a prática escolar foi freqüentemente sublinhada”.

Brandão (1993:17) sanciona os estudos de Maingueneau (1987), e relaciona o surgimento da análise do discurso a:

“Uma certa tradição intelectual européia (e sobretudo da França) acostumada a unir reflexão sobre texto e sobre história. Nos anos 60, sob a égide do estruturalismo, a conjuntura intelectual francesa propiciou, em torno de uma reflexão sobre a ‘escritura’, uma articulação entre a lingüística, o marxismo e a psicanálise. A AD nasceu tendo como base a interdisciplinaridade, pois ela era a preocupação não só dos lingüistas como de historiadores e de alguns psicólogos;(...)”.

Ferreira (1999) constata, no que está em concordância com Maingueneau (1997) e Brandão (2000), que a análise do discurso nasceu como embrião da Escola Francesa no cenário da intelectualidade francesa, eclodindo na década de 1960, “como reação a duas fortes tendências em destaque no campo da linguagem, a saber: (i) o estruturalismo e (ii) a gramática gerativa transformacional” (grifo no original).

Ao considerar o argumento exposto nos estudos de Ferreira, depreende-se que a análise do discurso situa-se num ponto de interseção entre a área de Lingüística e as Ciências Sociais. Entretanto, deve se observar, que isto se deu apenas no seu começo, dado o fato de que a sua constituição, nos anos 60, na

França, se deu sob o signo da articulação de três continentes: a Lingüística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise (FERREIRA, 1999).

A partir da publicação da obra *Análise Automática do Discurso* (ADD) de Michel Pêcheux no ano de 1969, tem-se instaurado o marco cronológico inaugural da análise do discurso na área das Ciências Sociais. Nos termos de Souza (2000: 02): “Sua preocupação, ao trabalhar com esse conceito, era fornecer às Ciências Sociais um instrumento científico de que tinham necessidade, dando uma abertura teórica em seu campo”.

Assim, o empreendimento da análise do discurso do qual Pêcheux foi o principal articulador, configurou-se na definição de um método capaz de alargar o campo analítico do lugar de produção social da origem do discurso, por entender que as condições de produção são definidas nos lugares ocupados pelos atores sociais que engendraram tal ou qual discurso, numa determinada estrutura da formação social (SPINK & FREZZA, 1999: 17).

O discurso no entender de Pêcheux constituía-se no verdadeiro ponto de partida da investigação científica, era por assim dizer uma aventura teórica¹². Para ele, é na espacialidade e na dinâmica do discurso, e, na trama de seus fios que se encontram os nós que amarram toda uma rede discursiva – única e a um só tempo plural – e a sustentam (PÊCHEUX: 1988).

Por essa razão, não dá para falar em discurso sem movimentar outros sentidos, sem acionar outros conceitos que lhe são constitutivos, como sociedade, sujeito e história. Assim, o discurso foi para Pêcheux, o objeto de uma busca infinita que nos instiga a prosseguir a pesquisa nesse complexo e infindável campo de estudos.

Ao tematizar o discurso como objeto-fronteira que trabalha nas grandes divisões disciplinares, a análise do discurso lhe confere uma materialidade social e histórica. O discurso aparece, também, como um lugar privilegiado de observação das relações sociais, em que se desenha como espaço de mediação, de imbricação dentro do dispositivo teórico-analítico, no qual permite que se visualize em seu

¹² Expressão usada por Denise Maldidier numa referência a obsessão de Michel Pêcheux por essa noção.

funcionamento os mecanismos de produção de sentidos amplamente pulverizados no tecido social.

Em verdade, a intenção era “politizar o discurso” que era sistematicamente esvaziado de seu conteúdo político, uma vez que o instrumento da prática política desenha-se no discurso, isto é, a prática política tem como função, por meio do discurso, a transformação das relações sociais (SOUZA, 2000).

Por considerar esta reflexão, a análise do discurso, acabou por estabelecer um campo teórico específico, que se movimenta com uma certa independência seja em relação à Lingüística, à Psicanálise ou às Ciências Sociais. No entendimento de Maingueneau (2000:14): “Há analistas do discurso mais sociólogos, outros mais lingüistas, outros mais psicólogos”.

Este estudo foi atravessado por uma interpretação, de modo eminente, de caráter sociológico, numa perspectiva foucaultiana do discurso, uma vez que o meu olhar de pesquisadora iniciante balbuciou-me os múltiplos efeitos de sentidos que a reforma educacional no estado do Ceará assumiu na década de 1990, sob a égide do neoliberalismo, em que legitimou e instituiu o discurso oficial no cotidiano escolar. Nos termos de Souza (2000:05): “A análise do discurso busca explicitar o mecanismo de funcionamento de sentidos, cabendo ao educador, sociólogo, psicólogo, historiador e outros a tarefa de interpretar os resultados à luz de suas teorias”.

A construção do artefato teórico realizou-se com base nos conceitos de Foucault sobre a categoria do discurso: enunciado, prática discursiva, formação discursiva e arquivo. A partir disto, entrelacei esses conceitos na tentativa de expor os sentidos múltiplos presentes na política pública de educação formulada no contorno da reforma educacional do “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, inserida no contexto da nova ordem econômica internacional: a mundialização do capital.

2.2. O Pensamento Foucaultiano em Educação

“O sistema educacional é espaço onde os indivíduos têm acesso a muitos discursos. É a maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles

trazem consigo” (MICHEL FOUCAULT, intelectual francês, 1926-1984).

O Pensamento de Michel Foucault oferece aportes teóricos consistentes, para se estudar fenômenos situados na linha de fronteira da educação. Na concepção dos demais estudiosos dessa vertente teórica¹³ aplicada à educação, Foucault e seus estudos representa uma via inesgotável para as pesquisas nessa área, segundo Veiga-Neto (2002: 243): “Penso que, até mesmo como decorrência da abertura naquele tipo de pensamento, a obra de Foucault pode ainda inspirar muito nossas idéias e nossas práticas pedagógicas”.

Concordo com Veiga-Neto quando diz que a abertura possibilitada pela obra foucaultiana inspira as pesquisas com delimitação nesse campo discursivo. Ao referendar esta perspectiva, o referencial foucaultiano abriu uma fecunda via metodológica para o trabalho aqui cultivado. Daí que, a explicitação das idéias, influências, concepções e posição teórica de Foucault relacionadas à educação, constitui-se em tema de interesse nesta parte do trabalho, uma vez que pressenti a necessidade de abordar o porquê e o como seu pensamento é cada vez mais utilizado como ferramenta teórica e metodológica, nas pesquisas delimitadas nesse campo do saber.

O apanhado das abordagens foucaultianas em educação se deu a partir, principalmente, das obras de Fischer (2001); Silva (2002) e Veiga-Neto (2003), estudiosos brasileiros que ampliaram em suas obras as diversas perspectivas de se pensar a educação. Fazer isto me exigiu um certo domínio do como essas abordagens foram efetuadas numa tentativa de situar o pensamento de Michel Foucault no que diz respeito à pesquisa e à prática educacional na abertura de novas possibilidades analíticas.

A partir disso, tomou-se possível burilar o tratamento dado ao objeto de pesquisa motivo deste trabalho, em que se mostrou a sua organização, o seu funcionamento e as suas possíveis relações traduzidas em seu núcleo essencial. Isso compreendeu, pois, dois momentos centrais: o primeiro, a exposição das diretrizes metodológicas postas pelos estudiosos acima relacionados; e, o segundo, à tentativa de uma composição teórica do referencial foucaultiano para iluminar as indagações feitas ao objeto, no sentido de respondê-las minimamente no seu corpo

de significações. Faz sentido, desta maneira o argumento tecido por Veiga-Neto (2003: 23) “(...) é preciso uma teorização – ou, pelo menos, uma visão de mundo – na qual, ou a partir da qual, se estabelece aquilo que chamamos de problemas (a serem resolvidos)”.

Tomei por base essas questões ao cotejar, inicialmente o pensamento teórico de Veiga-Neto¹⁴ relacionando-o com as idéias de Silva (2002) e Fischer (2001) numa tentativa de situar suas posições definidas na orientação foucaultiana de análise, e mostrar o sentido dessa perspectiva no alargamento da postura teórica entrelaçada por esses três estudiosos, com a intenção de fazer a inter-relação de seus estudos com a construção do “sentido” no discurso forjado enquanto prática social.

No dizer de Veiga-Neto (2003:13) a obra de Foucault abre “(...) muitas possibilidades para o exame da educação, dos saberes pedagógicos e das práticas educacionais, em suas relações imanentes com cada um de nós e com o mundo contemporâneo”. Portanto, o esforço demandado por mim concentrou-se no entendimento das idéias fundamentais, em que recompus a síntese relevante do discurso educacional de meados da década de 1990, eixo essencial desta reflexão.

Por que Foucault nas abordagens analíticas que envolvem o campo discursivo da educação? Veiga-Neto (2003) oferece, pelo menos, três boas razões. Começo com a abordagem da primeira razão. Foucault seria um teórico edificante na medida em que traz argumentos construtivos, “edificantes”, isto é, mantém o campo das possibilidades da pesquisa amplo e alargado, uma vez que constrói várias ferramentas analíticas que podemos usar em nossas pesquisas e nossas práticas sociais e educacionais.

A segunda relaciona-se com o fato de que o arcabouço teórico foucaultiano não separa a teoria da prática, em que desopera a famosa dicotomia entre o ser que pensa e o ser que executa. Assim, nos termos de Veiga-Neto (2003:19):

“A própria teoria é indissociável da prática, ou talvez seja melhor dizer: a teoria já é uma prática. Ao mesmo tempo, não há prática – ou, pelo menos, prática que faça sentido, que seja percebida como tal – sem uma teoria no ‘interior da qual ela, a prática, faça sentido.

¹³ Ver os estudos de FISCHER (2001); SILVA (2002) e de VEIGA-NETO (2003).

¹⁴ Ver “A Ordem das Disciplinas” (1996); “Currículo e Interdisciplinaridade” (1997).

Um tal entendimento afasta a possibilidade de qualquer pensamento como produto de uma atividade ‘puramente’ racional, mas, ao contrário, assume a imanência radical entre as palavras e as coisas”.

Ora, essa reflexão exige a compreensão de que os enunciados, matéria orgânica das teorias, bem como, as palavras, composto por excelência do discurso, não se constituem realidade em separado, mas só têm significado na torrente do pensamento e da existência concreta. Destarte, não tem, pois, sentido entender o ato de reflexão e de ação bipartidos um do outro; antes, são fenômenos que se completam, no sentido de aliar um pensamento inquieto e impiedoso à intervenção dinâmica e ao exercício da cidadania.

A perspectiva foucaultiana é indiferente às fronteiras entre as disciplinas e a constituição dos saberes, em que tenta manter, de forma implacavelmente lúcida, os limites que se colocam ao pesquisador na sua tarefa. De um lado, insistia no intransigente rigor intelectual e acadêmico, em que me faz lembrar Bourdieu (1930-2002), outro grande intelectual francês, – mestre da desconfiança, movimentado revolucionariamente na sua escrita –, nuns casos, por um sarcasmo implacável e, noutros, por uma fúria esconsa que sugere denunciar as imensas negações e desilusões com que essa pretensão se afronta.

O conhecimento pode ser entendido, então, como uma possibilidade de compreensão dos diversos mecanismos de dominação que atravessam a sociedade. Os agentes participantes em diferentes arenas são munidos com as capacidades adequadas ao desempenho das funções e à prática das lutas que as atravessam, e na qual trabalha explicitamente a contextualização social da figura dos múltiplos atores, nos quais fixa o desejo de liberdade. Ao pesquisador, cabe captar essas divergentes dimensões.

Retorno às razões de Veiga-Neto. A terceira configura-se na crítica foucaultiana à racionalidade moderna:

“A crítica foucaultiana à racionalidade moderna não quer jogar fora a própria racionalidade, mas quer, sim, colocar em xeque a idéia iluminista, unificadora e totalitária de Razão – exatamente porque a entende só como uma idéia, isso é, como uma construção idealista” (VEIGA-NETO, 2002: 25).

Na tentativa de aprofundamento desta temática trouxe o entendimento de Fischer (2001), sobre a perspectiva foucaultiana na análise do discurso das políticas

públicas em educação, em que explicita a familiar afinidade entre o discurso e o poder, bem como, as variadas e complexas formas de se investigarem as coisas ditas e escritas. Conforme a estudiosa:

“Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a ‘coisas’, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera ‘expressão’ de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria” (FISCHER, 2001: 200).

Ao estudar os escritos de Fischer (2001), fico tentada a concluir que, assim como Veiga-Neto, a autora oferece duas boas razões pelas quais Foucault configura-se como via teórico-metodológica fecunda para se estudar, analiticamente, o campo discursivo da educação com transversalidade em outras áreas do conhecimento como a sociologia.

A primeira: esse intelectual francês abre um campo amplo de possibilidades interpretativas ao sugerir a produção do discurso enquanto prática social tecida no chão das relações econômicas, sociais e históricas. Conclui-se das idéias expostas que a trilha foucaultiana toca num tema delicado no tocante às pesquisas situadas no campo discursivo educacional, a saber: a tendência atual de se desconsiderar nas pesquisas uma análise histórico-social de contexto espaço-temporal do objeto.

A segunda está em que a partir do referencial foucaultiano é possível uma explicitação da ligação que sustenta a existência de uma intrínseca relação entre o poder enquanto prática dominante e o discurso enquanto produção social legitimadora do poder. Assim, nas pesquisas em educação onde se pretenda questionar a visão de consenso criada em uma determinada formação discursiva:

“Analisar o discurso seria dar conta disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos. [...] A conceituação de discurso como prática social – já exposta em *A Arqueologia*, mas que se torna bem clara em *Vigiar e Punir* e na célebre aula *A Ordem do discurso* – sublinha a idéia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder” (FISCHER, 2001: 199).

O pensamento de Fischer encontra-se com o de Veiga-Neto (2003) e com o de Silva (2002) na compreensão de que a análise do discurso foucaultiano possibilita o estudo do discurso a partir do seu aparecimento histórico. Enfatizam os autores que isto pode ser feito, através da interpretação dos textos em que esses

discursos foram elaborados. Silva entende que a elaboração teórica foucaultiana de discurso ajuda a pensar as mudanças que se processaram no campo da educação, principalmente a partir da dominação neoliberal no interior da globalização financeira:

“Estamos atualmente presenciando um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política neoliberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social” (SILVA, 2003: 255).

Nesse sentido, é importante tecer considerações sobre a visão desses estudiosos: primeiro o fato de se privilegiar as análises foucaultianas em seus estudos, diz respeito a uma demarcação teórica precisa que se conjugue num certo sentido com as intenções analíticas foucaultianas, uma vez que esse pensador francês da contemporaneidade sabia exatamente o que era necessário ao pensamento: que este se voltasse às novas possibilidades de interpretação, onde novos atores e novos objetos de estudo fossem motivos de investigação científica, recolocando outros discursos, por exemplo, os das minorias esmagadas pelo poderes estabelecidos pelos discursos hegemônicos.

Segundo, é de se supor que uma outra justificativa seria a preocupação de ambos com a introdução do pensamento de Foucault em estudos no campo discursivo da educação, posto que sob a ótica desse intelectual contrapõe-se o limite que determinam as análises no interior das quais o pensamento único ganha força e consistência teórica:

“Temos presenciado com freqüência a busca cíclica da ‘Grande Pedagogia’ que, finalmente, vai dar resposta a todas as nossas grandes questões educacionais e sociais. Em seu afã universalizante, essas pedagogias têm chegado a formular conjuntos de princípios pelos quais se testaria a adesão a seu credo. Analiticamente, também se observa uma tendência a adotar esquemas explicativos universalizantes para os processos educacionais” (SILVA, 2003: 257).

Diga-se com propriedade, que no Ceará esses esquemas explicativos homogeneizantes e universalizantes foram forjados, principalmente, na década de 1990, com a reforma educacional no modelo “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, nos quadros da mundialização do capital. Por isso assumi como tarefa, um estudo criticamente tecido no sentido de inscrever uma outra interpretação a

partir da análise do discurso produzido, em que revisito os documentos elaborados no período, portadores de materialidade discursiva, e procedo a uma revisão de seus conteúdos, em que os repenso e os recoloco constantemente em questão: refaço, aqui, todo o seu percurso histórico, e, finalmente reencontro seu momento de tessitura na história educacional cearense em tempos de neoliberalismo.

2.3. Foucault e a construção discursiva do social

“Em toda sociedade a produção de discursos é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e distribuída por um certo número de procedimentos cujo papel é o de conjurar seus poderes e perigos, para obter domínio sobre seus eventos casuais, para evitar sua pesada, imensa materialidade” (MICHEL FOUCAULT, pensador francês, 1926-1984).

O meu envolvimento nesta intrigante expedição, analisar o discurso que fundamentou toda a política educacional da década de 1990 no Ceará, que tem como objeto empírico, os textos oficiais do Plano de Desenvolvimento da Escola no sentido de extrair os seus múltiplos sentidos conceituais exigiu-me, duplamente, esforço teórico: um, em torno da compreensão da tessitura da análise do discurso no campo das Ciências Sociais, e, o outro em direção ao estudo da categoria do discurso numa abordagem do filósofo social francês Michel Foucault¹⁵.

Não me interessa deter, aqui, exaustivamente, sobre a obra desse pensador francês. Até, porque tenho consciência da vastidão de sua produção intelectual: a quantidade de textos escritos, assim como a dessemelhança de seu trabalho (livros, entrevistas, debates, leituras, aulas etc), dificulta em muito a sistematização e o estudo de sua obra. No entanto, não posso me furtar a discorrer – mesmo que minimamente – a respeito das principais linhas teóricas de seu pensamento, em que me reconheço adentrando conforme NICOLAZZI (2001) num ambiente incerto percorrido por muitos nas mais diversas formas.

No Brasil, o interesse por Michel Foucault remonta a década de 1970 e é fruto dos estudos de um filósofo e um psicólogo. Nos termos de Souza (2001:02):

¹⁵ Michel Foucault nasceu no ano de 1926, em Poitiers (França), estudou Filosofia e Psicologia na École Normale Supérieure de Paris. Na década de 1960 fica à frente do Departamento de Filosofia das Universidades de Clermont-Ferrand E Vincennes. Em 1970 foi eleito para o Collège de France, com o título de professor de História dos Sistemas de Pensamento, desfrutando um enorme prestígio internacional até a data da sua morte (1984).

“(...) os primeiros estudos históricos de inspiração foucaultiana realizados no Brasil não foram obras de historiadores mas de um filósofo, Roberto Machado, *Danação da norma*(1978) e do psiquiatra Jurandir Freire Costa, *Ordem médica e norma familiar*(1979)”.

A abordagem foucaultiana nas Ciências Humanas ficou cada vez mais freqüente, e se acentua principalmente nas duas últimas décadas do século XX. Além dos dois livros acima citados, alguns estudos de inspiração foucaultiana provocaram substancial transformação no âmbito da produção acadêmica no Brasil – destaque dois estudos: *Foucault, a Filosofia e a Literatura*, do já mencionado, Roberto Machado, que nesta obra lança um instigante olhar acerca da proximidade entre filosofia e literatura que circunda o pensamento foucaultiano, no qual envereda sua análise pelas obras produzidas por Foucault e aborda temáticas polêmicas como a loucura, o nascimento da medicina moderna e das Ciências Humanas.

Outro estudo visitado foi o do filósofo Francisco Ortega. Com o título *Amizade e Estética da Existência em Foucault*, tornou-se um ícone de referência para um maior entendimento das múltiplas dimensões da obra construída por Foucault. Através dos livros de Roberto Machado – *Danação da norma* (1978); *Foucault, a Filosofia e a Literatura* (2001), e, *Amizade e Estética da Existência em Foucault* (1999) do filósofo Francisco Ortega, rastreio insuficientemente a obra desse pensador. Sei de antemão da impossibilidade de um mergulho profundo em sua seara. Nos termos de Nicolazzi (2001: 02):

“Pode-se perfeitamente recorrer a um estudo que permita acompanhar as transformações históricas de um pensamento, perceber suas idas e vindas, compreender suas esquivas e sua constante de interesses; um estudo que localize quebras naquela cronologia tão linear, e multiplicidade de questões, dentro daqueles temas tão consolidados”.

Com esta compreensão, serpenteio as histórias de Foucault, por achar que se não o fizesse, este trabalho perderia em muito de sua consistência teórica. Claro está que não o faço por mera exigência acadêmica, mas por intuir que ao costurar, minimamente, os fios teóricos do pensamento desse instigante intelectual francês, é possível situar melhor a linha de demarcação de alguns conceitos por ele gestados e de fundamental centralidade para essa investigação.

Assim, retomo a inventividade encontrada nos estudos de Roberto Machado e Francisco Ortega. Roberto Machado faz uma dilatada abordagem sobre

a famosa obra de Foucault, com marco para a literatura, na qual discorre sobre a aproximação entre esta e a *Filosofia*, em que estabelece uma análise sobre a forma filosófica de crítica literária por ele praticada, e permite a criação do conceito de “literatura da transgressão” (2001:03).

Francisco Ortega fez, por sua vez, um importante destroncamento teórico do projeto foucaultiano, em que delimita sua obra a partir da idéia da amizade como prática política. Ambos realizaram um trabalho de monta, pois, possibilitaram uma visão não-linear do filósofo de Poitiers, em que permitiram a ampliação do pensamento foucaultiano, e evadiram-se de uma mera divisão cronológica de seus escritos e vida. Como já disse, foi ao seguir o entusiasmo criador desse duplo trabalho que desenhei a forma de exposição desta parte do estudo.

2.3.1. Por uma teoria da Arqueologia

A fundação da *arqueologia* em Foucault pode ser encontrada, principalmente, em duas de suas obras *A História da Loucura* (1961) e *As Palavras e as Coisas* (1966). Encarados como acontecimentos discursivos, esses textos assumiram um posicionamento arqueológico com uma cronologia aproximada, a data de publicação do primeiro foi em 1961, e, a do segundo em 1966.

O termo arqueologia apareceu pela primeira vez no livro *A História da Loucura* (1961) sendo tratado de forma mais atraente no livro *A Arqueologia do Saber* (1969). Neste livro, tem-se uma sistematização e discussão minuciosas dos pressupostos e procedimentos metodológicas norteadores de suas pesquisas anteriores.

Quanto ao *A História da Loucura* (1961), se constituiu no primeiro considerável escrito de Foucault. Em verdade, era o resultado de sua tese de Doutorado que lhe deixou ocupado durante toda a segunda metade da década de 1950 (NICOLAZZI: 2001). Diz respeito, às suas práticas em clínicas psiquiátricas motivadas pelo conhecimento na área de psicologia. Foi considerado na época de seu lançamento como um ícone da antipsiquiatria, tem-se aqui o nascimento do conceito de *arqueologia*. Nos termos de Machado (2001: 51):

“Foi uma grande ousadia de Foucault, na *História da Loucura*, estudar um método arqueológico, por ele criado a partir principalmente da epistemologia, para negar a existência de uma

verdade psicológica da loucura, como pensa a modernidade, mostrando que a história da loucura não é o itinerário progressivo da inteligência para a verdade; mas, ao contrário, a história de uma grande mentira”.

Qual o sentido, pois da arqueologia criada por Foucault? Para arriscar uma compreensão do sentido geral dado à arqueologia foucaultiana, faz-se necessária a consideração de outros escritos convergentes. Em outras palavras, tentei realizar uma descrição do posicionamento teórico do autor buscando o lugar de surgimento desse pensar arqueologicamente.

O conceito de arqueologia circunscreve-se inicialmente a partir de estudos historiográficos. Com o conjunto da obra formado por *História da Loucura* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963), *As Palavras e as Coisas* (1966) e *A Arqueologia do Saber* (1997), o autor rompeu radicalmente com os domínios de uma história das idéias e das ciências (...) (SOUZA, 2001: 04), no qual questionou a conjugação de fórmulas metodológicas de História dos quais ele buscou afastar-se em mercê da construção de uma outra História que se pretendia genealógica¹⁶.

Destaco o conceito de análise arqueológica, da forma como definiu Michel Foucault no seu livro *A Arqueologia do Saber* (1997: 180):

“A análise arqueológica individualiza e descreve formações discursivas (...) o estudo arqueológico está sempre no plural: ele se exerce em uma multiplicidade de registros; percorre interstícios e desvios; tem seu domínio no espaço em que as unidades se justapõem, se separam, fixam suas arestas, se enfrentam, desenham entre si espaços em branco”.

Desta maneira, é perceptível a sua preocupação pelas discontinuidades e rupturas, contrária a uma abordagem da história factual e positivista. Portanto, não havia interesse pela linearidade, mas pela temporalidade entendida como movimento descontínuo e fragmentário. Nesse sentido, o empenho está em compreender como se deram as condicionantes que permitiram a própria história e, por consecutivo o sujeito dela.

De fato, a ruptura foi buscada como constitutivo da historicidade, com isto, a *arqueologia* radiou seu alvo em consentir e arrazoar que as próprias condições da História são históricas. Como implicação disto tem-se a necessidade de ajuizar, não

¹⁶ Conceito utilizado por Foucault para designar os acontecimentos tidos como sem história.

em um sujeito da História, mas em sujeitos na História, que é uma História abrigada, acidental, a caminho de deparar sua fronteira extrema e sua descontinuidade basilar, quando, enfim tornar-se-á em uma outra História gravitando em torno do homem. Nos termos de Machado (2001:09), “(...) a história arqueológica investigou o homem como uma nova região, no sentido em que todas as suas análises formaram uma grande rede sobre a constituição dos saberes do homem na modernidade”.

Desta forma, a arqueologia foucaultiana tem com a historiografia uma relação típica: ao mesmo tempo em que os axiomas teóricos desta (o tempo e o sujeito) são colocados em questão, é o próprio questionamento que acolhe a formulação da arqueologia enquanto posicionamento teórico para um estudo historiográfico. Nesse ponto de inflexão tomam sentido dois pressupostos teóricos foucaultianos: a descontinuidade e a noção de arquivo (NICOLAZZI, 2001: 08).

Sobre o conceito de descontinuidade que acima tentei arranhar teoricamente, constitui em si um conceito operatório¹⁷, que tenta capturar tudo o que diz respeito àquilo que é anterior à História, sendo mesmo sua condição de possibilidade: uma dispersão muda e vazia que faz ecoar o tempo da história dos sem História. No dizer de Nicolazzi (2001: 06), “O tempo que atravessa a vida, o trabalho e a linguagem, faz aparecer um homem que vive, que trabalha e que fala; um homem que não cessou de procurar em sua vida, em seu trabalho e na sua linguagem a origem de seu ser (...)”.

Quanto à concepção de arquivo trabalhada por Foucault, e – muito caro à História – por se tratar de matéria-prima desta, configurada, no documento, o filósofo de Poitiers simplesmente faz um deslocamento de sua noção tradicional, em que o conceitua a partir de suas pesquisas como construções teóricas, isto é, formação de discursos modificada no tempo e no espaço, pois que descontínuas enquanto práticas sociais. Trago-o na íntegra (FOUCAULT, 1996: 8-11):

“(...) as práticas sociais podem chegar a engendrar domínio de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos do conhecimento. O próprio sujeito do conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem

¹⁷ Segundo NICOLAZZI (2001), FOUCAULT registrou esse conceito em *A Arqueologia do Saber* (1997) de maneira aguda, definindo-o como um dispositivo teórico capaz de trazer a dispersão ou o vazio da continuidade para a história, portanto, rompendo com o caráter cronológico e linear da história.

uma história... Atualmente, quando se faz história – história das idéias, do conhecimento ou simplesmente história – atemo-nos a esse sujeito de conhecimento, a esse sujeito de representação, como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece. Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir... Ora a meu ver isso é que deve ser feito: a constituição histórica de um sujeito de conhecimento através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais”.

Tem-se nesse momento, fundado na criação foucaultiana, o discurso enquanto prática social e como tal passível de análise. Ou seja, pela via do discurso, Foucault trilha uma nova abordagem teórica deste como acontecimento discursivo, dando-lhe um status de acontecimento tanto quanto uma tempestade ou um fato histórico registrado nos livros de História do ensino fundamental e médio. Portanto, aquilo que está mais em causa no pensamento foucaultiano é a noção de discurso enquanto prática social. Para ele, os discursos posicionam as pessoas de diversas formas como sujeitos sociais, deste modo, qualquer evento discursivo é considerado um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social, implicando-se mutuamente.

Ao considerar a argumentação foucaultiana, nesse ponto, o meu objeto de estudo interconectou-se densamente com o método da análise do discurso, visto como a política pública de educação do Plano de Desenvolvimento da Escola em seu discurso oficial pretendia-se neutra, subjacente à argumentação de melhorar “a gestão da escola para que ela possa melhorar a qualidade do ensino que oferece e garantir maior eficiência e eficácia nos processos que desenvolve” (BRASIL, 1999: 12), foram implantados programas de cunho nitidamente conservador num contexto de Brasil real, onde a mundialização do capital reinava absoluta, sustentado pelo pensamento único do neoliberalismo na economia (CARVALHO, 1998).

O discurso ideológico com base na qualidade, na eficiência e na eficácia do ensino público foi incorporado pela SEDUC e apropriado pelos atores sociais da

educação, inquestionavelmente, como regime de verdade¹⁸. A tentativa de sistematizar a via metodológica da análise do discurso numa perspectiva foucaultiana levou-me a considerar as coincidências, os contrapontos, convergências e divergências entre os princípios esboçados no Plano de Desenvolvimento das Escolas e o discurso da reforma educacional no manifestar-se da década de 1990, enquanto projeto dos organismos financeiros internacionais, incorporado e implementado, tal qual ajuizado por esses organismos.

Para tanto, precisei afinar alguns conceitos-chave do pensamento foucaultiano, no sentido de proceder à análise do discurso da política educacional "Caminhada Cearense". Nesse conjunto, abro um parêntese para destacar mais detidamente, a noção de arquivo, pressuposto teórico desenvolvido por Foucault na sua arqueologia.

Nesse trabalho, esta noção tem uma faceta particularmente atraente, vez que me permitiu manipular o Problema-chave desta investigação - o discurso da qualidade como documento histórico, isto é, enquanto construção teórica constituída num tempo e espaço social. Ou seja, neste estudo dá-se o reconhecimento de que nenhum discurso é produzido fora do seu ponto histórico-social particular. No caso do objeto estudado aqui, é preciso entendê-lo enquanto formação discursiva tecida no composto das relações econômicas e sociais engendradas pela nova ordem econômica e social, assumida neste trabalho como a mundialização do capital.

Assim, a noção de arquivo discutida está traçada numa perspectiva arqueológica foucaultiana, onde este define um nível particular de análise: o de uma prática que faz passar a existir uma pluralidade de enunciados e iguais números de fatos adequados e de acontecimentos apresentados ao tratamento e a manipulação do pesquisador (1969:171). Trata-se, pois, de pensar a partir daí, as práticas discursivas que admitem a exibição e a elaboração de discursos hegemônicos de uma dada realidade.

Neste trabalho, considero os textos oficiais que lhe dão sustentação teórica ao discurso como arquivos a serem examinados, onde a sua formação discursiva é oriunda da prática social forjada no contexto da política educacional

¹⁸ Conceito criado por Foucault (1982) para designar a produção de discurso hegemonicamente construída pelo sistema de poder dominante, e passivamente aceito por todos como verdade.

cearense inserida no “Brasil Real¹⁹”. Quanto aos elementos constitutivos desse discurso oficial, intencionalmente produzido são analisados a luz de outras categorias foucaultianas que passo a destrinchar a partir do próximo tópico. É importante assinalar que a proposta analítica de nosso estudo está também visível no material analisado no decorrer do trabalho.

2.3.2. O enunciado enquanto formação discursiva e prática discursiva: categorias fundantes do discurso

Em Foucault, encontrei as categorias de enunciado, formação discursiva e prática discursiva relacionadas com a teoria do discurso que me ofereceram pistas teóricas de base no sentido de perquirir as coisas ditas, presentes, no corpo conceitual do discurso investigado, no qual me detenho mais amiúde. Desta forma, apresento e discuto sinteticamente esses conceitos, especialmente, o eixo teórico metodológico ligado à prática discursiva uma vez que se transformou em categoria analítica central dessa investigação.

Por onde anda o enunciado? Em verdade, o que é o enunciado? Estas são as perguntas que “martelaram” a minha cabeça enquanto procurava sair da fase do tateamento teórico e analítico no dizer de Machado (2001) que volta e meia me assomava, no delírio contínuo da apropriação da via teórica metodológica assumida no trabalho. Para decompor os discursos no ponto de vista foucaultiano foi indispensável antes de tudo burilar o meu olhar de pesquisadora, de modo a fugir de uma interpretação similar ao aspecto aparente do objeto de estudo.

Isto aprendi: precisava afastar-me, igualmente, da tentação de contentar-me com o sentido último das coisas ou do seu sentido oculto, como inicialmente pretendia. Em outras palavras, rompi com um olhar viciado de admitir as simples interpretações dadas visivelmente pelos primeiros passos da pesquisa. Busquei, assim, outros elementos, nos quais se exaure a investigação por meio do qual insisti no rigor científico, no pensar de Bourdieu (1989).

A principal tarefa do analista de discurso nos termos de Fischer (2001: 198) seria: “(...) tentar se desprender de um longo e eficaz aprendizado que ainda

¹⁹ Ver Carvalho O “Brasil Real” em Questão: um resgate do olhar crítico de cientistas sociais – Tese

nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado (...)."

Ao considerar o pensamento da estudiosa, é interessante observar a difícil tarefa que se coloca para o pesquisador que pretenda mergulhar nesse caminho, pois se exige dele antes de tudo uma conversão do olhar, ou seja, o corte com uma visão unilateral de discurso entendida somente como expressão da linguagem (MAINGUENEAU, 1993: 15).

A análise desenhada nessa pesquisa percebe o enunciado como parte constitutiva do discurso produzido no quadro de instituições que lhe restringe expressivamente o seu significado, em que cristaliza os conflitos históricos e sociais, e unívoca uma concepção delimitadora da realidade, de forma a produzir uma formação discursiva entendida como um composto de princípios históricos com determinação "(...) no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa" (FOUCAULT, 1969: 153).

O enunciado apresenta-se como o "miolo", a parte de dentro de cada discurso onde este o coloca em funcionamento através de relações. São estas que o analista de discurso tem que dar conta: relações históricas, sociais, econômicas e políticas atravessadas nos discursos por seus enunciados forjados nas práticas concretas lá esboçadas.

Quando me propus a fazer uma análise do discurso da política pública engendrada na década de 1990, que incorporou as exigências das mudanças em meio às transformações de uma ordem econômica transnacional, estou a me lançar numa análise de uma prática social com um tempo histórico e social demarcado pela instauração da mundialização do capital. Nos termos de Fischer (2001: 199): "(...), procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções (...)"

O papel que me coube foi o de indagar exhaustivamente os textos escritos configurados nos documentos oficiais da reforma educacional "Todos pela Educação de Qualidade para Todos", os Planos de Desenvolvimento das Escolas elaborados

pelas escolas públicas cearenses, os manuais e outros escritos norteadores publicados pelo Ministério da Educação cujo tema se configurou no PDE, para daí extrair seus enunciados e entender suas práticas discursivas.

De fato, para Foucault tudo é fruto de uma prática social e histórica. E o total das coisas ou seres que são objetos do discurso está submerso em relações de poder e saber²⁰ que se provocam reciprocamente. Troco em miúdos: as emissões e os enunciados, as evidências e as expressões, os textos e as instituições constituem práticas sociais demarcadas numa relação intrínseca, ininterruptamente presas, enlaçadas às relações de poder por meio de formações discursivas.

Nessa acepção, o discurso transpõe, assim, a simples referência a “fatos”, ganha uma significação que suplanta os elementos formadores que lhe são constitutivos, posto que ultrapassam a sua simples correspondência com as letras, palavras, frases e períodos. Em verdade, manifesta legitimidade inseparável de sua formulação, pelo meio da qual se correlaciona uma rede conceitual que lhe diz respeito. Deste modo, o discurso se expressa como construção e como prática, não podendo ser apreendido “como um fenômeno de mera expressão de algo” (FISCHER, 2001: 200).

Na elaboração foucaultiana de discurso, a categoria do enunciado, tem uma função única e singular. Para meu trabalho essa categoria é particularmente “cara”, daí a necessidade que senti de apropriar-me com mais vigor de sua carga teórica, vez que precisei dominá-la conceitualmente para entrelaçar a análise do discurso pretendida. Entretanto, no percurso das leituras realizadas dei-me conta de que não há uma separação entre o conceito de discurso e a concepção de enunciado. Realmente uma categoria não está isolada da outra, ambas se completam teoricamente, “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apóiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1986:135).

Não é difícil entender, pois, que o enunciado faz parte ou está contido no composto formador do discurso, em que se constitui por excelência. Isto significa dizer que a explicitação do conceito de enunciado fica mais clara quando se mergulha mais e mais na exploração do conceito de discurso na obra foucaultiana.

²⁰ O conjunto de sua obra que trata por excelência dessa questão pode ser assim relacionado: *A Arqueologia do Saber* (1969); *As Palavras e as Coisas* (1966); *Vigiar e Punir* (1987); *Microfísica do*

Com o pensamento nisto, fui à caça de algumas definições que permitiram alargar o campo conceitual estudado, posto que é comum nas formulações teóricas de Foucault sobre o discurso a sua associação ao enunciado. Daí que destaquei os conceitos mais reveladores do discurso como enunciado, “(...) número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (...), e, (...) domínio geral de todos os enunciados (...). Ou ainda, (...) prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados (...)” (FOUCAULT, 1986: 90-135).

É possível entrever nas definições selecionadas de discurso a clara associação à condição de enunciados que elas encerram. A centralidade que o enunciado ocupa na teorização foucaultiana é inegável, ele é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente.

Por se tratar de um conceito significativo para o meu trabalho, busquei uma maior imersão em sua instigante formulação, atentando para o fato de que não existe discurso sem enunciados, como tampouco, existem enunciados destituídos de uma formação discursiva correspondente, temas do qual tratarei daqui a pouco.

A referência feita à questão do enunciado o liga, inextricavelmente, à sua primeira relação com o discurso e à sua relação íntima com a formação discursiva. No caso do objeto de estudo analisado nesse trabalho, é importante entender sua relação a um só tempo tridimensional: enquanto discurso, enquanto enunciado e enquanto formação discursiva, que por sua vez constrói-se enquanto prática social.

Amplio, pois, o entendimento exposto: o discurso do Plano de Desenvolvimento da Escola introjetou o discurso maior da política pública de educação da década de 1990, eivado dos termos qualidade, eficiência, eficácia e efetividade, modernização, gerenciamento, cliente, clientela e organização constituindo os enunciados que dão conta dessa terminologia conceitual através de uma formação discursiva unívoca e revelada como padrão de conhecimento e prática educacional passivamente aceita pelos atores sociais em seus cotidianos.

Dissecar esse discurso com os seus múltiplos enunciados forjados no campo discursivo da educação é meu intento. Para tanto o fio do labirinto começa a ser desenrolado numa tentativa ímpar de desvelar esses conteúdos com tempo e

espaço de germinação concreto, no seu corpo de enunciados, conforme orienta FISCHER (2001: 202):

“Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva”.

Com o olho de retorno ao objeto de estudo desenhado nessa pesquisa, é preciso considerar, ainda, que o enunciado se caracteriza por quatro elementos básicos. O primeiro deles configura-se como princípio de diferenciação, isto é, algo que o delimita enquanto distinto dos demais e que se constitui numa referência, portanto num modelo, num padrão.

O segundo presentifica-se na existência de um sujeito ou mais sujeitos que efetivamente afirme o que hegemonicamente precisa ser justificado, isto é, são os edificadores do discurso que podem asseverar algo sobre aquilo, e mais do que isso, que têm autoridade e legitimidade social e política para dizerem o que estão dizendo com propriedade. Em outras palavras, um sujeito com poder suficiente para fazer outros se identificarem com o que ele diz, de modo a fazê-los reproduzir o que pronuncia.

Quanto ao terceiro elemento, diz respeito ao caso de que o enunciado não pode existir em avulso, mas sempre em agregação e correspondência com outros enunciados do mesmo discurso – no caso o discurso da qualidade associado a outros discursos análogos que o completam –, como o da eficiência e o da eficácia, por exemplo.

O quarto elemento, finalmente, constitui-se como um campo associado de saber, ou seja, um campo discursivo, detentor de uma materialidade específica, que seja reconhecido concretamente como portador de “mensagem”, uma vez que se trata de coisas ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais.

Ao trazer esse corpo conceitual para clarificar a compreensão do objeto em estudo, percebi com sensível nitidez, que o Plano de Desenvolvimento da Escola contém esses quatro elementos de forma especialmente demarcadora. Porquanto, o

princípio de diferenciação comumente referendado diz respeito a um perímetro, assaz abalizado entre o “velho” e o “novo”, ou seja, a escola rompendo com um modelo tradicional de educação para inserir-se num novo contexto mundializado, e como tal a avelhantada organização escolar deveria ser derrocada.

Essa fala diferenciadora passou a agregar projetos diversos de sociedade e de educação em tendências hegemônicas construídas historicamente, fruto de lutas diversas, e formatava tudo em um projeto único de educação através do planejamento educacional num nível internacional, dos organismos que investem no planejamento e financiamento da educação em todo o mundo e sua influência (ou mesmo interferência coordenadora) nas ações e reações dos sujeitos políticos coletivos locais, que vivem de forma mais direta e cotidiana o resultado dessa complexa política educacional.

Na avaliação do ex-coordenador da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Públicas da SEDUC, as mudanças na área da educação foram resultados de iniciativas de organismos internacionais:

A UNESCO, o Banco Mundial entre outros, organizaram essa grande conferência para priorizar a educação no processo de retomada do desenvolvimento econômico.

Krawczyk (2000: 02) corrobora com esta opinião ao afirmar:

“É usual afirmar-se que nosso mundo tem fronteiras permeáveis, que seus elementos e componentes são interligados, interdependentes e ao mesmo tempo fragmentados. No processo de mundialização da economia, o conhecimento é freqüentemente apresentado como a principal variável na explicação das novas formas de organização social e econômica — e muitas vezes como condicionante e gerador de novas desigualdades e diferenciações. Daí a centralidade que se tem outorgado à educação escolar. Cada vez mais, a política educacional passa a ser considerada, no marco das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica, uma política que sequer tem a capacidade inclusiva do capitalismo industrial”.

Acedo a idéia de Krawczyk quando esta desenha o chão da topografia social e econômica da reforma educacional em tempos de neoliberalismo. Portanto, a fala diferenciadora que caracterizou o PDE no contexto da reforma educacional foi o incessante mote da “qualidade, da eficiência e da eficácia” como ideais urgentes a serem efetivados numa escola pública ineficaz e ineficiente, marcada sob o signo da não qualidade.

Existem também os sujeitos dessa fala hegemônica, pois no caso estudado não foi apenas um, mas uma parcela representativa de atores sociais da área educacional, tanto em âmbito acadêmico quanto institucional, inclusive, extrapolando os seus muros.

Desta forma, tem-se desde o governador do Estado que assumiu o discurso da qualidade, ardorosamente, sua justificação transferiu-se até os pais dos alunos, os técnicos da SEDUC, passando pelos gestores da educação que foram os responsáveis imediatos de sua produção e execução.

Destaco, respectivamente, duas falas reveladoras, uma do ex-secretário da educação básica – pessoalmente, possuidor de um grande carisma –, conseguiu envolver os atores sociais mais influentes nesse processo, inclusive pessoas que, historicamente, tinham um passado de luta diferente do esboçado no período, e, a outra, da ex-subsecretária da educação básica que me concederam entrevistas em si valiosas para esse estudo.

O que, que era isso? Era a proposta de uma grande mobilização, e nós tínhamos assim uma discussão bastante grande que a educação de qualidade, educação para todos não se daria se todos não vestissem a camisa universal, então era um ponto de partida de fato que a sociedade como um todo assumisse a educação como prioridade e havia um contexto que era favorável a isso, um contexto internacional. Por que? Porque o debate é mundial. É difícil hoje separar um debate local de um internacional porque acontece no mundo todo, ainda mais pela Internet que está a par do que acontece no mundo todo, o que está hoje em qualquer país imediatamente se tem acesso, então não podemos negar que essa conjuntura internacional foi muito favorável, inclusive nossa proposta de todos pela educação, educação de qualidade para todos.

Eu vejo assim: quando nós chegamos, a gente veio com uma política que pensava no todo porque era uma política que pensava as questões do ensino e as questões da gestão. Então o “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” abria o espaço para que você trabalhasse a qualidade do ensino com forte apoio na qualidade da gestão. Para mim, essa era a grande marca da política educacional, construir a qualidade do ensino, retomar, buscar a qualidade. O ponto alto foi a linha democrática da participação, da mobilização. Eu digo que foi a mobilização da sociedade, de fato, a educação entrou na agenda da população, houve toda uma mobilização. Eu sou suspeita, porque participei da administração, mas, entendo que a política foi tecida, pensando em todos. A primeira grande ação da Secretaria foi a mobilização, mobilizar a sociedade para participar da política educacional, e aí entravam várias categorias, você se lembra que mobilizaram, a justiça, né? A justiça pela educação. Mobilizaram radialistas, mobilizaram grupos, mobilizaram a igreja para que todos pudessem lutar pela educação.

Uma vez entrelaçadas essas condições, os enunciados foram amarrados uns aos outros de forma que nada ficou solto e tudo convergiu para um espaço de legitimidade e autoridade. Assim, não raro, uma emissão completava o sentido da outra, como por exemplo, quando se dizia que a educação pública cearense era produtora de fracassos, este enunciado vinha acompanhado de um outro que dizia

ser importante investir no sucesso escolar. Quem ficaria contra essa “verdade”? Quem se atreveria a posicionar-se de forma contrária ao que estava sendo diagnosticado como a causa do insucesso escolar?

Uma escola pública despreparada e anacrônica que não conseguia renovar-se era o que comumente se ouvia -, mesmo que os professores fossem apontados como uma das causas, ainda assim não houve a construção de um discurso contra-hegemônico negador desse diagnóstico imposto pela instituição oficial.

A organização dos discursos da qualidade não mostrava a sua face montada num outro discurso fundador dele, ou seja, a sua gênese se fundamentava na produção dos sentidos de qualidade e seus múltiplos efeitos de sentidos produzidos em instituições públicas, como o discurso da qualidade total empresarial incorporado a todo vapor pela SEDUC, até hoje, em vigor com os programas da Fundação Brava e do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), que tentam aplicar em processos educacionais os mesmos esquemas de produção vigentes em indústrias e empresas particulares.

Quanto ao campo associado de saber apropriado pelo PDE, sua configuração se dá nitidamente na materialidade educacional. E o seu campo discursivo se expressava basicamente por meio de documentos oficiais escritos. A construção do campo discursivo emanava do MEC, vez que toda a produção intelectual, inclusive a elaboração da política pública foi gestada nos distantes gabinetes de Brasília. O que competiu à SEDUC neste caso? As relações supunham simetria, mas não se expressavam bem assim, uma vez que não foi possível adaptar sequer o documento à realidade das escolas públicas cearenses.

O manual do PDE, bem como documentos que foram criados no sentido de orientar a sua elaboração pela escola foram elaborados e publicados no MEC por técnicos do Fundo de Fortalecimento da Escola-FUNDESCOLA com um componente fortemente controlador, dado que atrelava os financiamentos dos projetos às “diretrizes do FUNDESCOLA / MEC, as condições gerais, as condições e requisitos específicos, os critérios e parâmetros de avaliação e demais orientações constantes deste documento e dos documentos específicos para cada subcomponente do FUNDESCOLA” (BRASILIA, 2001: 01).

Observei a construção do campo discursivo do PDE e desenhei o percurso analítico desse estudo. É importante ressaltar que os Planos de Desenvolvimento das Escolas foram meticulosamente catalogados e estudados, de forma a permitir uma maior compreensão de sua elaboração, assim como os manuais e outros corpos textuais elaborados com o propósito de orientar a elaboração do PDE pelas escolas.

Perseguindo de forma contínua esta trilha analítica, penetrei numa outra categoria foucaultiana que me facilitou a imersão em meu trabalho, qual seja, a formação discursiva. Ao fazer o rastreamento da formação discursiva nessa investigação, consegui me apossar definitivamente do discurso do PDE. Mas, o que vem a ser formação discursiva?

Para Fischer (2001:203): “Se, ao demarcar uma formação discursiva, revelamos algo dos enunciados, quando descrevemos enunciados procedemos à individualização de uma formação discursiva”. Isto significa que o descerramento do enunciado leva ao descerramento da formação discursiva, assim como, à revelação da formação discursiva, também, leva a revelação do enunciado. De fato, tanto a formação discursiva diz respeito ao enunciado quanto este se corresponde com ela, contudo quem contém o quê? Foucault indica para a ênfase de que a “análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente”.

É inegável que a definição foucaultiana de formação discursiva atenta para a correlação íntima entre enunciado e formação discursiva, entretanto, na tentativa de responder á pergunta colocada acima, invadi um pouco mais o arcabouço teórico do autor atenta ao que diz da formação discursiva:

“(...) um feixe de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir de sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática”.

A formação discursiva define-se, então, como um conjunto de relações delimitadas com certa propriedade nos enunciados. Na explicitação do conceito foucaultiano, a formação discursiva se apresenta como um rol de enunciados

definidores do objeto de enunciação, e que estão atados por uma coerência interna emitida no corpo da emissão, que faz ver o que se pretenda que seja assimilado como mensagem organizada, no qual, finalmente, faz a sua legitimação.

A formação discursiva mantém uma estreita relação com o campo discursivo, cuja construção se dá dentro desse campo e dele faz parte indissociável. Em outras palavras, a formação discursiva tem o seu próprio campo de saber. Nesse sentido, o campo discursivo do PDE é a área da política educacional e a sua formação discursiva encontra-se delimitada no saber pedagógico.

Nessa perspectiva, os enunciados produzidos têm força de conjunto e se legitimam, posto que deles organiza-se o que pode ser dito e o que deve ser dito na composição da formação discursiva que por sua vez "(...) funcionaria como 'matriz de sentido', e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, 'naturais'(...)" (FISCHER, 2001, 204).

O Plano de Desenvolvimento da Escola tem sua formação discursiva centrada nas formulações teóricas dos elaboradores de políticas educacionais. Quando se diz que a causa do fracasso escolar se encontra na "Ausência de inovações nas aulas e nas salas de formação docente, iniciando-se, assim, a corrente que busca implementar melhorias para a qualidade educativa na escola e nas estratégias pedagógicas" (UNESCO, 2003: 04), tal cena enunciativa significa muito mais do que uma inocente constatação, da situação de aprendizagem de nossas salas de aula. Em verdade, está imbuída de uma série de relações que não aparecem de imediato, com materialidade concreta na realidade econômica e social que os países da América Latina atravessaram no limiar da última década do século XX.

Além do mais, os discursos produzidos são atados a uma permanente prática discursiva correspondente, que lhe sustenta, e por meio da qual se institui como "regime de verdade". Ser sujeito da prática discursiva significa estar falando de um determinado lugar com regras e normas ditadas segundo as relações que se dão dentro de uma determinada formação discursiva.

Quando as instituições de ensino público se apropriaram desse ou daquele discurso historicamente significativo da luta dos professores e da sociedade civil organizada como democracia, participação, mobilização, cidadania,

descentralização, auto-gestão e autonomia, no qual faz falar e se expressar conforme sua própria lógica estabelecida realiza a um só tempo duas operações de poder: primeiro esvazia o sentido conceitual do discurso anterior, e, segundo, reduz o seu vigor transformador, no qual se dá a sua limitação e adaptação a uma condição de subserviência:

“Desde que os processos de reforma e transformação se instaram na América Latina, mais concretamente desde a década de 90, o emprego dos termos ‘qualidade, eqüidade e democracia’ vem tornando-se usual. Assim pode-se observar nos documentos técnicos procedentes dos ministérios, nas declarações públicas de organismos nacionais e internacionais e também nos diálogos que acontecem nas escolas” (UNESCO, 2003: 01).

A análise do PDE se deu numa ótica Foucaultiana. A composição dessa via analítica segue, então, esse desenho: o discurso é um todo relacional, isto lembra Bourdieu, quando declara que o real é relacional (BOURDIEU, 1989). Nesta perspectiva de análise, começa a tornar-se cada vez mais enfático o questionamento crítico sobre a qualidade da educação, e, também o reconhecimento de que esse discurso é fruto de relações sociais e históricas, políticas e econômicas com um tempo e um lugar que lhe é próprio.

O objeto discursivo fruto dessa análise é prática social constituída enquanto tal na década de 1990, adjetivada por vários estudiosos como a era da mudança na educação. O mote do discurso fundou-se no consenso largamente divulgado de que a educação pública está “ruim das pernas” e o investimento na “melhora da qualidade da educação básica pode contribuir para uma maior integração social e melhores condições de sustentabilidade e a globalidade da democracia” (UNESCO, 2003: 01).

O que há de errado ou falso na constatação destacada? Aparentemente nada, a não ser o fato de que as razões e motivações deste discurso competente perdem-se numa nebulosa, ou seja, diagnosticam-se as causas com uma propriedade fabulosa, inclusive se servindo de estatísticas e números cada vez mais elaborados para neles arrumar a realidade, mas não se politiza o por quê, o qual, o como.

Com razão, não pretendo analisar a legitimidade ou não desse discurso, mas tentar compreender quais suas categorias constituintes, de onde veio e para onde vai em termos da produção de prática discursiva, pois é importante mapear os ditos sobre a educação pública cearense para entender porque se diz dessa forma e não de outra.

Na condição de arquivos fiz todo o revestimento do material empírico considerado neste trabalho. Nesta perspectiva, tratei-os como documentos, em que investiguei o seu interior, ordenei e classifiquei os seus elementos de forma a detectar os seus enunciados. Desta forma, utilizei-me da terminologia foucaultiana ao fazer o rastreamento dos seus signos e das suas construções teóricas na formação e elaboração de um quadro revelador das formações discursivas e os enunciados, que me serviram de base para proceder à análise de conteúdo, tópico a ser tratado mais lá na frente.

PARTE 2**A COMPOSIÇÃO DO FENÔMENO NO TEMPO E NO ESPAÇO**

CAPÍTULO III – EM PAUTA: AJUSTES NEOLIBERAIS NO CEARÁ DOS 90

“Aparentemente transparente e sem complexidade, a idéia de globalização obscurece mais do que esclarece o que se passa no mundo. É o que obscurece ou oculta é, quando visto de outra perspectiva, tão importante que a transparência e simplicidade da idéia de globalização, longe de serem inocentes, devem ser considerados dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas” (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, sociólogo português, 2003).

3.1. Reavivando o Debate Teórico: a Mundialização do Capital e o Neoliberalismo na Tela do “Brasil Real”.

Década de 1990. Um “espectro” ronda a realidade: toma forma na reorganização do sistema de produção capitalista no sentido de vencer a grande depressão econômica que se desenhava no horizonte das sociedades capitalistas; no desenvolvimento tecnológico sem precedentes e na intensa redução no emprego da mão-de-obra nos processos produtivos.

As coisas se imprimem numa velocidade e num ritmo intenso. Os movimentos são em um só tempo rápidos e vertiginosos. Rupturas teatrais e imediatas se afiguram e se agigantam e assumem imprecisos contornos.

As metamorfoses e mudanças alcançam de forma alucinada o Brasil recém-saído de uma ditadura de duas décadas e meia. Essas mutações conhecidas pelo nome de globalização viriam a constituir o rol de transformações substanciais nas quais se configura o fio da tessitura do “Brasil Real” ou da “Era FHC”²¹.

A última década do século XX foi sob todos os aspectos – sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais – um período de intensas e avassaladoras transformações que mexeram com a vida de todos os sujeitos sociais da contemporaneidade, do mendigo ao especulador financeiro de Wall Street.

²¹ As expressões “Brasil Real” ou a “Era FHC” são trabalhadas por Alba Carvalho na sua tese de doutorado “O Brasil Real em Questão” com a finalidade de delimitar o momento histórico da realidade brasileira marcado pela liderança política do país do sociólogo-professor Fernando Henrique Cardoso. O período em foco teve início em janeiro de 1995, encerrando-se com a vitória do líder operário Luís Inácio Lula da Silva em outubro de 2002.

Se tivesse que pintar um quadro que retratasse com uma certa fidedignidade a década em questão, tal qual Picasso²² pintou o *Guernica*, seria muito difícil dado à nebulosa de situações difusas que se amalgamaram a ponto de gerar a expressão “era das incertezas”, para se adjetivar o período do qual se trata neste tópico.

Neste quadro, contudo, não haveria de faltar as seguintes pinceladas históricas: o colapso do antigo bloco socialista; a falência da economia cubana; a ineficiência constatada dos modelos de planificação econômica; o relativo sucesso de modelos econômicos ditos liberais, como os de Ronald Reagan nos Estados Unidos da América ou de Margareth Thatcher na Inglaterra dos anos 80, ao mesmo tempo, em que se incorporou toda uma gama de análises pseudoteóricas para justificar e legitimar a interpretação de que a globalização é o último estágio da evolução definitiva da humanidade, a única solução para todos os problemas que estão colocados para o planeta.

Nesse período, reinava em absoluto a seguinte idéia totalizadora: a concorrência e o livre mercado associado a um Estado em franco processo de extinção são a conclusão de um processo de amadurecimento da Civilização a qual poderá doravante, navegar por mares de prosperidade e de progresso material e social, nunca antes navegados, tudo isso conexo a um mercado “divinizado e divinizador” que se pretende mundial e único, sem fronteiras, sem barreiras e plenamente integrado.

O mergulho teórico nessa realidade permitiu compreender a incógnita imposta pelo tráfico da incerteza trazido pela onda da globalização, que aparentemente estabeleceu uma espécie de homogeneização do espaço mundial.

Para Santos²³ (2002), sociólogo português, o termo globalização, nada mais é do que o resultado das interações econômicas, sociais, políticas e culturais que se incrementaram incomparavelmente nas três últimas décadas do século XX.

²² Pintor espanhol, considerado um dos maiores artistas plásticos da contemporaneidade. Em seu quadro “Guernica” retratou todo o desespero dos bombardeios à cidade espanhola de Guernica, na guerra civil espanhola contra a ditadura de Franco em 1937.

²³ O fenômeno da globalização foi analisado por vários estudiosos contemporâneos: (GIDDENS; 1990, O’DONNELL, 1990; BATISTA JÚNIOR, 1998; FEATHERSTONE, 1994 e outros), que ofereceram valiosas análises acerca desse processo. Neste estudo, privilegiei as análises dos cientistas sociais: Alba M^a Pinho de Carvalho que se fundamentou, na perspectiva do analista francês, François Chesnais (1996); e, Boaventura de Sousa Santos, respectivamente, professora da

Nesse contexto, as cenas comuns assistidas, de forma assustadora, por todos foram a ativação vertiginosa das interações transnacionais, o derramamento de informações e imagens através dos meios de comunicação de massa numa escala planetária e o acirramento dos conflitos inter raciais e étnicos que provocou o deslocamento em massa de pessoas e povos de um canto a outro do globo, numa onda de ressuscitação dos movimentos migratórios.

Esse processo atravessa os mais diferentes campos da vida social, da totalidade dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias de informação e comunicação, da derrocada do Estado nacional e o aumento exponencial das desigualdades sociais, em que aprofunda o abismo que separa inevitavelmente os países ricos dos países pobres, e agrava o quadro de pobreza extrema dos países de economia periférica.

A amplitude e profundidade desse fenômeno fizeram com que os estudiosos entendessem-no como algo novo, designando-o de globalização²⁴. Muito do que acontecia era diferente de tudo o que até então tinha se dado, contudo, não significava que fosse uma realidade totalmente nova em relação às anteriores formas de interações transfronteiriças. Sabe-se que se está diante de um processo complexo e multifacetado que tem espessura econômica, social, política, cultural, religiosa e jurídica interconectadas, na qual gera por isto mesmo, um enredamento analítico de forma tal que não se pode encontrar apenas explicações e conexões monocausais com interpretações monolíticas.

Esse fenômeno não é, na realidade, condutor de harmonia, mas de conflitos porque traz em sua configuração a diversidade das interações, uma vez que resulta de inserções entre o que é local e endógeno, e o que é global ou exógeno. A globalização longe de ser um fenômeno simples e homogêneo, configura-se como de um alto nível de complexidade, posto que trata de processos

Universidade Federal do Ceará-UFC e especialista no assunto e, professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, também, especialista na temática. Ambos os estudiosos têm obras publicadas sobre o tema, em que se destacam a profundidade e a complexidade de sua abordagem.

²⁴ SANTOS (2002: 25) defende que a extraordinária extensão e penetração das mudanças processadas levaram alguns autores a cunhar as seguintes expressões: "globalização" (FEATHERSTONE, 1990; GIDDENS, 1990; ALBROW E KING, 1990); "formação global" (CHASE-DUNN, 1991); "cultura global" (APPADURAI, 1990/1997; ROBERTSON, 1992); "sistema global" (SKLAIR, 1991).

de mudança altamente contraditórios e desiguais, variáveis na sua intensidade e até na sua direção (SANTOS, 2002).

Nessa perspectiva, escapa das interpretações que o vêem como portador de homogeneização e uniformização, pois a sua influência mútua não se dá num tempo social e histórico único e igual para todos. Além do mais, é mutuamente influenciado de forma diversificada por outras transformações que se dão no contexto do sistema mundial e que lhe são concomitantes:

“O aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional, etc” (SANTOS, 2003: 26).

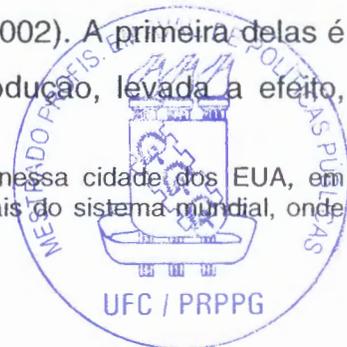
É por essas razões que a globalização está longe de ser um processo consensual, cuja prefiguração constitui-se antes, como um vasto e prolífico campo de conflitos, onde os diferenciados e divergentes grupos sociais se digladiam. Apesar de tudo isto, o discurso dominante quer fazer crer na existência de uma base de consenso que a legitime como única possibilidade de saída para se enfrentar as crises internas e externas dos países de economia periférica e semiperiférica.

O conceito de país periférico está relacionado com o fato de que a economia deste país está em franca situação de atraso, enquanto que o conceito de país semiperiférico está relacionado com o nível de desenvolvimento intermediário deste, situando-o entre os países periféricos e os países centrais.

Desta forma, vimos emergir a globalização hegemônica, que tem um componente fortemente prescritivo. A prescrição é um conjunto vasto de imposições, todas elas ancoradas no consenso hegemônico, com base fundante no pensamento único, que é o consenso neoliberal ou o Consenso de Washington²⁵.

Fundamentado nas cominações definidas pelo consenso hegemônico têm-se quatro tipos de globalização, conceituadas por Santos (2002). A primeira delas é a globalização econômica fundada na globalização da produção, levada a efeito,

²⁵ O “Consenso de Washington” leva este nome por ter acontecido nessa cidade dos EUA, em meados da década de 1980, tendo sido subscrito pelos Estados centrais do sistema mundial, onde



pelas empresas multinacionais, gradativamente, transformadas em sujeitos centrais da nova economia mundial. Essa nova economia tem como traços característicos: uma economia subordinada pelo sistema financeiro e pelo investimento em dimensão global; processos de produção flexíveis e polilocais; mínimos custos de transportes; revolução nas tecnologias de informação e comunicação; desregulação das economias nacionais; primazia das agências financeiras multilaterais. Essas transformações têm atravessado todo o sistema econômico mundial que se encontra, imerso em meio à eclosão:

“De três grandes capitalismo transnacionais: o americano, baseado nos EUA e nas relações privilegiadas deste país com o Canadá, o México e a América Latina; o japonês, baseado no Japão e nas suas relações privilegiadas com os quatro pequenos tigres e com o resto da Ásia; e o europeu, baseado na União Européia e nas relações privilegiadas desta com a Europa de Leste e com o Norte de África” (SANTOS, 2002: 29).

Quais as implicações dessas transformações para as economias nacionais? Primeiro deve-se levar em consideração, as orientações saídas do Consenso de Washington que se configuram, em verdade, no fato de que as economias nacionais devem-se abrir ao mercado mundial, onde os seus preços domésticos precisam adequar-se aos preços praticados internacionalmente. Ressalte-se, também, a prioridade máxima dada à economia de exportação; combate ferrenho à inflação e à dívida pública, via políticas monetárias e fiscais; controle da balança de pagamentos; inviolabilidade da propriedade privada; privatização das empresas estatais; desregulação estatal da economia; minimização dos gastos com programas sociais, focalizando os gastos em políticas de cunho compensatório e não universalizantes. O impacto da globalização econômica, assim é explicitado por Carvalho (1999: 75):

“Nessa fase contemporânea de acumulação rentista do capital ganham crescente importância e poder os mercados privados globalizados, nos quais circula e domina o capital financeiro, especificamente o ‘dinheiro volátil’, cuja entrada é ‘loucamente’ buscada – a grande loucura do nosso tempo – pelos diferentes governos, sobretudo os dos chamados países emergentes, e cuja saída é temida como a grande ‘pedra sobre pedra’ nas virtuais construções do ajuste”.

Sob os auspícios da globalização econômica, inaugura-se na base da estrutura institucional um novo regime internacional, alicerçado na ascendência das empresas multinacionais via os mercados financeiros globais e os blocos comerciais transnacionais: o Tratado do Livre Comércio da América do Norte (NAFTA); a União Européia (EU) e o Bloco informal do Extremo Oriente (espaço asiático) são os três principais blocos econômicos, que controlam quase três quartos da produção mundial.

É fato inconteste, que esta situação gerou uma dramática e desigual concentração de poder econômico por parte das empresas multinacionais: “das 100 maiores economias do mundo, 47 são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial é controlado por 500 empresas multinacionais; 1% das empresas multinacionais detém 50% do investimento direto estrangeiro” (SANTOS, 2002: 31).

Em sociedades periféricas e semiperiféricas a realidade é simplesmente dramática. Tal fato revela que a inserção dos países periféricos e semiperiféricos nesse processo se deu de forma subalterna – submetidos que estão ao receituário neoliberal –, posto que este é condição inexorável para a renegociação da dívida externa, pelas agências financiadoras multilaterais através dos programas de ajustamento estrutural.

Ao perseguir o fio conceitual proposto pelo sociólogo português, tem-se o segundo tipo de globalização, cognominado de globalização social forjada nas relações sócio-políticas no amplo espectro do sistema mundial da economia moderna:

“Uma classe capitalista transnacional está hoje a emergir cujo campo de reprodução social é o globo enquanto tal e que facilmente ultrapassa as organizações nacionais de trabalhadores, bem como os Estados externamente fracos da periferia e da semiperiferia do sistema mundial” (SANTOS, 2002:32).

A configuração institucional dessa classe capitalista transnacional está abrigada nas empresas multinacionais. É notório o fato de que mais de um terço do produto industrial mundial é produzido por estas empresas, e, uma percentagem bastante elevada é transacionada entre elas.

A formação dessa nova classe capitalista transnacional tem na sua base, um ramo local e um ramo internacional. O conceito de classe capitalista

transnacional evidencia sua formação, por intermédio da existência de uma tripla aliança entre as empresas multinacionais, a elite capitalista local e o que se chama de burguesia estatal, enquanto base da dinâmica de industrialização e do crescimento econômico de um país semiperiférico como o Brasil. Desta forma, o primeiro elo da aliança é composto pela burguesia nacional, que se constitui da elite empresarial e os diretores de empresas; o segundo, constitui-se de altos funcionários do Estado, líderes políticos e profissionais influentes; e o terceiro, é a própria burguesia internacional, que tem sua constituição formada dos gestores multinacionais e dos dirigentes das instituições financeiras internacionais. A tripla aliança tem como interesse fundante, a manutenção do poder do capital, num nível internacionalizado no sentido de hegemoneizar o seu domínio.

Nessa conjuntura, o que se gera é uma situação de extrema desigualdade espraiada em nível mundial e que se manifesta no que ficou conhecido como exclusão social. Esse quadro se cristaliza, como diz Carvalho (1999), devido ao desmantelamento do mundo do trabalho no cenário da globalização financeira e da globalização produtiva:

“Nesse novo ordenamento do capitalismo, o trabalho é fortemente atingido. De fato, a imbricação da globalização financeira e globalização produtiva em que as normas de rentabilidade e as prioridades do capital – valorizando-se, de forma imediata – se sobrepõem a toda a ética social, o trabalho é vulnerabilizado” (CARVALHO, 1999: 153).

A configuração da exclusão social e o agravamento das desigualdades sociais se dão via vulnerabilização e precarização do mundo do trabalho, “efetua-se uma desestruturação da ordem do trabalho e um desmoronamento do sistema de proteção e garantias sociais, vinculadas ao emprego e ao próprio trabalho” (CARVALHO, 1999: 154).

Se para a globalização financeira o que importa é unicamente a indissolubilidade das leis do mercado, e, se as sociedades, assim, são por estas dominadas, tudo deve convergir no sentido de absolutizá-las. É com esse objetivo, estreitamente financeiro que tudo o mais tem seu desmonte providenciado e o emprego passa a se tornar na pedra de toque da desestabilização que se expressa em dois fenômenos de alta profundidade: o primeiro na sua forma mais cruenta é o desemprego, resultado em instância imediata de uma alteração intensa da

conjuntura do emprego; e o segundo, é a precarização do trabalho, característica mais importante da conjuntura do emprego. Isto provoca um alargamento das desigualdades sociais, economicamente produzidas e cristalizadas nesse modelo de globalização.

“É hoje evidente que a iniquidade da distribuição da riqueza mundial se agravou nas duas últimas décadas: 54 dos 84 países menos desenvolvidos viram o seu PNB per capita decrescer nos anos 80; em 14 deles a diminuição rondou os 35%; segundo as estimativas das Nações Unidas, cerca de 1 bilhão e meio de pessoas (¼ da população mundial) vivem na pobreza absoluta, ou seja, com um rendimento inferior a um dólar por dia e outros 2 bilhões vivem apenas com o dobro desse rendimento. Segundo o Relatório do Desenvolvimento do Banco Mundial de 1995, o conjunto dos países pobres, onde vive 85,2% da população mundial, detém apenas 21,5% do rendimento mundial, enquanto o conjunto dos países ricos, com 14,8% da população mundial, detém 78,5% do rendimento mundial. Uma família africana média consome hoje 20% menos do que consumia há 25 anos” (SANTOS, 2002: 33-34).

Com o agravamento da situação das desigualdades econômicas em nível mundial, pode-se perceber que a globalização neoliberal atingiu o seu alvo em cheio, isto é, o afrontamento contra a redistribuição de riqueza socialmente produzida. Conclui-se, pois, que no domínio da globalização social, o consenso neoliberal é o de que o crescimento e a estabilidade estão assentados na redução dos custos salariais, para o que são necessárias a liberalização do mercado de trabalho e a conseqüente minimização dos direitos trabalhistas, a proibição da indexação dos salários aos ganhos de produtividade e os ajustamentos em relação ao custo de vida.

Desta forma, a nova pobreza corporificada na miséria objetiva e na crescente desigualdade social, prevalecente no contexto da globalização financeira, não é o resultado da escassez de recursos humanos ou materiais, e sim, é um resultado perverso da destruição das economias de subsistência e das drásticas reduções dos custos salariais associados, com a perda dos direitos trabalhistas e sociais, bem como, a minimização do Estado na rede de proteção social.

A globalização política é a terceira face da globalização. O redesenho das relações políticas internacionais, na nova ordem do capital está intimamente imbricado na nova divisão internacional do trabalho entrelaçado com as orientações neoliberais pró-mercado. Neste contexto, a correlação de forças é extremamente

desigual, vez que as instituições de financiamento multilaterais determinam o “jogo de xadrez político” numa verdadeira assimetria de poderes.

O argumento maior é o de que coexistem duas nuances de prática de poder na sociedade financeiramente globalizada, cuja determinação tem, de um lado, os Estados hegemônicos que controlam e comprimem a autonomia dos países periféricos e semiperiféricos através das agências de financiamento externo (BIRD/BID/FMI/Banco Mundial); do outro lado, estão os blocos econômicos que têm intensificado os acordos interestatais, em que se estabelecem as interações transfronteiriças e em que se abala a capacidade do Estado-nação de controlar o fluxo de pessoas, bens, capital, idéias e culturas.

Os Estados periféricos ou semiperiféricos sofrem uma pressão monolítica, muito forte, através do Consenso de Washington que em seus termos de orientação defende e institui um modelo de desenvolvimento unicamente dirigido ao mercado. Por este motivo necessário a imposição de medidas de ajuste estrutural numa escala mundial. Com esta explicitação, fica claro porque a atual globalização produz o enfraquecimento e a fragilização dos poderes do Estado. Na análise de SANTOS (2002: 37):

“A criação de requisitos normativos e institucionais para as operações do modelo de desenvolvimento neoliberal envolve, por isso, uma destruição institucional e normativa de tal modo massiva que afecta, muito para além do papel do Estado na economia, a legitimidade global do Estado para organizar a sociedade”.

De fato, os países periféricos e semiperiféricos que mergulharam na onda da globalização financeira/econômica e no receituário neoliberal, de há muito vulnerabilizaram sua capacidade de protagonizar e fazer as suas políticas econômicas e sociais, com autonomia e soberania. Logo, a decadência do Estado Nacional é um fenômeno próprio do tipo de ajuste que se levou a efeito, nas economias periféricas e semiperiféricas, como é o caso do Brasil, que se inseriu na nova ordem do capital globalizado, de forma subordinada e dependente, portanto, passiva.

Outra questão, diz respeito às relações assimétricas instituídas pelo poder transnacional, entre os países considerados como centro e os países da periferia do sistema mundial. Com razão, a soberania e autonomia dos países mais fracos,

encontram-se ameaçadas pelas agências financeiras internacionais e as empresas multinacionais:

“No que respeita aos países periféricos e semiperiféricos, as políticas de ‘ajustamento estrutural’ e de ‘estabilização macroeconômica’ – impostas como condição para a renegociação da dívida externa – cobrem um enorme campo de intervenção econômica, provocando enorme turbulência no contrato social, nos quadros legais e nas molduras institucionais: a liberalização dos mercados; a privatização das indústrias e serviços; a desactivação (sic) das agências regulatórias e de licenciamento; a desregulação do mercado de trabalho e a ‘flexibilização’ da relação salarial; a redução e a privatização, pelo menos parcial, dos serviços de bem estar social (privatização dos sistemas de pensões, partilha dos custos dos serviços sociais por parte dos utentes, critérios mais restritos de elegibilidade para prestações de assistência social, expansão do chamado terceiro sector, o sector privado não lucrativo, criação de mercados no interior do próprio Estado, como, por exemplo, a competição mercantil entre hospitais públicos); uma menor preocupação com temas ambientais; as reformas educacionais dirigidas para a formação profissional mais do que para a construção de cidadania; etc” (SANTOS, 2002: 39).

No presente cenário do capitalismo globalizado, tem-se uma forte tendência ao aumento das desigualdades entre os Estados Nacionais. Os Estados capitalistas mais avançados intensificam o seu domínio e o seu poder de influência, sobre os países periféricos e semiperiféricos, de forma a promover o seu enfraquecimento e a sua vulnerabilização, no qual diminui a sua capacidade de resistência. Portanto, a derrocada do Estado Nacional é um fenômeno típico do ajuste subordinado e passivo dos países periféricos e semiperiféricos à nova ordem do capital, ou seja, uma nova versão de domínio da globalização financeira (CARVALHO, 2001).

A globalização cultural é a quarta face da globalização. A questão cultural assumiu uma especial importância com a chamada viragem cultural. O que vem a ser isto? A explicação dada é a seguinte: a partir da década de 1980, as Ciências Sociais passam a modificar, essencialmente, a sua atenção com relação aos fenômenos estudados, e a mudar a sua rota de interesse de pesquisa dos fenômenos sócio-econômicos para os fenômenos culturais. De fato, as pesquisas sociológicas das duas últimas décadas do século XX, apontam um visível interesse dos sociólogos em estudar, com profundidade, os aspectos relacionados à vida

cultural, em que se compreende como preponderante para a dominação ideológica e o desenvolvimento econômico da nova ordem mundial.

A viragem cultural veio reintroduzir a discussão da precedência causal na elucidação da vida social. Esta questão está relacionada ao impacto da globalização cultural na vida social ao solapar culturas locais e ao impor valores e normas institucionalizadas dos países economicamente dominantes. A globalização cultural se manifesta principalmente através dos meios de comunicação, com destaque especial para a televisão e a internet.

Através da televisão e da internet transmitem-se e consomem-se os valores e artefatos culturais das civilizações que detém hegemonia na nova geopolítica do poder. Juntamente com o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informática, tem-se um movimento migratório intenso, que alguns estudiosos chegam a responsabilizar, também, pela rápida disseminação dos valores culturais ocidentais como: individualismo, democracia política, racionalidade econômica, utilitarismo, primado do direito, cinema, publicidade, televisão, internet .

A questão da globalização cultural suscita o debate, por meio do qual problematiza o fato de que esta provoca uma padronização ou homogeneização cultural em nível planetário. Muitos estudiosos indicam que a especificidade das culturas locais e nacionais está em perigo, posto que a tendência da globalização é a cristalização da homogeneização. Entretanto, é importante trazer outros elementos de análise que levem em consideração também a influência das culturas locais sobre esse processo.

Os estudiosos são unânimes ao analisarem que a globalização cultural caminha em duas perspectivas, não opostas, entre si, e que se constituem na realidade global dominante, qual seja: a fragmentação das culturas locais por um lado, e por outro lado a homogeneização das formas culturais modernas. Isto implica em que as relações sociais de poder, tecidas na contextura da globalização cultural, são geradas na luta política em redor da homogeneização e da uniformização cultural na qual transcende o espaço geográfico e a configuração territorial dos Estados Nacionais que têm exercido um papel ambíguo:

“Enquanto, externamente, têm sido os arautos da diversidade cultural, da autenticidade da cultura nacional, internamente, têm promovido a homogeneização e a uniformidade, esmagando a rica variedade de culturas locais existentes no território nacional, através

do poder da polícia, do direito, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social, e na maior parte das vezes por todos eles em conjunto” (SANTOS, 2002: 48).

Esse papel é exercido com energia e vigor muito variados nos Estados periféricos e semiperiféricos. Como se sabe, a sua inserção na economia globalizada se deu de uma forma submissa e subalterna. Isso implica um mergulho perverso na hegemonia cultural do capital, em que valida ingenuamente os seus objetivos e valores, modos de relação social e mecanismos institucionais e passa a influir profundamente nas formas culturais e atitudes dos povos nativos.

A globalização cultural tem no consenso neoliberal um condicionante. Tal situação manifesta-se no fato de que os fenômenos culturais só têm importância, como causa de interesse, na medida em que se tornam produtos de mercado numa relação comercial que envolve consumidores e produtores de cultura. Justifica-se a existência de toda uma gama de suportes técnicos e jurídicos que devem ser rigorosamente respeitados de forma a garantir a saúde da produção e circulação dos produtos das indústrias culturais como, por exemplo, as tecnologias de comunicação e da informação e os direitos de propriedade intelectual.

As quatro faces da globalização desmistificam e desmascaram a um só tempo o discurso hegemônico que caracteriza a globalização como um fenômeno determinista, que forja uma identificação como se fora um processo natural, espontâneo, invencível e irreversível que se aviva e adianta-se conforme um pensamento e movimento próprios suficientemente fortes para se imporem a qualquer ingerência externa: “Nesta falácia incorrem não só os embaixadores da globalização como os estudiosos mais circunspectos” (Santos, 2002: 59).

Em seus estudos, Santos (2001 e 2002) procurou desvendar o caráter ideologizante da globalização, ao denunciar o fato de que os discursos de transparência e de simplicidade da idéia de globalização, longe de serem inocentes devem ser considerados dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas.

Nesta mesma linha de análise, a socióloga Carvalho reconhece o arcabouço ideológico do termo globalização, argumentando que nas décadas de 80 e 90, este vocábulo invadiu o discurso político e econômico, assumindo conotações ideológicas. Para a estudiosa o termo globalização não dá conta de explicar as

diferentes tessituras da época em que vivemos, porque é um termo eivado de ideologia. Na realidade, Carvalho explicita em seu trabalho que a globalização é uma ideologia camuflada e mistificadora de uma conjuntura histórico-social que à primeira vista não se dava totalmente a conhecer (CARVALHO, 1999 e 2001).

Em verdade, o termo globalização oculta as disparidades sociais, contradições e supressões que marcam o capital rentista mundializado. A ideologia da globalização, acastelada e disseminada pelos intelectuais e políticos fiéis ao argumento do pensamento único configurado no consenso de que globalização se torna a equivalente de modernidade, foi apropriada pelos meios de comunicação de massa que a pulveriza e a naturaliza, deste modo, gera um comportamento de conformismo e apatia generalizado.

Conforme a pesquisadora, vivemos um período histórico singular, em que "(...) vivenciamos profundas mudanças, econômicas, culturais (e aí não se pode dizer, simplesmente, que 'assistimos' tais mudanças, porque elas atravessam o nosso cotidiano sem pedir licença)" (CARVALHO, 1999: 22).

Essas mudanças são, a um só tempo, intensas e desnorteadoras, pois que mudam os padrões de vida das pessoas:

"(...) Em verdade, o mundo contemporâneo é marcado por transformações tão amplas quanto radicais, num ritmo vertiginoso e alucinante... Tudo parece acontecer rápido demais, não permitindo tempo para absorver e familiarizar-se com as novas formas. É mundo de fluidez, de vertigem, em que os deslocamentos são freqüentes e banaliza-se o movimento, as distâncias" (CARVALHO, 2001: 13).

Em síntese, a sociedade contemporânea está sob o domínio da mundialização do capital, termo cunhado por François Chesnais para designar o movimento de internacionalização da economia, em que o seu domínio está se dando nas palavras de Carvalho (1999: 30), "(...) Mais pelo investimento internacional do que pelo comércio exterior, e, portanto molda as estruturas que predominou (sic) na produção e no intercâmbio de bens e serviços".

Nesse processo de mundialização do capital, o projeto e a ideologia neoliberal é a base fundante onde tudo se justifica. Muito se tem falado sobre o neoliberalismo, na tentativa de torná-lo compreensível. O próprio senso comum, com freqüência, remete-se a ele com pretensão a um certo conhecimento de causa.

Como, porém, se gestou e nasceu o neoliberalismo? Em que acredita e defende? Toda e qualquer teoria pode ser entendida como resultado de uma oposição. Com o neoliberalismo não foi diferente.

A sua estruturação ocorreu como contraponto e combate a um princípio que lhe desagradava sobremaneira: o Estado do Bem-Estar Social europeu, abrigado na social-democracia.

O neoliberalismo é uma percepção de mundo germinada, no início do século XX, contra a predominância das políticas estatizantes de extensão socialista e das políticas social-democráticas de influência keynesiana. É filho, portanto, de um período conturbado da História da humanidade em que os diferentes sujeitos históricos lutavam pela hegemonia em torno de um projeto político-social para a civilização ocidental. Nesta perspectiva, o neoliberalismo não se consolidou plenamente enquanto projeto unânime referendado por todo o tecido social, e ainda permanece, apesar da grande publicidade do seu nome, um ilustre desconhecido no que diz respeito a sua base conceitual.

O neoliberalismo permaneceu um longo período de sua existência, enclausurado nos muros das academias e instituições de pesquisa. No claustro da Universidade foram lançadas suas raízes mais remotas.

No contexto da produção teórica neoliberal tem-se a Escola Austríaca, fundada por Von Mises (1881-1973), onde lecionava e desenvolveu seus trabalhos teóricos sobre a estabilidade da moeda, especialmente com o título de o “O Valor Natural (1989)”, sendo reconhecida por sua ortodoxia no campo do pensamento econômico. Neste sentido, foi quem mais contribuiu para a elaboração da visão de mundo do neoliberalismo e seus pressupostos estão reunidos no seu livro — “Ação Humana: Um Tratado de Economia” — obra publicada em 1949 e que foi editada no Brasil em 1990.

No ano de 1947, os teóricos do neoliberalismo reúnem-se pela primeira vez. O local do encontro foi na Suíça, no Hotel Mont Pélier. Nesse hotel são lançadas as bases do neoliberalismo. Esse grupo de intelectuais, conservadores, formou uma sociedade de ativistas para combater as políticas do Estado de Bem-Estar Social, inicialmente, implantadas na Inglaterra do pós-Segunda Guerra Mundial.

O objetivo dos recém-ativistas neoliberais era o ataque frontal às políticas do Estado de Bem-Estar Social, que tiveram início em 1942, com a publicação na Inglaterra do Relatório Beveridge. Segundo esse relatório, depois de vencida a guerra, a política inglesa deveria se inclinar doravante para uma programação de aberta distribuição de renda, baseada no tripé da Lei de Educação, a Lei do Seguro Nacional e a Lei do Serviço Nacional de Saúde (associadas aos nomes de Butler, Beveridge e Bevan). Para os neoliberais, entretanto, esse quadro apontava para um gerenciamento cada vez maior do Estado na economia.

O principal idealizador do grupo foi o teórico Friedrich Hayeck, principal promotor da Conferência de Mont Pélrier, que lançou no dia primeiro de abril de 1947, o discurso inaugural da conferência onde se colocava contra a onda de tendências socialistas existentes na Europa pós - Segunda Guerra Mundial. Para ele, a mão onipresente do Estado regulando os rumos da economia, com uma predominância das políticas estatizantes de influência socialista, acabaria por provocar um colapso econômico. HAYECK (1944) escreveu um livro “O Caminho da Servidão” considerado o Manifesto do Neoliberalismo. Nele, o autor expôs os princípios mais gerais da doutrina, defendendo que o crescente controle do Estado levaria à completa perda da liberdade individual. O autor defendia, ainda, que na mentalidade intervencionista o individualismo é associado ao egoísmo. Para Hayeck:

“(...) Todavia, o individualismo liberal – em oposição ao socialismo e a outras formas coletivistas – estava associado ao respeito ao indivíduo como ser humano, ao reconhecimento de suas preferências e opiniões pessoais e na constatação de que somente pelo esforço espontâneo dos indivíduos, livre das interferências do Estado, poderia a humanidade produzir uma ordem de atividades econômicas depois que o desenvolvimento avançasse até certo ponto” (Hayeck apud Uribam, 2001:42).

Com esse livro, o neoliberalismo abriu-se ao mundo. Isso serviu de mote à campanha de Winston Churchill, eminente político inglês do partido conservador, que para se eleger comparou os trabalhistas aos nazistas.

Uma outra vertente do neoliberalismo surgiu nos Estados Unidos. Ficou conhecida como a Escola de Chicago, que tinha como nome de maior expoente o professor Milton Friedman, combatente ardoroso da política de New Deal do presidente F.D. Roosevelt por ter como característica o intervencionismo pró-sindicatos.

Friedman, teórico neoliberal da Escola de Chicago, era contra qualquer regulamentação que inibisse as empresas, e condenava até o salário mínimo na medida em que alterava, artificialmente, o valor da mão-de-obra pouco qualificada. Afirmava, que o indivíduo imerso numa sociedade baseada na divisão do trabalho, integra-se por vontade própria ao sistema de cooperação (HOLANDA, 1995:50).

Por isso não tinha sentido a regulamentação das relações de trabalho, e, de produção como queria o Estado do New Deal. Friedman opunha-se, também, à fixação do piso salarial como pretendiam os sindicalistas.

Assim, o neoliberalismo vai, paulatinamente, tecendo sua hegemonia. As primeiras experiências se fizeram notar no governo de Margareth Thatcher na Inglaterra, no Chile de Pinochet e nos Estados Unidos da América de Ronald Reagan. De forma resumida, as medidas governamentais adotadas se constituíram: no estabelecimento das novas funções econômicas do Estado de forma a garantir o equilíbrio monetário, desmonte das bases do Estado Keynesiano – cortando gastos com programas sociais, estimulando a iniciativa privada quanto à organização de serviços essenciais como saúde e educação, reformulação das leis trabalhistas.

Na Inglaterra, sob a liderança da primeira ministra, os princípios neoliberais são, estreitamente, postos em prática. Esse governo enfrentou os sindicatos, fez aprovar leis que limitou a sua atividade, privatizou empresas estatais, afrouxou a carga tributária sobre os ricos e estabilizou a moeda. O governo conservador da primeira ministra serviu de exemplo para todas as políticas que se seguiram, posteriormente, na Europa. No dizer de Nobre (1999: 61):

“As políticas governamentais visavam, portanto, não apenas a conter o desequilíbrio financeiro dos governos, mas também quebrar a resistência dos trabalhadores e de suas organizações. E, exatamente nesse ponto, o ideário neoliberal tem se mostrado mais resistente: o desemprego crescente – gerado tanto pela reestruturação do mercado de trabalho e, em menor medida, pelas reformas das estruturas burocráticas do Estado – tem sido fundamental para fragilizar as organizações sindicais”.

Em verdade, o neoliberalismo encetou uma poderosa investida contra as conquistas sociais dos trabalhadores em geral. Por onde passou, a tônica foi o enfraquecimento das organizações dos trabalhadores, que contribuiu para a ampliação das taxas de lucros das indústrias. As condições objetivas para a efetivação das idéias neoliberais coadunam-se com seu forte conteúdo intencional,

no qual revela seu caráter ideológico: importa gerar novas condições para a acumulação capitalista, e, limitar o poder econômico e ideológico da classe trabalhadora.

Para Fiori o “neoliberalismo surge como uma vitória ideológica que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores” (1997: 205). No setor econômico, as medidas tomadas se configuraram com o objetivo de impulsionar condições perfeitas para o investimento do capital. Neste sentido, o interesse era a contenção da inflação, estimulação da concentração de renda através da diminuição dos impostos sobre os altos rendimentos e a abolição de controle sobre os fluxos financeiros.

Em verdade, as mudanças implementadas nos diferentes países estão relacionadas com a questão do novo padrão de acumulação capitalista, que tem sua base fundante no capital financeiro transnacional configurado na mundialização do capital. A hegemonia do neoliberalismo nos países periféricos e semiperiféricos ocorreu, principalmente, através do que ficou conhecido como o Consenso de Washington. Nos termos de Carvalho (1999: 176):

“Os centros hegemônicos do capitalismo, representados pelo FMI e BIRD – instituições financeiras multilaterais que, na década de 80, assumem a cobrança da dívida externa – estabeleceram uma política de ajustamento para os países da América Latina e Caribe. Trata-se de uma política de reformas, materializada num conjunto de medidas econômicas, no sentido de garantir a inserção dos países devedores na economia global, numa condição subordinada e periférica. Tal política consubstancia-se como Consenso de Washington, implementado na América Latina e Caribe, a partir da década de 80, a rigor, paradigma para as experiências de ajuste dos diferentes países”.

Nessa perspectiva, o Consenso de Washington é um movimento de dominação e subordinação dos países periféricos e semiperiféricos ao receituário neoliberal, que consolida a hegemonia do neoliberalismo em países de tradições completamente diferentes e governados por partidos de divergentes doutrinas, que aplicam a mesma orientação econômica, com fundamentos nitidamente neoliberais, que devem ser rigorosamente seguidos numa conjuntura de economia globalizada.

Conforme Santos Filho (2001: 06-11), “O neoliberalismo é o instrumento ideológico da globalização (...)”, e a sua filosofia é bastante clara: na doutrina neoliberal os homens não nascem iguais, nem tendem à igualdade. Assim, qualquer

tentativa de suprimir a desigualdade social é um ataque irracional à própria natureza das coisas. A desigualdade é considerada, na filosofia neoliberal, como um estimulante cuja característica é fazer com que os mais talentosos busquem se diferenciar dos demais, através de sua capacidade de competir.

O neoliberalismo percebe o homem como um ser de precisão e volição: ou seja, esse vive sob o domínio de três categorias basilares que o obrigam a agir – a incomodidade; a capacidade de sonhar com uma circunstância melhor e a confiança em que sua atuação consiga resolver ou tornar mínima a sua incomodidade –, de tal modo, para o neoliberalismo o homem é um ser de necessidades e desejos. Pode-se concluir, pois, que o neoliberalismo é uma doutrina ideológica, cuja concepção de homem se manifesta enquanto um ser de necessidades e desejos nos quais as “necessidades do homem se manifestam através dos desconfortos e os desejos através das escolhas” (HOLANDA, 2001:52).

A concepção que o neoliberalismo tem de homem, está ligada à questão da necessidade, do desejo e da urgência concreta de satisfazer sua necessidade e seu desejo, no qual gera uma ação consciente. Dessa forma, esse homem é, a um só tempo, produtor de desejos e consumidor de satisfações. Eis, portanto, um dos paradigmas centrais da concepção neoliberal do homem e da sua ação no mundo.

A ação do homem é por natureza consciente como já foi afirmado, e mais do que isso, ela é a razão de ser da existência humana, através dela o ser humano preserva a vida e consegue se colocar acima da natureza. A concepção de mundo que impregna a teoria neoliberal enfatiza que a ação humana é um comportamento propositado, logo, é consciente. Assim, se a ação humana é por natureza conscienciosa, isto significa dizer, que todo ato humano é ato intencional. Neste sentido, o neoliberalismo compreende que essa ação do homem é a forma de preservação da vida e de elevação desta.

Eis as bases filosóficas do individualismo, em que se constitui na pedra angular do neoliberalismo, segundo Holanda (2001:54):

“A sociedade em si não existe, a não ser através das ações individuais. Somente no sentido de que o ser humano nasce em um ambiente organizado é que, para os neoliberais, se pode aceitar de forma lógica e histórica a concepção de que a sociedade antecede o indivíduo”.

A concepção individualista, a aceitação inevitável das desigualdades sociais; a onipresença e a onisciência do mercado, a condenação de doutrinas de caráter ético que pretendam valorar a forma do homem agir; a aceitação passiva da exclusão e da pobreza, como um mal necessário; a negação de um Estado que se pretenda regulador das relações sociais, são alguns dos pressupostos teóricos do neoliberalismo.

Por isso tudo, o neoliberalismo consolida-se, essencialmente, na doutrina econômica que abaliza a nova fase da economia contemporânea, difundida como globalização. Neste estudo, tomo emprestado o termo mundialização do capital cunhado por François Chesnais, como contraponto crítico à carga ideológica da globalização. Não é possível pensar o movimento de mundialização do capital sem o seu esteio ideológico de sustentação: o neoliberalismo, que por sua vez se configura como ofensiva do capital às conquistas sociais dos trabalhadores. Afinal, o consenso neoliberal assenta-se na compreensão, na representação e no reconhecimento das sociedades dicotomizadas, com direitos e padrões diferenciados de acesso aos bens sociais.

De que forma o Brasil entrou nos quadros do neoliberalismo? O Brasil do cenário global das “incertezas” é analisado por Carvalho (1999; 2001), cujo ponto de partida é a “Era FHC”. É fato, que a inserção brasileira no processo da globalização tende a ser mais complexa do que se possa imaginar, por conta das condições históricas anteriores, que se engendraram durante a ditadura instituída em 1964, na qual o Estado trabalhou no sentido de forjar a todo custo uma modernização da economia, em que fez isto de uma forma profundamente autoritária, “A ditadura militar, além de consolidar novas estruturas sócio-econômicas de poder, produziu um modelo de Estado que no início da década de oitenta se encontrava já em profunda crise” (SANTOS, 2002:13).

Com a transição democrática põe-se fim a uma estrutura de dominação política, porém as estruturas de poder econômico e social permanecem praticamente inalteradas, em que gera o agravamento da crise do Estado. Análises de estudiosos apontam para o fato de que, deliberadamente as elites conservadoras conduziram o país a esta crise de forma a entregá-lo à nova ortodoxia neoliberal, onde encontraram lastro ideológico para se reproduzirem no poder, no sentido de conservá-lo em direção à manutenção de seus interesses.

Portanto, a inserção do Brasil no processo de mundialização do capital vulgo globalização deu-se de forma extremamente cruel, vez que a sociedade brasileira abrangeu, por empreendimento das elites conservadoras, as configurações mais invasivas do neoliberalismo. Assim, a exultante passagem democrática popular, não desempenhou qualquer domínio político sobre este processo, no qual o relegou ao sabor dos interesses da elite dominante (SANTOS, 2002 e 2003).

Esse circuito que se espalhou por todas as dimensões da vida econômica e social brasileira, tornava difícil à compreensão dessa conjuntura histórico-social enquanto se dava o seu engendramento e enquanto nela se estava inserido acriticamente, contudo, é possível explicitá-la e desvendá-la através de criteriosa análise com base na teorização. Ao acreditar nisto, Carvalho, procurou exatamente desvendar o cenário contemporâneo brasileiro, mais especificamente a “ERA FHC”, sob a égide da mundialização do capital, no dizer dela:

“A Mundialização do capital impõe uma nova ordem mundial, essencialmente assimétrica, a exigir o ajuste dos diferentes países, em posições e situações qualitativamente distintas. Essa nova ordem, ao redefinir os mecanismos de dominação, torna insuportável para qualquer país manter-se à margem da proclamada ‘globalização capitalista’. Configura-se, assim, o chamado ‘ajuste estrutural’, imposto pelos centros hegemônicos da economia globalizada, no bojo das teses neoliberais que, então, passam a ser predominantes em quase todas as partes do mundo” (CARVALHO, 1999:171).

A entrada do Brasil no recinto da mundialização do capital foi um tanto quanto confusa, no seu início. Somente nos últimos raios de sol da década de 1980 é que se dá a primeira eleição propriamente dita, para presidente da República neste país, pós-golpe 64. Ao considerar essa situação, a população assiste esperançosa ao retorno do primeiro presidente civil, após a queda do regime militar. Para muitos estudiosos o governo de Fernando Collor de Melo inaugurou a inserção do país na nova ordem do capital internacional, inclusive, com os ensaios iniciais em direção à reformulação do papel do Estado na economia. Diz Carvalho (1999:210):

“Ao assumir o governo em 15 de março de 1990, o presidente Collor de Melo passa a desenvolver uma política de corte neoliberal com prioridade absoluta para o mercado, enquanto orientação e caminho para uma nova integração econômica internacional e modernidade institucional. Tal política tem como eixo a diminuição do papel do Estado, na perspectiva de um Estado mínimo, dentro das orientações dos centros hegemônicos para o ajuste dos países periféricos. Assume, como diretrizes gerais de atuação de governo,

estratégias básicas da agenda de Washington: abertura comercial; reforma administrativa, patrimonial e fiscal do Estado; programa de privatizações; renegociação da dívida externa; liberalização dos preços; desregulamentação salarial; redução dos gastos públicos”.

Essas modificações provocadas, ainda, no governo de Fernando Collor de Mello, tornaram-se necessárias a partir do modelo de inserção do Brasil na nova ordem econômica, em que assume, incondicionalmente, o receituário neoliberal como pré-requisito em razão das novas configurações do comércio mundial e da formação dos blocos econômicos, bem como, a sua integração comercial com os demais países da América do Sul via criação do Mercosul.

Apesar do aparente sucesso do então presidente na condução do País rumo às metas propostas pelos arautos do neoliberalismo, seu governo amargou um crescente nível de desgaste e desaprovação popular embalado por sucessivos escândalos, desregramentos administrativos e participação em um ruidoso processo público de corrupção que o conduziria a sofrer um impeachment organizado por um amplo movimento de mobilização “FORA COLLOR”, que aglutinou forças de diversos segmentos e atores sociais ideologicamente díspares. Ao propor uma análise dessa conjuntura, assim se expressa Carvalho (1999: 214):

“Apesar de todo o seu fracasso no âmbito da política de estabilização e dos problemas ético-políticos que redundaram no impeachment, o governo de Fernando Collor de Melo abriu um novo ciclo na vida brasileira: o ciclo do ajuste à mundialização do capital, segundo a agenda estratégica do Consenso de Washington”.

É fato inconteste, que as medidas iniciais de respeito e cumprimento cego ao receituário neoliberal, foram tomadas ainda sob as bênçãos do presidente Collor, entretanto, após a sua queda as reformas prosseguiram com mais intensidade no governo de Itamar Franco, o vice-presidente, que se apropriou das rédeas do País a partir de 1992, em substituição àquele.

Em verdade, o grande mérito do novo presidente concerne à implementação dessas reformas num ritmo alucinante, de forma a garantir a consistência do processo, onde o ajuste das contas públicas e a expansão do processo de desregulamentação da economia constituíram-se metas conquistadas. Fiori (1993:155):

“(…) em poucos meses do governo Itamar Franco o programa de reformas andou a uma velocidade maior: foi feita uma reforma

tributária emergencial e aumentou-se o controle, por parte dos governos estaduais [...] foi aprovada lei desregulamentando a atividade dos portos; também foi aprovada pelo Congresso a lei que reorganiza o setor elétrico, consolidando suas dívidas e liberando/descentralizando as tarifas (...)."

O mega-feito de Itamar Franco em seu curto período à frente da presidência foi ter lançado as bases para as condições necessárias à consolidação da estabilização monetária do País.

Esse processo teve como marco cronológico o ano de 1994. Notadamente em março/94, implanta-se o Plano Real, cuja efetivação estabeleceu as bases da desindexação da economia com a criação da Unidade Real de Valor-URV. Em julho do mesmo ano, o processo de implantação se completava com o lançamento da nova moeda. Desta forma, o Real conseguiu realizar o milagre de derrotar o "dragão da inflação", nesse ínterim, os brasileiros dormiram seu sono sossegado, pois, acreditaram piamente que na manhã seguinte, não contavam mais como certo o aumento abusivo de preços gerados pelas mãos da inflação.

Aparentemente, todos saíram ganhando: o povo que não suportava mais uma economia constantemente manietada pelos humores da inflação, os trabalhadores assalariados em geral que acreditaram ter aumentado o seu poder de compra, e, o governo que conseguiu derrotar a inflação.

Vale a pena questionar: quais "os verdadeiros ganhadores?". No meu ver, foram os adeptos do neoliberalismo que defendiam medidas concretas, para possibilitar a imersão do país no cenário da mundialização do capital.

O ex-professor aposentado de sociologia da Universidade de São Paulo-USP, Fernando Henrique Cardoso, ex-ministro da Fazenda do governo Itamar Franco e principal articulador do Plano Real, foi eleito presidente da República, ao sabor dos efeitos positivos deste Plano, e foi reeleito para o mandato seguinte. Do sociólogo presidente, pode-se dizer que conduziu com profunda maestria a consolidação das políticas neoliberais no Estado brasileiro. No expressar-se de Fiori (1997: 14):

"(...) o Plano Real não foi concebido para eleger FHC; FHC é que foi concebido para viabilizar no Brasil a coalização de poder capaz de dar sustentação e permanência ao programa de estabilização do FMI, e viabilidade política ao que falta ser feito das reformas preconizadas pelo Banco Mundial".

Para o sociólogo Oliveira (1998), o presidente Fernando Henrique Cardoso, foi o verdadeiro *condottiere*²⁶ das elites conservadoras brasileiras. Parafrazeando o famoso sociólogo: FHC é a consequência imediata de Collor, é de qualidade diferente, “Os grupos dominantes são um conjunto diversificado, que precisa ser articulado [...] A novidade de Fernando Henrique é sua capacidade de aglutinar” (OLIVEIRA, 1998: 159).

Na realidade, o Brasil de FHC, mergulha de cabeça e de venda nos olhos no receituário prescrito pelos ideólogos do neoliberalismo. Com ele é dada continuidade à agenda do Consenso de Washington, isto tem sido feito: primeiro, pela sua capacidade de reunir apoio da sociedade em torno desse ideário, principalmente, após ter sido reconduzido ao poder em 1998; segundo, pelo estabelecimento de uma fértil aliança com as elites brasileiras, em que consolida as reformas neoliberais de interesse delas.

Nos termos de Carvalho (1995:10):

“(...) A prioridade real do governo é manter, a qualquer custo, o tripé estratégico do ajuste estrutural na prescrição do Consenso de Washington: estabilização/reformas estruturais/retomada de investimentos estrangeiros. A prioridade declarada do governo é reduzir o custo Brasil. Afirma, então, que o eixo dinâmico da atividade produtiva passa decididamente do setor estatal para o setor privado” (grifos no original).

O Brasil do real foi sob todos os aspectos, o Brasil do ajuste, pois ao longo de sua hegemonia política a partir de 1995, FHC preparou a economia brasileira para a sua inserção definitiva no processo de mundialização do capital, que perpassou o governo de Collor e Itamar.

Assim, o *condottiere* das elites conservadoras no dizer de Fiori, nada mais fez senão consolidar uma herança estrutural das políticas e reformas, de tal maneira que a reversão deste quadro se não é impossível, configura-se como de difícil consecução. Na análise de Carvalho (2003: 149):

“Em verdade, o Estado Brasileiro, nos percursos da inserção subordinada e periférica do País à nova ordem do capital, comprometeu qualquer alternativa de exercício de soberania e, mesmo de autonomia interna, submetendo-se a um programa

²⁶ Termo cunhado pelo sociólogo Chico de Oliveira, para enfatizar o papel central de Fernando Henrique Cardoso, como representante máximo do pensamento da classe dominante no Brasil, e timoneiro da inserção do País num receituário econômico neoliberal.

estratégico imposto pelos centros hegemônicos e acatado de forma irrestrita, pelas elites brasileiras dos governos do ajuste”.

Com razão, a “ERA FHC” consolidou a inserção do Brasil na economia capitalista mundializada, na qual amarra o País à agenda prescrita pelo consenso de Washington, consentida de forma incondicional pelos governos brasileiros, pós-ditadura militar, com especial sucesso pelo presidente sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que introduziu o País na economia globalizada de forma dócil e dependente, Carvalho (2003: 136):

“(…) Desenvolvendo dois movimentos ajustadores à nova ordem do capital: um programa de estabilização, de impactos imediatos em curto prazo – hoje, já se mostrando sua vulnerabilidade – e uma política de abertura do mercado e reformas profundas do Estado, de impactos de mais longo prazo, gestando mudanças estruturais”.

Os anos do ajuste promovidos pela “Era FHC” permitiram ao país a sua entrada tardia no modelo geral de estabilização e integração internacional. No sentido de “vencer o atraso”, o governo de Fernando Henrique despendeu toda a sua energia para assegurar a inserção do Brasil na nova ordem econômica mundial, de forma rápida e intensa, pressionado pelo receituário neoliberal imposto pelas instituições financeiras internacionais.

Em verdade, o ajuste brasileiro está apontado, exclusivamente, para uma integração competitiva, promotor de uma agressiva abertura comercial e reformas estruturais do Estado profundas.

3.2. O “grupo das mudanças” e as Reformas Neoliberais no Ceará

“Apontar sobre os objetos o aparelho de sua atenção para descobrir neles um aspecto que não foi visto nem dito por ninguém” (GUY DE MAUPASSANT, escritor francês, 1997).

O caso da década de 1980. No Brasil, a ditadura arqueja fracamente. Nas ruas as pessoas respiravam os primeiros ares da redemocratização. No Ceará, uma nova elite político-econômica ascende ao poder. Veja-se que o clima de euforia nas ruas, nas praças e noutros espaços públicos e privados da capital e do interior cearense não passa despercebido a qualquer observador menos desavisado. Ao

se mirar com mais cuidado o olhar, parecia que “caras e bocas”, num verdadeiro “frenesi coletivo”, queriam dizer a um só tempo: “nada será como antes amanhã”. Este amanhã se constituiu na vitória de um autêntico representante da burguesia industrial, Tasso Ribeiro Jereissati, ao governo do Ceará no ano de 1986. Com um discurso sustentado pelo termo “mudança”, o empresário Tasso Ribeiro Jereissati conseguiu eleger-se governador de um dos estados mais pobres e atrasados da Federação. Nos termos de Gondim (1997: 33):

“Constituem palavras-chave do seu discurso termos como ‘mudança’, ‘miséria’ e ‘clientelismo’, articulados de modo a enfatizar a eliminação desse último como a grande novidade que se faz necessária não apenas como um fim moralizador em si mesmo, mas como um meio de acabar com a ‘pobreza absoluta’(...)”.

Inaugura-se, pois, no Ceará o “governo das mudanças” por um novo grupo hegemônico de lideranças que consolidou o seu domínio político por quatro mandatos consecutivos (1987-1990; 1991-1994; 1995-1998; 1999-2002). O “grupo das mudanças” como assim era conhecido e reconhecido pela população, implantou no Estado um projeto de modernização da administração pública e um pacote de reformas políticas e administrativas de caráter neoliberal. No expressar-se de Nobre (1999: 72):

“(...) O grupo cearense demonstrará capacidade de influir no projeto neoliberal que tem se consolidado no Brasil desde o período do governo Collor até hoje. E ainda, em alguns aspectos, os ‘governos das mudanças’ chegam a se antecipar às reformas e políticas com esse caráter”.

A força do “grupo das mudanças” foi avassaladora no sentido de conduzir a inserção do Estado na nova ordem econômica mundial. Formado por uma elite econômica esclarecida, cujos negócios econômicos transpunham as fronteiras geográficas do Ceará, esse grupo tinha a compreensão de que sem profundas mudanças na máquina administrativa do Estado era, simplesmente, impossível lograr êxito. Um dos pontos centrais do projeto político do “governo das mudanças” era a reestruturação do Estado, em termos de uma mudança profunda na prática política e administrativa.

A preocupação angular consistiu em investir na reabilitação da competência financeira e administrativa da máquina estatal, para encarar as novas configurações do processo de acumulação capitalista internacional. Isso atingiu em

cheio a redefinição da função do poder político na economia, e, a modificação de sua estrutura burocrática, tendo em vista uma maior “eficiência nos trâmites burocráticos e um funcionamento eficaz da sua dinâmica interna” (CEARÁ, 1995).

O líder mais visível do “grupo das mudanças”, o governador Tasso Ribeiro Jereissati, exerceu inclusive, enorme influência no sentido de viabilizar as reformas neoliberais no Brasil, a partir da própria explicitação do perfil ideal do Ministro da Fazenda de Itamar Franco, que seria o grande condutor desse processo em nível nacional:

“Alguém integrado com o pensamento político do governo, do presidente Itamar, mas que seguisse uma linha que está sendo apregoada pelo partido e pela quase unanimidade do pensamento econômico do Brasil. Alguém que partisse para uma política de abertura da economia, mas uma abertura gradual, para um programa de privatização, mas também gradual, pensado e discutido com a sociedade, alguém que tivesse a inflação como meta principal de política econômica (...) que tivesse preocupação com a eficiência da administração pública e não fosse ligado a nenhum tipo de política clientelista e fisiológica” (JEREISSATI apud NOBRE, 1999: 75). (grifos no original).

Os novos atores sociais da política local, entraram em cena com uma proposta política econômica nitidamente neoliberal, e durante todo o seu percurso pelas trilhas do poder buscaram consolidar no Ceará este projeto. Essa nova elite política e econômica cearense conseguiu o apoio da grande maioria da população, para efetivar as mudanças projetadas de modernização da máquina administrativa. Nesta perspectiva, pôde efetivar as necessárias alterações que garantiram a sustentação do ideário neoliberal, na condução das transformações das condições locais, e levaram o estado cearense a uma adequação à nova ordem econômica de acumulação do capital no Brasil e no mundo.

Nesse Estado, a burguesia formula o projeto de dominação baseado numa racionalidade burocrática e apresenta-o como representação dos interesses gerais da sociedade (GONDIM, 2002). As primeiras medidas foram tomadas no sentido de reorganização da máquina burocrática estatal, no qual se providenciou a reforma administrativa tão propalada. Assim, o esforço foi feito com vista ao enxugamento da estrutura burocrática estatal, com a redução drástica do quadro de pessoal, e ainda, através da reestruturação e do reaparelhamento dos órgãos centrais do governo com um rígido controle dos gastos da máquina pública:

“Isto está relacionado, sobretudo, ao quadro funcional do Estado, com a superação de práticas políticas condenáveis, como a má utilização dos recursos públicos e a existência de políticas voltadas para interesses particulares ou de grupos” (NOBRE, 1999: 115).

Outra medida tomada nessa conjuntura é concernente a consolidação das privatizações de empresas estatais como a TELECEARÁ e a COELCE, com o argumento de que o Estado-empresário é ineficiente, portanto, sacou-se da necessidade de redirecionar o papel do Estado. A energia despendida pelo “grupo das mudanças” vinculou-se à orientação neoliberal visando reduzir a intervenção direta do poder público no mercado, ao mesmo tempo, em que realizou a transferência de recursos estatais, acumulados durante décadas, para o setor privado.

No caso cearense, Tasso Ribeiro Jereissati e os seus fiéis seguidores, direcionaram o reordenamento da economia local com a finalidade precípua de integrá-la ao capitalismo globalizado. É nesse quadro de inserção internacional na economia mundializada, que a idéia motriz desenhou-se na compreensão de que o Estado deve participar, sim, mas de forma indireta, ao conceder as condições necessárias como incentivos fiscais ao setor privado, ampliação da infra-estrutura necessária à expansão industrial do Ceará e introdução de mudanças institucionais tendo em vista a redução do custo do trabalho. Explicita Nobre (1999: 152):

“Ao final, com a venda das principais empresas estatais e a terceirização/concessão de alguns serviços, espera-se efeitos significativos quanto à estrutura burocrática do Estado: uma redução do seu quadro funcional e uma maior agilidade em termos de políticas públicas, haja vista que agora o poder público teria suas funções adequadas aos seus reais objetivos”.

Outra iniciativa de extrema relevância no desenho geral das mudanças de teor neoliberal implantadas no Ceará, diz respeito à questão da descentralização.

Com a descentralização, o governo Tassista esperava consolidar o rol de mudanças estreadas pelo seu grupo político a partir do domínio da máquina estatal, em meados de 1980.

A descentralização é vista como uma forma de ampliação da capacidade de ação do governo e de redução dos custos operacionais, por meio do aproveitamento da capacidade de iniciativa das administrações municipais e das comunidades (BRAGA et. al., 1998).

O processo de descentralização toma uma investida impressionante no segundo governo de Tasso Jereissati, posto que se insere na proposta de desenvolvimento sustentável formulada para o estado do Ceará em 1995.

Para o então governador, a descentralização era "... essencial para potencializar a ação do governo e melhor motivar os municípios e as comunidades no processo de prestação dos serviços públicos" (CEARÁ, 1995).

Inicialmente, esse processo se deu na área da saúde, e depois se estendeu para a área da educação com a criação de 21 Centros Regionais de Desenvolvimento de Ensino – CREDE, em substituição às antigas Delegacias Regionais de Ensino – DERE.

Outra iniciativa de impacto imediato nas políticas públicas de educação diz respeito à implantação da gestão democrática e da autonomia escolar ancorada no discurso da qualidade do ensino público.

Outras ações do governo em direção à descentralização dizem respeito à criação dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento Sustentável (CRDI) e os Conselhos de Descentralização. Estes últimos constituíram os Conselhos Municipais de Desenvolvimento Sustentável (CMDS) e Conselhos Comunitários de Defesa Social (CCDS).

Além dos Conselhos acima relacionados, surgiram na estrutura concebida pelo governo, os Conselhos de Participação da Sociedade, de caráter consultivo. Contudo, são os Conselhos Municipais de Desenvolvimento Sustentável (CMDS) que detêm a responsabilidade de operacionalizar as ações de descentralização propugnadas pela proposta governamental.

Os Conselhos Municipais de Desenvolvimento Sustentável (CMDS) são uma estrutura de representação, de articulação, de integração, de acompanhamento e de mobilização da municipalidade em busca do desenvolvimento sustentado e compartilhado, segundo a ótica dominante do "grupo das mudanças".

CAPITULO IV – UM OUTRO OLHAR SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL CEARENSE

“As duas leituras são de facto os dois argumentos fundamentais a respeito da acção política nas condições turbulentas dos nossos dias. Os argumentos paradigmáticos apelam a actores colectivos que privilegiam a acção transformadora enquanto os argumentos subparadigmáticos apela a actores colectivos que privilegiam a acção adaptativa” (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, sociólogo português, 2002)

4.1. Motivações da “Caminhada Cearense” no contexto da globalização

Neste trabalho, tenho uma compreensão crítica do processo de globalização numa perspectiva de Carvalho (1999; 2001; 2003) e Santos (2002; 2003), colocando-me como detentora de uma visão alicerçada na leitura com base nos argumentos paradigmáticos, em que privilegio uma ação transformadora no real. Nesta perspectiva, compreendo que o breve tumultuado século XX de Hobsbawn (2004), conheceu ao longo de sua História, uma série de transformações que abalaram o mundo ocidental produzindo uma cadeia ininterrupta de acontecimentos que foram tomando corpo e se agigantando de tal forma que se tem hoje uma nova situação econômica mundial.

Essa nova situação econômica mundial, a que se convencionou chamar de globalização, configura-se na realidade como mundialização do capital – categoria de análise explicativa criada como contraponto ao fenômeno da globalização, que dominou ideologicamente a mídia e a compreensão das transformações ocorridas, mundialmente, depois da queda do muro de Berlim.

Nesse novo panorama mundial, anunciam-se grandes desafios: o processo de globalização/mundialização, a revolução técnico-científica e o projeto neoliberal em curso, que colocam em risco o papel do Estado – essencialmente no pertinente às políticas sociais – abreviadas a partir da justificação das teses de um Estado mínimo, sem regulamentação e privatizado, “A análise das políticas educacionais exige a compreensão dos atuais marcos da reestruturação produtiva do capital, num cenário constitutivo das relações sociais mais amplas”, (DOURADO; PARO, 2001: 7).

É nessa nova conjuntura contemporânea que as principais reformas com relação às políticas públicas na área da educação, cruzaram o Brasil de uma ponta a outra de sua extensa performance geográfica. A começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, após ter amargado quase quinze anos no ostracismo foi promulgada pelo Presidente da República, no ano de 1996, servindo de “cimento” normativo para todas as mudanças ocorridas na área da educação pública a partir de então.

Essas mudanças nas políticas públicas de educação vieram na saliência das transformações processadas na relação entre Estado e políticas públicas, uma vez que se deram sob o apogeu da mundialização do capital e orientadas por uma ótica neoliberal, na qual se alterou profundamente o novo desenho do ensino público no Brasil, principalmente através das orientações dadas pelo Banco Mundial – instituição financeira de atuação internacional que assumiu na época do Ajuste Estrutural um importante papel na reordenação dos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento. Segundo análise de Torres (1996: 126):

“O BM não apresenta idéias isoladas, mas uma proposta articulada - uma ideologia e um pacote de medidas - para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento”.

Qual o sentido e a razão de ser das transformações emergenciais das políticas públicas educacionais no cenário contemporâneo representado pela “Era FHC?”. Em se tratando do “Brasil Real” os movimentos de reforma não se deram num espaço político vazio, mas em plena vigência do receituário neoliberal na economia e na política brasileira.

A acomodação a esse novo contexto marcou-se por uma concepção reformista da educação, onde o discurso defendido entrevia a importância desta para o impulsionar da modernidade e do crescimento econômico, justifica-se, pois, a forte retórica assentada em torno da idéia de “qualidade na educação pública”. Por outro lado, os organismos internacionais de financiamento vincularam a concessão de seus empréstimos aos países credores, à exigência prévia de que estes investissem no desenvolvimento do seu sistema público de ensino.

Tommasi (1996), afirma que é crescente a influência do Banco Mundial sobre a definição das políticas públicas dos países em desenvolvimento. A estudiosa

segue afirmando, que os empréstimos do Banco entre os anos de 1990 e 1994 no setor da educação representaram um terço do total dos empréstimos. Através desses empréstimos o Banco Mundial (BM) visa influenciar as políticas educacionais dos países, especialmente na área da gestão e na alocação de recursos.

Em conseqüência disto, o BM tem influenciado profundamente o redesenho das políticas educacionais nos países em desenvolvimento, no caso específico, o Brasil. A sua intervenção tem se dado, no sentido de impor programas educacionais referendados pelas autoridades brasileiras que reconhecem o Banco:

“Como a principal instituição de financiamentos externos para a educação básica brasileira por mais de uma década, o Banco assimilou um conhecimento diversificado das idiossincrasias culturais e políticas no país (...)” (CEARÁ, 2000: 18).

Essas mudanças eram vistas como necessárias no sentido de alavancar um processo, que permitisse a inserção brasileira na nova ordem econômica vigente. No circuito da mundialização do capital, os sistemas de educação nacionais sofrem um denso choque, em condições bastante desiguais. Nos termos de Camoy (2002: 23):

“(...) No futuro, esse fenômeno será tanto mais perceptível, quanto mais plenamente for apreendido pelas nações, regiões e localidades o papel fundamental das instituições educativas, não somente para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber”.

A incidência da mundialização do capital sobre a educação dos países periféricos ou semiperiféricos se dá principalmente através da firmação dos acordos de empréstimos das agências financiadoras. Nesta perspectiva, muitos são os impactos que vão desde a pressão no sentido de elevar o nível médio de instrução da população economicamente ativa (em que se investe nos programas que permitam o retorno de egressos para a aquisição das novas competências exigidas pelo mercado de trabalho economicamente globalizado) até a orientação de reformulação dos conteúdos imposta nos currículos educacionais.

A qualidade dos sistemas educacionais de cada país é levada, inapelavelmente, a comparar-se à dos outros países: as matérias mais cobiçadas

geração”, que dentre outras exigências prescreve a implantação de uma reforma educacional com base nas orientações e diretrizes delimitadas pelos seus especialistas.

Desta forma, no reordenamento do sistema de educação brasileira, o papel do Banco Mundial foi fundamental, primeiro na concessão de empréstimo para o financiamento da reforma, segundo pelo empréstimo de conhecimento dos especialistas através da implantação, administração e regulação do Projeto em conjunto com as autoridades brasileiras.

O relatório de avaliação do projeto de um empréstimo proposto no valor equivalente a U\$ 90 milhões para o estado do Ceará com a garantia da República Federativa do Brasil para o “Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica do Ceará” atesta:

“Durante o processo de elaboração, o Banco Mundial emprestou conhecimento e experiência internacional a cada um dos problemas a serem abordados pelo projeto. Por exemplo, o Ceará foi escolhido como um dos estudos de casos, pelo trabalho sobre desenvolvimento e incentivo dos professores, que está sendo atualmente realizado pelo Banco, tendo representantes do Estado participado de vários seminários internacionais organizados pelo Banco (CEARÁ, 2000: 18)”.

Em verdade, o amplo movimento de reforma na política de educação do “Brasil de FHC”, principalmente, tinha a “marca de ferro” do Banco Mundial através de projetos e programas financiados pelo BM, que retratavam com fidedignidade suas linhas de ação, estabelecidas em escala mundial, consideradas como medidas prioritárias a serem estabelecidas pelas autoridades brasileiras na área educacional. Nos termos de Tommasi (1996: 200):

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

O consenso em torno da importância de investimentos na melhoria do perfil da educação básica no País, não era fruto unicamente das necessidades

locais ou da consciência dos gestores públicos, que de uma hora para outra, resolveram fazer da educação o passaporte mais eficaz para o combate a pobreza.

No contexto da economia globalizada, havia um movimento geral dos mais influentes organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Organização das Nações Unidas - ONU e o Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) para a implantação e implementação de políticas educacionais de combate ao analfabetismo crescente e a promoção da educação fundamental nos países de economia periférica. Na compreensão do ex-coordenador da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais (COPPE):

Aconteceu um fato muito importante antes de 95 que vai determinar muita coisa de 95 em diante que foi a conferência de educação para todos no Brasil, que por sua vez foi em decorrência da conferência da educação para todos na Tailândia. Essa Conferência da Tailândia foi uma tentativa de se colocar a educação de volta na pauta educacional, depois da crise econômica dos anos 80. Nos anos 80 aconteceu uma crise financeira sem precedentes no mundo, onde as políticas sociais tiveram um corte muito grande de recursos e uma série de organismos internacionais: UNESCO e o Banco Mundial entre outros, organizaram essa grande conferência para priorizar a educação no processo de retomada do desenvolvimento econômico.

Nesta perspectiva, as diretrizes que nortearam as políticas educacionais nas duas últimas décadas nos países em desenvolvimento são resultantes de três grandes conferências mundiais que influenciaram na formulação das suas políticas públicas.

A primeira denominou-se Projeto Principal de Educação (PPE), de caráter e alcance regional (América Latina e Caribe), adotado em 1979 no México, implantado em Quito em 1981, na Conferência de Santiago coordenada pela UNESCO para execução até o ano 2000.

A segunda cognominou-se Programa Educação Para Todos de caráter e alcance global (para todos os países do Norte e Sul), lançado em Jomtien, na Tailândia em 1990, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos promovida e monitorada por cinco organismos internacionais: 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, Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD (Banco Mundial) e Fundo de População das Nações Unidas

- FNUAP, com metas fixadas originalmente para 2000, e, posteriormente, estendidas (no foro mundial de educação em Dakar, abril - 2000), para o período de 2015.

Já a terceira, ficou conhecida como Plano de Acesso Universal a Educação para o ano 2010, de caráter e alcance no hemisférico (Continente Americano), lançado em Miami em 1994 como parte dos acordos da Conferência de Miami e das Américas, organizada pelo governo dos EUA. Esse Plano foi ratificado na II Conferência das Américas em 1998.

Os planos oriundos dessas conferências nortearam profundamente a formulação dos programas e projetos implementados, que visavam a um movimento maior de transformação do ensino público nos países tomadores de empréstimo e com baixos indicadores educacionais.

É nesse composto de orientações oriundas dessas Conferências que as mudanças ocorridas na área educacional brasileira tomam forma. Com vistas a garantir a sustentabilidade das propostas enceta-se uma dinâmica interna de implementação dos projetos de financiamento do Banco Mundial em nove estados do Nordeste e em São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo. Dentre os nove estados do Nordeste, encontrava-se o estado do Ceará, que se insere nesse quadro, no qual atrai o olhar internacional das agências financiadoras para os seus indicadores educacionais.

O esforço empreendido pela Secretaria da Educação Básica - SEDUC, no sentido de acompanhar o contexto da reforma educacional brasileira circunscreve-se nos idos de 1995, ficando conhecido como a "Caminhada Cearense"²⁷ embalado pela doce sonoridade da reviravolta do cenário político no despontar de 1986, que atravessou toda a década de 1990.

Essa reforma ficou conhecida como o arquétipo cronológico das reformas educacionais, que diziam os mais desavisados iria transformar a "cara da educação" no Ceará, com a política educacional formulada no compasso do "Todos pela Educação de Qualidade para Todos".

Nos termos do Documento de Avaliação do Projeto:

²⁷ Expressão utilizada pelo ex-secretário da Educação do Estado, Antenor Manoel Naspolini, ao referir-se a sua gestão (1995-2002).

“O Governo do Ceará está extremamente comprometido com a elevação da qualidade educacional e com o sucesso dos alunos, tendo dado início à implementação de programas para a consecução desses objetivos, mesmo antes que a nova legislação federal fosse aprovada em 1996. Um programa estadual, chamado ‘Todos pela Educação de Qualidade para Todos’ foi lançado em 1995, para aumentar a conscientização da sociedade sobre as questões educacionais, aumentar as matrículas e melhorar a qualidade do ensino fundamental. Entre 1995 e 1997, o Estado deu início a um esquema similar ao atual Fundo de Desenvolvimento da Educação e Incentivo aos Professores – FUNDEF, patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC), garantindo recursos educacionais para os 124 municípios que concordaram em participar do Concurso Unificado para Professores. Desde a aprovação, em 1995, da lei de Municipalização do Ceará, 115 escolas primárias estaduais (90% do total, porém 100% das escolas primárias estaduais do interior do Estado), com seus aproximadamente 22.500 alunos, foram transferidos para a jurisdição municipal, tendo melhorado a cooperação entre o estado e o Município. Em consequência, o número de alunos matriculados nas escolas estaduais, da 1ª a 4ª série, diminuiu cerca de um sexto (de 301.598, em 1996, para 248.236, em 1998), enquanto o das escolas municipais aumentou um terço (de 659.364 para 889.673, respectivamente) no mesmo período” (CEARÁ, 2000:08).

Isso significa que o Estado do Ceará, através da SEDUC, fez bonito o “dever de casa” proposto pelos especialistas das agências multilaterais de financiamento. Nos programas implantados pela SEDUC, percebe-se com nitidez o viés defendido por essas agências, ou seja, uma reforma que remete a própria escola à responsabilidade sobre seu destino. No dizer de Casassus (2002:58):

“No início dos anos 90, foram elaboradas reformas educacionais cujo ponto central era dar mais iniciativa às escolas e colocar grandes expectativas numa política baseada no investimento de insumos. Estas políticas tiveram um apoio importante dos organismos de crédito internacional, tais como o Banco Mundial e/ou o Banco Inter-Americano de Desenvolvimento”.

A impulsão dessa política, contudo, só se dá na segunda gestão do ex-secretário da Educação Básica, Antenor Manoel Napolini (1999-2002). A política do período pode ser assim resumida “A focalização na escola, anunciada com a mobilização iniciada em 1995, toma agora contornos mais visíveis” (CEARÁ, 2001: 184).

O alvo de convergência da política educacional ao que tudo indica era a “escola como ponto de partida” (CEARÁ, 1996). Os programas e projetos implantados nesse período vão ao encontro desse paradigma, em que enfatiza as

questões como a descentralização, a democratização, a socialização das decisões e a divisão das responsabilidades em torno de um discurso homogêneo que num “feixe de luz” refletia idéias como qualidade, equidade, eficiência e eficácia.

Sem contar com a forte evidência dada aos ensinos de Português e Matemática em detrimento das outras áreas do conhecimento. Isso estava em consonância com a circularidade de transformações que “varavam” mundo, em especial o mundo da educação latino-americana. Neste sentido, pode-se afirmar que o estado do Ceará estava em “sintonia fina” com as grandes ondas de mutação da economia globalizada:

“(…) É forçoso constatar também que a mundialização do capital pode promover as reformas estimuladas pela competitividade; estas são destinadas a aprimorar a quantidade e a qualidade das competências profissionais, uma vez que a ênfase é colocada no ensino das ciências e da matemática, assim como sobre a avaliação das aprendizagens para controlar e promover a melhoria da educação” (CARNOY, 2002: 87).

O ponto alto dessa política se deu em dois momentos. O primeiro na celebração de um convênio firmado entre a SEDUC e o Ministério da Educação (MEC), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Segundo documento do Ministério da Educação-MEC (BRASÍLIA, 2004: 05):

“O PROGRAMA FUNDESCOLA atua de forma complementar à legislação e às políticas nacionais vigentes para o Ensino Fundamental. Para tanto, financia ações que têm como finalidade melhorar o desempenho do Ensino Fundamental ampliando o acesso e permanência das crianças com idade escolar nas séries correspondentes, melhorar a qualidade da escola e dos resultados educacionais e aprimorar a gestão das escolas e das secretarias estaduais e municipais da Educação”.

O financiamento pelo FUNDESCOLA dar-se-á por meio de celebração de convênios com os estados, municípios e órgãos federais executores do Programa, que receberão recursos financeiros e assistência técnica para execução e implementação dessas ações no âmbito municipal, estadual ou federal. O financiamento para o Subcomponente “Financiamento de Necessidades Operacionais nas Escolas”, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

obedecerá ao disposto na Medida Provisória n.º 1.784 de 01 de janeiro de 1999 e na Resolução n.º 03 de 21 de janeiro de 1999.

O estabelecimento do convênio entre os estados e os municípios e o MEC/FUNDESCOLA, sugere que os convenientes receberão um pacote de “medidas prontas” para aplicar na sua jurisdição e desta forma revolucionar o perfil do ensino público ministrado. O foco é o desenvolvimento do ensino fundamental.

O programa do FUNDESCOLA tem, segundo documento, uma “clientela” específica, qual seja os municípios da Zona de Atendimento Prioritário-ZAP, secretarias estaduais de Educação das regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste. Estes órgãos executores do Programa deverão apresentar projetos educacionais à Direção Geral do Projeto – DGP com locus de atuação em Brasília.

Os projetos deverão ter como base as necessidades, diretrizes e políticas específicas do proponente definidas na Programação de Ação Zonal - PAZ. Desta forma, o órgão estadual ou municipal, deve observar atentamente as diretrizes do FUNDESCOLA/MEC, as condições gerais, as condições e requisitos específicos, os critérios e parâmetros de avaliação e demais orientações constantes no documento orientador e nos documentos específicos para cada subcomponente do FUNDESCOLA. Em verdade, os estados e municípios aceitam passivamente esse “pacote de orientações” via MEC/FUNDESCOLA sem opinar com relação, sequer, ao tipo de programa que vem para implantação.

No documento de implantação do FUNDESCOLA, constam as finalidades do programa. A focalização dos objetivos está no ensino fundamental. Primeiro, ampliar o acesso e a permanência das crianças em idade escolar em todas as séries do ensino fundamental; segundo, otimizar a qualidade da escola, das salas de aula e dos resultados educacionais; e terceiro, aprimorar a gestão das escolas e das secretarias estaduais e municipais de Educação. Na definição da clientela: alunos do ensino fundamental da Rede Pública.

No pacote pronto de programas e projetos do MEC/FUNDESCOLA para implementação constam os seguintes, conforme documento (BRASÍLIA: 1997): Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, que se constitui em um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pelo diretor da escola e

elaborado pela comunidade escolar; Projeto de Melhoria da Escola - PME, configura-se como um conjunto de metas e ações selecionadas pela escola a partir do seu PDE para serem financiadas pelo FUNDESCOLA.

Outros são os programas do FUNDESCOLA: a Escola Ativa que se caracteriza como uma proposta educacional com características inovadoras que contribui para a qualidade do trabalho educativo desenvolvido em classes multisseriadas.

Proformação, que se constitui num curso de nível médio, com habilitação para o magistério é dirigido aos professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental, pré-escolas e de classes da alfabetização com duração de dois anos e na modalidade de ensino a distância. O Programa de Adequação de Prédios Escolares – PAPE, são intervenções que visam estabelecer na sala de aula os padrões mínimos de funcionamento da escola sem alteração da área construída e da disposição de seus espaços externos.

Tem, ainda o Programa de Aquisição de Equipamentos / Mobiliário para Escolas, que se constitui num conjunto mínimo predefinido de mobiliário, composto de armário, conjunto escolar-aluno, conjunto escolar-professor e ventilador, visando oferecer as escolas condições para seu bom funcionamento. Por último, tem-se o Equipamento para Escola Construída que promove a aquisição de mobiliário e equipamento escolar para as escolas construídas pelo FUNDESCOLA, de acordo com os Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas²⁸.

No composto de programas e projetos definidos pelo MEC/FUNDESCOLA, o papel dos estados e municípios limita-se à execução destes de forma que a implantação seja eficiente e eficaz. A seletividade e a focalização dos investimentos nos municípios em Zonas de Atendimento Prioritário, e a escolha de determinadas escolas que atendam os critérios estabelecidos pelo FUNDESCOLA relegam uma grande parte das escolas ao limbo do não atendimento, vez que o programa já estabeleceu a sua “clientela” de atendimento.

²⁸ Padrões mínimos da escola é um estudo elaborado pelos técnicos do MEC-FUNDESCOLA em que definem o mínimo necessário para que a escola pública de “qualidade” funcione com eficiência e eficácia.

O segundo momento tem sua gestação iniciada em maio de 1998: o governo do Estado efetua uma série de negociações diretas com o Banco Mundial para a implantação do “Projeto de Qualificação da Educação Básica”²⁹, em que elegeu como eixo fundante da educação básica da gestão 1999-2002, a qualidade.

O discurso pespegado pelos atores centrais do período em estudo autenticou, as diretrizes formuladas pelos especialistas do Banco, gestores e técnicos da SEDUC. Para tanto, foi realizado um estudo preliminar denominado “Qualidade com Eqüidade – um projeto para a educação no Ceará”³⁰ que foi apresentado à Missão do Banco Mundial, em março de 1999 (CEARÁ, 1999: 02).

No estudo denominado “Qualidade e Eqüidade no Ceará: dimensionando disparidades educacionais”, as autoras fazem uma discussão conceitual em torno da questão da qualidade e da eqüidade, defendendo que existe uma forte articulação entre qualidade e eqüidade em que ambas figuram na política educacional como faces da mesma moeda.

Essa discussão acerca da questão da qualidade e da eqüidade na educação se arrasta por toda a década de 1990, com o envolvimento dos principais organismos internacionais. Neste documento, conclui-se que o Ceará atingiu índices notáveis de expansão da matrícula no ensino fundamental, isto é, a universalização. Só restava, portanto: “(...) valorizar o eixo da proposta cearense voltado para a educação de qualidade para todos, buscando definir alternativas que viabilizem políticas para a eqüidade vertical” (CEARÁ, 1999: 04).

Dentro desse quadro eclode o “Projeto de Qualificação da Educação Básica do estado do Ceará”, sua possibilidade de viabilização veio através do financiamento do Banco Mundial no valor de U\$ 90 milhões tendo como avalista a República Federativa do Brasil. Nos termos do projeto, os objetivos estão assim definidos (CEARÁ, 2000: 05):

“O principal objetivo do Projeto de Melhoria da Educação Básica do Ceará é promover a maior qualidade, eficiência, e igualdade na

²⁹ Ver o estudo sobre “Qualidade e Eqüidade no Ceará: dimensionando disparidades educacionais” (Set/1999) de Maria Eneida Machado Maia (SEDUC), Maria Neuman Ribeiro Araújo (SEPLAN) e Sofia Lerche Vieira (Consultora – Banco Mundial), atual secretária da educação básica do Estado do Ceará.

³⁰ Estudo feito por Maria Neuman Ribeiro Araújo (SEPLAN), José Rafael Neto (SEPLAN) e Sofia Lerche Vieira (Consultora – Banco Mundial), atual secretária da educação básica do Estado do Ceará.

prestação de serviços educacionais: (a) melhorando a qualidade do ensino tanto no sucesso acadêmico (resultado) como no ambiente de aprendizagem (insumos educacionais); (b) ampliando o acesso aos desistentes e jovens excluídos, através do uso de metodologias alternativas; (c) promovendo a igualdade na prestação de serviços educacionais nos municípios mais pobres; e (d) fortalecendo a capacidade gerencial e administrativa dos níveis central, regional e municipal para oferecerem serviços educacionais com eficiência”.

A meta da Estratégia Setorial de Assistência ao País (CAS) apoiada pelo Projeto tem uma vertente econômica e social bem delineada: “A meta global do CAS é promover o crescimento sustentável de longo prazo, aliviar a pobreza e reduzir a desigualdade de rendas no Brasil”; e, a meta específica para o setor da educação: “(...) É atingir a universalização da conclusão do ciclo básico de oito anos do ensino fundamental até 2007 e melhorar o desempenho educacional nas matérias básicas, particularmente português e matemática” (CEARÁ, 2000: 06).

Esse projeto tinha como finalidade contribuir diretamente para a realização dessas metas. Para tanto, devia concentrar esforços: “(...) Em intervenções para a melhoria da qualidade e eficiência da educação básica, nos níveis estadual e municipal” (CEARÁ, 2000: 07).

As razões do financiamento com o Banco Mundial para a implementação do Projeto de Qualificação da Educação Básica no Ceará estão especificadas no Documento de Ajuda Memória da Missão de Pré-Avaliação:

“O Ceará já deu passos significativos para racionalizar a administração da educação ao (a) reduzir as equipes central e regionais de 1.400 para 400 pessoas; (b) reestruturar as antigas delegacias regionais, transformando-as em 21 Centros Regionais de Desenvolvimento Educativo – CREDE, com definição clara de responsabilidades e profissionais selecionados por mérito; (c) introduzir a eleição direta do diretor de escola pela comunidade educativa, a partir de uma lista de candidatos previamente selecionados com base em critérios técnicos; e (d) universalizar, com este projeto, a aplicação de testes de aprendizagem, sendo o primeiro estado brasileiro a proporcionar essa medida objetiva, abrangente e confiável para avaliar o progresso educacional no Estado. As ações realizadas e os inovadores programas-pilotos evidenciam o compromisso do Ceará com a reforma educacional” (CEARÁ, 2000: 02).

O que se faz exposto neste documento corrobora as intenções do Banco Mundial ao declarar:

“O Banco Mundial fez recentemente uma análise da situação fiscal do Estado (“Brasil – Crescimento, Redução da Pobreza e Estabilidade Fiscal no Estado do Ceará”, Banco Mundial, 1999). Esse relatório confirma o conceito do Ceará como uma jurisdição financeiramente sólida pelos padrões brasileiros. O déficit primário do Estado é relativamente pequeno, embora tenha piorado para 165 em 1997. O saldo da dívida é também pequeno pelos padrões brasileiros (102% das receitas correntes líquidas), sendo principalmente de longo prazo e juros baixos. As despesas com pessoal consomem apenas 60% das receitas correntes líquidas, o número de pessoas empregadas pelo Estado diminuiu nos últimos anos e a política salarial tem sido tradicionalmente apertada. O principal problema que o Estado enfrenta é sua obrigação com o pagamento de pensões, estando sendo tomadas algumas medidas para se limitar o problema. O relatório do Banco Mundial observa a pequena proporção de gastos nas funções essenciais do Estado, notadamente na educação básica (R\$ 383 milhões, equivalentes a US\$ 202 milhões, ou 14% dos gastos totais do Estado)”(CEARÁ, 2000: 19).

O Ceará, estado federativo pobre de um país de economia em desenvolvimento, fez também, no tocante ao funcionamento da máquina administrativa, o seu “dever de casa” bem feito. Portanto, enquadrou-se perfeitamente nos movimentos de reforma educacional que circularam com exímia destreza nos países de economia periférica, e que na década de 1990, fizeram a sua inserção na economia mundializada, cuja adoção do receituário neoliberal na condução da política econômica e social constituiu-se no modelo de modernização.

Dessa forma, o Estado estava apto a contrair um empréstimo com o Banco Mundial para investir na “eficiência e qualidade” de seu sistema público de ensino, em que ofereceu como garantia de pagamento a sua saúde fiscal. Isso parece incoerente a um primeiro e despercebido olhar. A um segundo e atento olhar, deixa de sê-lo: essa situação vivida pelo estado cearense não se encontra em oposição ao receituário neoliberal que prega a minimização quase que absoluta do Estado na garantia dos serviços essenciais, como saúde, educação e assistência social.

Em verdade, o investimento na área educacional se dá através desses empréstimos com focalização no desenvolvimento da educação primária, e transferindo quase que totalmente a responsabilidade com o desenvolvimento e a manutenção do ensino para a escola na figura do diretor eleito pela comunidade, com a qual se obriga a comprometer-se no eficiente andamento da dinâmica

educacional. Em particular, foram incrementados nos últimos anos os empréstimos para o setor educacional, cuja prioridade deu-se em conformidade com as orientações estabelecidas em nível mundial, à educação primária (TOMMASI, 1996: 197).

No Manual de Implementação do Projeto-MIP (CEARÁ, 2001:17), apresentam-se os componentes constituintes do “Projeto Escola do Novo Milênio” Educação Básica de Qualidade” no Ceará que passou a ser assim denominado com vigência para os anos compreendidos entre 2001-2006: a Melhoria da Qualidade e da Eficiência Escolar (Aperfeiçoamento dos Programas de Desenvolvimento dos Professores e Educação Infantil; Garantia dos Padrões Básicos de Funcionamento das Escolas Estaduais; Redução da Distorção Idade e Série através de Programas de Aceleração; Fortalecimento do Sistema de Monitoramento e Apoio Pedagógico - SAP); Ampliação do Acesso (Melhoria do Acesso à Educação Básica para Desistentes e Jovens Excluídos); Programa de Desenvolvimento da Educação Municipal; Descentralização e Fortalecimento Institucional (Fortalecimento da Autonomia da Escola; Fortalecimento da Modernização Institucional; Promoção da Mobilização e da Participação Social).

De tal modo a reforma educacional cearense assume expressões profundas no circuito da mundialização do capital. Krawczyk et al (2000: 02), analisam que no marco da globalização econômica, a política educacional passa a ser vista “como uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica”. Isto significa dizer que a educação passou a ser entendida dentro de uma lógica economicista, capaz de empreender o desenvolvimento e o crescimento econômico, se devidamente reordenada para tal.

A centralidade da educação no debate contemporâneo está no argumento apresentado de que esta é indutora da diminuição da pobreza, vez que ao promover a transmissão de um conhecimento específico, calcado nas novas necessidades de habilidades e competências, numa sociedade globalizada, contribui para a inserção do trabalhador no mercado de trabalho.

Dentro desse contexto, surgiu todo um movimento que buscou conciliar as demandas da modernidade, leia-se da nova ordem econômica mundial, através da cooptação de temas historicamente “caros” ao movimento de luta dos educadores como expansão, democratização, equidade, autonomia, participação, emancipação

e integração em que os vinculam aos princípios de competitividade, eficiência, eficácia, desempenho e descentralização, próprios de uma economia inserida nos marcos das mudanças estruturais do Estado.

Essas reformas encetadas nos diferentes países da América Latina revelaram o esforço violento que foi feito no sentido de adequar os seus sistemas públicos de ensino, conforme a padronização saída dos compromissos assumidos por seus governos junto aos organismos internacionais, principalmente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JONTIEN). No expressar-se de Krawczyk et al (2000: 03):

“Ainda que impulsionadas por esses movimentos, as políticas educacionais acabaram sendo de fato fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores, principalmente pelo Banco Mundial. O poder crescente dos bancos, no âmbito político-educacional, obrigou os Estados nacionais a adaptarem-se aos ritmos impostos para a Reforma, provocando adoção de mudanças vertiginosas na área para não serem punidos”.

No que concerne à reforma educacional no Ceará, sob a égide do governo neoliberal do “grupo das mudanças”, é necessário reconhecer que os aspectos encontrados não se distanciaram tanto do que se tem observado no movimento mais amplo das reformas. Sem dúvida a “Caminhada Cearense” logrou êxito na implementação de um novo modelo de organização e gestão da educação pública. Entretanto, cabe perguntar a que preço? Geralmente ao se fazer este tipo de pergunta pode-se correr o risco de obter resposta de cunho maniqueísta. A intenção, porém, não é esta.

No tecido traçado pela reforma educacional cearense, alguns elementos são muito fortes e deixam entrever com perfeita nitidez, a relação intrínseca entre a sua implantação e o espectro da reforma no Brasil, quando não no restante da América Latina. Contudo, essa realidade tem uma tendência a ser escamoteada, seja porque se evita o aprofundamento nas discussões e debates sobre o chão histórico-social em que se emaranhou a reforma, seja porque os atores sociais usam de uma miopia quase que doentia ao tentarem revelar o ineditismo ou o pioneirismo da chamada “era das mudanças” na educação cearense.

Em verdade, a reforma educacional no Ceará trançou-se em fios bem conformados nas esferas nacional e internacional num contexto sócio-econômico e

político de matiz conservador, servindo aos interesses do capitalismo globalmente hegemônico. Gerada com uma cor uniforme, a pretensa reforma não conseguiu ir além do previamente estabelecido e legitimado pelas agências internacionais de desenvolvimento. No entendimento de Krawczyk et al (2000: 06): “As reformas educacionais tiveram um caráter homogeneizante tanto na leitura das realidades nacionais quanto nas suas propostas, pretendendo impor uma padronização de ações para a região”.

Infelizmente, a dinâmica maior das reformas que encaharam no Brasil e na América Latina não considerou, sequer, as particularidades de cada região, apesar do discurso recheado de termos como diversidade, pluralidade cultural e autonomia. O que se viu foi um movimento forjado em altas cúpulas que se auto-identificaram como detentoras do conhecimento e sabedoras *in totem* da receita que deveria ser aplicada, para que a educação dos países periféricos e semiperiféricos trilhasse os percursos pré-determinados.

A análise das peculiaridades da reforma educacional cearense indica um percurso que nada teve de novo, nem mesmo o jeito de caminhar. Amargava-se uma educação adjetivada de ineficiente e ineficaz, produtora de fracasso por cima de fracasso, os atores sociais limitaram-se a “engolir o remédio” prescrito ora pelo MEC via a celebração de convênios como o FUNDESCOLA, ora o receituário da reforma homogeneizante do Banco Mundial. E assim se passaram os anos...

Nesse sentido, o discurso produzido e divulgado constituiu-se, também, de certa maneira, uma metáfora viva, pulsante, que me exigiu o delineamento da formação discursiva a cada análise realizada. O conceito de discurso que me interessou investigar neste trabalho apresentou-se como um artifício teórico-metodológico, possibilitando-me o esquadramento de um dilatado arquivo oficial: os textos elaborados com uma clara explicitação discursiva no interesse de relacioná-los e atribuir-lhes sentidos.

O discurso entrecortado nesses documentos trouxe indícios de ruptura que o meu trabalho enquanto analista procurou desvendar, compreender, interpretar, através de gestos de dissecação discursiva que tentaram flagrar o exato momento em que o sentido fazia sentido. Ou seja, a constituição das intenções inerentes à elaboração da política pública de educação da década de 1990.

Essa reforma cognominada a “Caminhada Cearense” carrega suas próprias contradições internas, uma vez que inserida está num contexto histórico-social de mundialização do capital. A outra face que se precisa considerar manifesta-se enquanto processo de produção de sentidos, no qual se constitui um corpo espesso e denso atravessado de falhas e vieses que só com muita reflexão analítica permitiu-se minimamente conhecer quando remetidas à perspectiva do discurso. Neste sentido, elaborei o presente quadro do discurso (primeiro de uma série construídos ao longo da pesquisa) do movimento da reforma cearense, bem como procedi à construção de figuras analíticas que dessem conta da formação discursiva em xeque.

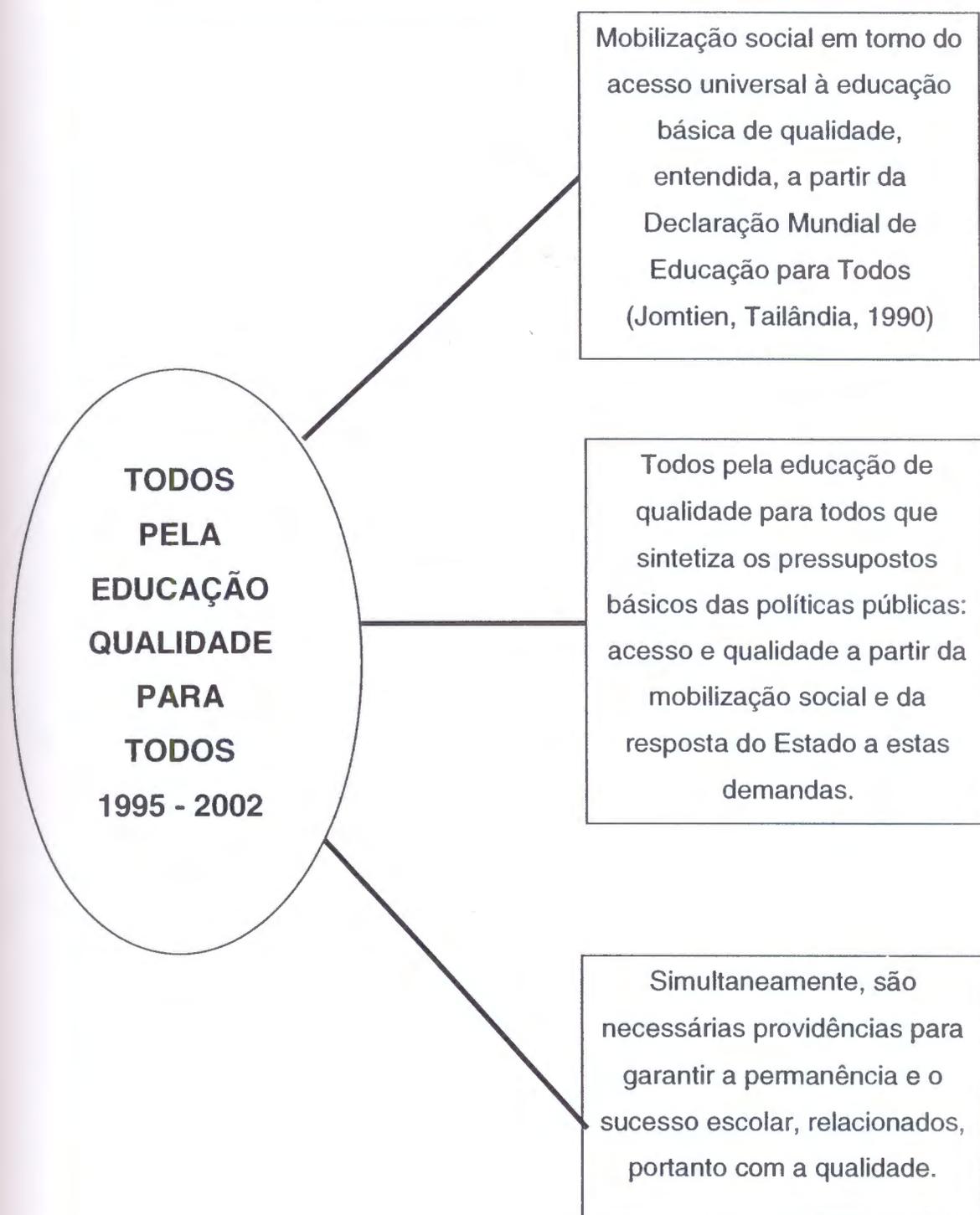
A análise inicial estabeleceu-se por meio dos quadros temáticos construídos que tem como objetivo a exploração e ou definição da carga enunciativa das formações discursivas cuja análise não menos rigorosa e sistemática, delineou as técnicas de estudo para a presente investigação discursiva, daí que não podem ser padronizadas, visto que faz apelo à intuição e à experiência da pesquisadora.

QUADRO 1 – Síntese temática da reforma educacional (1990)

REFORMA EDUCACIONAL AMÉRICA LATINA	REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA	REFORMA EDUCACIONAL CEARENSE	ENUNCIADOS CONVERGENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Amplo movimento em torno da universalização do ensino básico, com foco no E.F. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação da política de universalização da educação básica, com foco no ensino fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do acesso à educação básica, para proporcionar a universalização do ensino fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universalização da educação básica.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na qualidade, na eficiência, na eficácia e na efetividade dos sistemas públicos de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso da qualidade, da eficiência, da eficácia e da efetividade da educação pública. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação política “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade, eficiência, eficácia, modernização da gestão e efetividade dos resultados educacionais.
<ul style="list-style-type: none"> • O governo Federal, Estadual e Municipal passou a ter um papel redistributivo priorizando o atendimento da população mais pobre (política compensatória e focalizadora). 	<ul style="list-style-type: none"> • As ações visavam à descentralização crescente, com foco na escola. • Democratização da gestão escolar, autonomia e a participação da comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação da descentralização na prestação dos serviços educacionais, do estabelecimento de parcerias e da desresponsabilização com certas obrigações para com a demanda dos serviços públicos. • Autonomia da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralização e desconcentração do poder. • Democratização da gestão escolar, autonomia e a participação da comunidade escolar.

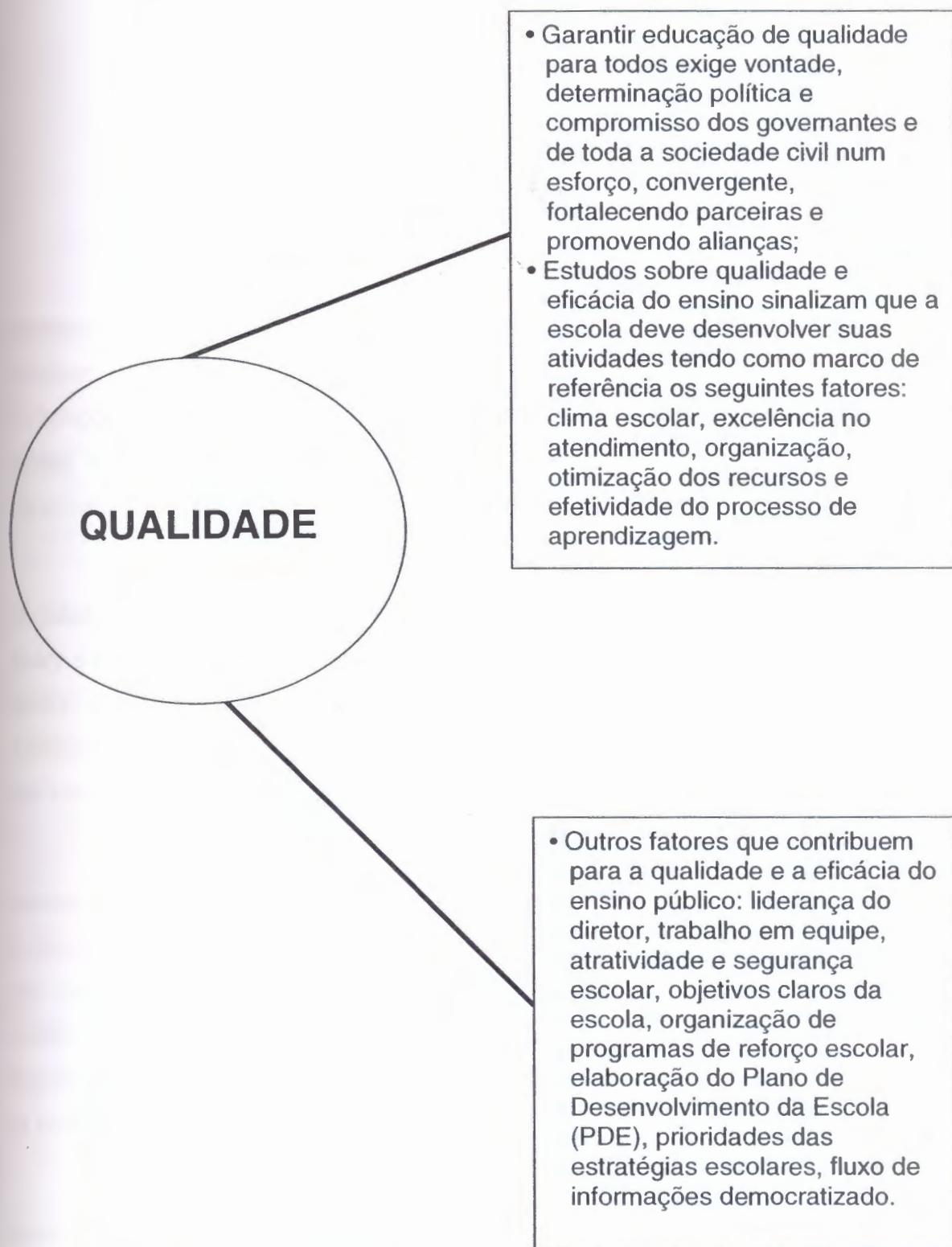
Fonte: A montagem deste quadro foi feita a partir dos documentos: Plano Nacional de Educação (2000); Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 (1994); A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe (1998); A Caminhada Cearense 1995/2002 Uma Síntese (2002); A Reforma da Educação Básica no Ceará (2001).

FIGURA 1 – Formação Discursiva Legitimadora da “Caminhada Cearense”³¹



³¹ Figura elaborada a partir da análise do campo discursivo dos seguintes documentos: Mensagem à Assembléia Legislativa (1996-2002); A Reforma da Educação Básica no Ceará (2001); Cartilha “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” (1995); “Todos pela Educação, 1995-1999: registro de avaliação participativa da política educacional do Ceará” (2001); “A Caminhada Cearense” (2002).

FIGURA 2 - Formação discursiva da temática “qualidade”³²



³² Figura elaborada a partir da análise do campo discursivo dos seguintes documentos: “Escola eficaz, escola de qualidade: novos paradigmas para a gestão da escola” (BRASÍLIA, 1998a); “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola” (BRASÍLIA, 1999); “Padrões mínimos de funcionamento das escolas: uma estratégia no ensino fundamental brasileiro” (BRASÍLIA, 1998b).

4.2. Reforma Educacional Cearense: os sentidos do discurso

“(…) Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras próprias da prática discursiva (...)” (MICHEL FOUCAULT, intelectual francês, 1926-1984).

No limiar dos anos setenta, perpassando toda a década de 1980, e mais notadamente, no início dos anos noventa, começa a evidenciar-se um novo processo de desenvolvimento econômico mundial. Desta forma, o mundo contemporâneo é o cenário de inúmeras transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que se deram de forma abrupta e avassaladora. Essas transformações deixaram muitos estudiosos da realidade confusos e perplexos.

Por considerar o contexto contemporâneo e o processo de transformações no estudo aqui efetivado, necessário se fez, desenhar o campo ideológico no qual se insere o discurso da qualidade na educação e das políticas públicas implantadas, no sentido de desvendar os mecanismos de funcionamento desta ideologia que tem no neoliberalismo seu eixo de sustentação. É no tecido da hegemonia conservadora dos anos de 1990, que o discurso da qualidade ganha sentidos.

Deste modo, a produção do discurso da qualidade na educação brasileira precisa ser analisada com base nessas condições de avanços tecnológicos e mudanças no processo produtivo, manifestadas pela mundialização do capital, em que deve ser compreendida a partir das penetrações e articulações ideológicas do neoliberalismo. Por sua vez, o projeto neoliberal no Brasil está relacionado com o processo de internacionalização da economia, bem mais amplo e abrangente do que se pode imaginar à primeira vista.

Quanto à educação pública no Brasil, palavras forjadas no interior dos movimentos de luta por uma educação pública emancipatória e libertária como: participação, mobilização, democratização serviram de esteio ideológico legitimador do discurso da qualidade. Compreende-se que a manifestação desses instrumentos

ideológicos e estratégias neoliberais é acompanhada no contexto do processo de mundialização do capital, para que se tenha condição de realizar as leituras críticas precisas no desvendamento desses mecanismos ideológicos.

Do lugar de onde faço esta interpretação: educadora comprometida com a luta de uma educação tecida “freirianamente” e como observadora privilegiada do processo de mudanças na educação num contexto alargado, é possível verificar os efeitos comprometedores deste discurso. O discurso da qualidade, nesse conjunto, tem se configurado como “arranjo conceitual” da retórica e da gestão empresarial. A forma como este discurso se organiza, encontra-se numa suposta neutralidade e vácuo ideológico do neoliberalismo, determinada mediante a dominação do poder econômico-político.

Numa ação hegemônica a globalização cruzou as fronteiras geográficas, das nacionalidades, das religiões, das culturas, das etnias e das ideologias, em que se coloca como único projeto de sociedade viável em todo o globo, daí sua pretensão de “aldeia global”. O caráter sutil da “globalização” veio acompanhado das estratégias neoliberais que tem no campo educacional, efetuado profundas alterações, através principalmente, das reformas educacionais promovidas pelos organismos internacionais e as agências de financiamento multilaterais (TOMMASI, 1996; ARRUDA, 1996; SOUZA, 2000; KRAWCZYK, 2000).

Daí a necessidade de compreender melhor os mecanismos de funcionamento da reforma educacional do Ceará, conhecida como a “Caminhada Cearense”, que foi fortemente marcada por uma ideologia neoliberal, isto é, uma forma inovadora e dissimulada de cooptação e aliciação dos sujeitos na dinâmica de constituição de sentidos com teor homogeneizante. Assim, as políticas públicas de educação da década em questão foram formuladas com o objetivo de estreitar seus vínculos com o interesse de formar para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, institucionalizou-se a educação pública com os objetivos estreitos do mundo capitalista globalizado, em que se adota o paradigma da flexibilidade positiva, na qual se adapta aos mecanismos ideológicos vigentes; em que ocorre a migração das necessidades do econômico às relações de ensino e aprendizagem no âmbito escolar, de modo funcionalista e imediatista,

ideológicos e estratégias neoliberais é acompanhada no contexto do processo de mundialização do capital, para que se tenha condição de realizar as leituras críticas precisas no desvendamento desses mecanismos ideológicos.

Do lugar de onde faço esta interpretação: educadora comprometida com a luta de uma educação tecida “freirianamente” e como observadora privilegiada do processo de mudanças na educação num contexto alargado, é possível verificar os efeitos comprometedores deste discurso. O discurso da qualidade, nesse conjunto, tem se configurado como “arranjo conceitual” da retórica e da gestão empresarial. A forma como este discurso se organiza, encontra-se numa suposta neutralidade e vácuo ideológico do neoliberalismo, determinada mediante a dominação do poder econômico-político.

Numa ação hegemônica a globalização cruzou as fronteiras geográficas, das nacionalidades, das religiões, das culturas, das etnias e das ideologias, em que se coloca como único projeto de sociedade viável em todo o globo, daí sua pretensão de “aldeia global”. O caráter sutil da “globalização” veio acompanhado das estratégias neoliberais que tem no campo educacional, efetuado profundas alterações, através principalmente, das reformas educacionais promovidas pelos organismos internacionais e as agências de financiamento multilaterais (TOMMASI, 1996; ARRUDA, 1996; SOUZA, 2000; KRAWCZYK, 2000).

Daí a necessidade de compreender melhor os mecanismos de funcionamento da reforma educacional do Ceará, conhecida como a “Caminhada Cearense”, que foi fortemente marcada por uma ideologia neoliberal, isto é, uma forma inovadora e dissimulada de cooptação e aliciação dos sujeitos na dinâmica de constituição de sentidos com teor homogeneizante. Assim, as políticas públicas de educação da década em questão foram formuladas com o objetivo de estreitar seus vínculos com o interesse de formar para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, institucionalizou-se a educação pública com os objetivos estreitos do mundo capitalista globalizado, em que se adota o paradigma da flexibilidade positiva, na qual se adapta aos mecanismos ideológicos vigentes; em que ocorre a migração das necessidades do econômico às relações de ensino e aprendizagem no âmbito escolar, de modo funcionalista e imediatista,

desrespeitando, os aspectos culturais, os saberes locais e as particularidades institucionais (SOUZA, 2000).

A fim de ilustrar a penetração da ideologia neoliberal na implantação das políticas educacionais no Brasil, cita-se o rol de iniciativas em direção à reforma educacional a partir da década de 1990, como: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96; a criação do Fundo de Valorização do Magistério e Manutenção do Ensino Fundamental - FUNDEF, através da emenda constitucional nº 14, que depois se transformou na LEI 9424-96; a criação do Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, programa do Ministério de Educação – MEC.

No âmbito desses programas implantados ganhou visibilidade a preocupação que o governo atribuiu à questão da qualidade, que tem como foco as concepções do mundo empresarial, cita-se: a eficácia, a eficiência, a efetividade, a modernização, a otimização dos recursos, a maximização dos resultados.

Além do mais, figura neste período a iniciativa de reorganizar o financiamento do sistema público, no qual se define os recursos financeiros básicos, e se promove a desresponsabilização do Estado de uma série de obrigações que foram transferidas às escolas públicas com a implantação da descentralização administrativa, a gestão democrática e a autonomia escolar. Em suma, a reforma educacional implantada no Brasil e transplantada ao Ceará foi fruto dos grandes movimentos de transformação que teve como marco cronológico o final do século XX e o despontar do século XXI. Essa herança permanece em pleno vigor, e é nesse composto que vamos dissecá-la.

Para SILVA (1995) o discurso da qualidade relativo à educação pública na América Latina, teve seu desenvolvimento no final da década de oitenta. Este discurso estava marcado pelo signo de conceitos ligados à produtividade empresarial como: racionalização, flexibilização, maximização dos resultados, otimização dos insumos, clientela e clientes (substituição dos termos alunos/educandos/estudantes).

A produção desse discurso focado na qualidade da educação estabeleceu um volume enunciativo caracterizado pelas novas forças de produção que se

desenvolveram a partir da década de 1970, de forma a induzir o desenvolvimento de uma base tecno-científica voltada para o uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais. Tais inovações obedeceram, de tal modo, ao conjunto de normas e determinações seguidas pela elite empresarial que tinha como fundamento pragmático o ideário neoliberal.

Nessa perspectiva, o neoliberalismo está visceralmente relacionado ao processo de globalização, que tem na internacionalização do capital, conforme IANNI (1997) a formação, o desenvolvimento e a diversificação do que se pode denominar “fábrica global”. A intensificação e a generalização do processo produtivo e das forças produtivas através da abrangência geográfica de áreas periféricas da economia mundial, por meio da mobilidade do capital, do domínio tecnológico, da força de trabalho barata, da divisão do trabalho social, e do pensamento único pró-mercado associado e agilizado às técnicas eletrônicas materializaram a globalização do capitalismo num contexto econômico geográfico, histórico e social.

A base de sustentação doutrinária da globalização é o neoliberalismo que está intimamente ligado ao conceito de Estado hegemônico na contemporaneidade, onde as fronteiras são espedaçadas em nome da expansão e da liberdade móvel do capital e da nova forma de flexibilização da economia.

Ianni (1997) coloca em relação a esta questão os princípios originários do liberalismo em torno da “mão invisível”, concebida por Adam Smith, intelectual inglês que viveu no século XVIII. Nas reflexões de Ianni, fica claro que uma sociedade se torna “mercantil” quando permite que a “mão invisível” do livre mercado seja o guia de todos os elementos da vida social econômica e política.

Assim, quem dita as formas de relação social quanto ao sentido basilar da realidade é o mercado, onde as forças econômicas estabelecem um pacto mudo com o Estado, cuja expressão ideológica é o discurso da “mão invisível” como a grande reguladora das relações sociais de forma que a realização e a felicidade pessoal dependem única e exclusivamente da aceitação dos princípios do mercado, idéias de caráter nitidamente neoliberais.

O capitalismo globalizado da contemporaneidade para garantir seus interesses inventa e reinventa o Estado-Nação, no qual promove a remodelação do

conceito de soberania e de nação tão caro aos ideólogos da nascente burguesia do século XVII. Enquanto o liberalismo justificava-se fundamentado no princípio da soberania nacional, o neoliberalismo desarticula o poder inerente a essa soberania exercida pelos países, e faz a sua transplantação às empresas e organizações multinacionais, às corporações e outras entidades de esfera mais global.

Nesse processo são dominantes: a flexibilização do capital, a volatilidade do dinheiro, a hegemonia e competitividade do mercado, que passam a ter extraordinária importância a partir da produção de imagens e signos. Isto é, notoriamente, percebível com a desterritorialização, com a quebra das fronteiras nacionais, alterando com profunda competência o conceito de Estado-Nação.

A globalização do capitalismo acoplada ao livre mercado é muito perigosa. Segundo Ianni (1997), com o completo império do mercado em todos os domínios da vida em sociedade poder-se-á chegar a uma desordem total, uma vez que o livre mercado não respeita quaisquer regras ou leis a não ser aquelas que lhes favoreça e mantenha a sua hegemonia.

Nesse sentido, ao invés do Estado enquanto planejador das relações econômicas, tem-se a existência de tecno-estruturas transnacionais a favorecer o chamado capital sem pátria, a planejar e a executar a dilatação e a solidificação dos empreendimentos produtivos e mercadológicos, no qual gera a perversa competição, as políticas compensatórias com tendência focalizadoras, a exclusão social, a instabilidade, e o medo diante do mercado da incerteza, enfim, tudo isto em nome da organização e dinamização das forças do mercado.

Marx apud Ianni (1997) afirmava que a principal diferença do modo de produção capitalista em relação a outras formas de produção incide na sua disposição em extinguir as fronteiras geográficas, em que se apodera e se alarga o novo mercado em prejuízo do tempo. Isto significa que a mobilidade do capital tende a aniquilar os obstáculos espaciais em oposição ao comércio, cuja invasão se dá em todos os rincões mais longínquos da Terra em que os aglomera num único mercado, bem como, tem uma forte tendência a nulificar o espaço por meio do tempo, ou seja, minimizar através das tecnologias de informação e comunicação o tempo gasto pelo deslocamento e volatilidade das relações econômicas em redor dos países.

processo de autonomia. Reconhecem alguns avanços no que se refere à ampliação dos espaços de participação da comunidade nas decisões e rotinas escolares.

Na verdade, retratando a carga significativa dos depoimentos, constatamos que esta se limitou mais a uma espécie de definição quanto ao que deveria ser a gestão escolar e não necessariamente ao que é, ou ao que se propôs a política. Pareceu-nos que havia uma certa timidez, ou receio de emitir uma avaliação crítica do processo, como destacamos:

Antes de emitir um parecer sobre a questão da autonomia escolar, faz-se necessário algumas considerações sobre o entendimento conceitual do termo. Numa perspectiva sistêmica, onde a escola é célula de um sistema maior, interagindo permanentemente, influenciando e sendo influenciada por este, a autonomia não deve ser compreendida como algo pleno, absoluto, ou seja, a escola desenvolverá um grau de autonomia sempre relativo. Uma leitura radical ou mesmo equivocada em algumas situações, pode resultar no paradoxo autonomia versus soberania. A escola pode e deve ser autônoma em suas diversas dimensões, dentro dos espaços e limites legais, mas nunca será totalmente soberana, haja vista encontrar-se vinculada a um sistema educacional, seja na instância municipal, estadual ou mesmo federal, que por sua vez delibera diretrizes e decisões com o objetivo de assegurar unidade em suas políticas. (Diretor de CREDE)

Um outro posicionamento que encontramos diz respeito à longa trajetória histórica em que a escola vivenciou uma relação vertical, assumindo muitas vezes uma postura de passividade, à espera das decisões que vinham prontas de “cima para baixo”.

Para os diretores de CREDE tomar iniciativa de promover uma nova forma de gerir a escola pública foi um grande avanço, pois foi preciso “coragem” para romper com o modelo clientelístico nas indicações dos cargos de direção e com o isolamento da comunidade na gestão escolar, mudando completamente o formato da política educacional.

Os diretores entrevistados atribuem à eleição de diretores escolares o passo mais importante na busca da “autonomia da gestão”, através da implementação de políticas de gerenciamento institucional mais democráticas e participativas. Segue-se a percepção de um diretor sobre a questão da autonomia escolar:

Com a mobilização, foi permitido que cada unidade escolar construísse ou reconstruísse seu Projeto Político Pedagógico, apesar dos diferentes caminhos ou formas como a escola interpretou ou implementou essa atividade. Esse esforço concorria para que a escola ocupasse maior espaço de “autonomia pedagógica”, no que tange principalmente às decisões sobre o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, filosofia de trabalho, entre outros. Entretanto, na prática, não se observou grandes mudanças.

Para alguns diretores de CREDE, o percurso da política de gestão democrática, com foco na autonomia escolar, mesmo com as reconhecidas conquistas, ainda tem um longo caminho para assegurar as mudanças pretendidas, como se depreende deste depoimento:

É preciso tempo histórico para que a gestão participativa, democrática e autônoma se consolide nas escolas públicas da rede estadual, pois pressupõe a unidade, reflexão da prática cotidiana. Promove o crescimento individual e coletivo, visando à integração de todos em torno dos objetivos comuns, na construção da escola de qualidade voltada para o pleno exercício da cidadania.

Na lógica desse pensamento, tudo está no tempo futuro, uma vez que nas mediações concretas, isto não está acontecendo. Essa fala abaixo retrata bem o sentimento de utopia de alguns diretores:

A função social da gestão é realizar a liderança política, cultural e pedagógica, sem perder de vista a competência técnica da administração da instituição, o cumprimento da legislação, colocando o administrativo a serviço do pedagógico, facilitando a elaboração de projetos educacionais que sejam resultantes de uma construção coletiva dos componentes da escola.

Falamos em utopia, porque nas escolas públicas cearenses onde realizamos a pesquisa pouco de fato mudou no cotidiano escolar. Os professores enfatizam um conjunto de carência que vai da falta de material didático ao sucateamento das unidades escolares.

Ressaltamos, ainda, as precárias condições de trabalho tanto dos professores quanto dos funcionários, sendo que este último grupo reclama, inclusive, de que só há gestão participativa para um pequeno grupo de “eleitos” da direção, para o restante da comunidade escolar tudo permanece como antes, isto é, nada de gestão democrática, e a reforma é ainda “sonho oficial de política pública”.

Admitindo esta realidade, a reforma que ocorreu no Ceará mantém uma dicotomia basilar: experiências que negligenciam a autonomia escolar, aproximando-se em alguns casos de uma “desresponsabilização” com a escola pública, e experiências que reforçam o centralismo administrativo. Daí que não foi difícil perceber que nas escolas denominadas tipo **A e B** não existe autonomia real, mas a decretada/outorgada (**tipo A**) e a delegada (**tipo B**).

Nesse sentido, buscamos também perceber as diversas visões dos segmentos escolares, partindo do entendimento de que as diretrizes da política educacional ganham formato próprio pelos que a executam, podendo tomar rumos distintos.

Com esse intento foi necessário proceder a uma organização das diferentes falas, estabelecendo alguns confrontos, balizado com os referenciais teóricos e as práticas de autonomia escolar, na perspectiva de estabelecer as diferenças cruciais existentes nas escolas **tipo A e tipo B**³⁶.

As escolas **tipo A** estão situadas geralmente em bairros onde predomina uma classe média no seu entorno, com uma localização central e estratégica do ponto de vista do acesso, circundada por um comércio de médio e grande porte e uma razoável disposição da direção e dos funcionários para um trabalho em equipe.

Nas visitas que realizamos a essas escolas, observamos que há uma melhor organização da gestão e um desempenho razoável quanto à prestação de serviços, talvez pela pressão social exercida pelos pais e comunidade, formada por trabalhadores autônomos, servidores públicos, empregados do comércio e indústria. Parece-nos que isto é também decorrente de um maior controle social por parte de todos os envolvidos no processo educativo.

Constatamos também que essas escolas são geralmente limpas, organizadas, com baixos índices de evasão, apresentando uma excessiva procura pelos pais e alunos e que recebem normalmente mais visitas do CREDE, SEDUC e de outras instituições. Têm motivação para o desenvolvimento de projetos, estabelecem parcerias, apresentam melhores resultados e estão estruturadas para receber novos aportes financeiros.

Os docentes das escolas **tipo A** aparentam uma certa autonomia política e pedagógica em seus posicionamentos quanto às reformas da educação, à gestão democrática, à eleição dos dirigentes, dentre outras questões pertinentes ao cotidiano escolar.

Para esses professores, os procedimentos adotados de democratização e descentralização foram importantes para uma quebra de paradigma na gestão escolar, mas que a instauração do processo democrático e a busca de uma escola pública de qualidade para todos, ainda tem uma longa caminhada pela frente. Apresentam um senso crítico com relação ao processo de eleições e autonomia, posicionando-se de forma questionadora quanto às políticas implantadas pela SEDUC, como depreendemos dos seguintes depoimentos :

³⁶ Relembramos que as escolas denominadas **tipo A** são aquelas que em seu interior exercem uma **autonomia outorgada/decretada** e as escolas **tipo B** são as que exercem uma **autonomia delegada**.

Se há gestão democrática? Na Lei sim, na realidade não. A escola está abandonada à vontade do diretor, que faz o que bem quer e entende. A SEDUC abandonou a escola e o CREDE só vem quando é para determinar o que a gente tem que fazer que por sinal não ouviu a gente. Tudo é de cima pra baixo. Gestão participativa e democrática só no papel porque papel agüenta tudo. (Professor temporário)

Abuso de poder econômico nas campanhas O processo de eleição não sai de graça. Devia haver uma verba específica para isso. (Professor efetivo)

A gente não sabe quanto é que o CREDE 21 recebe para investir na área pedagógica. (Professor efetivo)

Não houve consolidação do processo de autonomia da gestão porque a escola não tem essa autonomia de fato na realidade. (Coordenador de gestão)

Como houve Gestão democrática, se não melhorou a qualidade do ensino? Pra mim há uma relação direta. (Professor efetivo)

Em contraposição, as escolas com autonomia delegada, denominadas de **Tipo B**, estão localizadas em bairros que têm no seu entorno conjuntos habitacionais populares, favelas, com predomínio de famílias desempregadas, vivendo da assistência governamental e solidariedade comunitária, do sub-emprego temporário e numa condição de pobreza declarada.

Acrescentem-se outras dificuldades a esta localização geográfica e social, tais como: ausência constante de professores e dificuldades em sua lotação, a conservação da rede física é uma tarefa quase insuperável, em virtude das referências e padrões culturais do alunado e da comunidade, pouca participação e pressão local por uma escola pública de qualidade, uma vez que as famílias com este *status* social são as que exercem menos pressão sob o poder público, achando ainda que a escola pública é uma concessão e não um direito.

Nessas escolas, o problema de comunicação é preocupante na perspectiva da construção de sua autonomia, em virtude do isolamento social em que a comunidade local se encontra. Situadas normalmente em áreas de risco e de difícil acesso, são pouco ou nunca visitadas pela SEDUC, CREDE e outras instituições afins.

A participação dos pais pode até ser mais freqüente, em função da representatividade social dos programas que desenvolve: merenda escolar, bolsa escola, saúde do escolar etc, o que não significa um envolvimento crítico, inserido nas questões financeiras, administrativas e pedagógicas. Nesta conjuntura, as famílias e os alunos são mais

“beneficiários” do que “agentes”. As mães se fazem presentes às reuniões, respondem diretamente pelo aluno e são as mais recrutadas para os trabalhos voluntários.

Os professores demonstram muitas dificuldades no trato com as questões pedagógicas e administrativas. Entendem que o processo de eleição dos dirigentes mudou muitas coisas na escola, mas o quadro social do alunado e de seus familiares é o que mais pesa na hora de opinar sobre assuntos pertinentes à gestão. São reveladores os seguintes depoimentos:

O maior problema nosso é a pobreza, não tem como dar conta. O aluno não pode aprender desse jeito, sem comer. Ainda tem o problema das drogas e da violência, é tudo muito difícil para escola. Como superar esse quadro e melhorar os resultados da aprendizagem é o nosso eterno desafio. (Professor efetivo)

Os funcionários e familiares também não escondem as fragilidades do contexto comunitário e escolar:

Sempre que uma mãe vem pedir vaga pro seu filho a Diretora dá, aceita todo mundo. Não dá para deixar ninguém de fora. Aqui na escola quem decide é o núcleo Gestor, pois sabe o que é melhor, mas todo mundo coopera e colabora nas festinhas e etc. (Funcionário do quadro efetivo)

A escola é muito boa para as nossas crianças. É melhor elas tarem aqui do que na rua. Só é ruim quando falta a merenda, pois lá em casa as veis não tem nada para as criança comerem. (Mãe de alunos)

Posicionando-se acerca da questão relativa à indicação dos cargos para o Núcleo Gestor, um professor da escola **tipo B** manifestou sua indignação quanto ao poder excessivo do diretor sobre os demais segmentos escolares:

Eu não concordo que os coordenadores devam ser indicados pelo diretor. Acho que deve haver um amplo processo de discussão e escolha desses colaboradores. Tem que haver uma disputa legítima. Quando há indicação, existe sempre uma forma de controle sobre a pessoa e por qualquer incompatibilidade no grupo o diretor está devolvendo para o CREDE ou SEDUC. O diretor bate o pé, devolveu e pronto. Não há uma avaliação mais ampla. Quebra sempre do lado mais fraco. (Escola tipo B)

Na mesma direção, o depoimento abaixo retrata a indignação da maioria dos professores sobre a manipulação das eleições para dirigentes escolares, pondo em “xeque”, inclusive, a lisura do processo:

O apoio de fornecedores na campanha dos diretores gera uma questão desigual. Clientelismo e fisiologismo, pois posso assegurar que 75% foram reconduzidos com o uso da máquina e financiamento de terceiros. (Escola tipo A)

Pela fala dos professores, a realidade não mudou muito na escola com as eleições democráticas. Perguntamos diretamente sobre a questão da autonomia e tivemos como resposta o seguinte:

No processo de autonomia a escola tem que ser também acompanhada, principalmente em se tratando de recursos públicos. (Escola tipo B)

O grupo gestor das escolas tenta até ter essa autonomia, mas de qualquer forma eles têm uma raiz muito forte com a estrutura do Estado. (Escola tipo A)

As escolas são lindas por dentro e por fora, mas todo mundo é analfabeto mesmo. Quer dizer, só existe participação e mobilização, que não é autonomia ao meu ver. (Escola tipo B)

Apesar das escolas tipo A e B apresentarem contextos de realidades diferenciadas, podemos sinalizar algumas questões comuns, manifestadas através das falas e observações nas reuniões de grupo focal. Apontamos os aspectos que mais chamaram nossa atenção: primeiro, os espaços de participação da comunidade na gestão da escola são restritos ou quase inexistentes, mesmo considerando o esforço de alguns gestores.

Segundo, o problema da comunicação interna e externa em todas as unidades visitadas é passível de crítica e avaliação. Não há um trabalho efetivo e transparente entre a direção, professores, funcionários, alunos, pais, nem entre os turnos.

Terceiro, os conselhos das escolas têm uma participação de coadjuvante do processo administrativo-financeiro, exercendo apenas um trabalho de suporte à direção, de caráter temporário, voluntário e suplementar e a participação das famílias em geral é muito limitada.

Quarto, encontramos uma atuação restrita do Núcleo Gestor em ambas as escolas em que assumem muitas vezes a função de co-gestão administrativa, mais não conhecem e nem participam ativamente da aplicação financeira dos recursos recebidos. Uma pergunta que todos têm dificuldade de responder é a que se refere aos valores financeiros recebidos pela escola e sua respectiva aplicação diante do alheamento e desconhecimento sobre as transferências financeiras realizadas pelo FNDE e SEDUC. Vejamos o seguinte depoimento:

Há falta de transparência na aplicação dos recursos. Não há uma prática democrática. Não há uma participação efetiva da comunidade e por isso tem gente sempre com uma pulga atrás da orelha, às vezes até por falta de conhecimento. (Professor temporário tipo B)

Outro aspecto demonstrado é a distância dos pais da gestão escolar, pois os únicos que têm competência para opinar sobre o que é melhor para os alunos são os professores e a direção. Parece até que não existe mais aprendizado coletivo no contexto extremo da pobreza local.

Quanto ao processo de eleição dos diretores escolares, observamos opiniões distintas entre os entrevistados. Para os diretores escolares, há um certo consenso de que houve mudanças significativas com a eleição direta para os dirigentes, observemos esta fala de uma diretora eleita:

Eu até consigo ver uma diferença, pois vivi os dois momentos, antes nomeada pela Secretária e depois fui eleita duas vezes pela comunidade. Com a eleição a gente fica mais legitimada, tem mais autonomia para decidir os projetos da escola. (Escola tipo A)

É atribuído à eleição um caráter de legitimidade e autoridade ao cargo. Na opinião de outro diretor eleito, o aspecto mais significativo foi o rompimento com o modelo de indicação política. Vejamos sua opinião:

O processo de eleição mudou o perfil da escola pública, pois o cargo deixou de ser de indicação, mas uma eleição não garante um gestor democrático. (Escola tipo B)

Encontramos professores críticos que pensam de uma forma mais autônoma a questão da política educacional:

Diretor se vê dono do cargo e às vezes se indispõe com os próprios colegas e passa a perseguir. (Professor escola tipo B)

O dinheiro que a escola recebe para fazer sua manutenção (reparos no prédio, compra de material de consumo..), a gente até vê. Mas na área pedagógica, não. (Escola tipo A)

Partimos agora para uma análise mais detalhada, por cada grupo consultado, numa tentativa de particularizar cada olhar, suas vivências e perspectivas, uma vez que para alguns estudiosos a implantação das reformas teve um caráter acelerado, sem tempo para pensar os impactos, configurando-se numa iniciativa antecipada, que não refletiu a heterogeneidade das práticas educacionais no interior das escolas. Concordando com este pensamento, analisamos no tópico seguinte a visão dos segmentos escolares quanto à execução dessa política.

O olhar dos dirigentes escolares

Sobre a política de gestão democrática e autonomia escolar, observamos por meio da análise das falas dos dirigentes, a predominância no reconhecimento que houve mudanças na gestão da escola pública.

A configuração do aspecto participativo na gestão escolar é sempre apresentada como um fato concreto e real nas falas dos dirigentes. Se, até então, a gestão da escola era de inteira responsabilidade do diretor e eventualmente da equipe técnica de colaboradores, agora essa realidade tomou um novo rumo e uma mudança de rota. Segundo depoimentos dos diretores entrevistados, a comunidade escolar participa da gestão, do processo de elaboração dos projetos da escola, mesmo que não seja com todos os segmentos de forma simultânea.

A autonomia também é entendida pelos dirigentes como a liberdade relativa da escola, ou seja, não depender da Secretaria da Educação para resolver questões cotidianas e a responsabilidade da definição, por parte da escola, da utilização dos recursos financeiros a ela destinados. Este tipo de concepção vai ao encontro do pensamento de Barroso (1998), quando argumenta acerca dos vários tipos de autonomia. Assim, as escolas públicas cearenses investigadas oscilam entre o exercício de uma autonomia outorgada/decretada e uma autonomia delegada, em outras palavras uma autonomia parcial, vez que a monitoração do órgão central é uma presença constante.

Verificamos que os dirigentes das escolas analisadas sinalizaram em seus depoimentos alguns caminhos voltados para a participação, democratização e busca de sua autonomia, conforme a formulação de alguns pressupostos norteadores. Vejamos o que pensam os diretores das escolas sobre essas questões:

A participação é entendida como sendo o compromisso sócio-político, na construção coletiva e participativa de toda comunidade escolar nas decisões de todo o processo educacional.

O fortalecimento da conquista da autonomia está na capacidade de todos encontrarem caminhos para atender as expectativas da sociedade, partilhando decisões com a comunidade escolar.

O caráter democrático do ensino, fundamentado na prática político-pedagógica deve priorizar a dimensão democrática e incentivar a participação e responsabilidade social no planejamento e avaliação das ações da escola, no sentido de assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

Assim, é perceptível nas falas dos gestores a idéia de um trabalho coletivo, participativo e descentralizado, partindo do perfil teórico e prático da realidade sócio-política

e econômica em que a escola se insere. Contudo as ações por eles apresentadas não dão conta do cumprimento desses pressupostos, ficando restritas a tarefas de cunho burocráticas, administrativas e do cotidiano escolar.

As escolas analisadas apontaram ações voltadas para o desenvolvimento da escola autônoma e democrática, através de alguns projetos de parceria com a rede municipal, da análise e avaliação dos resultados da gestão e do processo de ensino aprendizagem com os segmentos escolares, de reuniões sistemáticas com pais e mestres.

Prosseguindo na análise dos depoimentos coletados, observamos como se caracterizou a gestão democrática, verificando os seguintes pontos convergentes:

1. Consenso relativo no que diz respeito à eleição dos diretores escolares, ao afirmarem que o processo rompeu em parte com o clientelismo e fisiologismo historicamente instituído nas escolas estaduais;
2. Mobilização efetiva na comunidade escolar permitindo uma renovação em parte no quadro de dirigentes escolares;
3. Ampliação de espaços de participação dos segmentos escolares, interferindo na melhoria da gestão das escolas.

Alguns pontos divergentes foram verificados na sistematização desses questionários, apontando até situações contraditórias:

1. Não houve unanimidade na questão referente à mudança do perfil e identidade da escola pública estadual;
2. Os diretores entrevistados não atribuem mudanças significativas à escola pública, no tocante ao resgate de sua credibilidade;
3. O aumento de escolas e matrículas não carregou consigo um aumento de credibilidade, uma vez que ainda não conseguiu dar respostas efetivas à sociedade.

Quanto à consolidação do processo de autonomia, escolar apesar das divergências, a maioria dos diretores acha que o dinheiro na escola e o processo de eleições ainda não garantiram a autonomia escolar.

Outro aspecto destacado no depoimento dos diretores foi o fato de se posicionarem quanto ao consenso de que não houve concentração de poder em suas mãos. Muitos deles acham que escolher seus assessores diretos (coordenador pedagógico, de gestão, administrativo financeiro e secretário), avaliar o estágio probatório dos professores e outros profissionais concursados, indicar a ampliação de carga horária dos professores, interferir na indicação dos professores temporários e gerenciar os recursos financeiros recebidos, não ampliaram seus espaços de poder na gestão da escola.

O olhar dos professores

Para os professores, os sentidos da reforma educacional e da gestão escolar apontam para posições antagônicas às dos dirigentes escolares quanto à participação e autonomia. Os depoimentos dos professores indicaram que a participação da comunidade escolar, mesmo que envolvendo conflitos e pactos de cooperação, sempre se resumiu em apoiar a direção no que já estava previamente determinado ou pelo governo (SEDUC/CREDE), ou por instituições parceiras e de financiamento.

O confronto entre essas duas posições reforça os nossos argumentos de que a implantação de políticas que visem à construção da autonomia não garante, por si só, que ela seja alcançada. Uma autonomia decretada ou tutelada não referenda a construção social e nem a integração dos diversos segmentos sujeitos que fazem a escola.

A visão dos professores sobre a autonomia ancora-se num posicionamento mais crítico da realidade, num reordenamento das orientações da Secretaria da Educação e na perspectiva de a escola resolver coletivamente seus problemas e buscar o alcance coletivo de suas metas.

Falando sobre a questão da autonomia os professores são categóricos ao afirmar que sem a participação da comunidade escolar na gestão, uma avaliação permanente do processo administrativo, pedagógico e financeiro, uma redefinição do papel da SEDUC e do CREDE no acompanhamento e avaliação da gestão escolar, não haverá um projeto político-pedagógico com a construção identitária da escola e nem com a participação real do coletivo, elementos constitutivos da prática autonomia.

O olhar dos funcionários

Analisando a percepção dos funcionários no tocante às questões da autonomia e da gestão democrática, percebemos através das suas falas uma confusão e um nível de abstração muito grande na referência dos termos citados, como se depreende desta fala:

O diretor aqui chama a gente pra comunicar tudo, quando chega do CREDE diz o que é certo e errado fazer. Só que nem todo mundo entende. Porque que o diretor não pode liberar a gente? Não é ele quem manda?

De fato, para esse funcionário ser autônomo e ser democrático é permitir o não cumprimento da carga horária de trabalho, como se fosse possível a direção eleita decidir por conta própria quem pode e quem não pode diminuir carga horária. Muitas vezes isso até acontece na escola, mas configura-se como uma autonomia clandestina, uma vez que o poder conferido ao diretor é usado para beneficiar a, b ou c.

Muitas pessoas nas entrevistas realizadas acabaram, sem querer, assumindo a postura da autonomia clandestina que em nossa visão prejudica a conquista da autonomia real. A autonomia é representada e confundida com o respeito e tratamento cordial do núcleo gestor. No entanto a liberdade de ir e vir apresenta vertentes diferenciadas, ora ela é da direção, ora ela é da escola, como ilustram os depoimentos abaixo.

A direção tem autonomia para decidir algumas coisas, mas tem que respeitar as orientações da Secretaria e do CREDE . Têm coisas que quando a direção vê que é para a melhoria da gestão, ela tem certa liberdade para fazer.

A nossa escola está sempre aberta para receber os pais, os alunos e visitantes.

Aqui quando tem um problema, nós sempre somos chamados para ajudar. A responsabilidade pela escola é de todos.

Para esse segmento, enquanto alguns têm a compreensão de que a autonomia é a liberdade de atuação no cotidiano escolar, outros destacam o caráter relativo dessa liberdade no tratamento recebido pela cúpula diretiva da escola, que em outras palavras significa respeito à hierarquia.

Outros elementos também são relevantes nesta leitura, pois alguns depoimentos apontam que a autonomia é da direção escolar, ou seja, do núcleo gestor da escola, que possui poderes delegados para resolver as questões concernentes ao melhoramento da escola sem a intervenção direta da Secretaria da Educação. No entanto a definição de uma escola autônoma

ainda é considerada como responsabilidade coletiva dos segmentos escolares e da comunidade em geral.

O olhar das famílias e da comunidade

Ao realizar nossas conversas com os pais dos alunos, tivemos a oportunidade de perceber o quanto valorizam e gostam da escola, entretanto não se vêem dentro dela enquanto atores sociais privilegiados no sentido de transformar a realidade escolar.

As famílias até reconhecem que a escola precisa melhorar, mas não sabem por onde ou quem são os culpados da má qualidade da escola pública. No que se refere particularmente às escolas pesquisadas, tivemos dois depoimentos que ilustram bem a condição social desses pais:

A escola precisa atender aos nossos interesses, educando bem nossos filhos. A diretora daqui é muito ativa, trabalha dia e noite. E a melhoria que a escola vem atravessando a gente deve a ela. (Escola tipo A)

Nós só acha ruim quando não tem merenda, pois as criança sofre muito. Só que a culpa é do governo que não se preocupa com o povo. (Escola tipo B)

No geral, a visão dos membros da comunidade ancora-se na melhoria da escola e na sua participação no espaço escolar. Observamos que essa participação não surge de uma demanda e organização da comunidade, mas sim da convocação da direção da escola.

Para alguns analistas, mesmo que a comunidade não perceba de imediato a necessidade de se envolver mais ativamente na gestão, o fato de ser convocada sistematicamente pela direção para participar leva a uma aprendizagem democrática, em outras palavras, com o tempo e a prática a própria comunidade perceberá a importância de sua participação, demandando a sua ampliação.

Em se tratando de estabelecer as relações necessárias entre os diversos mecanismos de participação, percebemos que esse segmento desconhece quase que totalmente o projeto político pedagógico e a autonomia escolar, o que pode ser evidenciado tanto na incompreensão dos termos quanto no seu entendimento de acordo com o sentido utilizado no “senso comum”.

Acho que a nossa participação é boa, quando a gente é chamado até que alguns pais comparecem.

Autonomia é quando a escola trata bem os nossos filhos, quando os professores ensinam. Acho que seja isso.

Eu, por exemplo, nunca sei o que o meu filho faz na escola. Não tem reclamação, então parece que ele está aprendendo.

Esses depoimentos apontam a real distância dos pais em relação à gestão da escola e ao processo de ensino aprendizagem de seus filhos. Observamos que as diretrizes políticas referentes à gestão democrática e participativa são instrumentos teóricos e peças da literatura técnico-burocrática, que não chegam à sociedade civil organizada em tempo real.

Para esse segmento, há quase um “senso comum”, de que o projeto de melhoria e desenvolvimento da escola está sedimentado, mas é uma compreensão que podemos inferir da relação que os pais e mães têm com a escola e das informações veiculadas pelos diversos meios de comunicação.

O olhar dos alunos

Na percepção deste segmento, algumas questões são reveladoras da total ausência e distância dos alunos do cotidiano da gestão escolar. Ainda não foi construída a cultura de participação do jovem nos rumos da escola. Onde a direção apresenta um pouco mais de flexibilidade no trato das relações e desenvolvimento do projeto político-pedagógico, os alunos manifestam algumas opiniões sobre sua atuação no espaço escolar. Vejamos esses depoimentos:

O grêmio ajuda a resolver os problemas dos alunos.

Quando a escola tá precisando, a gente participa, por exemplo, os ventiladores da escola, se a gente quebrar, a gente paga.

A diretora tem medo de grêmio como o diabo tem da cruz.

Ao indagarmos sobre sua atuação no planejamento e prestação de contas dos recursos recebidos pela escola, percebemos um total desconhecimento dos alunos neste assunto, mediante as seguintes afirmações:

A minha participação no Grêmio é apenas na parte esportiva. Eu cuido só da parte dos esportes com o coordenador de gestão.

A gente nunca sabe quanto a escola recebe da Secretaria.

A gente participa sim da gestão da escola, pois tem muitas atividades que procuramos desenvolver.

As atividades apontadas são aquelas referentes ao mutirão contra a fome, dia das mães, festa junina etc, nada que envolva um trabalho de organização e fortalecimento da categoria estudantil na representação do conselho escolar. Esta iniciativa ao nosso ver nunca partirá da direção da escola, pois os interesses são realmente antagônicos. Esse segmento ainda não construiu uma representação mais crítica no contexto da gestão escolar quanto à sua participação no processo de autonomia e elaboração do projeto político-pedagógico.

O olhar do Conselho Escolar

O conselho escolar é um organismo criado com o objetivo de fortalecer a gestão democrática (CEARÁ, 2001). Nas escolas pesquisadas, notamos que o conselho escolar existe de direito, mas não funciona de fato, pois na maioria das vezes encontra-se sob a tutela da direção. A própria autonomia do conselho é negada sistematicamente no interior da escola, como percebemos no seguinte depoimento:

Aqui na escola o conselho é só para assinar a prestação de contas. Nas reuniões comparecem uns pingos de gente. Os professores sempre têm mais tempo do que os pais, mas também só vem quando as reuniões caem no seu dia de aula. Enfim se não temos autonomia como a escola pode ter? (Professor)

Se a escola tutela a autonomia, o conselho sofre a mesma situação em relação às instâncias centrais. Em síntese, os conselheiros reclamam a falta de autonomia, mas ao mesmo tempo reconhecem que a escola também padece do mesmo sentimento.

A visão contextualizada dos conselheiros foi uma ferramenta importante na constatação de que o nível de consciência apresentado nas entrevistas tem uma relação direta com a inserção política dos sujeitos entrevistados. Deste modo, o segmento que se manifestou de forma mais categórica foi o dos professores, em virtude do poder que exercem em relação aos outros segmentos. Observemos estas falas:

Aqui na escola o Conselho tem uma atuação ativa na avaliação do estágio probatório, a gente procura primar por esta participação. (Professor escola tipo A)

O conselho tem muitas atribuições, eu sei, mas acontece que nós não sabemos bem como melhorar ou ampliar nossa atuação. Agimos muito com o bom senso. Falta uma capacitação contínua. Como melhorar os espaços de autonomia, se falta atualização? (Professor escola tipo B)

Diante das evidências apresentadas, podemos afirmar que são os professores que mais se posicionam com relação à autonomia. Para os demais segmentos, esse conceito é quase desconhecido numa perspectiva de gestão escolar, pois é mais entendido como independência da direção na execução das atividades cotidianas.

Percebemos, contudo, que no conjunto dos depoimentos citados, os entrevistados apontam para algumas mudanças no sistema de gestão da rede estadual. Mudanças responsáveis por rompimentos de cultura e paradigma gerencial, de acordo com o período das transformações políticas do País e da América Latina, que tutelaram a escola como a grande responsável pelos rumos da educação na rede pública. Foi mais simples começar pela gestão, uma vez que a redução dos gastos com educação era para valer.

Sob a ótica da autonomia escolar, os governos federal e estadual foram rapidamente passando para as escolas e os municípios as tarefas até então centralizadas. O que se depreende dessas falas é que houve mais uma autonomia delegada e decretada/outorgada, do que uma autonomia real. Os poucos espaços de participação que os segmentos escolares têm na gestão administrativa, financeira e pedagógica, leva-nos a crer que esse distanciamento é, na maioria das vezes, adotado para o exercício da autonomia clandestina, ou para manifestar o caráter autoritário da direção.

Sabemos que a autonomia da escola passa necessariamente pela “autonomia financeira”. Desta forma a descentralização dos recursos de manutenção, como também dos recursos da merenda escolar, proporcionou aos gestores uma grande vivência no campo da autonomia escolar. Revisitando a questão da autonomia, o ex-secretário da educação básica reconhece:

Sem dinheiro na escola não se pode falar em autonomia nenhuma. Infelizmente o dinheiro é pouco e o cronograma de liberação complicado. Devia ser como o ICMS para o município, liberação automática. No nosso caso, de acordo com a matrícula.

De fato, não se pode ter a ingenuidade de se afirmar que as escolas exerceram sua autonomia, no seu sentido pleno. Ao mesmo tempo, não se pode deixar de reconhecer a abertura de várias frentes com esse objetivo: umas, por concessão expressa, em autonomia outorgada, ou autonomia delegada por força de leis, outras por estratégias de articulação e mobilização. Entretanto vale ressaltar que a verdadeira autonomia é construída e conquistada na luta diária, a partir de atitudes e posturas mais competentes e compromissadas, seja por parte do indivíduo ou pela coletividade.

A partir do que foi sinalizado até aqui, podemos compreender que as opiniões e percepções apresentadas, além dos aspectos convergentes e divergentes, têm uma relação direta com os variados contextos de referência, onde os diversos atores convivem e cooperam nos processos de gestão das reformas educativas.

Os depoimentos confirmam que as escolas até que se esforçam para seguir as normas emanadas das instâncias centrais, mas entre a teoria e o discurso político há uma realidade repleta de significados, contradições e tensões. Desenvolvemos melhor essas questões no tópico a seguir.

5.3. Impasses, contradições e perplexidades da política de autonomia

“A administração pública no Brasil, à semelhança de outros países latino-americanos, não desenvolveu ao longo do tempo a cultura da avaliação da efetividade do gasto público, especialmente no que tange aos programas sociais”. (THEREZA LOBO e BEATRIZ CARDOSO 1999)

Quando nos decidimos por uma análise da autonomia tivemos o intuito de entender a concepção de autonomia que os diversos segmentos escolares incorporaram ao longo da implementação dessa política, por isso a seguir apresentamos a visão desses atores sociais a partir de suas falas.

Com um olhar abrangente sobre as políticas sociais implantadas, especificamente no último quartel do século XX, levamos em consideração os estudos e referenciais teóricos produzidos por: COHEN & FRANCO (1993), RICO (1999), ARRETICHE (1999), LOBO e CARDOSO (1999), LAURELL (2002), COHN (1995) e BELLONI (2000). Seus estudos sinalizam que o contexto das políticas sociais no Brasil vincula-se a uma realidade marcada pelos imperativos da nova ordem econômica e pelas conquistas democráticas da sociedade brasileira, consagradas na Constituição Federal de 1988. A questão da avaliação de programas e projetos governamentais passou a ser tratada, então, como procedimento estratégico imprescindível.

Reconhece Draibe, citada por RICO (1999: 08), que este procedimento entrou na agenda dos governos no sentido de tornar transparentes as ações do setor público, envolvendo os seguintes aspectos: primeiro, democratizar as relações entre Estado x sociedade civil; segundo, divulgar as políticas junto à sociedade no sentido de acompanhar as ações do Estado e a melhoria das atividades executadas; e terceiro, propor modificações na formulação, implantação e operacionalização dessas políticas.

Acrescentamos que o estabelecimento de um canal de comunicação direto com os diversos setores sociais é uma das estratégias fundamentais, no sentido de assegurar o bom desempenho dos programas. A proximidade do acompanhamento da ação governamental pela comunidade torna real a sua participação e terreno favorável para as mudanças ou adequações aos rumos das políticas públicas.

O nosso interesse em desenvolver uma rápida reflexão relativa à avaliação e monitoramento dessas políticas, nesta parte do trabalho, configura-se numa tentativa de contribuir com o debate acerca das políticas de educação implantadas pela SEDUC, na última década do século XX, uma vez que esse momento se revelou para a história da educação cearense prenhe de transformações e significados.

O ponto de partida referencial desta análise foi construído em duas perspectivas: de um lado, a necessidade de lançar alguns questionamentos relevantes em torno do processo de implantação dessas políticas na esfera pública federal e estadual e, de outro, realizar um mergulho teórico acerca da produção científica sobre a avaliação das políticas públicas, que apesar de relativamente nova, encontra-se numa fase de amadurecimento e com claras delimitações, no dizer de RICO (1999: 11):

Ela está fortemente ancorada num conjunto de valores e noções sobre a realidade social partilhados pelos membros relevantes de uma maioria de governo —, que os permite distinguir a ‘boa’ da ‘má’ política. Esses valores e noções fornecem os ‘termos do debate’ sobre as políticas, delimitando e circunscrevendo a agenda pública em um determinado momento.

Isto significa dizer que a avaliação das políticas não se dá num vazio, mas num tecido social, onde são produzidas e vividas relações com um alto grau de complexidade. O nosso intuito não é realizar um aprofundamento sobre o caráter avaliativo das políticas

públicas em curso nem tampouco um esgotamento dessas questões, mas tecer algumas considerações embasadas nos estudos realizados e nas experiências vivenciadas, até o presente momento, na área de gestão da SEDUC.

Nosso propósito é situar algumas observações sobre a ação institucional pública de educação, na tentativa de colaborar com possíveis estudos e trabalhos científicos de caráter avaliativo, que venham a ser realizados nesta área. Além do mais, interessa-nos particularmente o fato de que passados dez anos da implantação das políticas relativas à descentralização e à democratização da gestão da escola pública estadual, poucos resultados efetivos foram demonstrados sobre o desempenho e os efeitos no interior das unidades ensino.

Há uma importância política fundamental no tocante à realização permanente desses estudos, pois, acompanhar a sustentabilidade das políticas públicas e de gestão democrática no interior das escolas e em âmbito institucional, denota o nível de responsabilidade constitucional que o governo assume perante a sociedade. Em primeira instância, prestando contas de seus atos e, em seguida, criando um canal de articulação com a sociedade para apontar como está aplicando o dinheiro do contribuinte. O emprego mais eficiente dos recursos públicos implica, na prática, uma ação mais racional dos programas e projetos, na maximização das ações em curso para atendimento a um maior número de usuários.

Um dos principais obstáculos encontrados no processo de avaliação e, conseqüentemente, de análise interna dos efeitos causados pelos diversos programas implantados é a cultura centralizadora, ainda fortemente arraigada na administração pública.

No Brasil, apesar dos contextos apresentarem aspectos desfavoráveis, a área de investigação nas políticas sociais tem avançado bastante e apresentado excelentes trabalhos nas duas últimas décadas, tanto de equipes do meio acadêmico como de institutos independentes de pesquisa e alguns órgãos governamentais. ARRETHER (2001) considera, em tese, que uma avaliação pode ser considerada **boa**, quando é útil e tem relevância política, **oportuna** quando é realizada em tempo hábil, e **ética**, quando realizada com critérios técnicos e científicos adequados. Entretanto é preciso ter clareza sobre como proceder às incursões investigativas e avaliadoras das políticas governamentais em curso, para que não assumam trajetórias tendenciosas e nem um caráter homogêneo, frente aos resultados e necessidades de mudanças.

As avaliações sobre os resultados das políticas aplicadas demonstram uma relação positiva entre a credibilidade das fontes e a aceitação da avaliação. Também a utilidade das avaliações depende em grande parte da percepção sobre quem as realiza e da influência do receptor interno, do órgão governamental que está sendo avaliado. Considera-se ainda que a forma pela qual a informação sobre a avaliação é compartilhada entre os vários atores interessados é de fundamental importância para a influência que os resultados da avaliação possam vir a exercer.

Com um rápido olhar pela década de 1980, podemos detectar que esta foi palco por excelência do debate sobre as políticas públicas e marco cronológico de reinserção política da sociedade brasileira e das organizações de luta popular, no processo de redemocratização do País. Como entender essa década? A partir da segunda metade dos anos 80, políticas diferenciadas de intervenção do Estado foram estimuladas e combinadas, na tentativa de criar condições operativas dos sistemas nacionais, concomitantemente no plano macro e micro de suas organizações.

Cresceu, portanto, o campo das políticas sociais, em termos de atenção e referência analítica. Neste sentido, é importante observar qual o perfil que as políticas públicas no Governo brasileiro vêm adquirindo nos últimos dez anos, e quais são suas perspectivas para o futuro.

Isso revelou o perfil do Governo brasileiro no trato com as políticas públicas, onde ao mesmo tempo em que assumia uma postura nitidamente pró-mercado, procurava enxugar a máquina estatal efetuando cortes nos gastos com os programas sociais. As diretrizes surgidas em meio a essa realidade, produziram efeitos determinantes na reorganização e no reordenamento dos sistemas públicos de serviços, com especial destaque a área da educação.

As mudanças foram implantadas simultaneamente em todo o território nacional, com as orientações advindas do Ministério da Educação. Em épocas anteriores (1960 e 1970), a grande preocupação foi com a racionalização de recursos e a garantia de vagas no sistema público de ensino. Entretanto, nas décadas subsequentes, o foco voltou-se para a eficiência do funcionamento das instituições escolares, na tentativa de maximizar os resultados, com a alocação de limitados recursos financeiros, associados à luta pela universalização, acesso e permanência do aluno na escola. Transversalmente o discurso da qualidade percorreu a espinha dorsal da política educacional.

Esta nova configuração foi consolidada na última década do século XX, justificada nos seguintes propósitos: a) ênfase sobre a qualidade do ensino, perpassando todo o discurso oficial da educação pública, dos organismos internacionais aos diversos níveis de governo (federal, estadual e municipal); b) política de descentralização, concretizando-se, principalmente, através de estratégias de desconcentração dos sistemas educacionais, implicando numa redefinição do papel do Estado e das atribuições do poder central, no reordenamento dos padrões de financiamento e na alocação dos recursos públicos para a educação; c) criação de mecanismos de controle social, mediado pelos organismos colegiados: Conselho Escolar, Associação de Pais e Comunidade e os Grêmios Estudantis; d) implantação do sistema democrático de gestão nas escolas públicas.

Apesar do Brasil ser reconhecidamente um País de fortes disparidades regionais, o caráter das mudanças na área da educação transcorreu de forma homogênea, desconsiderando as culturas locais e as realidades próprias de cada estado da Federação. Estudos mais recentes têm mostrado o quanto essa diversidade regional está “oculta” em certas análises e como isto tem prejudicado, em muito, o conhecimento real do desempenho das políticas implantadas. (RICO, 1999)

Compreender o reflexo dessas políticas, em âmbito local, aliadas às diretrizes emanadas do Ministério da Educação, tem se constituído foco central das nossas investigações. Reconhecendo esta problemática, tecemos algumas considerações sobre os principais programas, formulados em sua grande maioria nos frios e distantes gabinetes das instituições públicas. Adotamos uma orientação teórica embasada no processo de implantação das macro políticas educacionais, marcadamente centralizadoras.

Desta forma, selecionamos os programas centrais do período, tais como: Criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE; política educacional de universalização do acesso e ampliação do Ensino Fundamental; política educacional de criação do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em substituição ao Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino; política educacional de implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola; implantação do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar; a criação dos 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação-CREDE com o objetivo de efetivar a descentralização e consolidar a política de gestão democrática da educação e o impacto da política educacional de implantação dos conselhos escolares e dos organismos colegiados

Um dos programas que mais impactou o reordenamento do sistema público de ensino foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF, instituído através da Lei 9424/96, que estabeleceu a transferência de recursos financeiros do governo federal para o sistema público de ensino municipal e estadual, garantindo maior autonomia administrativa às escolas públicas e melhoria das condições de seu funcionamento.

Este Fundo acelerou o processo de municipalização do ensino fundamental, proporcionou a ampliação de 97% da matrícula deste grau de ensino, exercendo uma pressão no Estado com a ampliação da matrícula do ensino médio. Visivelmente este grau de ensino sofreu uma queda de qualidade, em virtude da falta de recursos financeiros vinculados no orçamento público para sua manutenção. Os programas suplementares, financiados por organismos internacionais, não deram conta das principais demandas do ensino médio, em nenhum estado da Federação. Continua até hoje uma discussão em torno de um fundo nacional que inclua o ensino médio e a educação infantil, no financiamento da educação básica, ou seja, o polêmico FUNDEB³⁷.

Vale ressaltar que o FUNDEF não contou com novos aportes financeiros e nem para os Estados pobres funcionou em caráter supletivo. Houve apenas uma redistribuição eqüitativa dos recursos entre os estados e municípios. Quase uma década depois de sua implantação, muito ainda precisa ser dito, até porque as pesquisas mais direcionadas para avaliar essa iniciativa são incipientes. Porém alguns estudiosos do assunto são unânimes ao ressaltar que o FUNDEF fez pouco, ou quase nada, em se tratando da garantia da qualidade do ensino público.

Quando levamos em conta os resultados do SAEB, o quadro é simplesmente dramático, haja vista que os nossos alunos apresentam um baixo nível de rendimento escolar, encontrando-se muito aquém da média esperada por nível de aprendizagem-série.

Para os municípios este Fundo fez uma diferença significativa no tocante ao aumento de receita e melhoria das condições de funcionamento das escolas e remuneração do professor. Ressaltamos que um dos efeitos imediatos foi à descentralização de poder para a

³⁷ O FUNDEB está sendo discutido pelo Congresso Nacional e as forças de mobilização em prol de uma educação básica está se movimentando no sentido de submeter a aprovação até o final do ano de 2005.

esfera municipal, permitindo a reestruturação da rede escolar pública e a divisão de responsabilidades entre Estado x municípios.

A política nacional de ampliação do ensino fundamental foi, sem dúvida, muito arrojada nos últimos cinco anos da década passada, pois colocar todas as crianças na escola exigiu do poder público, decisão e da sociedade, uma forte mobilização.

As dificuldades operacionais deste processo perduram até o presente, já que a rede física escolar ainda não foi suficientemente adequada, os profissionais da educação continuam em número reduzido, muitos sem vinculação profissional, selecionados publicamente para ocupação de cargos temporários e sem nenhum estímulo profissional.

Um dos efeitos imediatos foi a universalização do ensino fundamental, importante para o cumprimento das metas das políticas de inclusão social, mas que não conseguiu paralelamente melhorar os indicadores educacionais de aprendizagem e qualidade da gestão escolar. Estes desafios exigem novos aportes de recursos financeiros e um estudo sobre a focalização dos investimentos.

Outro programa implantado no período e que trouxe sérias mudanças no cotidiano escolar foi o Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, vinculado ao Ministério da Educação/FNDE. Criado no conjunto de medidas adotadas pelo poder público para fortalecer a gestão e autonomia das escolas públicas, e associado ao processo de descentralização do governo, na última década, este programa funciona em caráter suplementar às ações de manutenção e desenvolvimento do ensino, visto que seu repasse ocorre apenas uma vez ao ano, com base no censo escolar do exercício anterior.

Existem duas situações antagônicas na transferência destes recursos, de um lado, a natureza do financiamento com a justificativa do fortalecimento da autonomia escolar e, do outro, a centralização da gestão do programa no MEC. Quanto à primeira, a estratégia adotada pelo FNDE de repasse desses recursos direto para a escola, no nosso entendimento, fere um pouco a autonomia dos estados e municípios, quando recentraliza no órgão Federal, a coordenação executiva da ação escolar.

No que concerne à segunda, enfatizamos que a estrutura de funcionamento do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE revela-se extremamente burocrática, vez que se

exige o preenchimento de vários formulários diferentes entre si, um trabalho exaustivo de conciliação bancária na execução e monitoramento pelas secretarias e escolas beneficiadas.

Este repasse ajuda na manutenção dos serviços escolares, não supre suas necessidades básicas. Os estados e municípios têm que complementar significativamente as despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica em seus sistemas de ensino. O FNDE funciona mais como uma agência burocrática independente e distante do que como um órgão coordenador e fiscalizador dos recursos públicos.

Penso que esses recursos poderiam ser utilizados em um único plano de aplicação nas escolas, e somados aos recursos do Estado e dos municípios, designados para esta finalidade, numa outra lógica de financiamento e planejamento. Não é desta forma que vem acontecendo, em virtude da centralização no órgão federal. Os dirigentes escolares passam muito tempo preenchendo formulários, em detrimento do funcionamento do sistema escolar. Além do mais, as diligências são efetuadas muitas vezes em cima de erros no preenchimento dos relatórios, numa clara demonstração da distância do MEC/FNDE da realidade escolar.

Para que haja monitoramento eficiente do Programa, faz-se necessário dotar as secretarias de uma equipe tecnicamente apta a realizar a capacitação dos gestores em serviço e fiscalizar a aplicação dos recursos, senão torna-se um jogo de penalidades e quem perde, no final das contas, é sempre a própria escola.

Com a velha justificativa de que os municípios não repassam as verbas para as escolas, o MEC também não tem porque manter os programas com execução centralizada. Deveria, sim, forçar o planejamento estratégico integrado com os Estados e Municípios, consolidando planos, programas, projetos e o dinheiro na escola. Por outro lado, as constantes trocas de funcionários nas três esferas governamentais têm gerado quebras na orientação e condução desse Programa.

Outro programa que promoveu uma série de alterações nas relações institucionais envolvendo a União, os Estados, os Municípios e as escolas, através de sua implantação pelo MEC, foi o Plano de Desenvolvimento da Escola/PDE, utilizado como estratégia de captação dos recursos do Banco Mundial para as unidades escolares beneficiadas com o Programa FUNDESCOLA. (Brasília, 2000)

Entendemos que a implantação do PDE nos Estados e escolas públicas foi inicialmente polêmica, pois a sistemática adotada para a captação desses recursos pela escola realizou-se de forma vertical, baseada no planejamento estratégico e com uma estrutura de acompanhamento e capacitação muito rigorosa em torno dos instrumentais e fases de desenvolvimento do Programa.

Analisando documentos relativos a esta implantação, percebemos que houve um grande investimento do FUNDESCOLA com a logística de gerência desse programa no MEC e nos Estados, a ponto da coordenação central do Programa sair da SEF (Secretaria de Ensino Fundamental do MEC) para funcionar como órgão autônomo, na mesma justificativa de que era necessário ter agilidade na execução do Acordo com o Banco Mundial. Na estrutura da SEF, o Programa dificilmente avançaria e não cumpriria suas metas acordadas. Pressupõe-se que tenha sido gasto um volume de recursos considerável do empréstimo com os investimentos relativos às questões administrativas e contratação de especialistas e pessoal terceirizado, sem contar com as contrapartidas dos Estados e Municípios participantes.

Outra questão complexa foi travada no interior das Secretarias e escolas em relação ao projeto político pedagógico – PPP, uma vez que o PDE envolveu a rotina das escolas com uma equipe de assessoramento constante, um instrumental de planejamento estratégico e um aporte de recursos para melhoria da escola.

Não houve sintonia nesse trabalho com as equipes da área pedagógica que se colocaram na defesa do PPP em detrimento do PDE, um na área de gestão e outro na de ensino, embora se justificasse por diversas formas que um não anulava o outro. Mas foi difícil um entendimento nesta linha de ação. Por outro lado, em que pese todos os trabalhos desenvolvidos nas escolas e secretarias de educação, de relevante qualidade, a coordenação do Programa funcionou sempre de forma autônoma, centralizada e sem a participação das instituições convenientes na tomada de decisão.

Com a mudança de governo e a retomada do Programa pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), houve uma certa paralisação com o corte de pessoal terceirizado no MEC/Estados e uma mudança radical nas formas de atendimento e condução do programa.

Outra ação que não poderia deixar de ser mencionada em nossas considerações sobre os impactos na política educacional cearense foi a participação das escolas públicas no

Prêmio Nacional de Gestão Escolar. Criado em 1998, numa ação conjunta do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Fundação Roberto Marinho (FRM). A implementação do Prêmio conta ainda com o apoio da Fundação Ford, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, do Conselho Britânico e de outros organismos e instituições.

A realização do Prêmio, em âmbito nacional, é desenvolvida pela ação coletiva dos parceiros, sob a coordenação geral da secretaria executiva do CONSED. Em âmbito estadual, a realização do Prêmio é coordenada pelas secretarias de educação dos Estados/Distrito Federal, em articulação com a UNDIME dos estados.

O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar é um mecanismo adotado para estimular a melhoria do desempenho da escola e o sucesso da aprendizagem dos alunos, pela identificação e reconhecimento, como referência nacional, dos estabelecimentos escolares desenvolvam práticas eficazes de gestão (Brasília, 1998). Segundo Manual de Inscrição (2003), o Prêmio foi instituído para atingir os seguintes objetivos: a) estimular o desenvolvimento da gestão democrática na escola, tendo como foco o compromisso com uma aprendizagem de qualidade; b) valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem por iniciativas e experiências inovadoras e bem sucedidas de gestão escolar; c) apoiar o desenvolvimento de uma cultura de Auto-avaliação da gestão escolar; e d) incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ação, tendo como base a sua Auto-avaliação.

Sua finalidade constitui-se um estímulo ao desenvolvimento da gestão democrática nas escolas, tendo como foco o compromisso com uma aprendizagem de qualidade, a valorização das escolas públicas de educação básica que se destacam por iniciativas e experiências inovadoras e bem sucedidas na área de gestão escolar, o apoio ao desenvolvimento de uma cultura de auto-avaliação e o incentivo ao processo de melhoria contínua da escola.

Está aberto à participação de todas as escolas das redes públicas estaduais, municipais e/ou conveniadas, com mais de cem alunos matriculados na educação básica – educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio – que realizem um processo de auto-

avaliação, respeitando as orientações do regulamento definido para participação do prêmio – a escola e o diretor contemplados com os prêmios anuais só podem concorrer novamente ao prêmio após o intervalo de dois anos.

Sua coordenação é realizada nas seguintes instâncias: a primeira, na escola através dos Colegiados escolares, que desenvolvem o processo de auto-avaliação, mobilizando os segmentos da sua comunidade, de modo que essa atividade seja realizada de forma abrangente, participativa e dinâmica. Esse colegiado escolar além de realizar o processo de auto-avaliação, propõe um plano de melhoria da gestão da escola, a partir da avaliação realizada, organiza a documentação necessária à apresentação da candidatura ao comitê regional ou estadual.

A segunda instância configura-se nos Comitês estaduais/Distrito Federal, formado por representantes da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME estadual, do escritório estadual da UNESCO, quando houver, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE/Sindicato dos Professores de cada Estado/Distrito Federal, de universidade pública, da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional – RENAGESTE estadual, do Programa Estadual de Qualidade e Produtividade –PEQP, quando houver, e de outras instituições ou entidades, a critério da Unidade Federada.

Compete a este Comitê fazer a difusão ampla do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, coordenando e promovendo: seminários, reuniões técnicas sobre o Prêmio, envolvendo escolas e comitês regionais. As atividades relativas ao processo de avaliação e premiação estadual são realizadas em articulação com os comitês regionais, através de visitas de avaliação às escolas finalistas no Estado, para verificação dos resultados apresentados, identificação da consistência do plano de melhoria da escola e levantamento de subsídios ao seu julgamento final.

Outra atribuição deste comitê é o de apresentar ao Comitê Nacional as atas das reuniões de avaliação realizadas, com a indicação das escolas selecionadas como referência em Gestão Escolar no Estado/Distrito Federal e encaminhar a documentação da escola indicada para concorrer ao Prêmio Nacional e promover o intercâmbio e a disseminação das experiências no Estado.

A terceira instância é formada pelo Comitê Nacional composto de dois representantes de cada uma das instituições promotoras do Prêmio (CONSED, UNDIME, UNESCO e FRM), com as seguintes funções: a) avaliar a implementação do Prêmio e propor alterações no processo para sua melhor adequação aos objetivos propostos; b) definir o calendário anual do Prêmio; c) coordenar e promover atividades de divulgação, seminários e reuniões técnicas sobre o Prêmio, de intercâmbio e a disseminação das experiências entre os Estados; d) referendar as escolas indicadas pelos comitês estaduais para receber o Diploma "Escola Referência Nacional em Gestão"; e) realizar a avaliação nacional, em duas etapas: (i) seleção de seis escolas, entre as contempladas com o Diploma "Escola Referência Nacional em Gestão", indicadas pelos Estados para ao Prêmio no âmbito nacional; (ii) seleção de uma escola a ser contemplada com o Diploma "Escola Referência Nacional em Gestão" – Destaque Brasil.

Essa seleção será efetuada com a participação de representantes de escolas e profissionais de gestão, convidados pela Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, para procederem à escolha entre as seis escolas referidas no item anterior e conceder os diplomas indicados às escolas premiadas.

A avaliação, com abrangência regional, estadual/Distrito Federal e nacional, é orientada pelos seguintes critérios: a) foco da gestão escolar, traduzindo o esforço consistente das diversas ações para a elevação dos índices de aproveitamento, aprovação, permanência e sucesso dos alunos e a melhoria contínua de sua aprendizagem; b) criatividade e inovação da escola, na busca de superar-se, continuamente, mediante estratégias e alternativas diversificadas de gestão e de resolução de problemas; consistência e unidade de orientação entre ações e processos inovadores adotados pela gestão escolar; c) inserção da escola na comunidade e vice-versa, demonstrando uma ampla articulação, sensibilidade, abertura e adoção de medidas de integração e complementaridade; d) demonstração de práticas de gestão democrática na escola, com o funcionamento pleno de seus mecanismos de gestão colegiada, envolvendo a participação dos pais, professores, funcionários e alunos no processo de tomada de decisão; e) demonstração da capacidade de reflexão crítica e analítica, sobre a prática da escola, refletida na organização da documentação do Prêmio; f) proposição clara de um plano de melhoria, tendo por base as análises realizadas na Auto-avaliação.

Apesar de ter sua importância como instrumento de reconhecimento das escolas públicas bem sucedidas, o Prêmio não conseguiu reverter a qualidade da gestão, tampouco os baixos rendimentos escolares, mesmo nas escolas participantes (SAEB, 2003).

A fase final exige uma forte mobilização do estado e das comunidades, pois depende da quantidade de ligações ao site da TV Futura, para a escolha da finalista ao Prêmio Nacional que é efetuada por esta via, entre as seis concorrentes.

Nesta condição, uma escola rural do norte e nordeste jamais chegará a este *podium*. O mais grave é que a ação se esgota em si mesma, pois não há um acompanhamento posterior às escolas vencedoras e nem às perdedoras. O concurso gira muito em torno dos prêmios e da visita ao exterior, como não há nenhum trabalho realizado com todas as escolas que apresentaram bons trabalhos e não chegaram a nenhuma classificação, gera um certo desestímulo para concorrer nos anos subseqüentes, uma prova contundente é a diminuição do número de escolas participantes ano a ano.

Entendemos que a cultura da auto-avaliação escolar deve ser uma ação permanente e incentivada pelas secretarias estaduais e municipais de educação, de modo que o processo de transparência seja assumido por todos e faça parte da agenda de melhoria da gestão escolar, contudo não é isto que percebemos no Prêmio, posto que terminado todo o processo tudo volta ao que era antes.

Em se tratando de uma política gestada em âmbito local, destacamos a política de descentralização administrativa implantada pela SEDUC, que considerou como uma das bases de sustentação a desconcentração de poder³⁸. Esse processo exigiu a extinção das antigas Delegacias Regionais de Ensino-DERE e a criação dos 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação-CREDE com o objetivo de efetivar a descentralização e consolidar a política de gestão democrática da educação, nas regiões de desenvolvimento econômico e social, definidas no Plano de Desenvolvimento Sustentável do Estado.

Suas novas atribuições, de acordo com os documentos oficiais da SEDUC (Ceará, 2002), foram apoiadas na forte mobilização e articulação com a rede municipal e instituições afins, com o intuito de realizar uma política educacional focada na competência e participação

³⁸ Entendemos por desconcentração de poder, o processo intrínseco à reforma do Estado, caracterizado como uma transferência de responsabilidades nas modalidades de regionalização e municipalização, segundo Casassus (1990).

da sociedade. Além de assumirem uma pesada carga do trabalho burocrático, os CREDE arcaram com a árdua tarefa de fortalecer o processo de gestão descentralizada nas escolas públicas estaduais.

Em muitas regiões, os CREDE acabaram ganhando um significativo campo de ação na operacionalização das diretrizes educacionais emanadas do órgão central. Ganharam, assim, na articulação política do Governo e no controle das informações gerenciais, visibilidade e força na gestão das escolas públicas estaduais de cada região.

A questão que ora se configura nega a existência de uma descentralização³⁹ real, manifestando-se, na verdade, como uma desconcentração de poder, vez que esses órgãos continuaram vinculados ao orçamento centralizado na SEDUC. Essa política limitou-se a uma delegação de atribuições aos CREDE, transferindo responsabilidades periféricas como: lotação de professores nas regiões, matrícula, acompanhamento de repasse de recursos para escolas, implantação local dos programas e projetos, realizando processos licitatórios, dentre outros.

A SEDUC através da criação, apoio e fortalecimento dos organismos colegiados, objetivou a garantia da consolidação do processo democrático, para tanto esses foram estimulados a desenvolver o controle social da política pública de educação.

Os Conselhos Escolares foram reativados com uma nova missão — garantir a participação dos segmentos escolares na gestão democrática das escolas estaduais. Neste sentido, uma célula embrionária passou a ser gestada na perspectiva de formação e capacitação dos diversos segmentos escolares, para o domínio e controle das novas atribuições, em especial a gestão e a transparência dos recursos financeiros repassados para as unidades de ensino e a coordenação do processo de eleição dos dirigentes escolares.

Como os demais agentes da política, reconhecemos que muito precisa ser feito, seja num nível central ou local. De uma forma ou de outra, essa política interferiu no cotidiano das escolas.

³⁹ A descentralização relaciona-se com a reforma do Estado no modelo neoliberal, procurando dar um novo dinamismo às políticas sociais implantadas sob esta ótica. Segundo Casassus (1991) o processo de descentralização fortaleceria a participação da sociedade civil, implicando no estabelecimento de novos mecanismos de decisão política, provocando um reordenamento do papel do Estado quanto à formulação e execução de políticas públicas.

Sabemos que foi formulada com base nos pressupostos da participação e da democratização, era de supor, portanto, que um maior número de profissionais fossem envolvidos na construção da autonomia escolar, entretanto, o que constatamos em nossas visitas foi uma prática reducionista da autonomia que acabou por triunfar como mudança imposta pela administração central (SEDUC) e, não, uma autonomia real e emancipatória no dizer de Freire. Na conclusão, elencamos ações propositivas que permitem o fortalecimento da política, tendo em vista a sua consolidação.

CONCLUSÃO: SUSTENTABILIDADE DA POLÍTICA DE AUTONOMIA

A questão da sustentabilidade da escola pública está muito ligada à autonomia, porque se for falar na educação como um todo, há tempos que o Estado não vem dando o mínimo subsídio para que a educação ande do jeito que precisa andar... A verdade é que não adianta, por exemplo, a escola ter autonomia e não ter material necessário para que essa autonomia apareça, não adianta, por exemplo, a escola eleger um diretor, a comunidade eleger um diretor e esse diretor, por exemplo, ter a maior boa vontade de fazer com que a escola ande, e o mínimo necessário não chega à escola, é aquela história...⁴⁰

Apresentamos nesta parte do trabalho algumas reflexões acerca da autonomia escolar com a percepção de que a sua construção deve-se constituir a base da transformação das políticas de gestão, em contraposição à situação por ora vivenciada no *locus* desta pesquisa: autonomia decretada/outorgada e autonomia delegada que são formas de controle e monitoramento implantadas pelas instâncias centrais no sentido de tutelar a realidade das escolas.

Referenciamos nosso trabalho no arcabouço teórico amadurecido ao longo deste estudo, com um olhar sob dois movimentos inseparáveis da década de 1990: o primeiro que trata da conjuntura histórica mais ampla inserida na dinâmica do reordenamento do papel do Estado, no caso aqui investigado: a educação; e o segundo, como desdobramento do primeiro, configurado na política de autonomia escolar, desenhada em dois eixos centrais, quais sejam, a democratização e a descentralização. A reforma educacional com vasto alcance internacional e local é a revelação maior dessa situação.

Buscamos, pois, perceber a dinâmica e a complexidade da questão da “autonomia” enquanto política educacional implantada pela SEDUC e vivenciada no contexto da ambiência escolar.

Assinalamos que o nosso objeto de estudo pressupôs a mobilização de diferentes forças sociais. Isto nos permitiu constatar que, no espaço escolar e nas demais instâncias do sistema, diversos segmentos se envolveram no embate entre duas visões de gestão

⁴⁰ Depoimento de um professor da rede pública estadual cearense.

democrática da educação, uma mais centrada nas razões de competitividade, e a outra, na função política da educação, como fonte de inclusão social e de exercício democrático do poder.

As pessoas foram provocadas a participar de um contexto onde a educação pública sofria fortes críticas da mídia, dada a sua ineficiência expressa no fracasso escolar. As práticas pedagógicas contaminaram-se com essas imagens, gerando mudanças na gestão e no cotidiano escolar. Reveladora dessa postura é a convergência de significados que os diversos segmentos escolares atribuíram à política quando se referiam a ela como portadora de mudanças reais:

Na escola a gente participa porque a nossa diretora chama para as reuniões e a gente sempre vem. (Mãe)

Acreditamos que a gestão desse governo melhorou a escola. (Dirigente)

A gestão democrática amplia a participação de todos, inclusive dos alunos. (Conselho Escolar)

Chamou-nos a atenção o fato de que o segmento dos professores tem uma visão mais crítica do processo:

Que autonomia, se a escola está totalmente abandonada? (Professor do ensino médio)

A política de autonomia é muito boa no discurso oficial, mas na prática fica muito a desejar. (Professora do ensino fundamental)

No entendimento dessas falas, estudamos em primeiro lugar as condições reais sob as quais os indivíduos estão inseridos, através da “análise contextual” da sua condição de vida. Em verdade, as percepções são historicamente construídas e estão intrinsecamente relacionadas às diferentes classes sociais, refletindo-se nas práticas sociais diversificadas.

Se as pessoas não vêem mudanças reais na sua vida diária, com certeza fica bem mais difícil relacionar qualquer avanço das políticas sociais. Além do mais, observamos que a visão de mundo é expressa quando os entrevistados usam de palavras e gestos, manifestada na prática cotidiana escolar, tanto de professores quanto de alunos, tanto de dirigentes escolares quanto da comunidade escolar, isto é, de um pólo ao outro das relações sociais, posto que a educação é prática social.

Os estudos efetivados levaram-nos a organizar os eixos de referência da autonomia escolar⁴¹, possibilitando-nos a identificação das condições concretas de sua realização, reconhecendo que se trata de uma questão complexa, difícil de estabelecer limites entre as várias visões, até mesmo por conta de seu caráter contraditório.

Não poderíamos deixar de apontar aqueles elementos que se opõem à autonomia, quais sejam: a condição de heteronomia absoluta, configurando-se no estado de total dependência da escola em relação ao órgão central mantenedor; e a anomia absoluta, desenhando-se no estado de apatia total da escola em relação à possibilidade da construção de sua própria identidade, bem como a inércia diante das diretrizes emanadas do órgão central.

As escolas investigadas por este estudo não detêm uma autonomia real ou clandestina, tampouco encontramos elementos que referendem uma heteronomia ou anomia absoluta. Apesar de que em algumas escolas cearenses é possível encontrar situação de heteronomia ou anomia absoluta ou mesmo de autonomia clandestina, não sendo o caso constatado nas escolas visitadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Em verdade, o que detectamos indica um movimento de oscilação entre a autonomia outorgada/decretada e delegada (**tipo A e B**). Encontramos nas falas dos entrevistados indícios de que a escola encontrava-se sob o jugo das normas e regras emanadas das instâncias centrais. O que diferencia nessa condição é o menor ou maior grau em que ocorre uma dessas autonomias.

Nas escolas **tipo A**, por exemplo, encontramos o exercício de uma autonomia outorgada/decretada, expressa principalmente pela transferência de responsabilidades assumidas pela escola em que o órgão central omitiu-se de sua missão, em contrapartida entendendo que a escola fez bem o seu dever de casa, quando cumpriu fielmente as diretrizes por ele emanadas. Entretanto, nas escolas **tipo B**, foi possível perceber uma verdadeira ambigüidade comportamental no tocante à autonomia, ora a escola estava sob tutelamento, ora encontrava-se numa subordinação total ao órgão central, sem levar em conta os interesses da comunidade.

⁴¹ Elaboração encontrada nas discussões teóricas sobre autonomia escolar, de BARROSO (1995,1996) e AZANHA (1997).

Os depoimentos coletados dizem-nos que o princípio da autonomia escolar, em qualquer das visões e concepções, transformou-se numa expressão vazia. A aceitação verbal deste termo por parte dos políticos, administradores, sindicalistas, professores, conselho escolar e demais atores sociais acabou por extrair-lhe qualquer força transformadora, não porque o termo em si seja vazio, mas porque sua adoção se deu num contexto contraditório. O que queremos dizer com isto?

Afirmamos que a principal preocupação foi em estabelecer a autonomia nos termos da letra, isto é da lei, em que as normas e regras criadas deram conta da sua materialidade. Em outras palavras, a autonomia real não existiu porque nunca os governos foram tão controladores das práticas escolares, como na década de 1990, no cenário da mundialização do capital, até porque não permitiam que a visão de autonomia transformadora da realidade, com maior “empoderamento”⁴² dos atores tomasse corpo na unidade escolar ou do sistema educacional. O interesse principal constituiu-se em transferir para a escola a responsabilidade pelo desempenho do ensino na rede pública.

O estudo feito permite-nos afirmar que, no Ceará, a política de autonomia escolar teve uma face contraditória porque ao mesmo tempo em que as experiências ampliaram o exercício de autonomia no interior da escola, promoveram uma espécie de desresponsabilização do poder público para com a manutenção e o desenvolvimento da educação básica.

Assim nada mais se fez no sentido de desenvolver em cada unidade escolar, em cada professor, em cada aluno, em cada funcionário, a percepção de que o aprendizado da autonomia escolar é a única arma contra os pacotes de ajuste impostos pelos órgãos centrais. Além do mais, sempre houve a dificuldade de compreensão quanto aos rumos da autonomia, mesmo por parte dos atores que se contrapunham ao projeto neoliberal.

Enquanto prática social, a autonomia escolar não passou de um ensaio, confuso e contraditório. Neste sentido, a política oficial foi competente, pois soube agir com foco na

⁴² 'Empowerment': termo de difícil tradução em português. Alguns o traduzem como 'empoderamento', outros por aumento da autonomia. Muita gente usa o termo original inglês, para manter seu caráter multifacetário, propondo o sentido de 'aumento do poder e autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social'. (FONTE: Escola de Serviço Social da UFRJ Av. Pasteur 250 - Fundos Campus Praia Vermelha CEP 22290-240 - Rio de Janeiro, RJ).

autonomia decretada, numa tentativa de esvaziamento de um projeto de democratização da gestão escolar construído nas lutas sociais e políticas, ao longo da nossa história.

Há, contudo, algumas reflexões que não querem calar e, como tal, não podem deixar de constar no epílogo deste trabalho, sob pena de empobrecê-lo: faltou tempo histórico e político para sedimentar os processos que se contrapunham à proposta neoliberal, quebrando a continuidade do modelo de gestão então vigente. Mesmo assim, a inexistência de unidade interna da parte dos órgãos de governo dificultou um maior controle estatal da política imposta, levando-os a agirem de forma divergente.

A ambiência de discussão e reflexão sobre democracia, que vinculava o discurso da autonomia à busca de uma prática coerente, permitiu que as contradições internas fossem, sobretudo, trabalhadas na perspectiva da universalização de direitos. Nesses espaços, os modelos de democracia eram constantemente confrontados.

Fugia-se do entendimento de que democracia representativa é “a única forma política que considera o conflito legítimo e legal” (CHAUÍ: 1995: 431). Contrapondo-se ao modelo neoliberal de democracia que dava às elites políticas maior poder de manipulação, as discussões na escola sempre colocavam os cidadãos e as cidadãs no centro das decisões e ações. Ora, a perda parcial de controle sobre as bases ideológicas do projeto neoliberal permitiu que as forças envolvidas na luta por uma autonomia real e contextualizada conquistassem alguns referenciais fortalecedores da escola pública:

1. Mudaram as regras do jogo político na indicação dos cargos de direção, isto é, passou a existir outra dinâmica na seleção e preenchimento dos cargos públicos de direção escolar;
2. Oportunizaram o surgimento de novas lideranças na gestão das escolas, notadamente de pessoas desvinculadas da cultura autoritária e assistencialista anteriormente dominante;
3. Publicizaram novas formas de seleção pública para os cargos de direção, resultante da discussão e formalização de um perfil de gestor da escola pública, que somava formação intelectual com liderança política comprometida com a comunidade;
4. Colocaram a escola numa perspectiva central no planejamento e gestão administrativa e financeira;

5. Mesmo tendo-se constatado que houve autonomia na gestão financeira de parques recursos, a comunidade escolar inteirou-se das questões relativas a orçamento público, fluxos financeiros, exigências legais e de transparência na gestão. Isto significou um exercício de cidadania e abriu a possibilidade de a comunidade expor novas reivindicações em termos de ampliação de conquistas políticas e sociais.

Por fim, queremos registrar que muitas são as lacunas existentes no estudo do tema, o que nos leva a perguntar, evocando Drummond: “E agora, José?”. De fato, e agora? As falas dos nossos “Josés” e “Marias” entrevistados nos deixam desafiadoras questões, como estas que queremos destacar:

1. É insustentável e inconcebível a descontinuidade do processo por meio de rupturas bruscas, ou seja, não é possível que a política pública se torne vulnerável aos processos de mudança de governo de quatro em quatro anos. Ainda não dá para fazer apologia com os espaços conquistados, pois os riscos da descontinuidade e dos desvios são freqüentes e exemplares.

2. É preciso que haja uma clara consciência, por parte das administrações públicas, de que a autonomia não é algo a ser implantado compulsoriamente, mas uma ação que deve ser assumida pela própria Escola.

3. A questão da autonomia não se esgota num conjunto de condições. É preciso que a busca da autonomia seja, em cada Escola, uma oportunidade de crescimento da consciência e de engajamento político.

4. A quebra de pactos (descontinuidade de programas, de políticas e de gestão) é um problema grave e freqüente nas administrações públicas. Não basta avançar na legislação e na legalidade dos processos, há que se ter claro os compromissos sociais oficialmente assumidos, pois não há sustentabilidade sem continuidade das políticas, especialmente aquelas que a sociedade e comunidade escolar referendaram como politicamente a seu favor.

5. Embora a autonomia escolar seja respaldada referencialmente pela vontade de superar as mais diversas formas de submissão, clientelismo, autoritarismo e alienação, ela só se garante na defesa da escola pública, enquanto organismo estruturado e inserido na política pública de educação. Mesmo tendo como ponto de partida o local, o específico, o singular, volta-se sempre para horizontes mais largos, devendo avançar permanentemente nas relações

de âmbito mais estrutural da sociedade. A gestão democrática da educação tem o papel de assegurar o manejo democrático das inter-relações no interior da escola, necessárias à indicação de rumos do projeto maior de sociedade.

Estudando a questão da autonomia no contexto das reformas do Estado no Ceará, em nenhum momento advogamos um projeto qualquer de educação e de sociedade, mas algo que extrapolasse o meramente formal e se tornasse de fato efetivo, estatuinte e ativo. Longe de significar uniformidade ou dispersão, a autonomia escolar poderá firmar-se com base na diversidade-uniidade e em relações sociais e políticas pautadas na ética e na igualdade. O ponto de partida da autonomia da escola, no projeto de sociedade que defendemos, nunca será o arbitrário, pois tem como centralidade o aluno e sua comunidade, o professor e sua comunidade, os gestores e sua comunidade, os técnicos e sua comunidade, os funcionários e sua comunidade e, por que não, os pais e sua comunidade.

É precisamente a relação de todos com a comunidade que vai dar o tom da autonomia da escola, implicando numa noção de processo, de construção coletiva, de responsabilidade e controle sociais, de atendimento de direitos historicamente assumidos pela sociedade no fortalecimento da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

TOURAINÉ, Alain. *O Que é a Democracia?* Petrópolis: Vozes, 1996.

ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). Edgar Morin - *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Plano Estratégico, Plano de Ação, Estatuto e Regulamento*. Brasília (DF): 1996 - 2001.

APPLE, Michael e BEANE, James (Orgs.) *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CEARÁ: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA. Antenor Naspolini (Ex-secretário da Educação Básica). Publicação: Fortaleza, 22 de fevereiro de 2001.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. *Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990*. In: KRAWCZYK, Nora et alii (Orgs.). *O Cenário Educacional latino-americano no limiar do século XXI. Reformas em Debate*. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.

ARRETCHE, Marta T.S. *Mitos da descentralização*. Mais democracia e eficiência nas políticas públicas? RBCS nº 31 – Ano 11, junho de 1996.

_____. e RODRIGUEZ, Vicente [et al] (Orgs.). *Descentralização das políticas sociais no Brasil*. São Paulo: FUNDAP; Fapesp; Brasília: IPEA, 1999.

ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. *Globalização: Desafios socio-econômicos, éticos e educativos*. 2ª edição, Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

- ARRUDA, A. *Teoria das representações sociais e teorias de gênero*. Cadernos de Pesquisa, nº117, p.127-147, nov. 2002.
- AZANHA, J. M. P. "Proposta pedagógica e autonomia da escola", São Paulo, Mimeo, 1997.
- BANCO MUNDIAL. *Ceará: experiências na formação de professores*. Brasília (DF): Editor Francisco Millán, 1999.
- _____. *Ceará: Qualidade, acesso e gestão na escola*. Brasília (DF): Editor Francisco Millán, 1999.
- BARREIRA, I. A. F. *Pensamento, palavras e obras*. In: A Era Jereissati. Fortaleza, edição : Fundação Demócrito Rocha, 2001, v.1.
- BARROSO, João. *Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução*". In Inovação, vol. 4, n.º 2-3, 55-86. (1991)
- _____. *O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal*. In: FERREIRA, N.S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998
- _____. *A administração escolar reflexões em confronto* (mesa redonda). In: Macedo, B., A administração escolar reflexões em confronto (mesa redonda), Inovação, 8, pp. 7-40. 1995
- _____. *A escola e as lógicas da autonomia*. Comunicação apresentada no seminário promovido pelo sindicato do professores do norte. Maia; 1995.
- _____. *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.
- _____. *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In: João Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 167-189. 1996
- BASTOS, João Baptista. *Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas*. In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- BAVA, Silvio Caccia. *Novos contornos da gestão local: conceitos em construção*. São Paulo, Polis – 2002.

- BELLONI, Isaura e et alii(orgs). *Metodologia de avaliação em políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2000.- (Coleção Questões da Nossa Época; v. 75).
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2001- (Coleção Questões da Nossa Época; v, 56)
- BIASOTO JR, Geraldo; OLIVEIRA, Fabrício Augusto de. *Descentralização das políticas sociais no Brasil* In ARRETCHE, Marta e RODRIGUEZ, Vicente(Orgs.). **Descentralização das políticas sociais no Brasil**. São Paulo: FUNDAP: FAPESP;Brasília: IPEA, 1999.
- BRAGA, Douglas Gerson. *Conflitos, eficiência e democracia na gestão pública*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998. 193 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo, Editora Brasiliense,1981.
- BRASIL, Constituição Federal de 1988.Brasília, D.O.U,05/10/1988.
- _____, **Lei n. 9.394**, de 20/12/1996.Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____, **Lei n. 9.424**, de 24/12/1996.Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- _____, **Lei n. 10.172**, de 09/01/2001. Institui o Plano Nacional de Educação.
- _____, Emenda Constitucional n.14, de 12/09/1996.Diário Oficial da União, Brasília, Seção I, p. 18.109, 13/09/1996.
- _____, Decreto n.2446, de 27/06/1997.Regulamenta a Lei n.9424 de 24/12/1996,no âmbito federal do Fundo de Manutenção ao Ensino Fundamental.
- BOURDIEU, Pierre.O Poder Simbólico.Lisboa.Difel, Editora Bertrand Brasil 1989.(Memória e Sociedade).
- BRASLAVSKY, Cecília. (1990). *La educación en el proceso de transición democrática en América Del Sur*. In: *Perpectivas*, número 80, Paris.
- _____. *Descentralización, autonomía y calidad de la educación en América Latina*. Buenos Aires, FLASCO,1992.

CAPORALI, Renato. *Ética e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 2ª edição Campinas (SP): Papyrus, 1988.

CARVALHO, Maria Lúcia R. D. *Escola e democracia*. Campinas (SP): EPU/ Unicamp, 1979.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. *A educação cidadã na visão empresarial*. O telensino 2000. Campinas -SP: Autores Associados, 1999.

CASASSUS, Juan. *Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 74, pp 11-19, agosto -1991

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro; 3ª ed. Editora Paz e Terra., 1991..

CEARÁ. Constituição (1989). Constituição do Estado do Ceará. Fortaleza, Assembléia Legislativa do Ceará, 1989.

_____. Lei n. 12.442, de 18/05/1995. Dispõe sobre o processo de escolha dos diretores de escolas públicas estaduais de ensino básico..

_____. Lei n. 12.452, de 06/06/1995. Dispõe sobre o processo de municipalização do ensino público do Ceará e dá outras providências..

_____. Lei n. 12.861, de 18/11/1998. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretor junto às Escolas Públicas estaduais de ensino público.

_____, Governo do. Consolidando O Novo Ceará *Plano de Desenvolvimento Sustentável. 1995-1998*. Fortaleza: Secretaria do Planejamento e Coordenação, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática. 3ª edição, 1995.

CINIDA: *Manual de autoevaluación para instituciones de educación superior*. p.9-51. Santiago de Chile, 1994.

- COELHO, Ildeu Moreira. *Avaliação institucional na universidade Pública*. In: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, v. 2, nº 3, set, 1997, p. 43-51.
- COHEN, Ernesto e FRANCO, Rolando. *Avaliação de Impacto de Projetos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.
- COHN, Amélia. "Mudanças Econômicas e Políticas Sociais de Saúde no Brasil", In: Brasil – In: Laurel Asa C. (org.) **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. São Paulo, São Paulo, Cortez, 1995.
- CONSED, Gestão Educacional. *Tendências e Perspectivas*. São Paulo: CENPEC, 1999.
- CORAGGIO, José Luis. *Desenvolvimento Humano e Educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996. (Coleção Prospectiva).
- CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *Instituição, educação e autonomia: na obra de Cornelius Castoriadis*. Plano Editora, Brasília, 2004
- COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.) *Gestão educacional e descentralização*. Novos Padrões. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- COSTA, Vera Lúcia Cabral; GOMEZ, Alfredo Sarmiento [et al.], (orgs.). *Descentralização da educação: novas formas de financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999.
- CURY, Jamil et alii. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. 2ª edição São Paulo: Cortez, 1986.
- DANIEL, Celso. *Gestão popular dos governos locais*. São Paulo. Pólis, 1994.
- DAGNINO, Evelina. (org.) "Os movimentos sociais e a emergência de uma noção de cidadania", in: *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo. Brasiliense, 1994, pp.103-115.
- D'INCAO, Maria Angela (Org.). *O Brasil não é mais aquele... Mudança social após a redemocratização*. São Paulo - SP: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas, SP; Papyrus, 2001. (Coleção Papyrus Educação).

_____. *Solidariedade Como Efeito de Poder*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002 – (Coleção Prospectiva; v. 6).

DIAS, Cláudia. *Avaliação de usabilidade: conceitos e métodos* Disponível em: <http://www.ii.puc-campinas.br/revista_ii/Segunda_edicao/Artigo_02/Avaliacao_de_Usabilidade.PDF>. Acesso em: jun. 2002. -

_____. *Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. Informação & Sociedade, v. 10, nº 2, 2000.

DIAS, Sobrinho, BALZAN, Newton César (orgs.) *Avaliação Institucional – teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. *O público e o privado na agenda educacional brasileira*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DOWBOR, L. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*.- Petrópolis,RJ: Vozes, 1998

DUARTE, Newton. *Educação e moral na sociedade capitalista em crise*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 10, 2000, Rio de Janeiro. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos**. Rio de Janeiro: UFRJ: DP & A, 2000. p. 175-189.

ENGUITA, Mariano E. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas,1993

FARIAS, Flavio Bezerra de. *A globalização e o estado cosmopolita: As antinomias de Jürgen Habermas*. São Paulo. Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7ª edição. São Paulo. Cortez, 2001. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v.11).

_____. *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini- Aurélio Século XXI Escolar*. 4ª Ed. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs). *Gestão da educação, impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo; Cortez, 2002.

_____. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 264 p.

FILMUS, D. Estado, sociedad y educación em la Argentina de fin de siglo. *Processos e desafios*, Buenos Aires, Troquel. 1996

FIORI, José Luís. *Desajustes global e modernização conservadora*. São Paulo, 1ª Ed; Ed. Paz e Terra, , 1993.

FRANCO, M. *Contribuindo para a compreensão do conceito de ideologia*. Programa de Estudos Pós-Graduados de Psicologia da Educação da PUC/SP. mimeo. .

FREINET, Célestin. *Ensaio de psicologia sensível*. Lisboa: Presença, 1976. 112 p.

_____. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Estampa, 1978. 99 p.

_____. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 125 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra., Coleção Leitura. 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio.(Org) *Educação e Crise do Trabalho- Perspectivas de final de século*. 4ª Edição. Editora Vozes. Petrópolis 2000.

_____, (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1998.

_____. *Cidadania, tecnologia e trabalho: desafios de uma escola renovada.* Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 21, n. 102/103, p. 4-10, jul./ago. 1992.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Estado e educação popular na América Latina.* Campinas (SP): Papirus, 1992.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E,(Orgs). *Autonomia da escola: princípios e propósitos,* 4ª edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001(Guia da Escola Cidadã; V.1).

GENTILI, Pablo. *A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional.* In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola no contexto da globalização.* Petrópolis: Vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. *Para além da esquerda e da direita.* São Paulo: UNESP, 1996.

_____. *Identidade e modernidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edição, 2002.

_____. *Mundo em descontrolo.* O que a globalização está fazendo de nós. 3ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GHANEM, E. (Org.) *Participação popular na gestão escolar.* São Paulo: Ação Educativa, 1995.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GÓMEZ, José Maria. *Política e democracia em tempos de globalização.* Buenos Aires: CLASCO; Rio de Janeiro: LPP Laboratório de Políticas Públicas. Vozes, 2000.

GONDIM, Linda Maria Pontes. *Pesquisa em ciências sociais: o projeto da dissertação de mestrado.* Fortaleza: UFC, 1999.

GUERRA, Isabel. *O território como espaço de ação coletiva: paradoxos e possibilidades do "jogo estratégico de atores" no planejamento territorial em Portugal.*In. SANTOS, Boaventura de Sousa(org.). *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa.* 2ª edição. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2003.

HAGUETTE, André .(Org.) *Os Caminhos da municipalização no Ceará: Uma avaliação*, Coleção Alagadiço Novo, Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará,1998

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos.-O breve século XX 1914-1991*. 2ª edição São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____, Eric. *O Novo Século*. 2ª edição São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola*. 9ª edição. Campinas (SP): Papyrus, 2002. *Jornal do CIC*. Edição Atual: Ano I – Nº 1 - Maio/Junho 2004.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.

HUGUET, Antônio Gago. *Calidad, acreditacion y evaluacion institucional*. Material do Mestrado em Ciências da Educação superior/ Universidade de Havana-Cuba, 2001.

IANNONE, Leila Rentroca. *Avaliação institucional: relato de uma experiência*. In: CAPELLETTI, Isabel (Org.). *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 1999.

KLIKSBERG, Bernardo. *ARepensando o Estado para o desenvolvimento social-superando dogmas e convencionalismos*. 2ªEd. Editora Cortez. São Paulo,2002.

_____, *A gestão da política educacional como política social*. In: CONSED, *Gestão Educacional. Tendências e Perspectivas*. São Paulo: CENPEC, 1999.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. RJ: Paz e Terra, 1976, 2ª edição.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político*. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- KRAWCZYK, Nora e et alii (Orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI*. Reformas em Debate. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida, et alii. *Planejamento e educação no Brasil*. 5ª edição - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.21).
- KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-moderna – novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LARA, Luiza Castiglioni. *Porque as crianças não gostam da escola?* Petrópolis, Nova & Vozes, 1987.
- LAURELL, Asa Cristina (Org). *Estado X Políticas Sociais*. In: *El Neoliberalismo* - 3ª edição São Paulo: Cortez, 2002. Revisão Técnica Amélia Cohn.
- LEITE, Celani Leite. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LEITE, Maria Cecília Lorea. *Avaliação da universidade: a concepção e o desenvolvimento de projetos avaliativos em questão*. 21ª Reunião Anual da ANPEdição GT 11 – Política de Educação Superior, 20 a 24 de setembro de 1998. Caxambu, MG.
- LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical*. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. 2 edição, São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã; v. 4).
- LOBO, Thereza; CARDOSO, Beatriz. *Novos mecanismos de gestão descentralizada na comunidade escolar* In COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). **Descentralização da educação novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999.
- MADEIRA, Margot Campos. *Representações sociais: pressupostos e implicações*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 72, n. 171, p. 129-144, maio/ago. 1991.
- MASI, Domenico de. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- MASSI, Cosme. *Avaliação Institucional*. 2001.

- MATUS, Carlos. (1987) "*Planificación y gobierno*". In: Revista de la Cepal , número 31, Santiago do Chile.
- MARTINS, José de Souza. *O poder do atraso*. 2ª edição, São Paulo: Hucitec, 1999.
- MAZZOTTI, A. *Abordagem estrutural das representações sociais*. Psicologia da Educação. São Paulo, PUC/SP, nº 14/15, p.17-37, 2002.
- MELO, Guiomar N. et alii. *Educação e transição democrática*. 3ª edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.
- MEREGE, Luiz Carlos. *3º setor reflexões sobre o marco legal*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade*. 16ª edição Petrópolis: Vozes, 1994.
- MEC. *Gestão escolar e formação de gestores*. Coleção em Aberto. Vol. 17. Brasília: INEP, 2000.
- _____. *Políticas e resultados 1995-2002, gestão nas escolas*. Brasília: dezembro, 2002.
- MONTEIRO, Eduardo; FELDMAN, Márcia. *Mídia: educação e cidadania na era da informação*. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 38-41, maio/jul. 1999
- MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. *As incomparáveis virtudes do mercado – Políticas Sociais e Padrões de Atuação do Estado nos Marcos do Neoliberalismo*. In: KRAWCZYK, Nora e et alii (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI. Reformas em Debate**. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.
- MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Tradução: M. Thiollent
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASPOLINI, Antenor. *A reforma da educação básica no Ceará*. Revista Estudos Avançados. Publicação quadrimestral do Instituto de Estudos Avançados da USP. 15 (42): 169-86, 2001.

NEVES, Carmem M. de Castro. *Autonomia da Escola Pública: Um Enfoque Operacional* In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Projeto político – pedagógico da escola*. Campinas: Papirus, 1996.

O'DONNELL, Guilherme. "Sobre o Estado, a democratização e alguns problemas conceituais". Novos Estudos. CEBRAP. nº 36 São Paulo 1993

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) *Gestão democrática da educação*. Desafios Contemporâneos. Petrópolis: Vozes. 1997.

_____. *A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. *A economia brasileira: Crítica à Razão Dualista*. 5ª edição Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Estado, sociedade, movimentos sociais e políticas públicas no limiar do século XXI* – Rio de Janeiro: FASE/PIC, 1993.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. *Metodologia da pesquisa: Abordagem Teórico-Prática*. 9ª edição. Campinas, Papirus, 2003.

PAOLI, Maria Célia. *Empresas e responsabilidades social: os enredamentos da cidadania no Brasil*. SANTOS, Boaventura de Sousa(org.). **Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa**. 2ª edição. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2003.

PARENTE, Josênio C. *A fé e a razão na política*. Conservadorismo e modernidade das elites cearenses. Fortaleza, Edições UFC/Edições UVA, 2000, p.246.

PARO, Vito Henrique. *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Edição Ática, 1997.

PEREIRA, Bresser L. C. *Crise econômica e reforma do estado no Brasil*. São Paulo: Edição 34, 1996.

_____. *Um novo estado para a América Latina*. Novos Estudos –CEBRAP, Nº 50, março, 1998.

PEREIRA, Sueli M...[et al.]. *Descentralização administrativa e autonomia escolar no mundo globalizado*. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. V.17, (jan./jun. 2001). Nº 01. p. 01-136. Porto Alegre.

PIMENTA, C. C. *A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais*. 1998. (<http://www.mare.gov.br>)

PINTO, Fátima Cunha F. et alli (Orgs.) *Administração escolar e política educacional*. Piracicaba: Editora Unimpe, 1997.

PROYECTO OEA. *Experiências em gestão educativa*. Vol. I. “**Refuerzo de la Gestión Educativa y Desarrollo Institucional**”. Managua: Dirección de Planificación, 2000.

REBOUÇAS, Osmundo, Cláudio Ferreira Lima, Flavio Paiva, and João de Paula Monteiro *Gestão compartilhada: O pacto do Ceará*. Rio de Janeiro: Qualitymark- 1994

REZENDE, Lucia Maria Gonçalves de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RICO, Elizabeth Melo (Org.) *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 2ª edição, São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.

RIOS, Terezinha Azevedo. *Ética e competência*. 9ª edição, São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época; v.16).

SÁ, Elisabeth Schneider de. (Coord.). *Manual de normatização de trabalhos técnicos, científicos e culturais*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

SADER, Emir et alli. *Pós-Neoliberalismo II. Que Estado para que democracia?* Petrópolis. Vozes, 1999.

_____. *Movimentos sociais na transição democrática.* São Paulo: Cortez, 1988

SANDER, Benno. *Gestão da educação na América Latina. construção e reconstrução do conhecimento.* Campinas (SP): Autores Associados, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa(org.). *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa.* 2ª edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2003.

_____. *A globalização e as ciências sociais.* 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna.* 3ª edição, Rio de Janeiro, Graal, 2000.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência de para um novo senso comum: a ciência e a política na transição paradigmática).* vol.1 , 9ª Edição; São Paulo, Cortez, 2002.

SANTOS FILHO, José Camilo dos, GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.* 4ª edição, São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.42).

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988).

SAVIANI, Derneval. *Escola e democracia.* São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. *Escola e democracia: teorias, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.* 35ª edição revista, Campinas, S.P: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: vol. 5).

_____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.* 2ª edição. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

SCHRAMM, FR. *A terceira margem da saúde: ética natural, complexidade, crise e responsabilidade no saber-fazer sanitário.* Brasília: Edição UnB, 1996.

- SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Escola cidadã. Teoria e Prática* (Org.). Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, Rinalva Cassiano da. "Projeto pedagógico: a escola em questão". In: *Revista de Administração Educacional*. V.1, nº.1. Recife: UFPE, 1997.
- SILVA, Marise Borba da e SCHAPPO, Vera Lúcia. *Introdução à pesquisa em educação*. Florianópolis: UDESC, 2001
- SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. "O Sentido da autonomia no processo de globalização". Publicado na Revista EDUCAÇÃO - Centro de Educação-Universidade Federal de Santa Maria-RS - V.22 - N.o 02 - 1998.
- SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes, 1996. 180 p.
- SOUZA, Silvana Aparecida de. *Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?* São Paulo: Xamã, 2001.
- SOUZA, Maria Luiza de. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de e SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- SPINK, Mary Jane (org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *Educação, gestão democrática e participação popular*. In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- SPINK, Peter e CLEMENTE, Roberta (Orgs.). *20 experiências de gestão pública e cidadania*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1997.
- STAKE, R.E. *Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos*. Educação e Seleção, nº 7, jan./jun. 1983.

- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Auto-Avaliação Institucional: princípios e metodologia do grupo focal*. In: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em Foco*. Rio de Janeiro, 2002.
- TEDESCO, J.C. *El desafío educativo: calidad e democracia*, Buenos Aires, GEL, 1987.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 1986.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995. 427 p.
- TOMMASI, Livia de. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.
- TORRES, Rosa Maria. *Una década de "Educación Para Todos": La Tarea Pendiente*. Buenos Aires. IPE - UNESCO , 1999.
- UNESCO. *La formación de recursos humanos para la gestión educativa em América Latina*. Buenos Aires. IPE - Buenos Aires. Informe del foro realizado em el IPE - Buenos Aires, 11 y 12 de noviembre de 1998 (Serie de Publicaciones).
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira , 1998.
- VEIGA, Ilma Passos & RESENDE, Lúcia Maria G.(Orgs.). *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. *Projeto político pedagógico da escola* (Org.). Campinas: Papirus, 1996.
- VEASE, Macri María R. *La descentralización educativa en la ciudad de Buenos Aires*. documento de trabajo nº.22. Instituto Gino Germani - Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. (veáse Paviglianitti, Norma, 1996, Gentili, Pablo, 1996)
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Espaço público e educação*. In: KRAWCZYK, Nora et alli (Orgs.). *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI. Reformas em Debate*. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.
- ZIBAS, D.; KRAWCZYK, N. *Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do ensino médio, 2003*. [Relatório Final]