UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS: O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES (PROCAP) NOS ANOS 90 – INTERVENÇÃO, CONSENTIMENTO E RESISTÊNCIA

LARISSE DIAS PEDROSA

CAMPINAS - SP
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS: O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES (PROCAP) NOS ANOS 90 – INTERVÊNÇÃO, CONSENTIMENTO E RESISTÊNCIA

Autor: Larisse Dias Pedrosa
Orientador: Prof° Dr° José Luis Sanfelice

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Larisse Dias Pedrosa** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 23/02/2006

Assinatura:.....

Prof° Dr° José Luis Sanfelice

COMISSÃO JULGADORA:

_____

_____

_____

_____

Campinas, SP
2006

© by Larisse Dias Pedrosa, 2005.

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/ UNICAMP

Pedrosa, Larisse Dias.
P343b O Banco Mundial e as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais : o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) nos anos 90 – intervenção, consentimento e resistência / Larisse Dias Pedrosa. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : José Luís Sanfelice.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Banco Mundial. 2. Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) Formação de professores. 4. Educação Básica. 5. Reforma do ensino. I. Sanfelice, José Luís. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-010-BFE

Keywords: World Bank; Programa de capacitação de Professores (Procap); Teacher training; Basic education; reform of education
Área de concentração: História, Filosofia e Educação.
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Prof. Dr. José Luis Sanfelice
Profa. Dra. Maria Abádia da Silva
Prof. Dr. José roberto Rus Perez
Data da defesa: 23/02/2006

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho:

Aos meus pais Ramiro e Eleuza, por acreditarem no meu amor pelos estudos.

Aos meus irmãos Alessandro e Gustavo, por facilitarem a caminhada nos dias difíceis.

Ao meu noivo Douglas, por acompanhar os meus passos e me encher de esperanças.

Ao meu orientador Sanfelice, pela luta e incentivo.

À professora Raquel, pelo desafio e atenção.

Aos educadores que buscam uma educação de qualidade e para todos.

AGRADECIMENTOS

A oportunidade de concluir o mestrado, um sonho antigo, faz parte da minha história de vida. Desde o primeiro momento que sonhei em fazer o mestrado, todas as minhas ações destinaram-se a essa conquista. Agradeço cada pessoa que participou para essa realização, a começar pelos meus pais Ramiro e Eleuza, que serviram de base espiritual e material para o desenvolvimento de todo o processo. Ao lado deles eu recebi amor, proteção, incentivo, admiração, confiança, amizade, companheirismo, dedicação, apoio financeiro, moral e religioso, e principalmente a eterna "espera" que só a saudade é capaz de explicar. Ao lado dos meus irmãos Alessandro e Gustavo aprendemos a valorizar as particularidades de cada um e, de mãos dadas, recebi a compreensão necessária para continuar. Não posso deixar de agradecer os abraços apertados, os beijos coloridos, os desenhos carinhosos e as lágrimas de saudades das minhas sobrinhas Luiza, Maria Júlia, Izabela e Camila. A minha família é muito grande e sei que cada tio e tia, primo e prima, cunhado e cunhada torceram por mim. Nesse caso, quero deixar o meu abraço bem apertado para cada um deles. Um beijo grande para a tia/madrinha Regina. A presença do Douglas foi indispensável em minha vida, pois na fase mais difícil do percurso – os 15 meses finais do mestrado – ele ajudou-me intensamente, dedicando uma parte considerável do seu tempo, dos seus planos, da sua atenção, do seu trabalho, dos seus finais de semana, da sua preocupação, dos seus recursos financeiros, da sua paciência, dentre outros cuidados, para facilitar os meus dias de

trabalho. Por várias vezes, imprimiu materiais importantíssimos para a pesquisa e presenteou-me com livros e diversos materiais escolares. Dia-a-dia preocupou-se com a minha alimentação, o meu descanso, as minhas condições físicas de trabalho, a minha ansiedade, os meus medos, os meus congressos, os meus relatórios da FAPESP, a minha casa e disponibilizou-me, por várias vezes, a sua casa, o seu computador e o seu AMOR! Agradeço a generosidade da minha sogra Alice que compreendeu a minha rotina de trabalho e recebeu-me carinhosamente em sua casa, abrindo espaço para que eu realizasse o meu compromisso com a pesquisa e ao mesmo tempo tivesse momentos de lazer. Ao lado deles, recebi ainda a torcida dos meus cunhados Daniela, Düstin e Érika. De coração, o meu agradecimento se destina à amiga Cláudia, a qual se dedicou intensamente a me ajudar com a formatação da dissertação e resolveu inúmeros problemas ao meu "lado", ainda que ela em Uberlândia e eu em Campinas. Ao lado da amiga Patrícia recebi a amizade necessária para eliminar vários obstáculos que apareceram em minha vida e, mesmo ela no México e eu em Campinas, descobri que a nossa amizade é de almas e que poderei contar com ela por toda a eternidade. Recebi diariamente as orações da amiga/irmã Gisele que sempre acreditou no meu "sucesso", a coragem da amiga Mônica que sempre me orientou a lutar na vida e a persistência da amiga Raquel que sempre me ensinou a fazer as coisas acontecerem. Obrigada à amiga Fabiana que dividiu a sua história com a minha, no primeiro ano do mestrado; à amiga Ana Luiza que me recebeu de braços abertos no segundo ano do mestrado e que, no último ano, mesmo morando sozinha, fui presenteada com a parceria de Dona Antônia, uma senhora que cuidou da minha casa e de mim, como uma verdadeira mãe. Quando me recordo da Unicamp, tenho a satisfação de agradecer vários amigos que fiz por lá. Aos funcionários Nadir, Rita, Gi, Gilberto e aos colegas da informática agradeço-lhes pela dedicação e apoio pessoal imensuráveis. Aos professores

Beth Xavier, Zezo, Bryan, Maria Abadia da Silva, Olinda Noronha, Pedro Goergen, Renê e José Roberto Rus Perez deixo-lhes a minha eterna admiração. Ao professor Sérgio Castanho agradeço-lhe a rica oportunidade de ter sido a sua estagiária e aprender o melhor caminho para dar os primeiros passos da carreira. E indiscutivelmente agradeço o meu orientador José Luis Sanfelice, um homem sábio, que me conduziu nesses três anos, de forma séria, determinada e amistosa, ajudando-me a romper com os meus medos, a respeitar os meus limites e a superar alguns obstáculos da carreira e da minha própria vida. Ao lado dele compreendi que o sucesso profissional está na humildade e na generosidade da convivência. Outra pessoa especial foi a professora Raquel de Almeida Moraes, um anjo que iluminou o meu mestrado, e que certamente fará parte do meu futuro. Deixo um forte abraço aos meus colegas de turma Samira, Maria de Fátima, Giu, Wagner, Alessandro e Izalto. Aos colegas da profissão Solange, Lenilda, Padre Carlinhos, Padre José Carlos, Andréa de Avaré, Andréia de Maringá, Odair, Helder, Sérgio Stoco, Kimi, Jorge Clark, Nelito, Lalo, Jovi e aos nordestinos João, Renato, Júnior, Anchieta e Paulo dedico-lhes a minha amizade sincera. Sem o apoio dos amigos Cristiane Baquim, Francis, João Carlos, Robson, Marcelo, Wenceslau, José Carlos, Sarita e Camila Coimbra, com certeza, eu não teria acesso fácil aos materiais da pesquisa. Destaco com alegria o apoio financeiro da FAPESP que permitiu a realização de uma pesquisa mais aprofundada e a sua divulgação em congressos importantes no Brasil. Foram tantos os amigos que me deram as mãos que infelizmente não citarei a todos, mas estou certa de que a nossa história está apenas começando.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de investigação aspectos relacionados à política do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) em Minas Gerais nos anos 90. A análise centra-se no processo de implementação do PROCAP, com o intuito de compreender os possíveis reflexos causados nas áreas de aplicação. De acordo com o contexto sócio-político do objeto da pesquisa, parte-se dos seguintes aspectos: discurso explícito do Banco Mundial; condicionantes do financiamento de programas de qualidade para a educação pública no Brasil; discurso explícito do PROCAP que evidencia as relações com os condicionamentos do Banco Mundial; mudanças propostas pelo PROCAP no Estado de Minas Gerais; análise comparativa entre o parecer das instituições avaliadoras do Programa e a Carta dos Educadores publicada pelo Fórum Mineiro de Educação em Belo Horizonte, no ano de 1998. Evidencia-se uma política educacional de conflitos nos quais a intervenção, o consentimento e a resistência são constantes.

Palavras-chave: Banco Mundial, Políticas Neoliberais, Reformas Educacionais, Formação de Professores, Educação Básica, PROCAP.

ABSTRACT

The present study's object of ivestigaton are the features (aspects) concerning the policy of the Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) [Teacher's Enhancement Program] in the State of Minas Gerais in the 90's. The analysis focus on the process of implementation of PROCAP, aiming to understand the probable consequences at the application areas. In accordance to the social and political context of the object of research, we start from the following aspects: World Bank's open discourse; conditioning elements to finance the public education quality programs in Brazil, PROCAP's open discourse that shows the relations with the World Bank's conditions; changes proposed by the PROCAP in the State of Minas Gerais; comparative analysis between the Programs evaluating institutions' assesment and the Carta dos Educadores (Educators' Letter) published by the Forum Mineiro de Educação (Education Mineiro Forum) in Belo Horizonte, in 1998. It´s evinced an educational policy made out of conflicts in wich intervention, approval and reistence are continuous.

Key-words: World Bank, Neoliberal Policies, Reforms on Education, Teacher's Making, Basic Education, PROCAP.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES..... XIX

INTRODUÇÃO..... 01

CAPÍTULO 1: A influência do Banco Mundial (BM) na construção do Estado brasileiro: anos 90..... 05

1 - O Banco Mundial: Definição e Organização..... 05

2 - O neoliberalismo como instrumento ideológico da política do capital..... 27

3 – Reações da Sociedade Civil à política neoliberal do capital..... 37

CAPÍTULO 2: O processo de reforma da educação do Estado de Minas Gerais: 1983 a 1998..... 47

1 - A gestão Tancredo Neves (1983-1987): Período de redemocratização..... 48

2 - A gestão Newton Cardoso (1987-1991): período de modernização e racionalização do Estado..... 56

3 - A gestão Hélio Garcia (1991-1994): período de qualidade total na educação..... 62

4 - A gestão Eduardo Azeredo (1995-1998): período da democratização do desenvolvimento..... 73

CAPÍTULO 3: O Projeto Qualidade na Educação Básica e o Programa de Capacitação de Professores – Minas Gerais: 1991-1998..... 81

1 – Organização do PróQualidade..... 83

2 - O Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)..... 90

3 - Os Objetivos Gerais e Específicos..... 90

4 - A Clientela Potencial e suas características..... 92

5 - A Estrutura do PROCAP..... 96

6 - Os Agentes de atuação..... 98

7 - A Estratégia de Capacitação..... 100

8 - Os Tópicos de Conteúdo..... 103

9 - A Instituição Especializada (IE)..... 104

9.1 - O Treinamento de Monitores e de Agentes Estaduais de Capacitação (AEC)..... 109

9.2 - O Treinamento de Facilitadores e de Agentes Municipais de Capacitação (AMC)..... 113

10 - As Instituições Pólo (IP)..... 116

11 - A Instituição de Monitoramento e Avaliação (IMA)..... 119

12 – Apontamentos teóricos sobre o PROCAP..... 123

CAPÍTULO 4: A Avaliação Institucional do PROCAP e o Fórum Mineiro de Educação (FME):1998..... 129

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 147

REFERÊNCIAS..... 155

1 - Fontes Primárias..... 155

2 – Fontes Secundárias..... 162

ANEXOS DE ILUSTRAÇÕES

ANEXO I: Membros do GI/SEE-MG, fala do Sr. Michael Moore, consultor do Banco Mundial, no Centro de Referência do Professor - Belo Horizonte, no período de jul. a out. de 1997..... 171

ANEXO II: Mesa de abertura solene do Seminário de Capacitação de Monitores e Agentes Estaduais..... 173

ANEXO III: Exposição da Profª Camila Lima Coimbra (RPP/IE) sobre o Guia de Estudo Geral –GEG durante o Seminário de Capacitação de Monitores e Agentes Estaduais, no Campus Santa Mônica – Universidade Federal de Uberlândia, em 22/10/97..... 175

ANEXOS..... 177

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Distribuição dos Treinandos por rede de ensino..... 92

FIGURA 2: Distribuição dos Treinandos por escolaridade..... 94

FIGURA 3: Distribuição dos Treinandos por tempo de serviço no magistério..... 95

FIGURA 4: Pólos Regionais de Capacitação..... 97

FIGURA 5: Equipe de Gerenciamento do PROCAP..... 100

FIGURA 6: Formação em serviço, continuada e a distância..... 103

FIGURA 7: Organograma - Instituição Especializada..... 106

QUADRO: Projetos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil - Setor Educacional (1946 – 2000)..... 26

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AID	- Agência Internacional de Desenvolvimento
AEC	- Agentes Estaduais de Capacitação
AMC	- Agentes Municipais de Capacitação
AMGI	- Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
ALCA	- Área de Livre Comércio das Américas
APPMG	- Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais
APLEOMG	- Associação dos Professores Licenciados dos Estabelecimentos Oficiais de Minas Gerais
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	-Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BNDES	- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAP-IE	-Comitê de Acompanhamento do PROCAP na IE
CAP-SEE/MG	-Comitê de Acompanhamento do PROCAP na SEE/MG
CBE	- Conferências Brasileiras de Educação
CENC	- Centro de Controle de Custos
CEPAL	- Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe
CEFAM	- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CIADI	- Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CIACS	- Centros Integrados de Assistência à Criança e aos Adolescentes

CONSED	- Conselho de Secretários da Educação dos Estados
CONSIE	-Conselho da Instituição Especializada
CME	- Congresso Mineiro de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CNBB	- Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CQT	- Controle da Qualidade Total
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DCRH	- Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos
DH	- Desenvolvimento Humano
DGPN	- Diretoria Geral do Projeto Nordeste
DNPC	- Diretorias de Normas e Planejamento Curricular
DEPE	-Diretoria de Estudos e Pesquisas
EAD	-Educação a Distância
EDURURAL	- Programa de Educação Rural
FAE	- Fundação de Assistência ao Aluno
FAT	- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FCO	- Fundação Cristiano Ottoni
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIEMG	- Federação das Indústrias de Minas Gerais
FINEP	- Financiadora de Estudos e Projetos
FME	-Fórum Mineiro de Educação
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GC	-Grupo Consultivo
GEF	- Global Environment Facility
GEG	-Guia de Estudo Geral
GEE	-Guia de Estudo Específico
GI	- Grupo Interfuncional
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições de Ensino Superior

IFC	- Corporação Financeira Internacional
IMA	- Instituição de Monitoramento e Avaliação
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IE	-Instituição Especializada
IP	- Instituição Pólo
LDB/N	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e do Desporto
MF	-Manual do Facilitador
NAFTA	- Acordo de Livre Comércio da América do Norte
NEBII	- Segundo Projeto de Educação Básica para o Nordeste
NEB III	- Terceiro Projeto Nordeste de Educação Básica
OI	- Organismo Internacional
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetro Curricular Nacional
PACTI	- Programa de Apoio Científico e Tecnológico
PBQP	- Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PI	- Plano de Implementação do PROCAP
PIB	- Produto Interno Bruno
PNAC	- Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	- Plano Nacional de Educação
PND	- Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PMDB	-Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROCAP	- Programa de Capacitação de Professores
PROCAD	-Programa de Capacitação de Dirigentes
PROEDUC	- Programa Educação para a Competitividade
PROEX	- Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PROQUALIDADE	- Projeto Qualidade na Educação Básica
PQTE	- Programa Qualidade Total em Educação

PV	-Produtora de Vídeo
RPP	- Reflexões sobre a Prática Pedagógica
SC&T	- Serviços de Comunicação e Tutoria
SDE	- Superintendência de Desenvolvimento do Ensino
SIED	- Sistema Integrado de Informações Educacionais
SIMAVE	- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SEE/MG	- Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEFOR	- Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
Sind-UTE	- Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SPC	- Superintendência de Planejamento e Coordenação
SRH	- Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos
SRE	- Superintendências Regionais de Ensino
TCH	- Teoria do Capital Humano
TCU	- Tribunal de Contas da União
TDR	- Termo de Referência para a Contratação da IE
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UCP	- Unidade de Coordenação do Projeto
UNDIME	-União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	- United States Agency for International Development

INTRODUÇÃO

A eleição do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) em Minas Gerais, como tema da dissertação, ocorreu a partir da aproximação da autora com os professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Instituição convocada a prestar serviços junto às ações governamentais do Estado – que atuaram no desenvolvimento deste projeto. Mas a opção por estudar Minas Gerais se deu pelo motivo de que o Estado vem se destacando como uma das unidades federativas que contribuíram para a implantação de políticas educacionais "neoliberais" no Brasil.

O Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), do qual faço parte, possibilitou-me um rico espaço de discussão e estudo. O grupo decidiu tomar como foco central articulador de suas atividades de pesquisa a questão da escola pública formulando, em conseqüência, o projeto "Reconstrução Histórica da Escola Pública no Brasil (1870-1996)". As dissertações e teses publicadas pelo grupo dão prosseguimento ao trabalho de reconstrução da história da educação pública brasileira, e é nesse sentido que este trabalho faz parte daqueles esforços coletivos.

O trabalho, pelos prazos impostos, limitou-se ao estudo do processo de implantação do PROCAP e de parte de seus reflexos, sinalizando apenas pontos do projeto que correspondem aos compromissos internacionais e às orientações de agências multilaterais. Para tanto, a pesquisa centra-se na verificação do modo como a reforma educacional mineira dos anos noventa buscou garantir a oferta da educação básica para todos, com a implantação do PROCAP na prática das escolas e respondendo às exigências impostas pelo atual sistema de reestruturação capitalista.

De acordo com o contexto sócio-político do objeto da pesquisa, parte-se dos seguintes aspectos: discurso explícito do Banco Mundial; condicionantes do financiamento de programas de qualidade para a educação pública no Brasil; discurso explícito do PROCAP que evidencia as relações com os condicionamentos do Banco Mundial; mudanças propostas pelo PROCAP no Estado de Minas Gerais e análise comparativa entre o parecer das instituições avaliadoras do Programa e a Carta dos Educadores publicada pelo Fórum Mineiro de Educação em Belo Horizonte, no ano de 1998.

Para operacionalizar a pesquisa trabalhou-se essencialmente com dois tipos de fontes escritas:

1 – na pesquisa bibliográfica fez-se a busca de leituras que possibilitassem a constituição do aparato teórico necessário à análise do objeto da pesquisa, privilegiando leituras historiográficas sobre o período em questão, tanto no que diz respeito à postura política do Estado Nacional nos anos 1990, quanto à Educação de Minas Gerais.

2 – a pesquisa documental baseou-se nos documentos normativos (Leis, Decretos, Portarias, Pareceres, etc) publicados pelo Governo Federal e pelo Governo Estadual de Minas Gerais e nos dados coletados na SEE/MG sobre os projetos, programas, artigos, palestras, relatórios, entre outros. Deu-se continuidade ao trabalho de pesquisa documental publicado por esses órgãos, destacando os planos de Governo Estadual das gestões Hélio Garcia (1991-1994) e Eduardo Azeredo (1995-1998), nos quais se identificam os projetos de financiamento desenvolvidos em parceria com o Governo Federal e o Banco Mundial. Evidencia-se a utilização do *Informativo MAI de Ensino,* publicado pela Editora Lancer, em Belo Horizonte, que contém grande parte da legislação do Estado e divulga os pronunciamentos de autoridades, analisando-os à luz de bibliografia selecionada. O uso de fontes que dizem respeito ao surgimento e desenvolvimento de associações, sindicatos e movimentos de professores em Minas Gerais, correspondentes às resistências advindas dos Profissionais da Educação em suas representações coletivas em benefício do ensino público do Estado, foi uma leitura importante para "dialetizar" a pesquisa.

Os procedimentos desta pesquisa quanto ao método foram os seguintes:

a) Levantamento, seleção e catalogação de fontes primárias.

b) Análise das fontes primárias, priorizando a elucidação da temática.

c) Constituição de sínteses analíticas que consolidassem relatórios parciais da pesquisa.

d) Confrontação dos resultados materializados nos relatórios parciais com a bibliografia.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo que no primeiro, **A influência do Banco Mundial na construção do Estado Brasileiro: anos 90**, recupera-se a historicidade do processo de construção neoliberal da ordem capitalista, apresentando o surgimento e o desenvolvimento do Banco Mundial e pontuando as suas políticas em resposta às resistências e aos interesses envolvidos na política educacional brasileira. É importante esclarecer que, entre os organismos internacionais que contribuem para o financiamento de projetos educacionais no Brasil, priorizou-se o estudo do Banco Mundial na pesquisa, em função do seu relacionamento com o Estado de Minas Gerais ao promover a efetivação do PROCAP na sua rede escolar.

No segundo capítulo, **O processo de reforma da educação do Estado de Minas Gerais: 1983 a 1998**, destaca-se o ciclo de reformas educacionais aplicado no Estado de Minas Gerais, a partir da "Nova República" até o final dos anos 90. Para detalhar esse processo, analisaram-se os quatro governos estaduais: Tancredo Neves (1983-1987), Newton Cardoso (1987-1991), Hélio Garcia (1991-1994) e Eduardo Azeredo (1995-1998), introduzindo o histórico das resistências provocadas pelas reivindicações dos Profissionais da Educação.

No terceiro capítulo, **O Projeto Qualidade na Educação Básica e o Programa de Capacitação de Professores – Minas Gerais: 1991-1998**, faz-se um estudo aprofundado do Programa utilizando o projeto base instituído pela SEE/MG, *Projeto Qualidade na Educação Básica (PróQualidade)*, o qual apontava diferentes problemas na educação básica do Estado e sugeria mudanças para promover a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. A coleta detalhada dos dados referentes ao objeto da pesquisa deu-se, basicamente, nos arquivos da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), sediado no Bloco B da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); na consulta do CD-ROOM publicado pela

UFU em 1999, que possibilitou ilustrar parte do texto com gráficos, fotografias, quadros e desenhos de esquemas e através de materiais cedidos por alguns professores da UFU que participaram como agentes do PROCAP nessa primeira etapa.

No quarto capítulo, **A Avaliação Institucional do PROCAP e o Fórum Mineiro de Educação (FME): 1998**, apresentam-se questões que surgiram a partir do contato com o material dessa pesquisa, destacando a contradição dos discursos registrados na síntese dos relatórios de avaliação do PROCAP e das denúncias e sugestões dos Profissionais da Educação publicadas no *Anais do Fórum Mineiro de Educação (1998)*, como tentativa de responder algumas dessas questões.

Tendo em vista a premente necessidade de reformas no sistema educacional brasileiro, projetos e programas são elaborados no intuito de sanar essas deficiências. No entanto, o procedimento tem sido o da orientação de organismos internacionais voltados aos interesses do capital e não o da supressão da miséria do povo brasileiro. Nessa lógica, o PROCAP, projeto que, teoricamente, buscava a melhoria da qualidade do ensino através da capacitação de professores, teve que atender as exigências do Banco Mundial, ignorando as necessidades e características próprias de cada escola, apesar da "aparente preocupação" com o desenvolvimento humano.

Constata-se, com esse estudo que, para além de simples projetos elaborados em gabinete, atendendo aos interesses partidários do momento, os brasileiros pagam um preço alto pelas reformas educacionais que vêm modificando a educação pública brasileira, sem o compromisso de responder ao discurso de uma educação pública, universal e de qualidade. Confirma-se que o Estado de Minas Gerais vem se efetivando como laboratório de experiências políticas para a educação, garantindo a base material necessária para a consolidação do projeto neoliberal no país.

CAPÍTULO 1

A influência do Banco Mundial (BM) na construção do Estado brasileiro: anos 90

Este capítulo analisa o processo de implantação e desenvolvimento do Banco Mundial, com o intuito de apresentar, através da historicidade, alguns aspectos que explicam o seu processo de intervenção na formulação e monitoramento das políticas para a educação pública brasileira. Os autores que vêm analisando esse "relacionamento" e os documentos do Banco Mundial contribuíram para a compreensão das estratégias políticas utilizadas pelo Banco para firmar convênios com o Brasil.

1 - O Banco Mundial: Definição e Organização

Na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada no Estado de Novo Hampshire (EUA), no ano de 1944, mais conhecida como Conferência de Bretton Woods, foram criados o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), organismos portadores do poder de intervenção e com autonomia para transformar o sistema econômico. A expressão Banco Mundial, utilizada neste estudo, refere-se ao conjunto de cinco instituições agregadas:

> Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) - 1944 - proporciona empréstimos e assistência aos países de rendas médias com bons antecedentes de crédito. O poder de voto de cada país-membro está vinculado às suas subscrições de capital, que por sua vez estão baseadas no poder econômico relativo de cada país. O BIRD levanta grande parte dos seus fundos através da venda de títulos nos mercados internacionais de capital; Corporação Financeira Internacional (IFC) - 1956 - promove o crescimento no mundo em desenvolvimento mediante o financiamento de investimentos do setor privado e a prestação de assistência técnica e de assessoramento aos governos e empresas. Em parceria com investidores privados, a IFC proporciona tanto empréstimos quanto participação acionária em negócios nos países em desenvolvimento; Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) - 1960 - ajuda a estimular investimentos estrangeiros nos países em desenvolvimento por meio de garantias a investidores estrangeiros contra prejuízos causados por riscos não comerciais. A AMGI também proporciona assistência técnica para ajudar os

> países a divulgarem informações sobre oportunidades de investimento; Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) - 1960 -desempenha um papel importante na missão do Banco que é a redução da pobreza. A assistência da AID concentra-se nos países mais pobres, aos quais proporciona empréstimos sem juros e outros serviços. A AID depende das contribuições dos seus países membros mais ricos - inclusive alguns países em desenvolvimento - para levantar a maior parte dos seus recursos financeiros e, por fim, Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI) - 1962 - proporciona instalações para a resolução - mediante conciliação ou arbitragem - de disputas referentes a investimentos entre investidores estrangeiros e os seus países anfitriões. A partir de 1990 é lançado o Fundo do Meio Ambiente (Global Environment Facility – GEF), administrado em conjunto pelo Banco Mundial, o PNUD e o UNEP. (GRUPO BANCO MUNDIAL. Disponível em: <http://www.obancomundial.org/>. Acesso em: 20/07/2005, grifos meus).

Sob a hegemonia dos Estados Unidos, quarenta e quatro nações, inclusive o Brasil[1], traçaram o projeto de desenvolvimento econômico dos países da América Latina. Na posição de "inteligência" mundial, os Estados Unidos incentivaram a criação de vários organismos internacionais com poder para dirigir, hierarquizar e reorganizar as forças políticas e econômicas condutoras dos projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas em desenvolvimento. A autora refere-se aos seguintes organismos internacionais:

> Organização das Nações Unidas (ONU/1945), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT/1947), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN/1948), Organização Européia de Cooperação Econômica (OCDE/1948), Organização dos Estados Americanos (OEA/1948), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL/1948) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO/1948). (SILVA, 2002, p.10).

As funções do Banco Mundial, em seu primeiro momento, destinaram-se ao financiamento e à assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos, ao fomento do processo de desenvolvimento internacional dos países membros e ao incentivo à parceria econômica entre doadores e beneficiários. Para tanto, no período seguinte, o Fundo Monetário Internacional passou a gerenciar as questões atinentes à macroeconomia, à estabilização fiscal e ao controle inflacionário dos países devedores, introduzindo, junto com o Banco Mundial, as condicionalidades indispensáveis para a renegociação da dívida externa, para a aprovação de novos empréstimos e para a inserção dos países no circuito financeiro internacional.

> [...] o Banco Mundial inicialmente ajudou a reconstruir a Europa após a Guerra. O trabalho de reconstrução permanece como um enfoque importante do Banco Mundial devido aos desastres naturais, emergências humanitárias e

[1] A delegação brasileira foi representada pelo Ministro da Fazenda Arthur de Souza Costa.

> necessidades de reabilitação pós-conflitos, mas atualmente a principal meta do trabalho do Banco Mundial é a redução da pobreza no mundo em desenvolvimento. (GRUPO BANCO MUNDIAL. Disponível em: <http://www.obancomundial.org/>. Acesso em: 20/07/2005).

O Banco Mundial concentra um total de 21 Governadores, dos quais 5 são eleitos por meio das potências dominantes, sendo um deles, ordinariamente, um Ministro ou Diretor do Banco Central; os outros 16 são eleitos pelos países-membro por proximidade geográfica, pelo Conselho de Diretores Regionais e pelos Dirigentes de políticas privativas do Banco. Essas políticas referem-se aos serviços de reavaliação, supervisão e monitoração das operações de créditos; à fiscalização do cumprimento de créditos para a sua obtenção; à organização dos modelos de gestão de projetos para a aprovação dos financiamentos; às avaliações direcionadas à capacidade creditícia do requerente para honrar acordos; à fiscalização das etapas de tramitação e ao processo de implementação, monitoração e efetivação das condições estabelecidas com a finalidade de aplicar punições.

O encaminhamento de decisões referente à macropolítica econômica é consolidado com 50% dos votos de nove países: Estados Unidos possuindo 20% e direito à suspensão; Inglaterra, 8%; Alemanha, 5,5%; França, 5,5%; Japão, 7,5%; Canadá, Itália e China, 3,1% e Brasil, 1,7%. A competência de voto firmada pelos EUA satisfaz a 25% do capital do BM e do processamento de fundos adquiridos, porém o Presidente do BM será sempre um norte-americano e do FMI, um europeu.

Em relação às questões hierárquicas e burocráticas do Banco Mundial, sabe-se que vários desacordos internos ocorreram entre os ministros fundadores, antes da definição política do cargo de presidente e o da diretoria executiva. Seu primeiro presidente foi Eugene Meyer, eleito no dia 18 de junho de 1946, cujo currículo demonstra sua vasta experiência: editor do Washington Post, ex-banqueiro de investimentos em Nova York e membro da diretoria do Banco Central dos EUA.

No entanto, em função de algumas divergências internas ligadas às funções políticas e econômicas, o Presidente Meyer afastou-se do cargo no dia 04 de dezembro de 1946 , sendo substituído, no dia 17 de março de 1947, pelo segundo Presidente do Banco John McCloy (1947-1949), advogado e vice-secretário de Guerra, já que o vice-presidente do Banco – Harold Smith – havia morrido em janeiro do mesmo ano. Nesta gestão, o Banco Mundial solidificou a política dos empréstimos afiançada pela cúpula, aprovando o

primeiro acordo de empréstimo na ordem de US$ 250 milhões com o Governo da França para a reconstrução do pós-guerra.

Na realização de suas atividades, John McCloy passou a delegar encargos aos países para tributar dados e providenciou diagnósticos por meio do desenvolvimento de pesquisas para empreender procedimentos de financiamentos. Foi na sua pasta que o Brasil fez o seu primeiro empréstimo, sob o financiamento n° 0011 de US$ 75 milhões, destinado ao Projeto de Energia e Telefones.

Na gestão Eugene R. Black (1950-1963), Diretor Executivo pelos EUA desde março de 1947, a estrutura política do Banco consolidou-se por meio de uma visão de progresso linear, seguida de um processo de operações de créditos, liberação de empréstimos e financiamentos, além de determinar regulamentos para a realização dos contratos de empréstimos aos governos, em particular, os governos da América Latina.

Sucedeu-o George Woods (1963-1968), em cuja presidência o Banco Mundial foi deixando de ser instituição de desenvolvimento para aplicar em atividades de créditos e de empréstimos, entre elas, sua incorporação na Aliança para o Progresso, em Punta del Este, no ano de 1961. Destacando um de seus principais convênios, pode-se citar o direcionamento de empréstimos voltados para as áreas de agricultura e educação, na América Latina e África. Conforme França (2002), a partir de 1960, o Banco Mundial intensificou os seus projetos de financiamento para o setor de infra-estrutura, elevando-os para 67,9%, sendo 8,85% destinados à agricultura, 18,3% destinados à indústria, 3,7% ao setor social e 1,4% a programas variados.

O marco inicial da estratégia política e dos critérios setoriais de financiamento do Banco Mundial para a educação básica pública, data dos anos de 1960/1970, quando ocorreu o aumento dos índices de matrícula nos países devedores, em decorrência do movimento de independência política dos Estados na África, da ascensão dos governos autoritários na América Latina, da explosão demográfica e do êxodo rural para os centros urbanos e da concepção de que a educação geraria empregos e desenvolvimento econômico. Em virtude disso, o setor educacional passou a ser considerado, juntamente com a saúde e o desenvolvimento agrícola, entre os mais relevantes no quadro dos financiamentos do Banco.

Ao longo dos anos de 1960, constata-se o desenvolvimento de empréstimos destinados à educação (Investment Loans – considerado o financiamento mais tradicional do Banco), com o propósito de impulsionar o desenvolvimento econômico da África expandindo o ensino secundário (formação técnico-profissional) e criando universidades (formação de docentes). Emergiam, nesse contexto, os primeiros "docentes" de política educacional do Banco Mundial em Washington: "Educacion. Documento de trabajo sobre el sector – 1971" e "Educacion. Documento de política sectorial – 1980", para tentar resolver duas questões: a identificação da Educação como um problema e o reconhecimento da expansão da demanda e a compreensão da organização educacional como forma de combater a pobreza nos países devedores.

Após a política de intervenção no continente africano, o alvo principal, no período de 70, foi a América Latina sobre a questão da expansão de matrículas. "Controlar a expansão das matrículas, discernir os problemas, propor medidas, induzir políticas e estratégias de menor custo eram medidas necessárias". (SILVA, 2002, p. 63). Mas é exatamente neste período que o Banco Mundial, oficialmente, passou a ter a "pobreza" como parte de suas políticas, sem necessidade de justificá-la. A preocupação com a pobreza, agregada à racionalidade dos custos financeiros, possibilitava alcançar os objetivos da educação básica (mais especificamente, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental). Produz-se, então,

> [...] um mínimo de educação do primeiro ciclo ao alcance de todos, controle do crescimento da demanda escolar, currículo diversificado: técnico, vocacional e formação geral, racionalização da pirâmide educacional, barateamento dos custos, indução de habilidades técnicas, reordenamento de recursos de financiamento e inclusão da qualidade educativa através dos programas de eficiência e avaliação institucional (SILVA, 2002, p. 66).

A partir desse cenário, é importante considerar a atuação da Agency for International Development (AID) no Brasil, em busca de congregar os recursos efetuados e a produtividade do sistema escolar na garantia de conteúdos, métodos e técnicas escolares mais sólidos. A AID era responsável pela incorporação de estratégias educacionais nos países em desenvolvimento, fomentando a economia. A modernização do sistema educacional incentivado por essa Instituição permitiu o desenvolvimento de projetos de comunicação de massas como instrumentos de ampliação das informações da educação extra-escolar e do ensino superior, pois os seus técnicos perceberam uma educação com recursos insuficientes e ao mesmo tempo mal distribuídos, e ainda,

apresentando um quadro de informações restrito no que diz respeito à prática de financiamentos.

Cada deficiência transformou-se em projetos, os quais foram detalhados por França (2002, p. 34-35):

> Dentre os vários projetos implementados, destacamos: 1964, acordo MEC-USAID, para aperfeiçoamento do Ensino Primário; 1965, acordo MEC-CONTAP-USAID (CONTAP: Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso), para melhoria do Ensino Médio, que previa treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos; 1965, acordo MEC-USAID, para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o Ensino Primário; 1966, acordo Ministério da Agricultura CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais; 1966, acordo MEC-CONTAP-USAID, para Assessoria e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil. Previa também a reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil; 1966, acordo MEC-USAID de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária; 1966, acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do Ensino Primário; 1966, acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, para a criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco; 1967, acordo MEC-SNEL-USAID (SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros) de Cooperação para Publicações Técnicas Científicas e Educacionais. Neste acordo ao MEC e a SNEL caberiam as execuções e a AID todo o controle do processo desde a elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além de orientação de como as editoras poderiam adquirir os direitos autorais de editoras não-brasileiras; 1967, acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades; 1967, acordo MEC-CONTAP-USAID de Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais; 1968, acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para o desenvolvimento do ensino Médio.

Os contratos fixados entre MEC e AID foram direcionados para todo o universo educacional do país em suas três esferas de ensino (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior), conseguindo poucos resultados nas questões práticas do sistema educacional e agravando ainda mais a crise da educação no Brasil.

Referindo-se aos Dados Estatísticos da Educação Nacional entre os anos de 1960 e 1964, França (2002) acrescentou que a ampliação do Ensino Fundamental (1° Ciclo) registrou a taxa de 36% em relação à década anterior e do Ensino Superior, a taxa de 63,90%. Através de uma análise comparativa, o período mais hegemônico de aplicação dos projetos da USAID, 1964 e 1968, foi marcado pela ampliação do Ensino Fundamental (1° Ciclo) em apenas 16% e 52,76% do Ensino Superior. Nesse contexto, verifica-se que os acordos MEC-USAID predominaram até o início dos anos 70, incentivando uma atuação mais direta do Banco Mundial nos empréstimos destinados ao Brasil, momento

em que a presença do Banco Mundial nos setores sociais (combate à pobreza, combate à violência, combate ao analfabetismo, combate à fome, preservação do meio ambiente, etc.) reforça a sua base de sustentação teórica utilizada para justificar o desenvolvimento de políticas econômicas rentáveis e competitivas.

Em 1º. de abril de 1968, Robert S. McNamara, ex-secretário de Defesa dos Estados Unidos e importante gestor da política externa e da intervenção militar no Vietnã, torna-se o quinto Presidente do Banco Mundial, incitando conflitos internos ao apoiar políticas direcionadas aos setores sociais.

> Muy poco muy tarde, tal es el epitafio mas generalizado en la historia para los regímines que son derrumbados por el clamor de los hombres sin tierra, sin trabajo, marginalizados y sometidos, empujados hacia la desesperación. Por esta razón, la aplicación de políticas destinadas específicamente a reducir la pobreza del 40% de los más pobres de la población de los países en desarrollo as recomendable, no sólo por una razón de principio, sino también de prudencia. La justicia social no es solamente una obligación moral, sino también un imperativo político. (MCNAMARA, 1973, p.139-140).

Tal posição assinalou a política de McNamara como diretriz básica capaz de produzir efeitos significativos nos setores econômicos dos países em desenvolvimento, conforme acrescenta Kamarck (1984, p. 43):

> [...] Robert MacNamara propôs que o objetivo do desenvolvimento deveria mudar de crescimento para crescimento com redistribuição de renda na direção dos pobres. A política do Banco passou a ser a de ênfase sobre o combate à pobreza ao mesmo tempo em que ajudava o crescimento econômico. O Banco, porém, não chegou a ponto de adotar como principal objetivo a satisfação das necessidades das populações pobres. Ou seja, o Banco continua ser uma agência de desenvolvimento econômico, e não uma agência internacional de redistribuição de rendas.

Durante sua gestão (1968-1981), houve uma modificação na composição dos documentos do Banco Mundial, pois incluíram significados às análises, posicionando suas preferências aos setores de financiamento e reorganizando os seus programas em resposta às novas exigências da área econômica internacional e, ainda, das críticas de seus auxiliares internos.

Para McNamara a Educação representava "uma indústria que necessitava de revolução tecnológica" (SILVA, 2002, p. 58). Acrescentou:

> Nossos objetivos serão de prestar assistência onde ela possa melhor contribuir para o desenvolvimento econômico. Isto significará ênfase em planejamento educacional, ponto de partida para todo o processo de melhoria da educação. Significará assistência a todos os níveis, desde o primário até a universidade, especialmente no treinamento de professores. É importante sublinhar que a

> indústria da educação, normalmente entre as maiores empregadoras de qualquer país, é uma das poucas que não sofreram uma revolução tecnológica. Precisamos retirá-la do estágio artesanal. Dada a terrível insuficiência, que tende a agravar-se, de professores qualificados, é preciso encontrar os meios de aumentar a produtividade dos bons professores. Isto incluirá investimentos em bons livros didáticos, em materiais audiovisuais e, sobretudo, no emprego de técnicas modernas de comunicação rádio, filmes e televisão no ensino (MCNAMARA, 1974, p.11).

Na avaliação de Silva (2002, p. 83):

> Os documentos examinados são reveladores de que é política do Banco Mundial conceber a educação como indústria, e a atividade empresarial se expressa pelo incentivo dado aos empresários do ensino privado, pelo repasse de verbas ao Sistema S, pela anuência concedida às empresas preparatórias de vestibular, pela lealdade dos governos estaduais às indústrias de equipamentos técnicos e de informática, pela aproximação com os interesses dos grupos ligados à educação à distância, pelo monopólio das produtoras de livros didáticos e paradidáticos, pela terceirização dos serviços prestados pelos funcionários das escolas públicas e pela concessão às empresas de alimentos do serviço de merenda escolar.

Em sua gestão, McNamara prescreveu políticas para a Educação com o caráter distributivista-contencionista expresso na disciplina dos investimentos direcionados ao setor público. Com referência ao setor educacional, observa-se o interesse pelo investimento industrial, refletido na racionalização dos custos, na política da concorrência e da competitividade e no estimulo à abertura do mercado para a educação privada e para a comercialização da informática e do livro didático. Para o Presidente, todo o sistema de investimento aplicado na indústria da Educação beneficiaria a Economia, por ser um modelo que implica retorno financeiro com lucros maximizados.

As políticas de maior relevo propostas pelo Banco Mundial nesse período, foram: garantir o primeiro ciclo da educação básica a todos, administrar o crescimento da demanda escolar, apresentar um currículo variado: técnico, vocacional e formação geral, diminuir os custos, reorganizar os recursos de financiamento e inclusão de qualidade educativa através dos programas de eficiência e avaliação institucional, controlar a distribuição de certificados, adequar educação e trabalho, diversificar oportunidades e equilibrar a diferenciação quanto aos salários e os ajustes entre o currículo ocupacional.

Verifica-se que foi exatamente nesse cenário de aceleração econômica pelas propostas do pós 64[2] – pressão internacional no processo de abertura do mercado

[2] De acordo com a pesquisa desenvolvida pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura e Inspetoria Geral de Finanças da União (SEEC), foram gastos com a educação brasileira durante os anos 60, aproximadamente, 10,03% do PIB, enquanto que nos anos 1970, os gastos com a educação diminuíram para

econômico e mão-de-obra adequada a esse novo mercado – que se implementaram as reformas educacionais brasileiras por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 5.540/68 destinada ao Ensino Superior e a Lei 5.692/71 destinada ao ensino de 1° e 2° graus. Na realidade, essas leis foram criadas para atender basicamente a escolarização da população por meio de dois processos: disseminar um sistema de ensino generalizado para a massa popular e particularizar um sistema de ensino para o ingresso da elite no nível superior.

Como síntese parcial, pode-se afirmar que as políticas do Banco Mundial continham o direcionamento do papel do Estado, o pagamento da dívida externa e a abertura dos mercados no circuito competitivo. Para o Brasil, o Banco Mundial estabelece um escritório em Brasília no ano 1971 e em Recife no ano 1974, adiantando fundos para contribuir com a preparação de projetos e a capacitação institucional.

Na gestão de A. W. Clausen (1981-1986), o Banco Mundial retomou a sua preocupação com a pobreza e organizou três formas de "ajudar" os países devedores:

A - orientação de extensos programas de ajuste, previstos para o crescimento;

B - alargamento de seus próprios empréstimos;

C - impulso ao fluxo de capital adicional derivado de outros credores.

O presidente Clausen afirmou a necessidade de prestar assistência aos países em desenvolvimento, possibilitando-lhes o crescimento econômico e a conseqüente qualidade de vida de seus habitantes. Para tanto, esclareceu:

> A chave para a redução da pobreza está no aumento da produtividade dos próprios pobres. Programas de bem-estar-social em benefício dos pobres, que careçam de um correspondente elemento de incremento da produtividade dos beneficiários, só podem ser efêmeros e contraproducentes. Devem os governos adotar medidas para assegurar que as oportunidades de emprego e o poder aquisitivo dos pobres não sejam limitados pela doença, pela insuficiência alimentar e pela carência de educação. Cumpre-lhes, também, considerar que a alta taxa de fecundidade e o excessivo tamanho da família significam que os rendimentos dos adultos serão dissolvidos no sustento de mais dependentes do que existem em famílias mais ricas. (CLAUSEN, *Redução da pobreza*. Discurso realizado em Bonn, no ano de 1983).

Estudos comprovam que a partir dos anos de 1980, o Banco Mundial destacou-se como o principal organismo internacional de financiamento da Educação na América

---

6,24% em média anual. É importante esclarecer que o declínio dos gastos destinados à Educação ocorreu após o crescimento econômico brasileiro, isto é, no final de 1968.

Latina, em particular, no Brasil. Neste, a agência BIRD estabelecia as suas políticas educacionais por meio da elaboração de programas e reformas que correspondessem à hegemonia ideológica e financeira dos Estados Unidos, ainda que limitando os seus governos à dependência constantemente renovada.

> A eficácia da ação do Banco não decorre apenas de seus empréstimos crescentes para o ajuste estrutural – 1980, 10% e 1986, 30% - mas, sobretudo, do aval político concedido aos países dispostos a fazer as reformas tidas como necessárias. O Banco atua como catalisador de empréstimos externos, discriminando aqueles que são merecedores e aqueles que insistem em conduzir propriedades erradas. (LEHER, 1998, p.137).

Os anos 1980 foram marcados pela adoção do Banco Mundial ao modelo denominado crédito de base política (Policy Based Loans – direcionado à promoção de políticas de ajustamento estrutural), retomando a questão da pobreza, anexada à racionalidade dos custos financeiros para alcançar os objetivos da educação básica. Por outro lado, de uma instituição voltada para a assistência técnica e cooperação financeira transformou-se em formuladora de políticas para a Educação com o poder de controlar o ritmo e a direção desejada, subordinando-a à racionalidade econômica. Nessa década, como principal organismo internacional de financiamento para a Educação na América Latina, particularmente no Brasil, o Banco Mundial prescreveu políticas, estratégias, programas e reformas que possibilitaram a submissão expressiva dos governos latino-americanos.

Pode-se dizer que os últimos governos aceitaram compartilhar com o sistema financeiro internacional, apoiando-se em discursos, como:

> Dadas las realidades del actual panorama econômico mundial, muchos de nuestros países miembros em desarrollo van a enfrentarse en los años iniciales del decenio com el panorama de unas bajas de crecimiento económico. Su problema es encontrar los medios de ajustarse a la situación económica externa. Para estos países, el ajuste estructural a las realidades de la economía mundial significa en la práctica reacciones más apropriadas en materia de políticas, incentivos de precios más eficaces, mejores indicadores del mercado, mayor actividad exportadora y un mejor uso general de los recursos, tanto materiales como humanos. Hoy en día, la situación económica mundial tiene poco margen de tolerancia para la ineficiencia, sea que se derive de la administración desacertada de las empresas públicas, de la inadecuada utilización de la capacidad privada o de subsidios mal orientados que benefician a los ricos bajo la apariencia de ayudar a los pobres[3].

[3] Discurso proferido pelo presidente do Banco Mundial A. W. CLAUSEN, ocorrido em Washington, 1980, sob reunião com os membros do FMI. Registro publicado na *Revista Del Banco de la República*, 1981, Bogotá, Colômbia.

O Banco Mundial acelerou as políticas de natureza contencionista-reformista para a educação pública e formulou algumas estratégias seletivas para ajudar os países devedores: redução dos custos escolares, controle sobre os investimentos para o setor público, descentralização administrativa e financeira, políticas focalizadas na assistência dos indigentes, isto é, já não lhe interessava combater toda a pobreza, mas somente os 10% mais pobres e a classificação das instituições.

O presidente Barber Conable assumiu a gestão 1986-1991 do Banco Mundial, o qual sofreu uma reestruturação em seu sistema, sendo reorganizado em quatro complexos vice-presidenciais seniores: Operações; Políticas, Planejamento e Pesquisas; Finanças e Administração. Diversos departamentos foram criados para as regiões, combinando as funções antes divididas entre departamentos de projetos e programas. Criou-se também o Departamento Ambiental Central, estabelecido dentro da Vice-Presidência Sênior para Políticas, Planejamento e Pesquisa.

Nos anos 90, discutiu-se o interesse dos gestores do Banco Mundial com relação ao empobrecimento da população que passou a concentrar-se em apenas 10%, tendo como estratégia a circulação de programas de assistencialismo. Nesse contexto, o Brasil intensificou ações políticas e reformas educacionais com o Banco Mundial, cuja tradução mais efetiva foi expressa pela elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/96)[4], enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total.

Este trinômio correspondia à parte das exigências registradas no acordo de Jomtien[5] (Tailândia), realizado em 1990, que terminou com declaração de compromisso, de que o Brasil foi signatário, sobre o Plano Decenal de Educação para Todos (apresentado em Nova Delhi, em 1993), a ser elaborado pelos nove países participantes que concentravam 75% do total de analfabetos no mundo. Estudos demonstram que a base

[4] Para maior aprofundamento, conferir: SAVIANI, D. **Da LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. São Paulo, Autores Associados, 1998.

[5] Este evento, de fato, representou uma passagem marcante no panorama da discussão mundial sobre a educação, porém não foi o único que aproximou os países para discutir uma agenda comum. Sobre esse assunto, ver o trabalho de BARÃO, G. O D. *Conferência Mundial de Educação para Todos – um novo consenso para a universalização da Educação Básica.* (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UERJ, 1999. Frente ao cenário de tais aproximações, destacam-se outras iniciativas: O Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe; a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Nov/1989); o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (Nova York/ Set. 1990); o Encontro de Nova Delhi (Dez./1993); e, a reunião de Kingston, Jamaica (Mai./1996).

do Plano Decenal colocava o cidadão brasileiro como sujeito de direito à Educação e fortalecia os princípios de universalização e de democratização das oportunidades, incluindo o de educação continuada.

O Banco Mundial propôs políticas destinadas às necessidades básicas de aprendizagem para todos. O enfoque dessa política, de acordo com sua lógica credencialista-utilitarista, dirigia-se para o tema "metodologia de ensino", com o propósito de que aqueles que tivessem acesso à escola pública adquirissem conhecimentos, competência, domínio de linguagens, habilidades e destrezas para o aliviamento da pobreza e produzissem, conseqüentemente, maiores rendimentos econômicos.

> Las instituciones de Bretton Woods han abandonado la Idea de erradicar o de reducir la pobreza de manera general. Se trata ahora de "administrar la pobreza" para que sea "sustentable". Al mismo tiempo que se efectúan cortes en los presupuestos sociales, se definen programas volcados a los más pobres. Este sistema pretende ser más eficaz pero estos programas están combinados con la "recuperación de costos" y la "privatización" de la salud y la educación (los medicamentos, las consultas médicas, la inscripción escolar hay que pagarlas ahora).
>
> El Estado se retira y numerosos programas antaño bajo jurisdicción de ministerios son cada vez más administrados por organizaciones civiles, las ONG que han gradualmente tomado por su conta las funciones de los gobiernos locales.Puesto que los fondos están congelados, la producción a pequeña escala de proyectos artesanales, la subcontratación para firmas exportadoras, la formación en las comunidades de base, los programas de trabajo, etc, están en manos de la "Red de Seguridad Social". Se asegura así una supervivencia frágil de la población en el ámbito local conteniendo al mismo tiempo el riesgo de un levantamiento social. (TOUSSAINT, Eric. Disponível em: <www.Mariliadocumentos/doc06>. Acesso em: 28/10/1999).

Observa-se, no entanto, que o Banco Mundial trata a causa dos elevados índices de pobreza como se fosse uma conseqüência exclusiva das lacunas presentes nos setores sociais (educação, saúde, meio ambiente, etc.), aliviando os reflexos provocados pelos reais determinantes econômicos como é o caso dos altos índices de concentração de renda, desemprego, baixos salários, entre outros.

Em 1º. de setembro de 1991, Lewis T. Preston (1991-1995) tornou-se o oitavo Presidente do Banco Mundial , anunciando uma reorganização limitada da agência por meio da criação de três cargos de Diretores-Gerentes no Gabinete do Presidente. Em sua pasta, a Diretoria Executiva passou a comportar 24 Diretores Executivos com a criação de uma cadeira não-eleita para a Arábia Saudita e outra cadeira para a Suíça e outros

membros. Os Diretores Executivos aprovam o sistema de garantias correntes usadas como novas ferramentas operacionais.

> É estabelecido em 1992 o Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG7), uma iniciativa do Grupo dos Sete Países Industrializados em parceria com o Brasil para buscar alternativas para proteger e implantar sustentavelmente a Amazônia e a Mata Atlântica. Considerando os inúmeros contratos efetivados com o Banco Mundial, a exemplo o Programa acima, pela primeira vez, em 1994, o desembolso líquido do Banco é negativo (GRUPO BANCO MUNDIAL. Disponível em: http://www.obancomundial.org/ Acesso em: 20/07/2005).

No ano de 1995, o Banco Mundial mantinha o discurso de colaboração com os países em desenvolvimento para que seus habitantes tivessem maior acesso a serviços de melhor qualidade e de eficácia em função dos custos, desenvolvendo programas de saúde e de educação direcionados às crianças e às mulheres, na junção de esforços que garantissem uma educação básica (1° ciclo) de boa qualidade a todos e um conjunto mínimo de serviços de saúde eficientes, eliminando a desnutrição.

Entretanto, o processo dessa política de mercantilização não representou um componente isolado, visto que esse período foi assinalado por um movimento mais amplo do capital a caminho de outros mercados de exploração. É preciso mencionar o surgimento do Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) e posteriormente da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) que aprofundaram as prioridades da política externa dos Estados Unidos com os países da América Latina.

O NAFTA representa um convênio de abertura do comércio implementado em 1994, entre Estados Unidos, México e Canadá e caracteriza-se como modelo de desenvolvimento norte-americano para a região, através da atuação de empresas multinacionais em inúmeros setores (energia, educação, telecomunicações, agricultura, têxtil, transporte, saúde, serviços financeiros, etc)[6].

A ALCA: a Declaração de Princípios e o Plano de Ação foram criados pela Cúpula das Américas realizada em 1994, em Miami nos Estados Unidos, para vigorar a partir de janeiro de 2005, como projeto de formação de uma área de livre comércio continental, onde todos os contratos comerciais asseguravam o crescimento dos direitos dos

[6] Para uma análise da atuação do NAFTA junto às questões políticas, econômicas e sociais envolvendo o México no sentido "acirramento das desigualdades", consultar: JAKOBSEN, K. e MARTINS, R. ALCA. *Quem ganha e quem perde com o livre comércio das Américas.* Editora da Fundação Perseu Abramo, 2002. (Coleção Brasil Urgente).

investidores e das empresas multinacionais que comercializavam serviços e bens. Segundo Lima (2003, p.11), A *Declaração de princípios: Pacto para o desenvolvimento e a prosperidade: democracia, livre comércio e desenvolvimento sustentável das Américas* foi formada por quatro capítulos a serem aplicados no Plano de Ação para publicação da ALCA: preservação e fortalecimento da comunidade de democracia das Américas; promoção da prosperidade mediante a integração econômica e o livre comércio; erradicação da pobreza e da discriminação do hemisfério e garantia do desenvolvimento sustentável e conservação do meio natural para as gerações futuras.

Na condição de política externa prioritária dos Estados Unidos, o cumprimento do calendário estabelecido pela cúpula de Miami movimentou o Ministério de Comércio do Hemisfério por meio de cinco encontros: em Denver nos Estados Unidos, no dia 30 de junho de 1995; em Cartagena das Índias, na Colômbia, no ano de 1996; em Belo Horizonte, no Brasil, no mês de maio de 1997; em São José da Costa Rica, no mês de março de 1998 e, ainda, no mesmo ano em Toronto, no Canadá. A estrutura inicial de acionamento do projeto foi constituída pelo Comitê de Negociações Comerciais, pelos nove grupos de negociação (acesso a mercados; agricultura; investimentos; subsídios, antidumping e direitos compensatórios; compras governamentais; direitos de propriedade intelectual; serviços; políticas de ocorrência e solução de controvérsias), pelos Comitês Consultivos e pelo sistema de rodízio da presidência da ALCA e dos grupos de negociação.

> Em 1990, o presidente dos Estados Unidos, George Bush, lançou a "Iniciativa para as Américas", que visava ao aprofundamento das relações daquele país com a América Latina, que assim voltava a figurar entre as prioridades de política externa dos Estados Unidos. Na época constavam como pontos importantes da Iniciativa as questões dos investimentos, da dívida externa e do comércio. Nasceu naquela ocasião a idéia de constituir uma área de livre comércio do Alasca à Terra do Fogo. Este projeto foi retomado pelo sucessor de Bush, Bill Clinton, que chamou os países do hemisfério para uma Reunião de Chefes de Estado e de Governo em Miami. Assim, em 10 de dezembro de 1994, ocorreu em Miami a Reunião de Cúpula das Américas, reunindo chefes de Estado de 34 países do continente, exceto Cuba, que decidiram dar início à constituição da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA). (Disponível em: <http://www.alca.hpg.ig.com.br/>. Acesso em: 18/07/2005).

Constata-se que durante a gestão de Preston, as pressões políticas destinadas aos países em desenvolvimento eram comuns à integração econômica, pois o Plano de Ação fora construído em quatro capítulos: 1° - Preservação e Fortalecimento da Democracia nas Américas; 2° - Promoção da Prosperidade por meio da Integração Econômica e do Livre

Comércio; 3° - Erradicação da Pobreza e da Discriminação do Hemisfério ; 4° - Garantia do Desenvolvimento Sustentável e Conservação do Meio Natural para as Gerações Futuras.

O terceiro capítulo, Erradicação da Pobreza e da Discriminação do Hemisfério, inclina-se para a área da Educação no enfoque à reforma das políticas educacionais e à utilização mais apropriada dos recursos. Percebe-se nos textos do documento um discurso semelhante ao do Banco Mundial, principalmente no que diz respeito à responsabilidade dos Governos:

> [...] com os setores público e privado e com atores não-governamentais e com o apoio de instituições multinacionais, para garantir o acesso universal a uma educação primária de qualidade. Em particular os governos procurarão alcançar até o ano de 2010 um índice de 100% de conclusão do curso primário e uma matrícula mínima de 75% no nível secundário e preparar programas de erradicação do analfabetismo, prevenção da evasão escolar e melhoria do treinamento de recursos humanos. (REUNIÃO DA CÚPULA DAS AMÉRICAS, 1994, Apud LIMA, 2003, p.11).

Os projetos propõem a privatização de setores estratégicos dos países em desenvolvimento, desnacionalizando setores sociais, como é o caso da Educação. Percebe-se que esse processo de desnacionalização é uma ferramenta utilizada pelos organismos internacionais para fortificar o controle das empresas estrangeiras sobre as empresas nacionais, escolas e centros de pesquisa.

Lima (2003, p.12 e 13) ainda acrescenta:

> O papel destes organismos internacionais nestes países, no sentido de aprofundamento da desnacionalização-privatização da educação, especialmente da educação superior, tem sido fundamental, com as seguintes evidências. Em primeiro lugar, pela globalização dos sistemas educacionais, via formação de parcerias entre empresas educacionais com sede nos Estados Unidos e Europa, além de pólos espalhados por várias regiões de interesse do capital. Estas parcerias viabilizam a venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, especialmente para a formação e treinamento de professores objetivando a consolidação de um caldo ideológico e político que legitime e reproduza a lógica hegemônica. Neste movimento, a educação como serviço forma uma cultura empresarial, permitindo o aprofundamento do processo de empresariamento deste setor, ao mesmo tempo em que se torna fundamental para padronizar conhecimentos, uniformizando conteúdos através de currículos flexibilizados. Uma segunda forma de evidência deste movimento encontra-se na expansão das universidades corporativas criadas pelas empresas... A terceira, por sua vez, torna-se clarividente na articulação de um mercado educativo global, especialmente através das universidades na América Latina. Uma das principais estratégias para viabilizar este processo é a utilização da educação à distância, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norte-americanas e européias.

Foi a gestão do presidente James D. Wolfensohn (1995-2000) que sinalizou a natureza privatista e discriminatória do Banco Mundial, pois abriu o Centro de Parcerias com Empresas, objetivando fortalecer o setor privado. Através de seu discurso, pode-se constatar:

> [...] sabemos que os países dependem uns dos outros. Sabemos que os países não são mais donos de seu próprio destino. Precisamos de regras globais e comportamento global. Precisamos de uma nova arquitetura internacional de desenvolvimento que corresponda à nova arquitetura financeira global. (WOLFENSOHN, *Coalizões para a mudança.* Discurso perante a Assembléia de Governadores. Washington, 28 set, 1999).

O discurso de Wolfensohn indica a predisposição do Banco Mundial ao desenvolvimento de trabalhos em "parceria", evidenciando preocupações com as ações econômicas que provocavam os conflitos sociais. Referindo-se a um "novo enfoque de colaboração para o desenvolvimento", propôs:

> Una asociación de esfuerzos encabezada por los gobiernos y los órganos lesgilativos de los países, con participación e la sociedad civil y la colaboración del sector privado, tanto nacional como internacional, y de los donantes bilaterales y multilaterales. [...] en el Grupo Del Banco tenemos la firme determinación de trabajar en colaboración, de acabar con los recelos. Poco importa quién marca la pauta y quién la sigue; quién da nombre a un proyecto o quién queda en el anonimato. Lo esencial es que nos unamos para llevar a cabo la tarea. (WOLFENSOHN, 1998, p.10).

Diante disso, o Banco provocou fissuras sociais irreparáveis que afetaram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo em reformas derivadas da teoria econômica clássica para uma sociedade heterogênea mergulhada em conflitos sociais e econômicos, complexa em contradições salariais. São os gestores do Banco, juntamente com as equipes dos ministérios da Economia, do Planejamento, da Educação e do Banco Central dos governos nacionais que deliberam as políticas, instigando a sociedade a acreditar que todos são capazes de possuir rendimentos e oportunidades iguais. De fato, apesar dos esforços da sociedade civil nas últimas décadas do século XX, têm prevalecido enfoques restritivos, antidemocráticos e sem transparência.

De acordo com os pressupostos do Banco, são desvios políticos: a intervenção estatal na economia; a burocracia ineficiente; a centralização administrativa; a proteção estatal interna; o excesso de gastos públicos; as políticas sociais de orientação social-democrata; a participação eleitoral da maioria; as instabilidades políticas e partidárias; a democracia sem limites; a política nacional-desenvolvimentista-populista e a arrogância da razão.

Os desvios econômicos, por sua vez, são: a planificação; a intervenção e a regulação estatal; as políticas protecionistas; a estrutura fundiária; o financiamento da industrialização; a ausência de estratégias agressivas do empresariado para o desenvolvimento tecnológico; o monopólio privado e estatal; as burocracias econômicas; a fragilização fiscal; a moeda desacreditada; a inflação; a economia fechada; o tabelamento e o congelamento dos preços; a regulamentação de salários e a oferta de serviços públicos e a inadimplência dos Estados e dos Municípios.

Completam o quadro os desvios sociais: decisões que passam pelo sufrágio universal; o crescimento dos sindicatos; a subvenção total dos serviços públicos; a rigidez dos contratos trabalhistas; as políticas de proteção ao trabalhador; as políticas redistributivas e compensatórias; o financiamento da educação pública no ensino médio e superior; subsídios à produção do conhecimento científico e tecnológico; a baixa escolaridade da mulher; o excesso de funcionalismo público e o financiamento das universidades públicas.

Esses desvios fazem parte das propostas apresentadas no Consenso de Washington:

> A expressão "Consenso de Washington" foi cunhada pelo economista inglês John Williamson, em uma conferência do Institute for International Economics, em Washington, em 1989. Nesse mesmo período ele escreve um paper em que faz uma série de propostas orientadoras para uma nova atuação dos Estados latino-americanos, no sentido de ajustes fiscais e de reformas orientadas para o mercado. As reformas fiscais tinham como objetivo equalizar a crise fiscal dos Estados e ao mesmo tempo corroborar para a estabilização da economia, uma vez que o modelo de substituição de importações, adotado ao longo desses anos, já se mostrará inadequado. A superproteção do mercado interno fez com que a indústria nacional ficasse cada vez mais atrasada e ineficiente. [...] Pautado nas propostas reunidas no paper de Williamson (1990), reúnem-se em Washington, em 1989, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e representantes dos países da América Latina, com o objetivo de tentar traçar um diagnóstico e lançar diretrizes de reformas econômicas para a América Latina. Posteriormente, os países irão adotar em menor ou maior grau o que foi denominado de Cartilha do Consenso de Washington (NACIMENTO e BENECK, 2003, p.17 e 18).

As prescrições presentes no Consenso de Washington tinham como objetivo a abertura do mercado e a adoção de uma maior responsabilidade fiscal por parte dos governos, estimulando a atividade econômica e a produtividade do setor privado. Logo, a implantação desse Consenso, como condição básica para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza, não obteve os desenvolvimentos sociais esperados, estabelecendo

uma estrutura de emergência de um novo consenso.Sendo assim, o Banco Mundial induz o encolhimento do Estado e a transferência dos serviços sociais, postulando uma direção inexorável para todos os países devedores: abertura de mercados; regimes comerciais livres; elevadas taxas de poupança interna e políticas econômicas acertadas como condições para pouso dos capitais especulativos internacionais.

Partindo-se desse registro, quanto ao ciclo de negociações entre as equipes do Banco Mundial e Governo Nacional, percebem-se nos documentos analisados os seguintes critérios: identificação do projeto; preparação; avaliação inicial da capacidade creditícia; negociações e apresentação à Diretoria Executiva; execução, supervisão e avaliação ex-post (Segundo o glossário do "Guia para a avaliação intercalar do QCA III" da Comissão de Gestão, significa: Exercício de avaliação que se desenvolve a partir dos resultados de uma intervenção pública. O objetivo principal centra-se no exame dos efeitos da intervenção, seja por meio da eficiência face aos recursos envolvidos e os objetivos estabelecidos, seja por meio da transformação do contexto socioeconômico de partida). Em cada escala apresentada, são produzidas minutas de negociações contendo as exigências prévias para a assinatura de empréstimos, objetivando fortalecer os acordos de participação com Estados, Municípios ou instituições e checar o potencial de desenvolvimento do país e da possibilidade de efetuar os pagamentos de suas dívidas.

Durante as negociações, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) definiram como exigências prévias: a estabilização econômica por meio de reformas estruturais e setoriais; as condições específicas para o crescimento do setor privado; a instalação de programas de privatização; o fim das barreiras ao fluxo de capital; as reformas constitucionais que erradiquem monopólios estatais (telecomunicações, eletricidade e transporte rodoviário); os programas sociais de alívio da pobreza; a diminuição do endividamento do setor público; a competitividade e o desenvolvimento do setor privado; a redução do déficit público; o fortalecimento do sistema bancário; a redefinição das funções do setor público entre os níveis federal, estaduais e municipais; a produtividade e competitividade internacional do setor privado; a intensificação do comércio no exterior; a eficiência dos investimentos em capital humano e a melhoria da infra-estrutura do país.

Os documentos analisados permitem constatar a eficiência do Banco Mundial ao convencer os governos nacionais a adotarem as suas estratégias políticas. Vale ressaltar a elaboração de políticas voltadas para sociedades heterogêneas que são desagregadoras e sofrem críticas e alterações resultantes das resistências entre as forças locais, porém contam com a colaboração de parte da equipe nacional que conduz suas próprias políticas rumo às políticas dos organismos multilaterais. Com raras exceções, a intervenção desses organismos não só é permitida, como consentida pelas elites dirigentes, ainda que se registrem os resultados incompletos alcançados pelos recursos financeiros.

Entende-se que se o Banco Mundial é um organismo destinado exclusivamente para as operações financeiras (negociações capitalistas). Quais razões explicam, então, a sua participação nas decisões de políticas educacionais?

Ao longo desses anos aconteceram diversas modificações na administração dos sistemas de ensino em esfera municipal, estadual e federal que proporcionaram um novo cenário na gestão educacional. A busca por respostas justificou todas essas modificações tangentes aos problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização da educação básica e das novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista.

Para tanto, comenta Oliveira (2001, p.108):

> Os anos 1990 foram, assim, marcados por muitas iniciativas em todos os âmbitos da federação de reforma dos sistemas públicos de ensino, objetivando o ajuste necessário entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho. Essas mudanças não se limitaram às questões de conteúdo (do que e como deveria ser ensinado), mas, primordialmente, à política que deveria nortear a educação, suas formas de financiamento, controle e gestão. Tais reformas seriam então justificadas pela relativa importância atribuída aos processos escolares formais neste momento de reestruturação capitalista, de emergência de novos padrões de produção.

A educação básica como prioridade, ação requisitada pelo Banco Mundial, refere-se à questão de que ela também é investimento para o desenvolvimento econômico e é capaz de contribuir para a diminuição da pobreza. Quando se pensa no Brasil, conclui-se que os baixos níveis de educação refletem-se nos elevados índices de pobreza. Dessa forma, essa visão é resultado da concepção de Educação como "capital humano", uma vez que "La educación contribuye al crecimiento a través del incremento de la productividad

individual resultante de la adquisición de aptitudes y actitudes, y a través de la acumulación de conocimientos" (BANCO MUNDIAL, 1995, p.3).

Observa-se que tal prioridade, particularmente em relação aos pobres, garante-lhes um mínimo de informações que lhes possibilitam adaptar-se aos desvios da sociedade contemporânea, seja na esfera do trabalho, seja na vida social. "Os trabalhadores, que 'apertavam parafusos' na época da produção regulada pelo modelo fordista, hoje se encontram desempregados e com poucas possibilidades de revisão de sua condição". (SCAFF, 2001, p.127).

O questionamento acima também faz parte da preocupação de outros estudiosos, como é o caso de Coraggio, ao observar o corpo de economistas que representam o Banco Mundial na política educacional dos Estados. Exemplificando, o Banco sugere que um ano adicional de educação básica nos níveis mais baixos do sistema produz aumentos maiores da renda que em níveis mais altos de educação. Disto conclui-se, argumenta Coraggio (1994, p.168), que o investimento em níveis de educação básica apresentará os melhores resultados em termos de aumento do produto interno bruto.

> É também verdade que a equipe brasileira representante dos interesses das elites dirigentes tem participação significativa no processo de negociação e direcionamento dessas políticas. Quanto mais próximos das políticas macroeconômicas gerais estiverem os investimentos e o desenvolvimento do capital local, mais convenientes e aprovados são os acordos e os projetos para a educação dos Estados e da União. (VIANNA JR, 1998, p.17-25).

A intervenção do Banco Mundial no desenvolvimento da Educação acontece por meio de critérios seletivos aos Estados, como é o caso do Brasil, o que explica suas reformas institucionais e administrativas, conformando-se com as seguintes características:

– Utilização de verbas públicas para o Ensino Básico, destacando o 1°. Ciclo do Ensino Fundamental;

– municipalização do Ensino Fundamental, incentivando o processo de descentralização político-econômico;

– privatização da Educação através da supressão do Estado nas diversas áreas educacionais, incluindo a corrosão dos serviços públicos ajustados às determinações expressas pelo mercado de trabalho;

– ajuste de leis e diretrizes curriculares, implementação de novos métodos de gestão, utilização de instrumentos que garantem ao Governo Federal o domínio do aparelho educacional, especialmente mediante a aplicação de sistemas de avaliação.

Nesse contexto, o Governo Federal é incentivado a transferir a responsabilidade política e econômica do sistema educacional, principalmente o Ensino Fundamental, aos Estados e Municípios assegurando a sua intervenção por meio das avaliações.

Durante as negociações entre a equipe do Banco Mundial e o governo brasileiro, entre os anos 1940 e 1990, foram aprovados alguns empréstimos de ajustes setoriais, os quais podem ser confirmados no quadro a seguir:

QUADRO 1

Projetos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil Setor Educacional (1946 – 2000)				
Brasil ou Estados	N° do Projeto	Início das negociações	Data da aprovação	Nome do projeto
Paraná Curitiba			1946	Ensino Industrial – Construção da Escola Técnica de Curitiba
Belo Horizonte		1955	1959 a 1964	PABAAEE – Projeto Brasileiro Americano de Assistência ao Ensino Elementar
Nordeste I	1867 -0	10/06/80	17/07/80	Primeiro Projeto Nordeste de Educação Básica (EDURURAL)
Brasil			1983	Ensino Técnico Nível Médio
Brasil	2412 – 0	17/05/84	30/07/84	Educação Básica Urbana do Norte e Centro-Oeste (Projeto Monhangara)
São Paulo	3375	1987	07/01/92	Inovação no Ensino Básico
Minas Gerais	3733	1992	05/06/95	Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais
Espírito Santo		1992	Suspenso	Educação Básica
Paraná	3766	1992	26/01/95	Qualidade Ensino Público
Nordeste II: MA, CE, PE e Sergipe	3604	1988	08/02/94	Projeto Nordeste II
Nordeste III: PI, BA, PA, RN e AL	3663	1988	27/05/94	Projeto Nordeste III
Bahia			20/12/2000	Projeto de Educação da Bahia

Fonte: (SILVA, 2002. p. 113, grifos meus).

O que mais incomoda nestes projetos é a falta de transparência do conteúdo que envolve as negociações antes da efetivação dos acordos, deixando a sociedade civil desprovida de instrumentos de fiscalização e controle do Estado. Esclarece Vieira (2001, p.85 e 86),

> Nem todos os "parceiros" envolvidos evidenciam uma preocupação com a transparência em torno das negociações que são desenvolvidas, processo que tende a mudar com a presença de páginas informativas na Internet e outros mecanismos de divulgação. Na medida em que muitas dessas negociações sejam feitas a portas fechadas e que a informação acerca do andamento dos projetos muitas vezes se circunscreva a alguns setores das secretarias envolvidas, a conseqüência natural é a instalação de um certo clima de desconfiança. Por outro lado, é inegável que as políticas em busca de projetos caiam como uma luva num contexto de pobreza de recursos. Num contexto democrático, tais projetos deveriam passar pelo crivo da análise externa. Se as políticas são conseqüentes, as organizações não têm porque temer a avaliação. Contraditoriamente, todavia, não é isto que se vê. Financia-se a avaliação das iniciativas em andamento. Os procedimentos técnicos exigidos pelos organismos internacionais são complexos e, num contexto de esvaziamento do setor público brasileiro, tendem a ficar nas mãos de pequenos grupos de especialistas, e isto é preocupante. Não se pode esquecer que o financiamento a projetos nacionais correspondem pesadas contrapartidas em termos de ajustes macro-estruturais pelos quais o país e sua população têm pago um preço excessivamente alto.

Cabe destacar que a interlocução do grupo com o Brasil permite, mais do que repassar dinheiro, transmitir orientações de políticas em seus variados setores. Fica, pois, a evidência de que a intervenção do Banco Mundial e o consentimento do Governo Federal e parte dos Governos Estaduais possibilitam a ocorrência de políticas que merecem a atenção do meio acadêmico, principalmente porque são "sutis", mas direcionadas à institucionalização no âmbito da política educacional brasileira.

Finalmente, é necessário indagar se essas reformas, projetos e programas sugeridos pelo Banco respondem aos interesses de uma sociedade em busca de autonomia e soberania econômica, política e social. Conforme exposto neste item, fica claro o cenário no qual foram desenvolvidas as reformas dos anos 1990, intensificadas pelas ações da política neoliberal. O próximo item apresentará o surgimento dessa política enquanto uma leitura atual do liberalismo clássico, examinando os efeitos do capitalismo no Brasil.

2 - O neoliberalismo como instrumento ideológico da política do capital

É importante definir o conceito de neoliberalismo mais apropriado à análise da pesquisa, considerando a dimensão de estudos que são desenvolvidos a respeito dessa

problemática. Julga-se interessante fazer a releitura do conceito de liberalismo, uma vez que sua definição está disponível em dicionários de política.

De acordo com Baquim (2003, p.20), Bobbio explica que a complexidade do termo e os diferentes setores (histórico, filosófico, temporal e estrutural) possibilitam uma visão mais clara de seus aspectos, ainda que não correspondam a uma boa definição. Para Baquim, o autor afirma que o processo de desenvolvimento do liberalismo foi diferente entre os países, sendo considerado em alguns uma concepção de Estado. No setor institucional, sua política de liberdade perante a atuação indireta da população e a responsabilidade do governo com os eleitores permitia o surgimento de uma certa "autonomia" por parte da sociedade civil em autogovernar-se em nível local. Já no setor dos conteúdos ético-políticos, a premissa referia-se à defesa do indivíduo contra o poder, em busca da evidência de seu valor moral e individual, historicamente consagrada pelas Cartas e Declarações dos direitos do homem. Bobbio, esclarece a autora, acredita ser essa concepção competitiva, pois permite ao indivíduo sua máxima auto-realização, afirmando que a competição e o conflito são componentes ideais para elegerem as elites abertas, capazes de controlar o conformismo das massas.

O conceito de liberalismo, independente dos setores indicados, isto é, independente de ser considerado uma teoria política ou mesmo uma teoria econômica, ancora-se na centralidade do indivíduo, apresentando como características básicas: o individualismo, a igualdade, a democracia, a propriedade e a liberdade.

Partindo-se desses princípios, o Estado Liberal apresenta um discurso sedutor, pois se intitula individualista para defender a afirmação do indivíduo ante a sociedade e o Estado; igualitário para garantir a igualdade do homem enquanto pessoa; universalista para defender a homogeneidade moral da espécie humana; otimista para admitir o aperfeiçoamento das instituições sociais de cada sociedade e liberal para defender a liberdade como direito intrínseco de todo indivíduo sendo autoridade limitada por esse direito. (Disponível em: <http://www.achegas.net/>. Acesso em: 18/07/2005).

Dentro desse tema, muitos são os aspectos que poderiam ser abordados a partir da contribuição daqueles que desencadearam esse processo, dando-lhe impulso e consistência, até chegar a ponto de ser o (neo) liberalismo, em certo momento, confundido com o modelo do próprio liberalismo, numa releitura contemporânea.

Antes do "aprofundamento" dos fatos históricos é preciso entender o contexto da crise do modelo Keynesiano por meio de sua definição:

> Modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, sem atingir totalmente a autonomia da empresa privada, e adotando, no todo ou em parte, as políticas sugeridas na principal obra de Keynes: The General Theory of Employment, Interest and Money, 1936 (A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda). Tais propostas propunham-se a solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos. (SANDRONI, 1989, p.162).

A luta travada entre os Keynesianos e os liberais vinha de um processo longo, uma vez que ambos exibiam conteúdo econômico e postura ideológica capaz de refletir diferentes concepções de sociedade. Logo, foi possível o acontecimento de um ofensivo contra-ataque entre Keynesianos e liberais, isto é, o contra-ataque por parte dos defensores do livre mercado denominados hoje neoliberais. Assim, como evidência de um neoliberalismo atuante, enaltece o Estado regulador e recusa o Estado Keynesiano.

O Keynesianismo intensificou significativas mudanças na estrutura do capitalismo, pois atuou entre os perímetros público e privado em resposta à "maciça politização do social"; agenciou alterações nos modelos de reprodução social, contribuindo para o processo da "desproletarização parcial" dos trabalhadores; permitiu a condução da dialética capital/trabalho à síntese parcial dos direitos sociais; imprimiu certa importância aos direitos públicos, enfocando o poder sindical e ativou gradativamente os propósitos da revolução socialista. Assim, complementa Nascimento, Silva e Algebaile (2002, p.89), a crise fiscal registrada no Estado entre os anos 1970 e 1980, representou a crise do sistema Keynesiano intensificada pelo fluxo de tensões organizadas pelos setores excluídos das políticas sociais.

Segundo Nascimento, Silva e Algebaile (2002, p. 88-90), com a crise do Estado de bem-estar social de estilo Keynesiano ou *welfare state*, como é mais conhecido, as idéias neoliberais passaram a ser parâmetros para o funcionamento do Estado, com reformas estruturais direcionadas principalmente para as áreas política e econômica. A definição *welfare state* origina-se do processo de ampliação da democracia, incorporando, além dos direitos políticos e civis, os direitos sociais, como formulou T.H.Marshall. Esclarecem que as políticas sociais são consideradas as ferramentas de criação da "nova república". Assim, essas ferramentas foram utilizadas pelos capitalistas para garantir as condições de

sua ampliação, bem como pelos trabalhadores para garantir reivindicações históricas, como é o caso do combate à pobreza. Enquanto *o welfare state* permitiu uma determinada "desmercadorização" das atividades públicas, o neoliberalismo constituiu a sua "remercadorização".

Logo, a implicação dessa crise, de acordo com os liberais/neoliberais, desencadearia na volta do Estado-mínimo, com o desmonte do *welfare state*. Esse quadro resumiu-se no encurtamento das políticas públicas com direito à liberdade de mercado e à propriedade privada.

O contexto do surgimento da política neoliberal se dá a partir da manifestação ofensiva de um grupo de liberais contra a teoria e a prática do bem-estar e do processo "intervencionista" por parte do Estado.

De acordo com Barão (1999, p.66 e 67),

> [...] a primeira tentativa ocorreu em 1938, na cidade de Paris, no Centro Internacional de Estudos para a renovação do liberalismo, mas foi desarticulado com o início da guerra. Entre essa desarticulação, devido à guerra, e uma nova tentativa de articulação, o economista da Escola Austríaca Friedrich Hayek (1944) publica um livro, intitulado o "Caminho da Servidão", que é considerado a origem teórica do neoliberalismo. O Conteúdo do livro, segundo Fiori (1996), foi logo de início uma crítica contundente ao Estado de bem-estar social, afirmando que esse tipo de prática era semelhante à do socialismo, ou seja, iria levar à servidão do homem.

Hayek explica que as raízes da crise estavam situadas no controle dos sindicatos e no movimento dos trabalhadores, os quais representavam os parasitas do Estado sob a crise generalizada das economias de mercado.

> O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa "natural" de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. (ANDERSON, 1995, p.10).

Em síntese, Sanfelice (2000, p.152) complementa o surgimento dessas idéias:

> Estas idéias tiveram que aguardar uma oportunidade histórica mais favorável a elas, porque o capitalismo avançado, nas décadas de 50 e 60, apresentou um aquecimento jamais visto, e as teses não intervencionistas ficaram sob desconfiança. Já na década de 70, a situação se altera profundamente, porque a crise do modelo econômico pós-guerra [...] faz com que as idéias neoliberais ganhem terreno. Os governos Thatcher, Reagan, Kohl e outros foram exemplos,

> no final da década de 70 e início de 80, daqueles empenhados em praticar o programa neoliberal.O neoliberalismo servia para a direitização dos governos e incluía em seu ideário o anticomunismo. Na década de 90, ganhou novo alento para além dos países europeus, onde vinha se impondo, com a queda do comunismo na Europa Oriental e na União Soviética. Hoje em dia, a América Latina torna-se a terceira parte dentre os países de experimentações neoliberais.

A proposta era combater o socialismo e o Estado previdenciário, pois a base econômica da teoria liberal fundamenta-se na liberdade do mercado. A compreensão da política neoliberal, principalmente para os latino-americanos, faz-se necessária em virtude da projeção social dessa política que implementou práticas atuais em diferentes governos, especialmente no governo brasileiro.

De acordo com Torres (1995, p.114),

> [...] a primeira experiência de neoliberalismo econômico na América Latina está associada com a política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende. Mais recentemente, o capitalismo popular de mercado propugnado pelo governo de Carlos Saul Menem na Argentina ou o modelo do Salinismo no México representam, com as pecularied ades dos casos argentino e mexicano, um modelo neoliberal.

A atuação do governo neoliberal é proveniente de tratados de livre comércio e abertura de mercados, provocando o encurtamento dos direitos do setor público e a redução do intervencionismo estatal na economia e no controle do mercado. Alguns estudiosos assinalam que o neoliberalismo, historicamente, está associado com a elaboração e desenvolvimento de políticas e programas de estabilização e ajustes estruturais recomendados pelo Banco Mundial, FMI e demais agências financeiras.

Um aspecto central da política de estabilização e de ajuste estrutural refere-se à compressão do Estado, principalmente por meio das contínuas privatizações das empresas paraestatais e da reorientação da produção industrial e agrícola para a exportação. O objetivo deste pacote de política pública ancora-se, em curto prazo, na diminuição do déficit fiscal e do gasto público, da inflação e das taxas de câmbio e tarifas. Já, em médio prazo, ancora-se no exercício da exportação como um motor para o desenvolvimento, propondo a liberação do intercâmbio internacional, a redução dos desvios na estrutura de preços, a erradicação das políticas de protecionismo e o predomínio do mercado nas economias latino-americanas. A partir dessa concepção, esclarece Sader (1995, p.101), "o neoliberalismo é um remédio amargo que os países do Primeiro Mundo não tomam na dosagem que propõem ao Terceiro Mundo ou, se o tomaram, já passaram a corrigir seus rumos".

As premissas do Estado Neoliberal podem ser definidas através de dois termos: racionalidade política e reestruturação econômica. O primeiro baseia-se nas teorias e grupos de interesses associados à economia da oferta e de monetaristas que se contrastam com as políticas distributivas de bem-estar social e de setores preocupados com o déficit fiscal. No segundo termo, observam-se implicações vinculadas à diminuição do gasto público (incluindo os programas que não são considerados como investimento), à comercialização das empresas estatais e de participação estatal e, ainda, ao processo de desregulamentação para inibir o intervencionismo estatal entre as negociações.

Aliadas a esse modelo, propostas são construídas em busca do encurtamento da participação financeira do Estado na distribuição de serviços sociais (educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público, habitações populares etc.) e na sua transferência ao setor privado. Neste estudo, a noção de privado ou privatização refere-se à atuação do mercado livre em sua máxima – confiança na eficiência da competição – onde as atividades do setor público são consideradas um desperdício social por serem improdutivas, ineficientes e antieconômicas, em vista das atividades do setor privado que são consideradas produtivas, eficientes e efetivas ao apresentarem uma natureza mais adequada às transformações do mundo moderno.

Então, o neoliberalismo constitui-se uma ferramenta utilizada pelo sistema burguês para ajustar o aparelho econômico por meio do controle de práticas democráticas, sem diminuir o poder de intervenção do Estado de acordo com os seus próprios propósitos. De maneira antagônica, "o Estado mínimo, sem democracia, é o Estado máximo para o capital". (SANFELICE, 2000, p.153).

A ação neoliberal legitima as desigualdades sociais ao resgatar as migalhas da política social, posicionando as classes de forma "natural",

> [...] onde os melhores triunfam e os piores perdem. [...] E os melhores acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os piores, as grandes minorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas principalmente, o mais elementar direito à vida. (GENTILI, 1996, p.41).

Essas ações tornam-se ainda mais polêmicas ao varrer conquistas históricas dos trabalhadores (reajuste automático dos salários, estabilidade no emprego, acesso de um serviço público em geral, educação laica e gratuita etc.) e descarregar em seus ombros a crise do capitalismo. O processo de reconstrução da base capitalista utiliza-se da

privatização, do fechamento de empresas, de bloqueios da produção, redução dos serviços públicos, dentre outros, para aumentar as suas margens de lucro.

Verifica-se a reflexão de Nascimento, Silva e Algebaile (2002, p.94):

> Ao modelo de 'Estado Interventor' sucede um Estado que diminui suas funções no campo social e atribui à iniciativa privada as funções que eram de sua responsabilidade. Apesar deste aparente antiestatismo, esta proposta da reforma defende a manutenção de um Estado forte para garantir as condições adequadas à expansão do mercado e ao alívio da pobreza dos mais necessitados.

Outro elemento do neoliberalismo é a globalização do capitalismo, pois imprime uma profunda reestruturação da economia no âmbito da divisão internacional do trabalho, juntamente com uma readequação da totalidade econômica das Nações e dos Estados. Em grande parte, assegura Torres (1995, p.118),

> [...] esta globalização se dá por mudanças na economia, na informática e nas comunicações, que aceleram a produtividade do trabalho, substituindo trabalho por capital e desenvolvendo novas áreas de alta produtividade (como, por exemplo, o software que permitiu a criação, relativamente em pouco tempo, de super milionários como Bill Gates, com uma companhia de alcance mundial como a Microsoft). Estas mudanças que redefinem as relações entre as nações implicam em uma alta mobilidade do capital via intercâmbio internacional mas também através da velocidade de realização de investimentos de curto prazo e alto risco. (...) Os mercados de trabalho no capitalismo contemporâneo não são homogêneos. A segmentação dos mercados de trabalho implica em que haja, pelo menos, quatro grandes níveis de mercado: um respondendo às demandas do capitalismo monopolista, às vezes altamente transnacionalizado; um segundo respondendo às demandas de um capitalismo não monopolista, representando um mercado de trabalho secundário; um terceiro que corresponde ao setor público, um dos poucos mercados relativamente protegidos da competição internacional; e finalmente um mercado de trabalho marginal, subterrâneo, que inclui desde aspectos de transações ilegais (p. ex. o narcotráfico) até o trabalho por conta própria, o trabalho familiar, a pequena produção para a subsistência e um sem-número de atividades econômicas denominadas produção marginal ou mercado informal – um mercado que cresce aceleradamente.

É através do crescente segmento dos mercados de trabalho (destaque aos mercados primários, em virtude de seus maiores salários, estabilidades e vantagens extras) que se constata a existência de uma substituição do pagamento por hora à força de trabalho, por um pagamento contra a prestação de um serviço ou por um produto produzido. Dessa forma, o conjunto dessas mudanças provoca a diminuição da classe operária e da autonomia dos sindicatos na negociação de políticas econômicas e na obtenção do acordo no pacto de controle do aparelho do Estado.

Para Poulantzas, o Estado representa a condensação material de um complexo de forças entre classes e fragmentos de classes. Especifica o autor, dizendo, "As contradições

de classe constituem o Estado, presentes na sua ossatura material, e armam assim sua organização: a política do Estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado". (POULANTZAS, 2000, p.135). Em outras palavras, o poder do Estado faz-se mediante a atuação de atos de força e coação sobre a sociedade civil por meio de ferramentas especializadas do aparelho do Estado. Já essa condensação de forças remete ao próprio poder do Estado, pois é exercido em função de interesses específicos representados na sociedade. Nesse sentido:

> O poder do Estado pode refletir um projeto específico, uma aliança de classes e, portanto, interesses econômicos, sociais, culturais até morais e éticos específicos. O Estado aparece como uma aliança ou pacto de dominação social. (TORRES, 1995, p.110).

O Estado, como contrato de poder e como aparelho administrativo auto-regulado, exerce uma posição central no contexto da crise do capitalismo, especialmente no contraponto entre acumulação e legitimação. A discussão relativa à teoria do Estado é significativa para a área da Educação, visto que as novas modalidades de ação estatal, em grande parte neoliberais, cogitam uma transformação na lógica da ação pública do Estado na América Latina. Essa transformação permite novas projeções das características que situam a educação e a política educacional na globalização mundial do capitalismo.

Dentre os estudos relativos ao neoliberalismo, deve-se considerar o caso brasileiro, uma vez que o Brasil não conheceu grandes efeitos do Estado, de bem-estar social provocando seqüelas na efetividade dos direitos sociais. Contudo, complementa Netto (1996, p.99), "não há gorduras nos gastos sociais de um país com os indicadores sociais que temos". No Brasil, os eixos da concepção neoliberal de Estado converteram-se em políticas sociais a partir da implantação da Constituição de 1988[7], marcados pelo movimento do cenário internacional, sob a adoção de medidas para a reforma do aparelho do Estado através de um redirecionamento de sua ação no setor econômico, político, social, cultural e educacional.

Mais uma vez na contramão da história, as políticas sociais no Brasil vêm sofrendo transformações no que diz respeito à sua passagem do modelo europeu para o modelo

[7] A Constituição de 1988 (CF-88) foi construída no período considerado democrático no Brasil (pós-ditadura militar) sob o efeito dos princípios do Estado de bem-estar social europeu da universalidade dos direitos e da intervenção do Estado em setores estratégicos. Denominada "Constituição Cidadã", reconhece os direitos sociais através da defesa dos Direitos Civis, Políticos e Sociais em benefício das condições de vida da sociedade.De acordo com Fábio Konder Comparato (1999, p.15), "Ela (a Constituição de 1988) continuará a fazer parte, materialmente, do mundo dos vivos, mas será um corpo sem alma".

americano, propondo questões como: a focalização dos direitos sociais, o princípio da equidade e a fragmentação das lutas. Segundo estudos de Nascimento, Silva e Algebaile (2002, p.97),

> Neste sentido, vive-se hoje a "americanização" da política social brasileira, pois apesar de formalmente ainda estendida a todos os brasileiros, o alcance dos serviços públicos está sendo reduzido ao atendimento aos mais pobres. O combate à pobreza, bandeira do governo federal, focaliza as políticas sociais em detrimento do caráter universalista que anteriormente lhe servia de modelo. As políticas sociais implantadas visam a garantia de serviços públicos restritos, mínimos e reduzidos à população de baixa renda.

A focalização dos direitos sociais alusivos à pobreza ganhou uma denotação política, ainda que a participação da sociedade não apresente eco. Existe também um evidente predomínio do econômico em detrimento do social. Todavia, discutir o papel da política social, destinado à questão da pobreza no Brasil, acaba sendo um desafio à originalidade, visto que essa análise pode ser simplificada através da existência de fontes que destacam as prioridades dessa política para a área da Educação.

A análise desse processo – que melhor se demonstra no início do governo de Fernando Collor (1990-1992) – constata uma explicita abertura da economia acompanhada da introdução de políticas voltadas para a privatização de empresas estatais, flexibilização dos contratos de trabalho e compressão dos gastos sociais. No Governo Itamar Franco (1992-1994) constata-se a criação de uma nova moeda – o real – derivada das negociações internas e externas para vencer a inflação, consolidar a estabilização econômica, assegurar o crescimento encabeçado pelo setor privado, atrair os investimentos externos, aprovar as reformas e induzir a redução de gastos para as políticas públicas. Com o Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) verifica-se uma ação política estratégica para a aceleração das mudanças sociais necessárias à nação tendo em vista sua dependência face ao capital internacional.

O neoliberalismo brasileiro agravou ainda mais o cenário histórico da desigualdade social, pois os indicadores são controlados pelo termômetro do monopólio político e econômico das elites. Esclarece Gentili (2002, p.58):

> O Brasil é uma marca emblemática dessa brutal realidade: 50 milhões de brasileiros e brasileiras encontram-se abaixo da linha da indigência; ou seja, possuem uma renda inferior a oitenta reais por mês, valor estimado para satisfazer as necessidades alimentares básicas da anoréxica dieta que os órgãos oficiais definem para os mais pobres. Quase um terço da população brasileira, que desentoa com a enorme disparidade regional que caracteriza a distribuição

> da miséria no país. (...) Os pobres brasileiros são mais pobres se são negros, índios, mulheres e nordestinos, numa combinação aterradora de fatores que submergem a milhares de seres humanos em práticas segregacionistas. Práticas que pouco combinam com o triunfalismo impudico que subjaz no balanço oficial dos anos de gestão do atual governo federal.

A problemática refere-se à submissão das políticas sociais (educação, saúde, previdência, segurança, emprego etc.) à lógica do mercado, as quais são consideradas mercadorias a serem consumidas por quem possui competência. Notifica-se que a ação do mercado, administrado pela balança da oferta e da procura, é aplicada de acordo com a demanda. Para tanto, as teorias neoliberais que fazem referência às políticas sociais são estreitas e propõem a privatização de seus diversos setores, classificando o sucesso e o fracasso social do próprio indivíduo.

Sob o mesmo parâmetro que o neoliberalismo considera as tensões sociais como entraves ao crescimento do capital, o neoliberalismo que governa a área educacional busca a atualização de todos os educadores que contrastam as suas teorias. A bandeira que vem sendo levantada historicamente desde os pioneiros da educação nova (educação universal, educação laica, educação gratuita, educação de qualidade, educação democrática, educação para o trabalho, dentre outras reivindicações) não corresponde nem mesmo de forma indireta aos temas neoliberais. (SANFELICE, 2000, p.156).

Os investidores em Educação insistem na justificativa de que a área educacional inibe as taxas de desemprego e dinamiza o mercado nacional mediante ao internacional à medida que provoca desenvolvimento econômico. Em outras palavras, “quanto mais educação maior desenvolvimento”. (GENTILI, 2002, p.56). Por sua vez, o Brasil não satisfaz à conclusão acima, uma vez que a renda de sua população mais pobre não sofreu nenhum acréscimo, resultante dos maiores índices de escolarização conquistados nas últimas décadas. Ao contrário, a população pobre torna-se cada vez mais pobre, porém mais “educada”.

> [...] “Educados” num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania. (GENTILI, 2002, p.59).

Dos anos 1990 até hoje, desde os organismos internacionais aos militantes educacionais, todos enfatizam como prioridade na área educacional a questão da “qualidade” como contraface do discurso da democratização. Isso foi possível devido à

propagação de um mercado neoliberal cada vez mais competitivo na sociedade. Porém, o discurso da qualidade menciona apenas a "qualidade dos incluídos", pois forma e capacita os indivíduos que estão sendo educados para a cultura do mercado.

> Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de "custos". Até os sacrossantos homens da fé cristã têm começado a se deixar seduzir pelo discurso do mercado, fundindo-o com seu favorito sermão da transcendência. A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos de "educar para a cultura do trabalho"; o que, em bom português, quer dizer "educar para a cultura do mercado". Os termos "eficiência", "produtividade", "produto educativo", "rentabilidade", "custos da educação", "competição efetiva", "excelência", "soberania do consumidor", "cliente-aluno", etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica. (GENTILI, 1997, p.158).

O discurso da qualidade, conforme Gentili (1997, p.174), deve abranger a democratização global dos direitos sociais e construir uma sociedade onde os "excluídos" sejam "incluídos" no espaço social que lhes foi tomado, pois "qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio". O problema de fundo para Sanfelice (2003, p.164) é: "como legitimar um sistema econômico e político que gere diferentes graus de exclusão social à maioria da população?".

A continuidade dessa discussão será trabalhada no item seguinte, apresentando o reflexo das políticas implementadas pelo Estado em decorrência das tensões sociais. O texto destacará a intervenção do Estado nas questões públicas, evidenciando as suas contradições constatadas no surgimento de movimentos de professores, associações, sindicatos, Igreja Católica, empresários, legislações, entre outros.

3 – Reações da Sociedade Civil à política neoliberal do capital

> Depois de muitas décadas de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, a maioria do povo não se reflete no Estado nacional. O Estado aparece separado, acima, impondo-se à sociedade, ao povo, à maioria. Um Estado prisioneiro das burguesias nacional e estrangeira, em associação com as altas hierarquias das Forças Armadas e da Igreja Católica, e com a solícita colaboração de intelectuais de vários matizes. Um poderoso bloco de poder que se renova e recria de tempos em tempos, a despeito das crises, por dentro do populismo, militarismo ou Nova República. (IANNI, 2004, p.263).

O Estado brasileiro dos anos 1990 é hegemonicamente capitalista e vem restaurando as suas políticas sociais para utilizá-las como instrumento de conservação das peças do sistema de acumulação. Enquanto Estado moderno, isto é, Estado que nasceu de um projeto de sociedade ajustado no modo de produção capitalista, esse organismo renova

constantemente as práticas da vida social, sem deixar de interferir diretamente na valorização do capital.

Dentre suas políticas de ajuste, comenta Libâneo (2003, p.55) que o país modernizado conquista os meios de inclusão no campo globalizado e se adapta aos preceitos colocados pelos organismos internacionais. Assim, faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade total sob a ótica das reformas neoliberais.

O sistema capitalista brasileiro realiza-se irregularmente nos segmentos políticos, econômicos, sociais e culturais. Essa irregularidade é refletida nas regiões do país, intensificando ainda mais o cenário de discriminação racial e cultural entre os milhares de brasileiros manipulados pelo Estado. Enquanto o aparelho do Estado apresenta-se organizado em seu sistema, diferentemente, a sociedade civil apresenta-se dispersa exatamente como ele contempla: uma "massa de manobra".

Parte da sociedade civil representa os agentes sociais não-estatais: sindicatos, associações, clubes; e os agentes sociais tradicionalmente próximos ou sediados no poder: igreja, exército, empresários, fazendeiros, entre outros. Nessa linha, acrescenta Demo (1996, p.60), "a sociedade civil tende a referir-se àquela parte majoritária disparatada e entregue às minorias organizadas como massa de manobra". Apesar desse contra-senso, a existência de pressões sociais faz o Estado desviar o seu olhar para as questões públicas, mesmo sob a autovigilância de sua legitimidade.

É função da sociedade definir os direitos sociais e os deveres públicos desenvolvidos pelo Estado na correção de crises (contradições) capitalistas, considerando a busca histórica pela socialização da política em benefício do surgimento de importantes partidos políticos de massa, da efetivação de sindicatos dos trabalhadores, da criação da legislação trabalhista, do sufrágio universal, dentre outras ocorrências enumeradas pelas tensões sociais.

> [...] O paradoxo não está nas pessoas, mas no Estado capitalista. A sua constituição intrínseca é contraditória escondendo e revelando sua falta de unidade e de legitimidade, gerando nos sujeitos envolvidos nas políticas sociais confianças e desconfianças, alteradas conjunturalmente ou em função das possíveis especificidades de um Estado capitalista periférico associado, subalterno, apesar da globalização econômica. (SANFELICE, 2003, p.166).

É certo que o Estado determina e administra políticas sociais para conter reações históricas, porém com poucos efeitos mediante as taxas cada vez mais crescentes da pobreza estrutural. O binômio "democracia" e "cidadania" é uma peça ideológica, utilizada tanto para legalizar o poder quanto para contrastar as diferenças sociais. Assim, exemplifica Sanfelice (2003, p.163), "a democracia serve para dotar o Estado de legitimidade, porque uma vez estando os homens incorporados à cidadania, cada pessoa é um voto". No Brasil, o voto é um ato obrigatório, pois se não o fosse, apenas pequena parcela da sociedade votaria. Prevalece no país a ação de parasita sobre o cidadão, que não assume o compromisso e a responsabilidade da participação. (DEMO, 1996, p.73).

> Se desejamos uma democracia estável, durável, institucionalizada, são absolutamente necessárias condições de autonomia, para não ficar à mercê de humores alheios e não ser apenas veleidade histórica. É fato inconteste que nossos partidos, nossos sindicatos, nossas cooperativas, nossas associações, nossas comunidades, em que pese o avanço formidável dos últimos tempos, são carentes de qualidade democrática. Muitas vezes esta não passa de caricatura. E isto se deve, em grande parte, ao descompromisso com a manutenção própria. Deve-se também à ausência ainda gritante do cidadão, capaz de controlar o Estado, vigiar os serviços públicos, exigir seus direitos e perfazer seus deveres, reagir contra o espezinhamento por parte das oligarquias. (DEMO, 1996, p.72).

Apesar da forte apatia social, nem todos os brasileiros foram "marionetes" do Estado ao longo da História do Brasil, especialmente durante os anos 90, momento interessante para sugerir uma leitura da Política Educacional Brasileira. A proposta, então, centra-se no estudo da construção dessa política pelo Estado, bem como pelas reivindicações sociais cada vez mais inclinadas à ordem capitalista.

Baseando-se na reflexão de Sanfelice (2003, p.168),

> A reforma educacional promovida pelos governos militares, em especial a reforma universitária de 1968, a legislação de 1971, todas as medidas da chamada Nova República com a Constituição de 1988, a Nova LDB, os acordos MEC-USAID, os acordos com as agências internacionais para financiamento da educação e os inúmeros mecanismos de controle que o Estado desenvolveu nos últimos anos para a área, com certeza respondem tendencialmente às mudanças da formação que o capitalismo assume no Brasil. O mesmo se pode dizer das intervenções bem ou mal sucedidas que se originaram na sociedade civil e apareceram como demandas sobre o Estado: do movimento estudantil dos anos sessenta, passando pelos interesses da Igreja Católica, dos empresários da educação, das instituições empresariais da indústria, dos partidos políticos, do movimento docente, da CUT e tantas outras.

Os anos iniciais de 1990 registram o momento de implantação de uma proposta educacional neoliberal, direcionada para ações como o resgate da dívida social, assim

como para o aumento da competitividade da indústria nacional face às novas exigências científicas e tecnológicas a serviço da reprodução crescente do capital.

Durante a gestão Fernando Collor, somente após a intensificação da crise de legitimidade do Governo, buscou-se quitar a dívida social por meio da publicação do *Projeto Minha Gente* e *do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC),* os quais resgatavam a proposta populista de educação. As ações neoliberais desse governo foram significativas, principalmente no que se relaciona à tentativa de privatizar o Ensino Superior pelo projeto *Emendão,* ao ajuste do aparelho científico e tecnológico com o novo formato industrial de importações que desembocou no *Programa de Apoio Científico e Tecnológico (Pacti)*, à construção pelo Ministério da Economia do *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP)* e o conseqüente subprograma de formação profissional. Mais enfaticamente sintetiza Neves (2000, p.13), "reportam-se ao período Collor, as iniciativas relativas à privatização de 11 empresas estatais, a retomada das negociações da dívida externa com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Clube de Paris".

> A insatisfação com o governo Collor, a retomada da mobilização ampla da sociedade civil, o também amplo arco de forças de sustentação do Condomínio da Governabilidade fizeram crer, num período inicial do governo, que, muito além da rejeição ao uso de práticas pouco éticas no trato da coisa pública, o bloco que se instalava no poder pretendia reverter os rumos da investida liberal-corporativa iniciada por Fernando Collor de Mello, entre janeiro de 1990 e setembro de 1992, imprimindo um caráter mais socializante e nacionalizante às ações governamentais a partir de então. (NEVES, 2000, p.25).

Nesse período, parte da sociedade civil – os trabalhadores em geral – estava aparelhada na *Central Única dos Trabalhadores* (CUT) acompanhando as decisões da *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação* (CNTE*)* em prol do ensino público, gratuito, universal e laico direcionado à produção científica e tecnológica.

> A Central Única dos Trabalhadores (CUT) é uma organização sindical de massas em nível máximo, de caráter classista, autônomo e democrático, adepta da liberdade de organização e de expressão e guiada por preceitos de solidariedade, tanto no âmbito nacional, como internacional. A CUT foi fundada em 28 de agosto de 1983, na cidade de São Bernardo do Campo, no Estado de São Paulo, no 1º Congresso Nacional da Classe Trabalhadora. A CUT é a maior central sindical da América Latina e a 5.ª maior do mundo, estando presente em todos os ramos de atividade econômica. Os seus objetivos centram-se: na defesa dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora, nas melhores condições de vida e trabalho, no engajamento do processo de transformação da sociedade brasileira em direção à democracia e ao socialismo e organizar, representar sindicalmente e dirigir numa perspectiva classista a luta dos trabalhadores brasileiros da cidade e do campo, do setor

> público e privado, dos ativos e inativos. (CUT. Disponível em: <http://www.cut.org.br/>. Acesso em: 25/07/2005).

Os trabalhadores filiados à CUT, sob o reflexo da alta taxa de desemprego, passaram a destacar o tema *formação profissional* na expectativa de assegurar a requalificação de segmentos da força de trabalho.

> Pouco a pouco, a classe trabalhadora [...] passa a propor mudanças pontuais na política educacional delineada pelo governo e reforçada na sociedade civil pelos seus sócios históricos, em particular, o empresariado nacional, na atual conjuntura, o setor dirigente do processo de integração submissa do Brasil na reorganização mundial do capitalismo monopolista e na difusão, no espaço nacional, dos valores e das práticas sociais neoliberais. (NEVES, 2000, p.77).

Para a massa dos trabalhadores, os empresários implementaram e anunciaram o projeto *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial. Uma ação do Governo* (IHL, 1992), com a finalidade de integrar educação e produtividade para o ensino de 1° e 2° graus. Para os trabalhadores qualificados, o empresariado industrial incentivou a privatização das Universidades Públicas como mecanismo de conexão entre universidade-indústria. De maneira mais explicativa, o empresariado industrial delegou às universidades brasileiras, a partir de 1990, o papel de formadoras de quadros especializados para a produção nacional capazes de operar as tecnologias transferidas para o Brasil pelo capital externo.

O discurso da "qualidade" e da "produtividade" também serviu de ferramenta para a Igreja Católica, na missão de garantir a sobrevivência de seu sistema escolar, sugerindo, em conjunto com o empresariado industrial, o ensino público não-estatal. Por sua vez, novas diretrizes foram traçadas na 30ª. Assembléia Geral do *Conselho Nacional dos Bispos do Brasil* (CNBB) por meio da publicação do documento *Educação, Igreja e Sociedade*, o qual reorganizava a ação doutrinária (pastoral) e educacional de sua escola enquanto lugar de evangelização.

Esse período de debates político-educacionais também chamou a atenção dos empresários leigos do ensino. Ao mesmo tempo em que reivindicaram o mostruário de emendas pelo Governo, intervieram no projeto original da LDB, com a introdução de políticas de privatização refletidas em toda a legislação educacional do governo Collor, unindo –se, ainda, aos projetos neoliberais de educação para a *qualidade total*.

O cenário de crise no Brasil possibilitou a substituição presidencial de Fernando Collor de Mello por Itamar Franco, momento de transição intensa no espaço político

contemporâneo. No governo Itamar, apesar do seu quadro político inflacionário, o projeto neoliberal permaneceu como "alternativa viável" de crescimento econômico, sendo o Estado financiado pelo FMI e pelo Banco Mundial em apoio à credibilidade governamental. É importante destacar que, durante a gestão Itamar, o crescimento do setor econômico fez-se aliado aos modelos originais de produção e trabalho e de tecnologias de base microeletrônica.

A estrutura da empresa moderna no Brasil resgatou, nesse governo, a área da Educação como tema nacional face à renovação quantitativa e qualitativa do sistema escolar e, particularmente, do sistema de formação profissional. Entretanto, a CUT ampliou a autonomia do movimento sindical dos trabalhadores, através do contrato coletivo de trabalho, como ferramenta da democracia. As negociações estabelecidas entre empresários e trabalhadores eram apoiadas pelas empresas coligadas às estratégias de alta produtividade da força de trabalho.

A Política Educacional – implantada no governo Itamar – ao lado da Igreja Católica, do empresariado nacional e dos empresários leigos de ensino, objetivou a defesa da escola pública não-estatal em busca da qualidade e da liderança da burguesia.

> Durante o primeiro período do Governo Itamar, mereceram destaque, dentre as manifestações dessa forma de organização social, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o movimento Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, e o Movimento Nacional Permanente por uma Reforma Fiscal mais Ampla.
> O movimento Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida surgiu como desdobramento do Movimento pela Ética na Política, que teve relevância na mobilização popular durante o processo de impedimento de Collor de Mello. Esse movimento foi criado em Abril de 1993, sob a coordenação do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), organização não-governamental dirigida, entre outros, por Herbert de Souza – o Betinho. O movimento Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, de natureza suprapartidária, conseguiu aglutinar empresas, sindicatos, igrejas, universidades, partidos políticos e também esferas do governo, inclusive o Exército Nacional, chegando a organizar mais de três mil comitês próprios em 22 dos 27 Estados brasileiros. (NEVES, 2000, p. 34 e 35).

Como que reforçando as disparidades, o segundo período do Governo Itamar – *Estabilização Econômica para a Continuidade Política* – registrou a indução dos meios de comunicação de massa como aparelhos de formação de opinião e desmobilização social. De fato, a sociedade civil afastou-se das questões públicas à medida que parou de reivindicar direitos, particulares ou não, estritamente sociais.

Em seguida, Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi eleito para a Presidência da República com o apoio de grande parte dos brasileiros e exibindo uma sólida base de governo. A sua política trouxe a aplicação neoliberal como processo de intensificação do Plano Real e a Educação como chave-mestra para a utilização de uma tecnologia inovadora e para a obtenção de variadas técnicas de trabalho.

A Educação, no governo FHC, responsabilizou-se pela adequação da mão-de-obra às empresas modernas. O convênio *empresa-escola,* desde então, vem privatizando o ensino para garantir a instrução e a qualificação do trabalhador. Nesses termos, o papel principal da educação no final do século XX, foi a universalização do Ensino Básico (1° Ciclo do Ensino Fundamental) e a formação profissional. A ação do governo FHC disponibilizou o Senai, Senac e Senat para estender suas operações junto às escolas técnicas públicas e privadas, empresas, sindicatos, associações comunitárias e agências de ensino profissional livre, de acordo com o Projeto de Lei 1.603/96.

Constata-se a relevância da formação profissional destacada pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e pelo Ministério de Ciência e Tecnologia através do *Programa Educação para a Competitividade (Proeduc),* um dos projetos pioneiros da gestão FHC. O Proeduc utilizou-se de uma linha de crédito de US$ 100 milhões para empresas, cooperativas, sindicatos, associações de classe, prefeituras municipais e governos estaduais. A partir de então, ampliou-se o campo com o desenvolvimento do *Projeto de Educação Profissional* pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor) para deliberar a gestão das políticas de formação e reprodução da força de trabalho.

> A proposta inicial acenava com a criação de Centros de Educação Profissional, que, à primeira vista, guardava estreita semelhança com a proposta defendida pela CUT, no seu V Concut, uma vez que a proposta oficial também se fundamentava, em parte, na associação entre educação profissional e escolarização regular. Parece que essa semelhança contribuiu para justificar a pouca participação direta da CUT na luta contra a extinção dos cursos técnicos de nível médio, uma vez que a criação dos Centros de Educação Profissional do Governo pressupunha a extinção correlata desses cursos. A única diferença constatada entre a proposta de Centros de Formação Profissional da CUT e a de Centro de Educação Profissional do governo está na ênfase que a CUT dá ao caráter público desses centros, destacando a gratuidade de seus serviços e a participação dos trabalhadores organizados na sua gestão. (SOUZA, 2000, p.85 e 86).

Os trabalhadores foram atraídos pelos setores que dispunham de créditos próprios para aplicar em Educação, isto é, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o qual

garantia o pagamento do seguro desemprego e abrigava programas de desenvolvimento econômico e social, assim como de requalificação profissional. Em todas essas possibilidades de formação profissional, verifica-se a intervenção da classe empresarial nos setores correspondentes à definição de políticas educacionais voltadas para o ensino específico (Proeduc, PBQP, Pacti, Cenatecs, Telecurso 2000 etc) e ao financiamento desses empreendimentos educacionais.

Depois da reeleição de Fernando Henrique Cardoso, em relação à Igreja Católica, foi editada a Medida Provisória n° 1.729/98, posteriormente transformada na Lei n° 9.732/98, que aprovou o pagamento de contribuição previdenciária pelas entidades filantrópicas em 27% do valor de suas folhas de pagamento. Em virtude disso, a rede de ensino católica foi diretamente atingida e buscou a reversão do quadro por meio de protestos registrados na imprensa durante todo o andamento de votação da Medida Provisória. Tais protestos referiam-se à manutenção de escolas destinadas às crianças carentes, aos leprosários, aos asilos e às creches. A grande questão é que a Igreja Católica perdia os privilégios legalmente assegurados à sua rede escolar no auge de sua campanha política. A "Educação" era o tema central da Campanha da Fraternidade de 1998.

No que tange à política educacional de FHC, o neoliberalismo foi enquadrando o sistema educacional brasileiro na dicotomia entre educação de massas e educação de elites dentro de um cenário científico e tecnológico. A prioridade governamental centrou-se no "controle da qualidade" da educação básica, através da inauguração de um sistema anual de avaliação. As medidas tomadas para diluir a dívida social com as massas e ao mesmo tempo efetivar os compromissos com as elites, por meio da incorporação de uma educação direcionada à ciência do trabalho, foram concluídas pelo Planejamento Político-Estratégico do MEC através da concretização de 178 Centros Integrados de Atendimento à criança e ao Adolescente (Ciacs) e programas de construção.

> [...] na segunda metade dos anos de 1990, essa central passa a se preocupar mais com a garantia de emprego por meio da ampliação das oportunidades de requalificação profissional imediata da força de trabalho para o atendimento das demandas empresariais, do que com a viabilidade de uma escola desinteressada do trabalho, ou seja, [...] uma escola preocupada em formar homens capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige a sociedade. (SOUZA, 2000, p. 88).

A bandeira da “modernização” instaurada no país permitiu que o sistema neoliberal se aliasse a forças influentes da sociedade civil, inclusive no coração de classes subordinadas.

No entanto, a parcela da sociedade denominada “exército de excluídos” representa o atual sistema capitalista em seu estágio avançado, uma vez que traduz as conquistas históricas do capital internacional, como o atrativo caso da redução brusca dos salários do mercado desqualificado. Ao que tudo indica, a sociedade civil tem sido cada vez mais espremida pela força dessas conquistas do capital.

Conforme Gentili (1998, p.09), é preciso perceber “as transformações radicais que operam nas subjetividades”, pois as propostas neoliberais têm sido consideradas adequadas às questões públicas, até mesmo por escassez de idéias que a contraponham. E será esse o referencial que permeará grande parte das reformas educacionais do Estado de Minas Gerais, no período da “nova república”, como se verá a seguir.

CAPÍTULO 2

O processo de reforma da educação do Estado de Minas Gerais: 1983 a 1998

> *Tratar de democracia no Brasil é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que ao das realizações. Com efeito, quando é que podemos dizer que houve um regime verdadeiramente democrático no Brasil? (CUNHA, 1991, p.19).*

O processo de democratização política no país era um grande obstáculo a ser superado pelos opositores do regime autoritário, envolvendo a disputa pelo redimensionamento do Estado brasileiro. Registrava-se, então, um duplo movimento em que o regime autoritário caminhava em direção contrária à oposição, a qual buscava penetrar o Estado.

> A partir do confronto entre essas forças, o processo de construção da democracia seguiu um rumo tortuoso, com avanços e recuos. [...] Os aliados do regime militar criaram o Partido Democrático Social – PDS, enquanto as oposições se dividiram, conforme esperado.O setor mais conservador do antigo MDB criou o Partido Popular – PP, tido pelos militares como a "oposição confiável"; o trabalhismo moderno e os setores que defendiam um confronto com o governo militar, embora sem o apelo imediato às armas, criaram o Partido dos Trabalhadores – PT; os antigos trabalhistas, social-democratas e outras correntes vinculadas a lideranças locais ou carismáticas alinharam-se no Partido Democrático Trabalhista – PDT e no Partido Trabalhista Brasileiro – PTB. Apesar dessas defecções, o MDB se recompôs, acrescentando a palavra *partido*, então obrigatória por lei, antes da antiga sigla, tornando-se o PMDB. Manteve o caráter de frente oposicionista, alinhando liberais, comunistas e socialistas no propósito de derrotar eleitoralmente o regime militar. Nas eleições de 1982, foi a vez dos governos estaduais. [...] O PMDB elegeu governadores nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas e Acre. (CUNHA, 1991, p. 23-25).

Inovações no sistema mineiro só começaram a partir da gestão do Governador Tancredo Neves (1983-1987), por meio de resistências sociais pressionando os representantes do governo a modificarem suas ações políticas. Nesse contexto, o ciclo de reformas educacionais mineiras atravessava as gestões governamentais, a partir da "Nova

República", consolidando-se em ações concretas, principalmente nas gestões Hélio Garcia (1991-1994) e Eduardo Azeredo (1995-1998). O estudo desse "caminho" político de Minas será feito neste capítulo.

1 - A gestão Tancredo Neves (1983-1987): Período de redemocratização

Incorporando uma postura semelhante à de insatisfação popular, Tancredo Neves foi eleito governador de Minas Gerais, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), afastando-se do cargo em menos de dois anos devido à sua candidatura para a Presidência da República. O seu vice-governador, Hélio Garcia, assumiu o governo mineiro de 1983 a 1987. A posse do Governador mineiro traduzia a euforia de uma sociedade que buscava o desenho de novos tempos, desprezando o aprofundamento da crise.

> Assumimos o Governo em hora de crise. A economia se estiola no desemprego e na redução das atividades criadoras da riqueza. Minas Gerais, em sua condição de estado mediterrâneo, sofre com mais intensidade os duros impactos dos desajustes nacionais. Trazemos no sangue a resistência a todos os tipos de adversidade. Sempre enfrentamos vitoriosamente a fatalidade do destino e as contingências da vida. As calamidades não nos amedrontam; servem, antes, como desafios à nossa paciência, coragem e determinação. Nas crises, mais nos unimos. (NEVES, 1983, p.6).

Essa fase, marcada pelo processo de abertura política do país, manteve um contínuo chamamento ao governo de Minas Gerais para tornar o Estado viável. Uma etapa em que forças adversárias se construíam simultaneamente no país, pois, de um lado, acontecia a mobilização de diversos segmentos da sociedade civil em prol do restabelecimento do estado de direito, das eleições diretas, da anistia política, do fim da censura e da democracia. De outro lado, os representantes do poder não se firmavam como um bloco homogêneo e monolítico[8].

Foi a partir desse quadro que Tancredo Neves compôs o seu secretariado, já prevendo alianças para disputar a Presidência da República, apoiando-se em forças políticas de diferentes regiões do Estado. Elegeu como Secretário do Planejamento e da Fazenda, respectivamente, Ronaldo Costa Couto e Luiz Rogério Mitraud, que integraram o Governo Militar. Porém, para representar as Secretarias da Educação, Saúde e Trabalho e Promoção Social, nomeou membros do setor progressista conhecido como "PMDB

[8] Para a obtenção de referências mais aprofundadas sobre a história dos "Governos Militares no Brasil", conferir GERMANO, 1992.

autêntico" ou "autênticos do partido", respectivamente Octávio Elísio Alves de Brito, Dário Faria Tavares e Ronan Tito.

Na composição da equipe da Secretaria de Estado da Educação (SEE), escolheu educadores ligados à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e outras Instituições de Ensino Superior (IES), nomeando como Secretária-Adjunta a Professora Maria Lisboa e como Superintendente Educacional o Professor Neidson Rodrigues. Ainda na composição da equipe, nomeou como Diretor do Ensino de 1° Grau, o Professor José Boaventura Teixeira, como Diretora do Ensino de 2° Grau, a Professora Virgínia Vasconcelos e como Diretora do Ensino Especial, a Professora Maria do Carmo Menicucci.

Assim que tomou posse da Secretaria, Octávio Elísio, juntamente com a sua equipe, registraram no primeiro documento *Educação para a Mudança* as propostas para a educação mineira que retomava como tema a política de descentralização administrativa e pedagógica e a gestão participativa da comunidade. De acordo com o Secretário:

> [...] com este documento a Secretaria da Educação assume o compromisso de um esforço para fornecer educação para todos e da melhor qualidade, a busca de uma escola democrática e comprometida com o contexto sócio-cultural específico de cada região e com tipos alternativos de escola e de pedagogia (MINAS GERAIS, 1983, p.4-5).

A escola de qualidade passou a ser uma exigência do Estado, o qual abordou questões como a relação educação e trabalho (condições de trabalho dos profissionais da educação), a formação de um cidadão/trabalhador/cientista capaz de se tornar governante, crítico, participativo e consciente numa busca que deveria ir além dos muros escolares.

O reconhecimento da falência do projeto educativo do regime possibilitou ao governador estabelecer algumas diretrizes de trabalho[9] :

- Restabelecimento da dignidade da Escola Pública: valorização dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade de ensino.
- Erradicação do Analfabetismo em Minas Gerais.
- Regionalização Administrativa e Pedagógica e Gestão Participativa da comunidade.

[9] Conferir as expressões contidas no documento: NEVES, T. A. *Governar é: diretrizes para um plano de governo em Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1982, p.60-61.

- Atendimento da infância na idade pré-escolar.
- Democratização do espaço físico da escola.
- Formulação de uma política de educação profissional.
- Definição de um orçamento-programa para a educação.
- Política de Ensino Superior e de Pesquisa.

Essas diretrizes possibilitaram ao Estado o desenvolvimento de uma "nova escola mineira", conforme analisou Martins (1998, p.25):

> A política educacional em Minas Gerais avançou no plano democrático, à medida que redefiniu os espaços decisórios, garantiu a ampliação do acesso à educação nos níveis de ensino mais estrangulados e introduziu mudanças qualitativas nas propostas curriculares. A "nova escola mineira", ao redefinir a sua função social – formação para a cidadania – se fundamentou na necessidade de restabelecimento da vida democrática do país. Assim, a mudança qualitativa da educação em Minas Gerais, introduziu no país as preocupações com a valorização do magistério, implementando ações específicas na capacitação de professores da rede pública estadual.

As ações foram executadas no início da gestão Tancredo, por meio da aprovação de alguns benefícios aos profissionais da educação, em resposta às contestações: gratificação de apoio à docência; complemento ao salário de 30% pagos e referentes à produtividade; regularização das formas de ascensão funcional; reelaboração dos regulamentos e critérios de convocação de pessoal para preenchimento do quadro das escolas e criação de uma comissão responsável pelos concursos, tanto relacionados aos problemas de concursados não-nomeados, quanto à realização de novos concursos. É importante destacar que, nessa comissão, publicada pelo Decreto 22.843, de 14/06/83, previa-se a inclusão de dois representantes de entidades de classe do magistério, além dos representantes de órgãos do governo. Tratava-se, no entanto, de contestações colocadas pelos profissionais da educação desde o final dos anos 70, período em que o Brasil conheceu um intenso processo de mobilização e discussão política.

Na educação, a organização dos profissionais em entidades de classe, com características de sindicato, iniciou uma batalha pela conquista de salários valorizados, por uma estrutura de trabalho adequada, pela implantação de um sistema de qualidade educacional e pela ampliação do ensino público e gratuito. As primeiras greves realizadas no país pelos profissionais da rede pública, datam do ano de 1979, o momento em que os

Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás, Paraná e Rio Grande do Sul configuram a marca de suas transformações.

A partir desse período, várias Conferências Brasileiras de Educação (CBE) foram organizadas, servindo de espaço para debates e apresentação das problemáticas do campo político-educacional do país. Esses eventos possibilitaram o desenho de algumas diretrizes políticas que, posteriormente, foram implementadas em alguns Estados, entre eles no Estado de Minas Gerais.

Minas registrou a sua primeira greve organizada pelos profissionais da educação do ensino público, no ano de 1979, com a reivindicação de melhores salários, de recebimento de 20% correspondentes à produtividade no período de afastamento por licença médica, de eliminação da cobrança obrigatória das taxas escolares, de utilização de 10% da carga horária para reuniões comprovadamente úteis, de concursos para professores e especialistas (o que garantiria a efetivação de mais de 70 mil profissionais), da reforma do Estatuto do Magistério e da reorganização das vantagens pessoais.

A Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (APPMG) e a Associação dos Professores Licenciados dos Estabelecimentos Oficiais de Minas Gerais (APLEOMG) possuíam o monopólio de representação da categoria dos docentes da rede estadual de ensino. A APPMG foi fundada no dia 27/08/1931 por professoras primárias do Estado de Minas Gerais, no contexto de transformações e de crises. Atualmente, essa associação é conhecida por Associação de Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG). No entanto, ambas não apresentavam uma base sólida capaz de estruturar o movimento dos profissionais da educação no interior da escola, pois enfrentavam o Estado em apenas alguns pontos. A APPMG, em particular, defendia mais os interesses do Estado que propriamente dos trabalhadores da educação. É possível perceber o fato nos registros da época:

> Nenhuma das duas entidades assumiu a defesa dos interesses do professorado. Segundo suas diretoras era preciso confiar no futuro e sacrificar-se no presente, pois professores são sacerdotes do saber, o governo algum dia cairá em si, etc... Resultado: os professores descobriram, nessa ocasião, que de fato não possuíam entidade de classe. E ao tentarem forçar as entidades a assumir a luta da classe esbarram nos seus estatutos antidemocráticos, no peleguismo, nas igrejinhas que as controlavam e continuam controlando. (UNIÃO DOS TRABALHADORES DO ENSINO, A grande aula, 1979, apud SILVA, 1999, p.36).

Em reação à postura da APPMG, foi criada uma nova entidade – a União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE) – caracterizada por traços de uma entidade sindical, pelo poder de combate, pela autonomia perante o Estado e pela articulação com os partidos de esquerda. Esta entidade tornou-se a protagonista das lutas que se desenrolaram no período e, aliando sua capacidade de mobilização aos seus objetivos políticos, incentivou a democratização do Brasil.

Em 1980, uma nova greve surgiu, e enfrentou repressões muito mais intensas por parte do governo. Diversos líderes foram presos, professores não-estáveis foram demitidos e os dias parados foram descontados na folha de pagamento. Ainda assim, os profissionais da educação conquistaram algumas das reivindicações: efetivação de vinte mil professores e serventes; abertura de concurso para professores, supervisores, orientadores e inspetores escolares; reposição salarial de 12,5% em três parcelas, entre outras. (SILVA, 1999, p.37 e 38).

Embora as entidades APPMG e APLEOMG permanecessem atuantes, a UTE rapidamente assumiu um papel de destaque, conquistando a credibilidade do Estado e dos profissionais da educação. Novas subsedes foram construídas no interior do Estado e, com a efetivação da Constituição de 88, a UTE[10] tornou-se legalmente o sindicato dos trabalhadores do ensino.

A reflexão de Rocha (2002, p.24) traduz bem esse momento:

> A UTE apresenta, durante mais de uma década, um grande poder de mobilização da categoria e, em conseqüência, um grande poder de desgastar a imagem tanto do Executivo quanto da porção governista do Legislativo. Foi certamente uma das categorias mais aguerridas na defesa de seus interesses. Seus movimentos causam grande impacto sobre a opinião pública do final dos anos 70 ao início dos 90. [...] Mas não bastou o poder de mobilização da UTE para a implementação das mudanças. A UTE atua durante toda a década de 80, suas mobilizações ganham maior intensidade na gestão de Newton Cardoso e a reforma mais abrangente só se dará no início da década de 90.

Ainda na gestão de Tancredo Neves, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG)[11] anunciou, em maio de 1983, o I Congresso Mineiro de Educação (CME), uma iniciativa para resolver as dificuldades da rede de ensino público do Estado.

[10] Apesar da sigla continuar existente, o nome oficial da nova entidade passou a ser *Sindicato Único dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais.*

[11] A Secretaria de Educação divulgou, ainda em 1983, um documento denominado *Congresso Mineiro de Educação: o desafio da mudança da escola pela participação de todos.*

> O Congresso Mineiro de Educação tinha respaldo na proposta de governo apresentada pelo candidato Tancredo Neves na campanha eleitoral de 1982, principalmente no que dizia respeito à participação: "a busca de soluções para os problemas da educação em Minas Gerais é tarefa coletiva, que todos convocam – profissionais do magistério, entidades de classe, parlamentares, a comunidade em geral. Essas soluções devem ser encontradas por meio de um processo de discussão amplo e aberto, que leve em conta as demandas de todos os setores da sociedade civil, a partir de cada um dos 722 municípios do Estado". (CUNHA, 1991, p.166-167).

A estrutura do Congresso foi organizada por seus promotores oficiais para que não tivesse um caráter exclusivamente reivindicatório. O CME também propôs a indicação de elementos para a definição de diretrizes de ação do governo, imprimindo inovações educacionais anunciadas anteriormente na campanha eleitoral. Nessa ocasião, o Secretário Octávio Elísio utilizou o evento para cumprir alguns compromissos firmados com os profissionais da educação, garantindo-lhes, principalmente, propostas pedagógicas para o ensino, desde a alfabetização até a administração e supervisão escolares, mediante o efeito do processo de experiências positivas, e propostas educacionais para a instalação de uma política útil à sociedade.

A coordenação do Congresso foi dividida entre uma comissão central – Superintendente Educacional – e representantes de diferentes entidades dos profissionais da educação, de Escolas Superiores com cursos de Pedagogia e Licenciatura (UFMG e IEMG) e da Secretaria Municipal de Educação da Capital. A sua realização deu-se em quatro etapas:

Na primeira, foram organizados os Encontros Municipais, nos dias 4 e 5 de agosto de 1983, nas quais os participantes debateram vários temas no interior das escolas e, em seguida, elaboraram um documento agrupando as discussões.

Na segunda etapa, foram organizadas as Assembléias Municipais, no dia 23 de agosto de 1983. A Comissão local elaborou um documento, baseado nos relatórios das unidades escolares, a ser aprovado pela própria Comissão e encaminhado para o encontro regional. Por meio dessas Assembléias, os Delegados Municipais foram eleitos para o encontro regional.

Os Encontros Regionais, organizados de 8 a 10 de setembro de 1983, caracterizam a terceira etapa. As sedes de Delegacias Regionais de Ensino foram representadas pelos

Delegados municipais eleitos e pelos funcionários das delegacias. Por meio dos encontros regionais, os temas e os Delegados foram eleitos para o Encontro Estadual.

Para a quarta etapa, organizou-se o Encontro Estadual, de 3 a 7 de outubro de 1983, com a função básica de analisar os documentos regionais e construir propostas para a política educacional do Estado, resultando no documento *Diretrizes para a Política de Educação de Minas Gerais*. Esse documento, sintetizando quarenta e duas propostas, foi referência para a elaboração do Plano Mineiro de Educação, como é possível verificar em sua introdução:

> O Plano Setorial de Educação para o quadriênio 1984/87 apresenta a definição de suas linhas prioritárias emergentes de um trabalho exaustivo que trespassou todo o sistema operacional da Educação, através de um amplo debate iniciado nas unidades escolares e consolidado nos encontros municipais, regionais e estadual do I Congresso Mineiro de Educação. [...] Portanto, as propostas apresentadas demonstram o compromisso político da Secretaria de Estado da Educação para com a clientela majoritária de nossas escolas, que almeja um ensino de boa qualidade e de acordo com os seus interesses. (PME, 1984, p.3).

Além da introdução, o documento se dividia em três partes:

a) Concepções Fundamentais: introdução da política setorial da educação por meio do processo de democratização;

b) linhas diretrizes: propostas destinadas à erradicação do analfabetismo, reestruturação de uma política de educação especial, revitalização da Educação no meio rural e incentivo à junção educação e trabalho;

c) linhas operacionais: propostas destinadas à ampliação de ofertas educacionais e melhoria do atendimento escolar, à democratização dos processos escolares, expansão do currículo, desenvolvimento e divulgação de pesquisas (com ênfase para saúde, merenda escolar, serviço de transporte e materiais), reestruturação da gestão educacional e interação com os outros setores.

Ao término do CME, complementa Cunha (1991, p. 168), "haviam dele participado 5.553 escolas estaduais, cerca de 9.200 escolas municipais e a quase totalidade das 620 escolas privadas de 1° e 2° graus do Estado de Minas Gerais". No entanto, segundo Cunha (1991, p.171), nem todas as etapas do evento atenderam às expectativas dos organizadores, muito pelo contrário.

> Embora a participação no Congresso Mineiro de Educação tivesse seu ponto de partida no nível municipal, nem sempre houve a participação que se esperava.

> Em alguns casos, o processo adotado foi a votação de tópicos ou de propostas inteiras, da qual participaram os representantes eleitos nas escolas. Em outros casos, a redação das conclusões foi atribuída a alguns participantes, cabendo aos demais a aprovação das mesmas. Outras limitações do processo resultaram da própria política local: divergências e sectarismos políticos que advinham do confronto entre PDS e PMDB constituíram fatores de dificuldade na realização da etapa municipal do Congresso Mineiro de Educação.

O evento significou um instrumento de reivindicação em benefício da educação pública do Estado, para determinada parcela da sociedade. Porém, em visão contrária, como é o caso da UTE, o evento representou uma estratégia de desmobilização dos profissionais da educação. O fato torna-se nítido, ao considerar que entre os anos de 1983 e 1985 não houve greves prolongadas desses profissionais.

> [...] a entidade não aceitava que o Congresso não pusesse em primeiro plano o aspecto reivindicatório a respeito das condições de trabalho. Ademais, a crítica da UTE e sua congênere APPMG priorizava a questão da escolha dos diretores de escola e das delegacias de ensino mediante eleição. Reivindicava, também, para os colegiados da escola, poder deliberativo sobre qualquer assunto, formalmente reconhecido. (CUNHA, 1991, p.171).

Verifica-se que a gestão Tancredo Neves / Hélio Garcia foi construída sobre uma base política ampla e também delicada, pois, em todo o mandato, não foi possível atender a todas as aspirações democratizantes manifestadas no CME. Uma questão importante – e que não recebeu a devida acolhida pelo governo – foi, como denunciada pela própria UTE, a eleição para a escolha do Diretor da escola. O motivo deveu-se ao fato de que muitos Deputados Estaduais dependiam desse quadro político para manter sua influência nas regiões. Sendo assim, o cargo de Diretor permaneceu livre para provimento pelo Governador do Estado, uma forma de garantir uma equipe de "confiança" em seus diferentes setores.

Procedeu-se, ainda, ao retorno dos concursos públicos como método usual, sendo aprovados 32 mil professores e 3.861 supervisores pedagógicos, além da realização do concurso no final de 1996, destinado aos professores alfabetizadores que preencheram 39 mil vagas. O governo também concedeu 16 mil vagas para o concurso de pessoal de apoio, o que não acontecia há quinze anos. Apesar da efetivação de todos esses Profissionais da Educação, ao fim dessa gestão, 50% dos professores da rede estadual permaneciam na condição de não-concursados.

Incorporando em sua política a orientação da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC, o Governo criou 31 escolas de formação para o magistério em todo o Estado

(baseando-se no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM) e efetivou alianças com a Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Católica, para habilitar 400 professores leigos que atuavam no ensino de 5ª a 8ª séries, nas áreas de Ciências, Estudos Sociais e Letras. (MARTINS, 1998, p.26).

Inúmeras exigências fizeram o governo estadual implantar ações para elevar o quadro de capacitação dos Profissionais da Educação, priorizando a política educacional. Encontra-se, pois, no discurso oficial do Governo do Estado de Minas Gerais, de 1983 a 1987, uma preocupação com questões que se tornaram bandeiras a ser levantadas pelos governos seguintes.

2 - A gestão Newton Cardoso (1987-1991): período de modernização e racionalização do Estado

Entre os anos de 1987 e 1991, o novo governo de Minas Gerais foi representado por Newton Cardoso, ainda pelo PMDB, o qual apresentou características diferentes do governo anterior, principalmente por privilegiar a prática clientelista dos recursos públicos e não adotar a proposta de participação popular na gestão das políticas sociais.

Newton Cardoso obteve a vitória sobre um forte concorrente – Pimenta da Veiga – porém perdeu vários membros do PMDB para o PL (Partido Liberal), principalmente aqueles ligados aos setores considerados mais progressistas, os quais passaram a apoiar o candidato representante do PL – Itamar Franco. O mais interessante é que o próprio Itamar, membro participante do MDB, desde o período militar, era considerado um forte progressista.

> Agora, porém, há nítida hegemonia dos setores mais conservadores do partido, que saem fortalecidos não só no Executivo, mas também na Câmera Federal e na Assembléia Legislativa. A ala esquerda do partido, que abre dissidência e não apóia o seu candidato, sai amplamente derrotada das eleições e alijada da participação do governo. (ROCHA, 2002, p. 13).

O discurso do Governador trazia a idéia de modernização como o pilar de suas propostas:

> O povo mineiro quer e vai participar destas e de todas as outras ações deste governo, que se inicia sob o signo da modernização. Modernização econômica, social, política, administrativa, cultural e tecnológica. [...] Senhores, este governo se declara modernizador, democrático e popular. Transparente em suas ações e aberto ao debate com todos os segmentos da sociedade. (CARDOSO, 1987, p.13).

Logo, essa idéia de modernizar o Estado serviu como base para implantar a Reforma Administrativa por meio da efetivação de inúmeros decretos. Cabe destacar os principais:

- Decreto n° 26.905/87, referindo-se ao recadastramento de todos os Funcionários Públicos Estaduais.
- Decreto n° 26.906/87, que diz respeito ao impedimento da movimentação de pessoal no período de 90 dias. No entanto, através do Decreto n° 27.097/87, esse prazo foi estendido por mais 90 dias, sendo as exceções autorizadas apenas pelo Governador.
- Decretos n° 26.907/87 e 26.908/87 que se referem à centralização de todos os assuntos, contratos, convênios, acordos e ajustes de qualquer natureza junto à Secretaria de Estado da Administração. Por sua vez, através do Decreto n° 27.022/87, os contratos trabalhistas também foram centralizados na Secretaria de Estado da Administração.
- Decreto n° 26.909/87, sobre o regresso de todos os servidores ao departamento de origem.
- Decreto n° 26.910/87, referindo-se à interdição de todas as contratações de pessoal no espaço de 120 dias. No entanto, o Decreto n° 27.140/87 refere-se à prorrogação em 120 dias dessa interdição.
- Decreto n° 27.088/87, sobre a formação do Grupo Executivo de Modernização Administrativa (GEMA) que acionou as regras de modernização administrativa ao Estado e propôs medidas ao Governador a serem adotadas pela Administração Estadual.
- Decreto n° 27.166/87, referindo-se à anulação de todos os atos de associação dos profissionais da educação (particularmente o corpo docente e os especialistas), concedidos por meio do Decreto n° 7.109/77 (Estatuto do Magistério) que firmava o prazo de três dias para os servidores regressarem às repartições de origem.
- Decreto n° 27.316/87 sobre a anulação dos atos de autorização especial concedidos aos profissionais da educação (particularmente o corpo docente e os

especialistas), sustentado no artigo 90 do Estatuto do Magistério[12], com a determinação de que esses servidores deveriam regressar às suas funções, no prazo de três dias. Por meio dessa exigência, o processo de qualificação do corpo docente e de especialistas foi prejudicado, e uma vez que todos os profissionais que estavam de licença para cursar pós-graduação tiveram que retornar para as suas unidades.

- O Decreto n° 27.444/87, sobre o impedimento de convocação de pessoal para as unidades estaduais de ensino, comprometendo a organização e administração dos processos de trabalho na escola pública de Minas Gerais.
- O Decreto n° 27.452/87, que se refere à criação do Programa Estadual de Municipalização do Ensino que sustentava, através de acordo firmado com a Prefeitura, a transferência de verbas e responsabilidades da área da educação aos Municípios, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Assuntos Municipais.

O período foi marcado pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, iniciando-se também as primeiras negociações para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

> O governo, com a alteração dessas medidas, provocou um intervalo na contratação dos trabalhadores não-estáveis da educação, justamente quando estava sendo elaborada a Constituição Federativa, cujo Artigo 19 das Disposições Transitórias viria assegurar a estabilidade para aqueles que, há cinco anos continuados, prestavam seus serviços à União, aos Estados ou aos Municípios, sem concurso público. Assim o referido decreto, que conduziu um lapso na continuidade dos contratos dos professores designados, constituiu um obstáculo para que tais trabalhadores pudessem se beneficiar do direito estabelecido no dispositivo constitucional. (RIBEIRO, 1997, p.179).

Todas as medidas contribuíram para a publicação da Constituição Estadual de 21 de Setembro de 1989, da qual merecem destaque alguns dispositivos, pois questões como a descentralização do ensino nos Artigos 182, 183 e 197; o incentivo à participação da sociedade no processo educacional no Artigo 195; o desenvolvimento do ensino no Artigo 196; destacando o processo de eleição para Diretores e Vice-diretores escolares e o

[12] Para Silva (1999, p.59), "a autorização especial prevista no artigo 90 contemplava as seguintes situações: integrar comissão especial ou grupo de trabalho, estudo ou pesquisa; participar de congresso ou reunião cientifica; participar, como docente ou discente, de curso de especialização, extensão, aperfeiçoamento ou atualização; freqüentar cursos de habilitação para atender a programação de iniciativa do sistema; freqüentar curso de pós-graduação relacionado com o exercício do cargo".

processo de ampliação da rede estadual e o incentivo ao Ensino Fundamental no Art. 198, são relevantes para a nossa análise:

> Art. 182 – A cooperação técnica e financeira do Estado, para a manutenção de programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental e para a prestação de serviços de saúde de que trata o art. 30, VI e VII, da Constituição da República, obedecerá ao plano definido em lei estadual.
> Art. 183 – O Estado assegurará, com base em programas especiais, ampla assistência técnica e financeira ao Município de escassas condições de desenvolvimento sócio-econômico, com prioridade para o de população inferior a trinta mil habitantes.
> Art. 197 – A descentralização do ensino, por cooperação, submete-se às seguintes diretrizes:
> I – atendimento prioritário à escolaridade obrigatória;
> II – garantia de repasse de recursos técnicos e financeiros.
> Art. 195 – A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 196 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e freqüência à escola e permanência nela;
> II - liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, e de divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções filosóficas, políticas, estéticas, religiosas e pedagógicas, que conduza o educando à formação de uma postura ética e social próprias;
> IV - preservação dos valores educacionais regionais e locais;
> V - gratuidade do ensino público;
> VI - valorização dos profissionais do ensino, com a garantia, na forma da lei, de plano de carreira para o magistério público, com piso de vencimento profissional e com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, realizado periodicamente, sob o regime jurídico único adotado pelo Estado para seus servidores;
> VII - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VIII - seleção competitiva interna para o exercício de cargo comissionado de Diretor e da função de Vice-Diretor de escola pública, para período fixado em lei, prestigiadas, na apuração objetiva do mérito dos candidatos, a experiência profissional, a habilitação legal, a titulação, a aptidão para a liderança, a capacidade de gerenciamento, na forma da lei, e a prestação de serviços no estabelecimento por dois anos, pelo menos.
> IX - garantia do princípio do mérito, objetivamente apurado, na carreira do magistério;
> X - garantia do padrão de qualidade, mediante:
> a) avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos;
> b) condições para reciclagem periódica pelos profissionais de ensino;
> XI - coexistência de instituições públicas e privadas.
> Art. 198 – A garantia da educação pelo Poder Público se dá mediante:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, mesmo para os que não tiverem tido acesso a ele na idade própria, em período de oito horas diárias para o curso diurno;
> VIII - expansão e manutenção da rede de estabelecimentos oficiais de ensino, com a dotação de infra-estrutura física e equipamentos adequados;

> IX – promoção da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos gratuitos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as peculiaridades regionais e as características dos grupos sociais;
>
> XII – expansão da oferta de ensino noturno regular e de ensino supletivo, adequados às condições do educando;
>
> XVI – atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de fornecimento de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Disponível em: http://almg.gov.br/. Acesso em: 09/06/2005).

A leitura desses dispositivos esclarece os pontos que não foram atendidos, como é o caso da reivindicação dos Profissionais da Educação referente às eleições para o cargo de Diretor Escolar, procedimento anteriormente adotado por oito Estados do Brasil (Espírito Santo, Ceará, Santa Catarina, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Paraná, Amazonas e Pará). A justificativa do Governador foi de ordem técnica, afirmando que a escolha dos diretores pela comunidade seria um ato comprometedor às instituições escolares, em função da ausência de habilitação legal, titulação e capacidade de gerenciamento.

Verifica-se que as próprias diretrizes político-pedagógicas refletiam o plano secundário de Newton Cardoso para a Educação, visto que a SEE/MG apresentou um quadro político-administrativo frágil, frente às demais Secretarias em virtude da constante rotatividade de seus titulares. Durante a gestão de Newton Cardoso, a SEE/MG teve quatro Secretários da Educação: no período entre 16/03/87 e 05/11/87, a pasta foi de Luiz Gonzaga Soares Leal; no período entre 05/11/87 e 17/05/88, coube a Hugo Modesto Contijo; no período entre 17/05/88 e 02/02/90, foi de Aloísio Teixeira Garcia e, por fim, no período entre 02/02/90 e 15/03/91, por ela respondeu Gamaliel Herval.

> A política educacional de Newton Cardoso correspondeu a um retrocesso em relação às conquistas do governo anterior; enquanto neste o titular participava do equilíbrio de forças entre progressistas e conservadores convidados por Tancredo Neves, naquele a Secretaria de Estado da Educação foi esvaziada de sua capacidade de conduzir com certa autonomia essa política, devido a sua dependência em relação a outras esferas do governo. (RIBEIRO, 1997, p.178).

A ação da SEE/MG ficou marcada pela fragmentação e improvisação, o que deixou a Educação exposta às práticas clientelistas e casuísticas. A sociedade tornou-se mais vulnerável aos interesses dos partidos e grupos políticos locais.

O velho discurso que defendia a formação do cidadão crítico, participativo e consciente foi sumindo nesse governo e mesmo com a efetivação da UTE como Sindicato dos Profissionais da Educação, a unificação das entidades ainda era um desafio. O Estado

de Minas Gerais comportava um número considerável de entidades, pois além da UTE, APPMG e APLEOMG, também foram organizadas a Associação Mineira dos Inspetores e Supervisores Pedagógicos (AMISP), a Associação dos Orientadores Educacionais de Minas Gerais (AOEMIG), a Associação dos Diretores Escolares de Minas Gerais (ADEOMG), a Associação Mineira de Ação Educacional (AMAE), a Associação dos Funcionários Aposentados do Estado de Minas Gerais (AFAEMG), o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Minas Gerais (SINEPE) e o Sindicato de Professores das Escolas Particulares de Minas Gerais (SINPRO/MG).

Com a realização do Congresso de Unificação das Entidades dos Trabalhadores do Ensino em Minas Gerais, ocorrido em 1990, surgiu o Sind-UTE, conhecido como Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. Esse novo sindicato manteve várias propostas da antiga UTE, porém o seu sistema de atendimento não se resumiu apenas à instalação de uma sede e de subsedes na capital, alastrando-se também pelo interior do Estado.

As tensões que mais refletiram a atuação dos Profissionais da Educação mobilizados pela UTE/Sind-UTE foram: a greve de 1987, a greve de 1989 que durou 33 dias e atingiu 263 cidades em resposta ao ato do governo de desvincular o pagamento dos professores do salário mínimo e a greve de 1990, com duração de 46 dias e que contou com a adesão de aproximadamente 400 municípios.

A greve de 1987 foi ilustrada por diversos depoimentos, dentre eles, esclarece Tavares (1995, p.174-175):

> Em Março de 1987, no entanto, o governo não respeitava a lei do piso salarial, a instituição das eleições diretas para diretores e vice-diretores das escolas, a realização de concurso para professores, assim como o disparo do "gatilho" para os salários (conquistas da greve anterior). A greve desse ano durou 71 dias, atingindo 564 municípios. Os trabalhadores em educação enfrentaram uma repressão violenta do governo Newton Cardoso. A política seqüestrou, em uma manifestação gigantesca, o carro de som, prendeu diretores da UTE e alguns parlamentares de partidos de esquerda, que enfrentaram os cassetetes, mesmo que tivessem – e tinham – a garantia da intimidade parlamentar. Diversos trabalhadores foram espancados, em resposta a isso, trinta mil deles promoveram uma manifestação, deveras assombrosa (era uma multidão), enterrando o PMDB. [...] Além das demissões e no corte do pagamento no setor da Educação, o governo interveio nos hospitais em greve com os seus policiais. Em maio desse ano os trabalhadores em educação foram o grosso da manifestação dos 60 mil, em Belo Horizonte, atendendo ao chamado das centrais sindicais, CUT e CGT e da Andes, no dia Nacional de Luta pelo Gatilho e contra a Dívida Externa.

Após essas tensões mais representativas, os ataques dos Profissionais da Educação contra o Estado foram enfraquecendo, aos poucos, como efeito da racionalização e modernização do governo Newton Cardoso.

> [...] o governo estadual desenvolveu um processo de "racionalização administrativa", que consistia em retirar das escolas todo o pessoal considerado não essencial isto é, o que estivesse além do diretor, de alguns professores e serventes. Especialistas, só permaneceram os efetivos, despedindo-se os contratados. (CUNHA, 1991, p.187).

O processo de racionalização administrativa foi ainda mais drástico, com a publicação da resolução 6518/89 que

> [...] fixava o teto de 25% do orçamento como o máximo que poderia ser gasto com a educação, pois já se teria atingido os 36%. Para se conseguir essa proeza, determinou-se a extinção das classes de educação pré-escolar para os alunos de 4 e 5 anos, e das classes de 1ª série do 2° grau, apesar de já se ter iniciado o período letivo. As vagas na 2ª e 3ª séries ficaram congeladas, mas previa-se a total extinção do ensino estadual deste nível em três anos, restabelecendo-se de modo ampliado e ostensivo a "reserva de mercado" para as escolas privadas no Estado de Minas Gerais. No total foram extintas cinco mil turmas na rede estadual e demitidos cinco mil professores contratados. Em "compensação", o governador prometeu ajuda do estado aos municípios que se dispusessem a aumentar os gastos municipais com o ensino até o patamar dos 25% da receita de impostos (conforme havia sido fixado pela Constituição de 1988), o que, no entanto, só foi aceito por 10% dos prefeitos municipais. (CUNHA, 1991, p.187-188).

A situação se agravava com a decisão do Governador de vincular o aumento do salário ao Bônus do Tesouro Nacional, bloqueando, então, as reivindicações referentes a salários. Por meio dessa medida, conseguiu a cooptação da categoria que se contentou com os aumentos vinculados ao Bônus, visto que os vencimentos estavam atrasados e defasados.

Embora a UTE tenha sido minada pelo desinteresse da categoria, a população manifestou grande decepção, insegurança e insatisfação com as medidas de Newton Cardoso, denunciando a sua corrupção e elegendo Hélio Garcia, no processo eleitoral de 1990, como Governador do Estado, através do PRS (Partido das Reformas Sociais).

3 - A gestão Hélio Garcia (1991-1994): período de qualidade total na educação

Em 1991, o Palácio da Liberdade recebeu Hélio Garcia, novamente como o seu Governador, não mais como membro do PMDB e sim do Partido das Reformas Sociais – PRS. Patrocinando uma gestão com o marketing da Nova Era e disseminando um discurso preocupado com a qualidade de vida da população mineira, Hélio Garcia não utilizou as

ferramentas políticas de seu antecessor. Ao contrário, apoiou-se nas idéias dos organismos internacionais em prol da ruptura do quadro de pobreza e atraso a que estava submetido o Estado.

Nas Diretrizes para o Plano de Governo Hélio Garcia (1991-1994), observa-se a seguinte estrutura política:

> [...] Minas são muitas. Mas o enfoque do Governo Hélio Garcia é um só: progresso econômico e melhoria da qualidade de vida. [...] Um redobrado esforço deve ser feito para atrair capitais externos, de origem extra-regional e internacional, os quais, somados à poupança doméstica, permitirão a modernização da economia mineira. A identificação e o mapeamento de novas oportunidades agrícolas e industriais, a adoção de infra-estrutura econômica adequada e um programa de capacitação de recursos humanos, com ênfase na educação para a ciência e tecnologia, certamente demandam a presença do Estado. Na realidade, caberá ao Governo implementar um planejamento estratégico com vistas a preparar o Estado de Minas Gerais para o século XXI. (MINAS GERAIS - Diretrizes para o Plano de Governo Hélio Garcia / 1991-1994, 1991, p.15).

Verifica-se uma grande euforia para enfrentar as chagas sociais que assolavam a sociedade mineira, aceitando o desafio de preparar o Estado para um novo cenário no contexto nacional e internacional.

No âmbito educacional, ao lado de Walfrido Silvino Mares Guia Neto como Secretário da Educação, o novo governador buscou trilhar os rumos da Nova Era que se anunciava. Em virtude disso, complementa Baquim (2003, p.63, grifos meus),

> Escolheu como Secretário de Educação Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, um reconhecido empresário da área, sócio de uma das principais redes de escolas particulares do estado de Minas Gerais, o Sistema Pitágoras de Ensino, que já havia participado de sua equipe, no cargo de Secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização, e que, além de conhecer os meandros da burocracia do Estado, possuía vasta experiência na área de educação, pois, nos idos de 1996 já era professor e diretor do Curso Pitágoras. O curso pré-vestibular Pitágoras é considerado a terceira maior rede de ensino privada do Brasil, contendo 8 unidades próprias, 300 escolas parceiras em 25 estados brasileiros e 5 no Japão. Este secretário se tornaria o grande responsável pela idealização e concretização da reforma e pela continuidade das ações na área educacional, que se deu a partir de então.

Para Silva (1994, p. 128) o currículo do Secretário explica a sua atuação na política da Educação.

> Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto nasceu em Santa Bárbara, Minas Gerais, a 24 de novembro de 1942. Formado em Engenharia Química pela UFMG, em 1966, freqüentou o curso de Administração de Empresas, pela Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Belo Horizonte. Em seguida, freqüentou os seguintes cursos: Administração Financeira – Colúmbia University, Fundação João Pinheiro, 1972; Controle Administrativo e Análise

Financeira – Columbia University, Fundação João Pinheiro, 1973; Política e Estratégia Empresarial – Columbia University, Fundação João Pinheiro, 1975; Seminário sobre Planejamento Fiscal-Financeiro – Arthur Anderson, 1980; Aprendizagem para o Domínio – Professor Hélio Ribeiro Gomes, 1976; Enfoque Sistêmico na Educação – Professor Cláudio Zak Dib, 1977; Praticum in Administration – University of San Francisco, Califórnia, set/dez 1981; School Leadership – University of San Francisco, Califórnia, set/dez. 1981; I Seminário Brasileiro para Educadores – Bloch Educação, ago/1975 e XV CONEPE – Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino – Manaus, 1979. Mares Guia exerceu os seguintes cargos: Professor de Matemática do Colégio Arnaldo (1962-66); Professor de Matemática do Curso Pitágoras (1966-71); Professor de Química do Curso Mário de Oliveira, 1963; Monitor da Cadeira de Operações Unitárias na Indústria Química – Escola de Engenharia da UFMG, 1965 e 1966; Professor de Físico-Química da Faculdade de Farmácia da UFMG 1967/69; Professor de Cálculo e Geometria Analítica da Escola de Engenharia da UFMG e Instituto de Ciências Exatas da UFMG, 1968-71; representante dos professores assistentes do Instituto Central de Química da UFMG no Conselho Departamental, 1968; Professor de Cálculo para o curso de Pós-Graduação em Bioquímica do Instituto de Ciências Biológicas, UFMG, 1970-71; diretor do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares do Ensino de Minas, 1974-82. Atualmente, Mares Guia exerce as funções de diretor-presidente do Sistema Pitágoras de Ensino, diretor da Biobrás – Bioquímica do Brasil S/A e Secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização. Entre suas obras publicadas, destacam-se: Administração e Ensino na Escola-Empresa, tema central do XV Congresso dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, Manaus, 1976, e publicado nos anais do Congresso e Planejamento Escolar, trabalho apresentado no XVII Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, Fortaleza, 1980, também publicado nos anais do Congresso. Não é demais registrar que Walfrido Mares Guia Neto, por seu desempenho nessa Pasta, retoma, na gestão Hélio Garcia (1991-1994), como titular, da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, com a proposta de desenvolvimento do programa Qualidade Total na Educação. Afasta-se do cargo de Secretário de Educação, em 1994, antes do término do mandato para concorrer às eleições como candidato a Vice-Governador pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira).

Mares Guia elegeu-se Vice-Governador de Eduardo Azeredo, na gestão 1995-1998, exercendo ainda o cargo de Secretario de Planejamento e Coordenação-Geral do Estado. Deputado Federal, em 1998, pelo PTB, partido ao qual é filiado desde 1994, foi vice-líder da Câmara, entre 1999 e 2000. Na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007) assumiu o Ministério do Turismo, desde o começo do mandato presidencial, sofrendo denúncias de corrupção e conseqüente cassação do cargo.

Autor de várias propostas para a educação com projeção nacional e internacional, e aliado aos propósitos do Banco Mundial, Mares Guia utilizou-se da problemática da pobreza para enfrentar os obstáculos, dado o quadro que excluía a população do acesso à saúde e à educação no Estado. Conforme o Secretário, tornava-se necessário acompanhar o movimento do capitalismo mundial, proporcionando a Minas estratégias que permitissem obter os padrões de desenvolvimento aos países de economia avançada.

O peso educacional de Minas Gerais é relevante no país, considerando que, em 1991, o Estado possuía mais de três milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental, perfazendo uma taxa de 12% de estudantes brasileiros nesse nível de ensino. Desse total, 93% dos estudantes freqüentavam a rede pública e estavam distribuídos entre 74% das escolas estaduais e 19% das escolas municipais. De acordo com os dados citados pela SEE/MG no projeto PróQualidade, constata-se a responsabilidade do Estado para desenvolver um atendimento público de qualidade no ensino obrigatório.

Referenciando ao projeto, tem-se que:

> Consideradas as redes pública e particular, o sistema de ensino básico de Minas Gerais contava em 1990 com 3.839.901 alunos, sendo 357.281 no pré-escolar, 3.157.026 no ensino fundamental e 325.594 no ensino médio. O atendimento da faixa etária dos 4 a 6 anos é de cerca de 30%; na faixa dos 7 a 14 anos aproximadamente 90% e, na faixa dos 15 aos 19 anos de 34%. Deve-se notar que entre estes últimos, cerca de 61% encontram-se ainda no ensino fundamental e apenas 39% no ensino médio, indicando que o sistema de ensino mineiro possui a mesma viscosidade observada para o País, concentrando suas matrículas nas séries iniciais da escolaridade (SEE/MG,1993, p.18)[13].

Para Mattos (1999, p.55) o reflexo desse quadro educacional possibilitou a implantação da reforma *Promoção da Autonomia Escolar em Minas Gerais*, no ano de 1991, considerada uma inovação educacional no Brasil. A Assembléia Legislativa de Minas promoveu o Seminário *Educação: A Hora da Chamada*, em que Mares Guia apresentou a conferência *A Realidade da Educação em Minas Gerais*, disponibilizando os dados estatísticos da realidade educacional do Estado. Entre os argumentos, expôs a necessidade de uma reorganização da rede de ensino estadual, enfocando a impossibilidade de o Estado permanecer com o quadro de baixa qualidade do ensino e altas taxas de evasão e repetência escolares.

O Secretário participou diretamente do processo de eleição dos compromissos e prioridades assumidos pelos 756 municípios de Minas Gerais em seus diferentes segmentos – Escolas, Prefeituras, Dirigentes de Órgãos Municipais de Educação, Universidades, Instituições de Ensino Superior, Associações diversas, Representantes da

[13] O texto citado acima também faz parte do projeto: Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais, sob o tópico: A realidade do Sistema de Ensino no Estado de Minas Gerais e o sub-tópico: Dimensão do Sistema de Ensino, publicado em 1994 pela SEE/MG.

UNDIME, Delegacias Regionais de Ensino e Secretarias Municipais de Educação – em prol da oferta de uma Educação Básica com qualidade.

Esse registro foi publicado no Informativo MAI de Ensino[14] em 1991 e posteriormente no Plano Decenal de Educação para todos em Minas Gerais.

> O Estado de Minas Gerais está vivendo um verdadeiro processo de reforma educacional, com inúmeras e profundas mudanças em seu sistema de ensino. A finalidade maior dessas mudanças é a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que o Estado, como já se indicou, apresenta os mesmos problemas que caracterizam a educação básica do País como um todo: baixa produtividade das escolas, altos índices de repetência e evasão, desempenho acadêmico insatisfatório dos alunos. Considerando a história recente das políticas educacionais mineiras, as mudanças atuais constituem, em parte, uma continuidade do processo de reforma que se iniciou no período de 1983 a 1986. Observa-se, no entanto, uma mudança de ênfase que é importante ressaltar. No início dos anos 80 os princípios orientadores da política educacional eram os da participação e democratização das instituições de ensino. Iniciada a década de 90, as novas tendências que estão surgindo, ainda timidamente, no cenário da educação do País, têm influenciado de modo bastante contundente a condução da política educacional mineira. [...] Surge, por isso, um elemento novo, proposto como orientador das políticas educacionais: a busca da eficiência e da produtividade. (MINAS GERAIS, 1993, p.10-12).

Para tanto, a SEE/MG firmou compromissos com:

> 1- Compromissos com o aluno:
> Assegurar a todas as crianças o ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes a vaga e oferecendo-lhes ensino de qualidade, com especial atenção para as séries iniciais do primeiro grau;
> Assegurar o cumprimento de currículos e programas adequados e o uso de metodologias de ensino que facilitem a aprendizagem;
> Assegurar o domínio de conhecimentos e a ampliação de mecanismos de recuperação que favoreçam os estudantes;
> Assegurar, através da escola, material escolar adequado e eficiente;
> Assegurar merenda escolar aos que dela necessitem;
> Assegurar assistência especial aos alunos portadores de deficiência.
>
> 2 - Compromissos com a família:
> Assegurar aos pais informações sobre o progresso e os resultados escolares de seus filhos;
> Assegurar aos pais dos alunos informações sobre a avaliação do ensino oferecido pela escola;
> Assegurar mecanismos que permitam à família exercer o seu dever de participar do processo educacional, através das assembléias escolares, do Colegiado, do voto na escolha do diretor e vice-diretor, entre outras formas.
> 3 - Compromissos com os professores (bem como especialistas e demais servidores da escola):

[14] O *Informativo MAI de Ensino* é uma publicação da Editora Lancer, sediada em Belo Horizonte, a qual buscou suporte e aprovação da SEE/MG para a composição das edições. O material reúne grande parte da legislação do Estado, não se limitando somente na publicação dos documentos normativos do governo (Decretos, Resoluções e Portarias), mas aproveita o espaço para apresentar os pronunciamentos de autoridades (palestras, posses eleitorais, comícios, reuniões etc.) e documentos oficiais de forma diversa. Em função de sua seguridade documental, o *Informativo MAI de Ensino* tornou-se uma das principais fontes de consulta realizada pelos Profissionais da Educação.

> Implantar planos de carreira que estimulem o aperfeiçoamento profissional;
> Oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional na própria escola ou em cursos oferecidos pela Secretaria e instituições por ela credenciadas;
> Assegurar mecanismos que garantam a compatibilização dos direitos e interesses dos professores com a autonomia e as necessidades da escola.
> Assegurar a descentralização dos procedimentos administrativos necessários a uma vida funcional mais tranqüila.
> 4 - Compromissos com a escola:
> Assegurar que a escola disponha de pessoal qualificado, de recursos materiais e financeiros e das informações necessárias para propiciar uma educação de qualidade;
> Assegurar a participação da escola no processo de planejamento das ações educacionais;
> Assegurar os meios para promover a autonomia pedagógica, financeira e administrativa da escola. (INFORMATIVO MAI DE ENSINO, 1991, p.79 e 80).

E, ainda, desenvolveu programas que buscaram atender as seguintes prioridades:

> Autonomia da Escola: Busca permanente da autonomia da escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, através da implantação de procedimentos e mecanismos de caráter – tanto quanto possível – irreversível.
> Fortalecimento da Direção da Escola: Principalmente através da instituição do processo de seleção competitiva interna, seguido do treinamento gerencial para os escolhidos, com a finalidade de prepará-los para a nova função e estimular a cooperação do Colegiado da Escola.
> Desenvolvimento dos Professores: Apoio e estímulo às iniciativas de profissionalização e desenvolvimento dos professores, de especialistas e demais servidores da educação, como forma de garantir-lhes uma carreira baseada no aperfeiçoamento profissional e na avaliação do desempenho.
> Avaliação: Avaliação do desempenho das escolas, através de: testes a serem aplicados nos alunos, para análise dos resultados acadêmicos obtidos pelo conjunto da rede escolar pública e pelas escolas, em particular; auto-avaliação, que cada escola deve fazer de si mesma procurando aperfeiçoar seu trabalho;
> Articulação Estado-Municípios: Promoção da articulação Estado-Municípios visando a melhor utilização da capacidade física instalada e a otimização dos recursos públicos aplicados em educação. A cooperação Estado-Municípios também deverá ocorrer nas áreas de desenvolvimento de recursos humanos e de mecanismos de avaliação. Hoje, a rede pública estadual atende a 75% dos alunos matriculados na rede pública. Através da articulação com as Prefeituras, o que se pretende ainda é possibilitar que os Municípios assumam maior parcela das novas demandas de vagas. (INFORMATIVO MAI DE ENSINO, 1991, p.80 e 81).

Definidos os compromissos e as prioridades do Governo para a área da Educação, determinadas ações foram implantadas: o sistema de colegiados escolares servindo como termômetro pedagógico, administrativo e financeiro no interior das escolas e a utilização dos atos normativos publicados na gestão governamental de Tancredo Neves como referência para a legislação educacional do período, especialmente o que relaciona os instrumentos legais de organização e funcionamento da escola.

A educação ganhou lugar privilegiado na administração Hélio Garcia, sendo a qualidade educacional e a universalização do ensino, propostas estruturais de seu Plano de Governo.

> [...] É chegada a hora de massificar e universalizar a educação, sem descuidar, contudo, da qualidade do ensino oferecido e dos resultados educacionais alcançados. Consciente dessas necessidades, o Governo Hélio Garcia não poupará esforços para dotar a educação dos recursos requeridos para o seu soerguimento em Minas. Educação básica e educação para o desenvolvimento, estes constituirão os dois eixos da política educacional da Administração Hélio Garcia (MINAS GERAIS - Diretrizes para o Plano de Governo Hélio Garcia: 1991-1994, 1991, p.22).

O modelo organizacional adotado para a Educação foi dividido em dez diretrizes gerais: Obtenção da melhoria da qualidade de ensino; Promoção da valorização, da profissionalização e do desenvolvimento dos recursos humanos do setor educacional; Favorecimento da atuação da escola de acordo com as exigências sociais e econômicas do ambiente em que se insere; Revitalização do sistema educacional do Estado; Fortalecimento institucional dos órgãos do sistema educacional; Aumento da capacidade de atendimento à população escolarizável fora da escola; Modernização administrativa do sistema educacional; Promoção da integração Estado-Município; Promoção de integração e colaboração com os demais setores públicos e Desenvolvimento de uma ação participativa, com envolvimento de todos os segmentos do sistema educacional[15].

Todas essas ações traduziam a necessidade de transformação no gerenciamento do sistema estadual de ensino. O governo implementou o Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE), o qual foi concebido em 1992 pela Fundação Cristiano Ottoni (FCO)[16], juntamente com o suporte da Faculdade de Engenharia da UFMG e da JUSE (Union of Japanese Scientist and Engineers), seguindo orientações teóricas do Controle da Qualidade Total (CQT) da gestão japonesa.

---

[15] As dez Diretrizes Gerais possuíam o complemento de Diretrizes Específicas. Conferir: MINAS GERAIS, Diretrizes para o Plano de Governo Hélio Garcia: 1991-1994, p.22-25.

[16] A FCO, segundo Campos (1990), é uma instituição privada, sem fins lucrativos, auto-sustentável e ligada à Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais, a qual fornece serviços técnicos à comunidade. Além de pesquisas e trabalhos direcionados à formação de profissionais, a FCO estuda e difunde o emprego do CQT, desde 1985. Em 1989, a JUSE (Union of Japonese Scientist and Engineery) formalizou apoio a FCO e a designou como sua representante no Brasil. A partir daí, a FCO implantou a Qualidade Total no país pela área metalúrgica e se propagou para outros setores: agricultura, construção civil, telecomunicações, comércio, transportes, saúde, educação, entre outros. Conferir: OLIVEIRA, M. A. M. *Qualidade, Parceria e Redenção: O Projeto Piloto de Implantação da Qualidade Total em uma escola estadual de Belo Horizonte.* (Tese de Doutorado). Campinas: Unicamp, 1997.

> O Controle da Qualidade Total é um sistema administrativo aperfeiçoado no Japão, a partir de idéias americanas ali introduzidas logo após a Segunda Guerra Mundial. Este sistema é conhecido no Japão pela sigla TQC (Total Quality Control), sendo que em outros países os japoneses preferem utilizar CWQC (Company Wide Quality Control) para diferenciá-lo do sistema TQC pregado pelo Dr. Armand Feigenbaum. O TQC, como praticado no Japão, é baseado na participação de todos os setores da empresa e de todos os empregados no estudo e condução do controle da qualidade. [...] O TQC é baseado em elementos de várias fontes: emprega o método cartesiano, aproveita muito do trabalho de Taylor, utiliza o controle estatístico de processos, cujos fundamentos foram lançados por Shewhart, adota os conceitos sobre o comportamento humano lançados por Maslow e aproveita todo o conhecimento ocidental sobre qualidade, principalmente o trabalho de Juran. (CAMPOS, 1990, p.13).

As características do modelo japonês para a educação centravam-se na participação, na valorização do ser humano, na satisfação das necessidades das pessoas, na referência de fatos e dados, no controle coletivo da qualidade organizacional e na flexibilidade.

O desenvolvimento do PQTE no sistema educacional de Minas Gerais garantiu, às escolas da rede pública, a tecnologia gerencial do Controle de Qualidade Total e a efetivação de novas parcerias entre Estado/Município e empresas privadas. A inauguração do Programa no Estado aconteceu com a palestra de Vicent Falconi Campos, em março de 1993, para os profissionais das escolas estaduais e as entidades ligadas à área da Educação. Em seguida, o Projeto Piloto foi destinado a 17 escolas de Belo Horizonte, uma das quais já estava recebendo o treinamento, desde fevereiro do mesmo ano, ficando o treinamento organizado em 11 unidades individuais.

As 17 escolas estaduais[17] eleitas foram: E.E. Augusto de Lima, E.E. Barão do Rio Branco, E.E. Carlos Drummond de Andrade, E.E. Dona Augusta Gonçalves Nogueira, E.E. João Alphonsus, E.E. Leon Renault, E.E. Madre Carmelita, E.E. Maria de Lourdes de Oliveira, E.E. Maria Muzzi Guastaferro, E.E. Mario Casassanta, E.E. Ministro Alfredo Vilhena Valadão, E.E. Padre Eustáquio, E.E. Sagrada Família, E.E. Sandoval de Azevedo, E.E. Pestalozzi, E.E. Pedro II e E.E. Professor Alisson Pereira Guimarães.

O PQTE[18] contou com o financiamento do *Projeto de Especialização em Gestão da Qualidade (PEGQ)* no valor de US$ 221.853.00, direcionados ao treinamento de 40

[17] O processo de implantação do Programa de Qualidade Total nas 17 escolas e o impacto causado na prática escolar podem ser conferidos na dissertação: BAQUIM, C.A. "*Minas Aponta o Caminho": A reforma educacional mineira na década de 90.* (Dissertação de Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2003.

[18] Para compreender o processo de implantação do PQTE e o seu desenvolvimento no Estado de Minas Gerais, conferir: CUNHA, D. M. *Intervenção Estatal na Gestão Escolar pelo Controle de Qualidade Total.*

horas pela FCO, às 17 escolas. O Projeto ainda conseguiu financiamento do Banco Mundial, com denominação de *Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais*, conhecido como PróQualidade, totalizando investimentos na ordem de US$ 302 milhões, sendo que US$ 152 milhões foram financiados pelo próprio Governo Mineiro.

A institucionalização do PQTE ocorreu anteriormente à oficialização do PróQualidade, o qual foi implementado após a efetivação do contrato entre SEE/MG e Banco Mundial, no ano de 1995. Alguns consultores do Banco Mundial prestaram consultoria para a SEE/MG durante o Governo Hélio Garcia, como foi o caso de Cláudio Moura e Castro e Guiomar Namo Mello. A meta central do PróQualidade era ampliar 18% do número de alunos que alcançavam a 5ª série sem a ocorrência de repetência em cinco anos contínuos, e a redução das taxas de repetência e evasão no Ensino Fundamental, entre os anos de 1994 e 1999. Esse Programa será detalhado no próximo capítulo.

Várias ações foram desenvolvidas para a capacitação de professores na gestão Garcia, como por exemplo: a SEE/MG, que ofereceu cursos de licenciatura curta nas áreas de Estudos Sociais, Letras e Ciências, habilitando até 1997, 3.761 professores que lecionavam no 2° ciclo do Ensino Fundamental e em 1993, implementou o *Projeto Chama* (Curso de Habilitação para o Magistério), com projeção para atender 2.730 professores não-habilitados e que trabalhavam no 1° ciclo do Ensino Fundamental. Outro projeto foi o de *Suplência*, visando atender mil professores das séries iniciais que não possuíam nenhuma formação completa no ensino fundamental.

A SEE/MG destinou cursos de aperfeiçoamento para 5.076 professores de Ciências e Matemática que atuavam no 2° ciclo do Ensino Fundamental e promoveu um treinamento à distância para outros 8.517 professores. Através do *Projeto Esquema*, disponibilizou um curso de complementação pedagógica para mais de 350 professores do Ensino Médio e no que se refere à parceria com as Universidades, ofereceu junto à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) cursos de pós-graduação (lato-sensu) nas áreas de Ciências, Física, Química, Biologia, Matemática, Geografia, Sociologia e Filosofia para, aproximadamente, 900 professores da rede estadual, e junto à UFMG

(Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 1995. e OLIVEIRA, M. A. M. *Qualidade, Parceria e Redenção: O Projeto Piloto de Implementação da Qualidade Total em uma escola estadual de Belo Horizonte.* (Tese de Doutorado). Campinas: Unicamp, 1997.

capacitou cerca de 350 professores e especialistas (Supervisores e Orientadores Educacionais) para representarem o ensino especial.

Também a Fundação Vitae, juntamente com a SEE/MG, realizou o treinamento de 300 professores do 1° Ciclo do Ensino Fundamental nas disciplinas de Matemática e Ciências e desenvolveu programas de aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, Matemática e Física, para outros 840 professores do Ensino Médio. Em 1994, a SEE/MG capacitou 500 técnicos das Superintendências Regionais de Ensino, com a finalidade de torná-los aptos para orientar as escolas das redes estaduais e municipais quanto ao desenvolvimento do *Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)* e o *Projeto Pedagógico*. Paralelamente a essas atividades, a SEE/MG desenvolveu junto ao MEC o projeto *Um Salto para o Futuro*, buscando atender 500 professores com treinamento em alfabetização. Ainda para a capacitação, ofereceu aperfeiçoamento para 250 professores de Contabilidade que atuavam no Ensino Médio, além de proporcionar cursos de Inglês para 420 professores e 100 servidores do Órgão Central.

No dia 31 de janeiro de 1994, o governo fixou o *Pacto de Minas pela Educação* e atingiu segmentos expressivos da sociedade mineira, tais como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME), a Federação das Indústrias de Minas Gerais (FIEMG) e segmentos que se mobilizaram em resposta ao movimento, o qual teve respaldo, inclusive, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sendo premiado por essa mesma organização.

O *Pacto de Minas pela Educação* foi organizado por aproximadamente trinta pessoas atuantes, entre órgãos, entidades e empresas que buscaram conceitos e objetivos coerentes para a área. O convite partiu do Unicef (Secretaria Executiva do movimento) que apoiou financeiramente e orientou o processo de mobilização da sociedade mineira. Verificam-se no texto *Educação de Qualidade para Todos pela Qualidade da Educação* os seguintes princípios:

- Lugar de criança é na escola: buscando o acesso, o regresso, a permanência e o sucesso das crianças na escola.
- A Escola só é boa quando o aluno aprende: trabalhando as condições de ensino e de aprendizagem.

- Valorização do profissional da educação: buscando professores treinados e motivados em sala de aula.
- Escola pública é escola de todos e não escola do governo: em função da gestão democrática da Escola.
- Fortalecimento de alianças e parcerias: incentivando para o compromisso de todos com a educação.

Romano e Werneck contribuíram com o movimento, colhendo referências em textos publicados pelo UNICEF e expondo reflexões e experiências vividas:

> Isto vale para a ordem social e para a Educação em particular. O primeiro passo para mudarmos a realidade é aceitarmos e assumirmos que ela não tem que ser assim, que ela foi criada e produzida pelo conjunto de nossa sociedade, que ela é uma obra nossa. Por isso ela pode ser transformada. Mas também por isto ela não pode ser mudada pela luta quixotesca de algumas poucas pessoas, necessita da participação ativa de todos os cidadãos, das instituições, das organizações não governamentais, da classe política. Se hoje existe um governo que paga mal aos professores é porque existiu e existe uma sociedade que aceita que o governo pague mal aos professores. Se os índices de evasão e repetência atingiram os níveis que atingiram é porque a sociedade aceitou, encarou como natural, às vezes até como um bom sinal de escola "apertada", que cobrava dos alunos. Para mudar essa realidade não basta a insatisfação de um pai, mas é preciso que toda a sociedade defina o que é ou não aceitável na Educação, que decida a realidade educacional que quer, como condição e contribuição para o futuro que escolheu para si. (PACTO DE MINAS PELA EDUCAÇÃO, 1994, p.7).

Anexaram ao texto a questão polêmica da qualidade educacional, convidando a sociedade a trabalhar no coletivo:

> A qualidade da Educação, além disso, é resultado do atendimento às necessidades de cada comunidade. Essa adequação só pode ser conseguida se todos participarem da vida da Escola, colocando suas necessidades, discutindo as diferentes visões sobre Educação e identificando as ações que podem ser efetivadas para sua melhoria. Se não houver participação comunitária de todos os interessados, alguém, de longe e friamente, decidirá o que lhe parecer mais conveniente. Por tudo isso a garantia de uma Educação de qualidade para todos tem que ser um interesse e uma tarefa de todos. (PACTO DE MINAS PELA EDUCAÇÃO, 1994, p.7).

A estratégia de legitimação política utilizada para assegurar a popularidade de Hélio Garcia não teve muito efeito social, mesmo considerando o Pacto como uma ameaça à reforma neoliberal. Entretanto, a sua gestão foi o ponto de partida para a realização de mudanças simultâneas em diversos setores da educação: Ciclo Básico (promoção automática); Programa de avaliação da escola pública; Eleição de Diretores pela comunidade escolar; Formação dos Colegiados Escolares; Descentralização

administrativa e pedagógica das escolas; Capacitação dos professores em serviço e por meio de educação continuada; Capacitação dos Dirigentes Escolares; Melhoria da rede física e racionalização do espaço escolar e Implantação de um sistema de monitoramento e avaliação do sistema escolar.

Ainda assim, a implantação do *Programa de Valorização dos Municípios* foi necessária para garantir a liberação de verbas, em favorecimento ao processo de continuidade dos governos. A questão da melhoria da qualidade de vida dos mineiros, devidamente identificada com os desafios colocados pela globalização[19], tornou-se a meta central desse Plano de Governo.

Nota-se que existe um grande esforço político na tentativa de anexar a educação a esse progresso; cabe, porém, questionar a que distância os homens globalizados se encontram dos alunos das escolas públicas estaduais.

4 - A gestão Eduardo Azeredo (1995-1998): período da democratização do desenvolvimento

"Minas para Todos" foi o slogan político utilizado pelo novo governador eleito em 1994, Eduardo Azeredo, representado pela coligação dos Partidos: Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido Liberal (PL), os quais integravam o grupo político comandado pelo seu antecessor Hélio Garcia, na intenção de dar continuidade à política das reformas neoliberais.

A implantação da Administração Regional em todas as localidades de planejamento ligadas às Prefeituras Municipais foi a sua meta principal. No Plano de Governo observam-se as seguintes funções:

- Elaborar, com a colaboração das comunidades regionais, planos, projetos e programas para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural das regiões;
- Articular, no âmbito regional, a ação dos organismos estaduais;
- Executar funções públicas e serviços essenciais nas áreas da Educação, apoio à atividade produtiva, manutenção e expansão de infra-estrutura, controle ambiental, saúde, etc.

[19] Segundo Ianni (1999) o conceito "globalismo" não se refere apenas às questões econômicas, pois apresenta um caráter capitalista que se estende a este aspecto. Considera, a seu ver, os aspectos: social, cultural, político e etc, envolvendo o tempo real e o virtual. Na mesma proporção em que o capitalismo permite a manutenção do globalismo, acumula-se pela exclusão e separação ao "obrigar" a migração das pessoas em busca de oportunidades, aprofundando preconceitos, xenofobias e racismos. É um processo civilizatório que molda as pessoas numa sociedade específica – a capitalista.

> - Articular a conexão entre os problemas e as demandas regionais e os órgãos centrais da administração estadual.
> - Promover a cultura, o turismo e a preservação das tradições da região. (PLANO DE GOVERNO EDUARDO AZEREDO, 1994, p.42 e 43).

No governo Eduardo Azeredo, a estratégia adotada para assegurar a estabilidade política foi, de fato, a continuidade das práticas da gestão Hélio Garcia e a reprodução da gestão Fernando Henrique Cardoso, em esfera local. Ao assumir a postura de governabilidade neoliberal, Azeredo garantiu, em âmbito estadual, a base política necessária para a integração Brasil e mercado internacional.

Tal determinante político fortificou a sua relação com o Governo Federal, desenvolvendo projetos favoráveis ao crescimento da economia estadual, evidentemente, de forma proporcional ao endividamento público. Para obter o aumento do parque industrial no Estado, por exemplo, Azeredo utilizou incentivos fiscais e financiamentos, além da disposição de infra-estrutura e barateamento da mão-de-obra para estimular a transferência de indústrias do Estado de São Paulo para Minas.

> Outra ação marcante do governo Azeredo foi a implantação do programa de privatizações envolvendo a diversificada estrutura produtiva e econômico-financeira estatal construída ao longo das décadas de 50, 60 e 70, nos mesmos termos promovidos pelo Executivo Central. Foram privatizados os Bancos comerciais do Estado – Agrimisa, Credireal, Minas Caixa e Bemge –, e as empresas Helibrás, Frimisa, Camig entre outras. Em compasso com o governo federal, Minas se desfez, de 1995 aos primeiros meses de 1997, de praticamente todas as suas estatais, sem conseguir abater a sua dívida pública. (MARTINS, 1998, p.62).

O Governador criou um mecanismo de segurança quanto às possíveis pressões sociais. Não comprometendo o recurso de arrecadação do Estado, Azeredo aprovou uma lei que promoveu um certo "equilíbrio social", conhecida como "Lei Robin Hood", utilizando uma nova estrutura para os repasses do ICMS. A nova lei consistia na transferência de cota-parte dos Municípios de economia mais avançada, aos municípios mais carentes.

Os efeitos da política neoliberal apareceram paralelamente aos projetos desenvolvidos pelo governo Azeredo. O resultado desse processo desencadeou movimentos grevistas, como por exemplo, a greve da Polícia Militar, em 1997 e a insatisfação dos municípios de grande porte em decorrência da Lei Hobin Hood. Com assimilações rápidas e respostas antidemocráticas mediante as pressões sociais, Azeredo

providenciou o corte dos salários dos grevistas e utilizou-se de cooptação e clientelismo político.

Na área da Educação, os projetos criados no período 1991-94, concretizaram-se no governo Azeredo pela incorporação do principio da eqüidade[20], objetivando uma "discriminação positiva com focos nos desiguais". (SEE/MG, 1997, p.18).

> Ao longo desses dois períodos se manteve não só a coerência de diretriz política como também a manutenção do mesmo grupo político nos cargos de Secretário e Secretário-adjunto. A saída de Walfrido dos Mares Guia para o cargo de Vice-governador de Eduardo Azeredo, abriu espaço para Ana Luiza Machado Pinheiro (ex-secretária adjunta da educação no período de 1991-94). Posteriormente Ana Luiza se afastou da SEE para assumir a chefia do escritório da UNESCO para a América Latina, abrindo espaço para seu Secretário-adjunto, João Batista dos Mares Guia, irmão do ex-secretário e atual vice-governador do Estado. No período em que estiveram à frente da SEE, Walfrido dos Mares Guia e Ana Luiza Pinheiro Machado chegaram a ocupar a presidência do CONSED, período no qual atuaram decisivamente na redefinição política dessa entidade, facilmente constatada nas relações estabelecidas com o MEC. (MARTINS, 1998, p.64).

No Plano de Governo de Azeredo (1994, p.104), verifica-se essa proposta:

> A compreensão de que a Educação desempenha importante papel no processo de desenvolvimento econômico e de que deve constituir-se em forte instrumento de promoção da eqüidade social e de consolidação da democracia, coloco-a, definitivamente, na agenda política atual e lhe confere um lugar de destaque no conjunto das políticas públicas do Estado. Outra proposta referia-se ao processo de fortalecimento da educação pública. (Grifos meus).

As Linhas de ação prioritárias para a educação mineira foram divididas em 7 categorias, a saber:

> a) Realização de estudos e pesquisas de âmbito estadual, com vistas a caracterizar, avaliar e propor medidas sobre:
> - formação do magistério: papel das diferentes instituições de ensino superior do Estado na formação inicial e contínua dos profissionais da Educação, programas de ensino médio, graduação, demandas de profissionais por parte dos sistemas de ensino;
> - situação profissional do magistério: perfil profissional dos professores e especialistas da Educação atuando no sistema;
> - financiamento das ações de valorização do magistério – remuneração, impactos previdenciários de ativos e inativos, projeções de impactos de aposentadorias, aumentos de remuneração e alteração na carreira;
> - gestão de políticas, planos e normas de acesso, promoção e avaliação do magistério;
> - competências e responsabilidades das esferas estadual e municipal na gestão e promoção da educação.

[20] Entende-se por eqüidade, as questões ligadas à distribuição de rendas, de riquezas e demais benefícios que envolvem a justiça social. (SEE/MG, 1997-98). Conferir: CEPAL. *Educação e Conhecimento: Eixo da transformação produtiva com eqüidade*. Santiago, 1992.

> b) Avaliação dos resultados da escola, incluindo a avaliação sistemática do resultado dos alunos, assegurando aos pais e à comunidade em geral a informação dos resultados.
> c) Fortalecimento da direção da escola, mantendo o processo de seleção competitiva interna, seguida de treinamento dos novos escolhidos, com finalidade de prepará-los para a nova função.
> d) Capacitação e requalificação do magistério por meio de ações articuladas com as instituições de ensino superior existentes no Estado.
> e) Desenvolvimento de estratégias que visem, a médio e longo prazos, atingir a meta de municipalização da Educação fundamental:
> - identificação dos municípios estratégicos que progressivamente assumirão a gestão da Educação, em bases negociadas com o Estado, observadas as linhas gerais de atuações do sistema;
> - acompanhamento e avaliação dos processos de municipalização iniciados, com destaque para a eficiência alcançada e a elevação da qualidade da Educação do município;
> - integração com todos os municípios, tendo em vista a melhor utilização da rede instalada, maior eficiência do programa de avaliação, levantamento de dados e outras.
> f) Profissionalização do magistério:
> - promover a recuperação salarial dos professores e demais servidores da rede estadual de Educação. Esta recuperação é entendida não só como uma necessidade urgente dos servidores, mas também como um requisito fundamental para o sucesso das reformas em curso;
> - rever os atuais estatuto e plano de carreira do magistério estadual, com a introdução de critérios baseados na capacitação e no desempenho efetivo dos professores;
> - manter permanentemente abertos os canais de diálogo com os servidores da rede e com a comunidade, no que diz respeito às questões profissionais e salariais, bem como a todos os aspectos do projeto de reforma educacional.
> g) Consolidação e desenvolvimento das Universidades Estaduais:
> - promover a consolidação e o desenvolvimento das Universidades, implantando programas de capacitação de seu pessoal para o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma a possibilitar-lhes o cumprimento de suas vocações de agentes do desenvolvimento sócio-econômico-cultural de suas regiões. (PLANO DE GOVERNO EDUARDO AZEREDO, 1994, p. 106-108).

As propostas apresentadas por Azeredo reafirmaram as prioridades e os compromissos registrados no *Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais*. No documento *A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental*, publicado em 1997, a nova reforma educacional ganhou uma roupagem proporcional à realidade, permitindo a sua continuidade.

Um dos componentes dessa proposta, Capacitação de Professores e Dirigentes das Escolas, contribuiu para a criação de Programas de Capacitação *PROCAP I, PROCAP II e PROCAD; Programa de Educação a Distância* e *Programa de Apoio a Inovações Escolares - PAIE*, os quais serviram de instrumentos para os professores do Ensino Fundamental no sistema de progressão continuada. Surgia uma nova cultura escolar, pois

com a incorporação da metodologia de projetos no currículo, os trabalhos docente e discente apresentaram consideráveis mudanças.

O sistema de ciclos da rede estadual de ensino de Minas Gerais (Resolução SEE n° 8086/97) foi considerado uma das ações políticas mais ousadas do governo Azeredo, devido as seguintes medidas:

- Regime de Progressão Continuada: em relação à eliminação da reprovação de alunos que cursam o Ensino Fundamental;
- Dois ciclos: divisão do Ensino Fundamental em dois ciclos, compreendendo o primeiro ciclo os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental e, o segundo ciclo, os quatro anos finais;
- Conclusão de Ciclo: diz respeito ao resultado da avaliação feita pelos professores durante o processo de formação do aluno, ao término dos ciclos, realizada pelo Conselho de Classe. Se o aluno não atingir o desempenho exigido pela avaliação, o mesmo é direcionado para os estudos complementares;
- Estudos Complementares: atividades de reforço realizadas ao final de cada ciclo, a fim de capacitar o aluno que não atingiu resultados satisfatórios na avaliação feita pelo Conselho de Classe;
- Currículos Diferenciados: proposta de currículos adequados às escolas, respeitando as suas diferenças;
- Avaliação Contínua: indicação do Conselho de Classe para a avaliação mais adequada ao aluno e que ele deverá cumprir no ano letivo seguinte, respeitando as propostas curriculares oferecidas pela escola.

O Vice-governador explicou que o Estado liquidava uma longa dívida com a sociedade e, ao contrário de significar um empobrecimento do currículo (utilizou a expressão “empurramento” de alunos), a SEE/MG comprometia-se com a redução do analfabetismo, da repetência escolar e da exclusão escolar, universalizando a Educação Básica de acordo com o *Plano Decenal de Educação para Todos*.

Outra característica da política de Azeredo foi a institucionalização da Lei n° 12.490/97 que criava o *Programa Estadual Adote uma Escola*, o qual convidava

representantes do setor judiciário a promoverem ações de qualidade ao ensino público do Estado, aproximando o setor empresarial da escola.

> Inclusive foi criado um Conselho de Educação pelo presidente da Federação das Indústrias de Minas Gerais (Fiemg), a fim de promover a qualidade da educação no Estado, incentivando as parcerias a darem impulso à Qualidade Total e à competitividade da indústria local, que estaria ameaçada pela baixa escolaridade do trabalhador e pela falta de qualidade do ensino, premiando as parcerias mais bem sucedidas através do Prêmio Nansem Araújo, se tornando a primeira das federações estaduais da indústria a criar tal conselho, em 1995. (BAQUIM, 2003, p. 101).

Essas parcerias indicam o momento em que a educação pública de Minas estava sendo privatizada.

Os projetos pipocaram ao longo dessa gestão. O *Programa de Aceleração da Aprendizagem*, publicado em 1998, pela SEE/MG, objetivava desenvolver o auto-conceito e a auto-estima dos alunos; ensinar os conteúdos básicos das quatro primeiras séries e ensinar algumas habilidades básicas, visando superar a ocorrência de altas taxas de distorção idade/série em todo o Ensino Básico do Estado.

Devido à taxa de distorção idade/série registrar 58% no ano de 1996, o *Programa de Aceleração da Aprendizagem* foi estendido em mais três projetos: *Travessia, Acertando o Passo e A Caminho da Cidadania*, a fim de atender os alunos dos outros níveis de escolaridade. Esses projetos foram destinados principalmente para os alunos do período noturno, onde se concentra uma alta taxa de irregularidade idade/série, na busca de corrigir o fluxo escolar.

Instituído o projeto *Travessia*, publicado sob a Resolução 9298/98, a SEE/MG disponibilizou aos alunos fora da faixa etária do Ensino Fundamental, no período noturno, Estudos Suplementares para a obtenção do 1° ciclo. Em seguida, a SEE/MG criou o projeto *Acertando o Passo*, sob a Resolução 8287/98, a fim de atender os alunos do 2° ciclo do Ensino Fundamental. Nesse projeto, o 2° ciclo do Ensino Fundamental foi dividido em 4 períodos de 100 dias sob o regime de progressão continuada, reduzindo o currículo para oferecer o curso completo em apenas 2 anos. E, na intenção de atender os alunos do Ensino Médio, a SEE/MG inaugurou em meados de 1998 o projeto *A Caminho da Cidadania* (Resolução 9433), o qual dava seqüência ao projeto *Acertando o Passo*, reduzindo o Ensino Médio em apenas um ano e meio (três períodos letivos). Essa proposta

determinou 400 módulos-aula a cada período, e utilizou a dinâmica da progressão continuada.

O "enxugamento" dos currículos é um verdadeiro desrespeito à sociedade mineira, visto que compromete a formação da aprendizagem de seus jovens e atinge a classe pobre a qual representa o público-alvo desses projetos. Esses instrumentos de "desobrigação" do Estado são desenvolvidos com facilidade em função da apatia social, que monitorados pela mídia, seguem os passos de onde "Minas aponta o caminho".

Face à reflexão das políticas educacionais de Minas Gerais rumo à consolidação de reformas neoliberais, passo a dedicar-me ao objeto central dessa dissertação que será apresentado no próximo capítulo por meio da descrição do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP). É importante salientar que o estudo se refere apenas à primeira etapa do Programa, período no qual se verifica o reflexo provocado na área em que foi aplicado.

CAPÍTULO 3

O Projeto Qualidade na Educação Básica e o Programa de Capacitação de Professores – Minas Gerais: 1991-1998

Os capítulos precedentes foram necessários para situar o PROCAP em esfera nacional e também regional. O Programa teve destaque no Estado de Minas Gerais, em função de sua dimensão e relevância, já que envolveu verbas específicas e de grande porte com a intervenção direta do Banco Mundial.

O Governo Hélio Garcia, juntamente com a sua Secretaria de Estado da Educação, (SEE/MG) apresentou estudos ligados aos problemas educacionais no Estado e justificou, detalhadamente, a montagem de um projeto de investimento para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental (Projeto Qualidade na Educação Básica – PróQualidade /1993). Na estrutura do documento, a SEE/MG elaborou Subprojetos contendo componentes básicos e incluiu a montagem de uma unidade de Coordenação e Supervisão (o PróQualidade contou com o desenvolvimento de seis Subprojetos, considerando a unidade de Supervisão e Coordenação).

A versão original do PróQualidade foi submetida a uma avaliação pelos técnicos do Banco Mundial, em Junho de 1993, sofrendo uma substancial modificação na estrutura do Subprojeto.

> [...] para efeito da elaboração de novos métodos de planejamento e controle, criou-se um novo Subprojeto chamado de "Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional" enquanto o primeiro Subprojeto, que continua tratando dos objetivos de mudança a nível da escola, recebe o nome de "Melhoria da Infra-estrutura e Gestão da Escola". Esta mudança eleva o número de Subprojetos para 6, incluindo o sistema de Supervisão e Coordenação. (PI, 1994, p.05).

Para o desenvolvimento do projeto, o Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da SEE/MG, uniu-se ao Banco Mundial, em 06 de Março de 1995, com a efetivação do contrato de empréstimo BR3733 – totalizando investimentos na ordem de US$ 302 milhões, sendo metade contrapartida do governo mineiro.

> Sobretudo no que se refere aos cronogramas físicos e financeiros para o período de 5 anos do financiamento do Banco Mundial e aos planos operacionais dos primeiros 18 meses do Projeto, [...] este documento traz uma atualização do projeto nos seus métodos e estratégias e um detalhamento dos passos concretos a serem seguidos a partir do seu inicio. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, prefácio).

O projeto visava à melhoria do ensino fundamental, em diversas áreas do sistema educacional, criando condições básicas para a universalização e qualidade total da Educação. De acordo com a SEE/MG,

> O PROQUALIDADE está inserido no quadro das políticas educacionais da SEE/MG, estabelecidas com base em compromissos assumidos com o aluno, a família, o professor, o diretor, o especialista e demais servidores da escola, bem como com a própria escola. Nessa perspectiva, destaca-se a prioridade que vem sendo dada à capacitação dos profissionais da educação, vista como uma das principais estratégias para a melhoria da qualidade na Educação Fundamental, no Estado. Essa prioridade concretiza-se na realização de um amplo e diversificado conjunto de ações de capacitação que têm como pilares a descentralização, a educação continuada e o uso das modalidades de ensino presencial e a distância, bem como o estabelecimento de parcerias com universidades e outras instituições voltadas para a educação e o ensino. (TDR, 1996, p.04).

As ações desenvolvidas pelo PróQualidade, afirmava a SEE/MG, destinavam-se ao atendimento de falhas históricas presentes no sistema educacional, referentes, principalmente, aos altos índices de repetência e evasão escolar, à falta de qualificação dos recursos humanos e às deficiências da rede física. Com esse projeto em vigor, seria possível promover melhorias nas áreas de atuação da autonomia da escola, do fortalecimento da Direção, da capacitação em serviço e carreira, da avaliação do ensino e da integração com os municípios.

Através dos documentos Projeto Qualidade na Educação Básica (PróQualidade), publicado em abril de 1993 e Plano de Implementação do PróQualidade (Unidade de Coordenação do Projeto), publicado em novembro de 1994, a SEE/MG apresentou a descrição da estrutura dos seis Subprojetos e da estratégia dos Componentes do PróQualidade.

1 – Organização do PróQualidade

Os Subprojetos e seus respectivos componentes são:

I) Subprojeto A: Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional (Valor total estimado: US$ 18.397.085). Desdobrou-se em três Componentes, com a seguinte distribuição de recursos:

> - Componente A1: Implantação de um Sistema de Monitoramento (Valor estimado: US$ 788.800). [...] criação de um sistema de monitoramento em três níveis: central, regional e local (escola); desenvolvimento de quatro módulos de informações gerenciais, correspondendo a informações de insumo, de eficiência, de eficácia e de resultados; estabelecer métodos de divulgação destas informações tanto para efeitos do controle do projeto PróQualidade quanto para o acompanhamento e avaliação de todos os projetos da SEE. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.13).
>
> - Componente A2: Avaliação Externa do Desempenho do Corpo Discente (Valor estimado: US$ 16.390.145). O grande esforço da Secretaria de Estado da Educação em estabelecer um processo contínuo de monitoramento dos alunos do sistema, dentro do Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais (Resolução n 6908 de 18/01/92), objetiva o seguinte: realizar um diagnóstico e compor um acervo de dados e informações consistentes sobre as escolas estaduais para a elaboração de projetos de melhoria do ensino; possibilitar a formação de uma cultura de avaliação nos três níveis da administração da rede escolar estadual: central, regional e local; fornecer informações à sociedade sobre os resultados da escola pública por ela custeada; dar condições às escolas, através de informações estatísticas, para resgatar sua função específica no processo de ensino-aprendizagem e envolver outras instituições na discussão e desenvolvimento do Programa de Avaliação Educacional. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.19).
>
> - Componente A3: Estudos e Pesquisas sobre Gestão da Escola (Valor estimado: US$ 1.218.140). Em apoio às atividades a serem desenvolvidas neste Subprojeto, a Secretaria de Estado da Educação, através da Diretoria de Estudos e Pesquisas, propõe estabelecer linhas de pesquisa que oferecem subsídios práticos à política de autonomia e ao desenvolvimento de um novo modelo de gestão para a escola pública. Em termos mais específicos, pretende-se estimular, avaliar e financiar propostas de pesquisa nas seguintes áreas de estudo: a avaliação de diferentes modelos de gestão da escola pública em termos da sua eficácia na identificação e solução dos entraves a um desempenho escolar melhor e o estudo das técnicas e processos necessários à modificação das práticas administrativas da escola pública e a avaliação da eficácia destas alternativas. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.31).

II) Subprojeto B: Melhoria da Infra-estrutura e Gestão da Escola (Valor total estimado: US$ 42.378.872): Representado por três Componentes que buscavam a redefinição e o aperfeiçoamento do sistema gerencial da escola, foi organizado para a preparação de recursos humanos em metodologias de planejamento e gerenciamento e,

ainda, para a formação de uma infra-estrutura básica da administração escolar. Os seus Componentes foram divididos em:

- Componente B1: Fortalecimento do Planejamento Escolar (Valor estimado: US$ 8.559.500). O fortalecimento do planejamento da escola, indispensável ao exercício da sua autonomia, requer a implantação de métodos de planejamento que permitam a procura coletiva de novas soluções e procedimentos para a melhoria da qualidade do ensino. Em termos operacionais, este objetivo se traduz na elaboração das instruções necessárias à formulação do Plano de Desenvolvimento da Escola e na implantação de um Programa de Apoio a Inovações Escolares. Esta estratégia se desdobra nas seguintes ações: confeccionar e imprimir, para distribuição a todas as escolas, um manual instrucional sobre a Gestão da Escola contendo, entre outros assuntos, as orientações necessárias à formulação do Plano de Desenvolvimento da Escola; oferecer a todas as escolas o apoio dos órgãos centrais e regionais no acompanhamento, avaliação e reformulação das atividades de planejamento da escola; estabelecer as normas, critérios e métodos operacionais de um PAIE – Programa de Apoio a Inovações Escolares para o financiamento de projetos escolares derivados dos Planos de Desenvolvimento da Escola e fornecer orientações para as escolas para o desenvolvimento dos seus projetos e abrir um canal de comunicação entre as escolas para a disseminação de experiências de projetos bem-sucedidos. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.33).

- Componente B2: Desenvolvimento do Gerenciamento Escolar (Valor estimado: US$ 12.591.634). O modelo gerencial adotado pelo sistema educacional tem mostrado a sua inoperância através dos dados objetivos da evasão e repetência escolar. Reverter essa situação exige a adoção de uma nova metodologia gerencial que propicie: o comprometimento de todas as pessoas da comunidade escolar com a melhoria contínua dos resultados alcançados e satisfação dos usuários; a normalização dos processos escolares; o controle da qualidade exercido por todos da organização; a análise e solução dos problemas no próprio local de trabalho; a flexibilidade para incorporar os avanços e as exigências sociais; a valorização e motivação dos profissionais da educação e a autonomia da escola vinculada à sua responsabilidade pelos seus próprios resultados. Com estes objetivos em mente, este Componente se concentra, num primeiro momento, na capacitação de todos os gerentes escolares e, numa segunda etapa, na disseminação da metodologia da Gerência da Qualidade Total entre as escolas maiores do sistema que optarem por este modelo de gerenciamento. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.36 e 37).

- Componente B3: Fornecimento de Equipamentos de Apoio à Administração Escolar (Valor estimado: US$ 21.227.738). Na procura de um novo padrão para a administração da escola, reconhece-se que, sem o provimento dos instrumentos necessários ao exercício da sua autonomia, muitas das ações voltadas para a melhoria da qualidade do planejamento e das decisões administrativas não terão a ressonância desejada. Este Componente tem o objetivo de garantir alguns destes instrumentos – o microcomputador e o treinamento necessário ao seu uso, telefones e microcopiadoras. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.42). Os seus objetivos específicos eram: instalar microcomputadores e periféricos apropriados em 1.170 escolas estaduais para oferecer suporte para suas ações pedagógicas, administrativas e financeiras; desenvolver um software aplicativo para atender as necessidades específicas das escolas estaduais composto por cinco grandes módulos – Acadêmico, Pessoal, Contábil-Financeiro, Patrimonial e Gerencial – para funcionar em diversos ambientes operacionais; implantar um sistema

dinâmico de comunicação de informações para alunos e pais, favorecendo o envolvimento da comunidade com a escola; buscar, através de um conjunto de indicadores educacionais, melhorar a qualidade do gerenciamento da escola e, por conseqüência, a qualidade do ensino; permitir que a partir dessa base de computadores, a unidade educacional possa, mediante o uso de software apropriado, fornecer informações administrativas, gerenciais e de apoio técnico ao sistema; adquirir 2.175 aparelhos de telefone para todas as escolas urbanas que não possuem este equipamento e adquirir 275 máquinas copiadoras para as maiores escolas dos municípios de 'alto risco' das DREs também definidas de maior risco. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.42).

III) Subprojeto C: Desenvolvimento do Ensino (Valor total estimado: US$ 58.229.941). Elaborado para criar o ambiente adequado à implantação do projeto pedagógico da escola, aprimorando o currículo e capacitando os professores.

- Componente C1: Desenvolvimento Curricular (Valor estimado: US$ 7.636.870). Uma vez definido o novo currículo básico como a expressão concreta das expectativas oficiais quanto à aprendizagem de todos os alunos, e o elemento central da nova relação de parceria entre escola autônoma e órgão central, cabe à Secretaria de Estado da Educação uma série de providências na formulação, divulgação e desenvolvimento dessas expectativas. Este Componente se inicia a partir da primeira destas providências – a elaboração dos novos programas de ensino – e estabelece, como objetivo principal, a conversão destes programas em materiais que sirvam como base para o planejamento e execução das aulas do ensino fundamental. Em termos específicos, deste objetivo decorrem as seguintes necessidades: produzir 5 guias curriculares para todos os professores e conteúdos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental que conjugam, de forma clara e atraente, os objetivos dos programas de ensino e as diretrizes da proposta Pedagógica da SEE referente ao manejo da sala de aula. Esta produção estará a cargo de grupos de especialistas sob a coordenação de Instituições de Ensino Superior com notória especialização na área; produzir e testar outros 5 tipos de Material de Referência, incluindo textos e 7 horas de TV, que possam servir de apoio ao professor durante e depois da sua capacitação no uso dos guias curriculares e implantar um Laboratório de Currículo para cada conteúdo curricular nas mesmas Instituições Especializadas, com a incumbência de sustentar o processo posterior de desenvolvimento dos currículos através de: estudos e levantamentos contínuos sobre o uso dos guias curriculares e dos materiais de referência, implantação de um projeto de assistência curricular, permitindo a constante troca de informações com os professores e uma central de avaliação para disseminar novos métodos e técnicas para a avaliação e auto-avaliação de alunos e professores a nível da escola, no intuito de fortalecer a cultura avaliativa da instituição. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.47).

- Componente C2: Capacitação de Professores (Valor estimado: US$ 47.970.431). Contribuir para a política de redução da repetência e melhoria da aprendizagem no Ensino Fundamental do Estado, mediante intervenção sobre a prática de sala de aula dos professores de 1ª s a 4ª s séries; dar início a um processo de mudança de expectativas dos professores orientando para a reversão da "cultura da repetência"; desencadear um processo de capacitação contínua, inserido no Plano de Desenvolvimento da Escola e em seu projeto pedagógico e avaliar a eficácia de diferentes estratégias para desenvolver um programa de capacitação dessa natureza. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.55). O seu objetivo específico: aperfeiçoar o domínio dos conteúdos básicos e comuns do Ensino Fundamental: Matemática, Português, Ciências, Geografia e História, de todos os 89.000 professores de 1ª

> s. a 4ª s. séries do Ensino Fundamental público do Estado, pelo menos até o nível da 8ª série desse ensino; compreender as diferenças de estilo, problemas e ritmo de aprendizagem entre os alunos e a necessidade de atendimento mais individualizado aos que apresentam dificuldades; adequar os objetivos de aprendizagem às diferenças individuais levando em conta o progresso de cada aluno; desenvolver habilidades de manejo de sala de aula que permitam organizar as condições de ensino de modo adequado às necessidades de alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, por meio de: utilização de estratégias e materiais de ensino aprendizagem diversificados, adoção de diferentes formas de organização da classe como o trabalho de grupo, o trabalho individualizado; a monitoria de alunos mais adiantados, entre outras; otimização do tempo destinado à aprendizagem e emprego de estratégias de fixação e recuperação de aprendizagem; e adquirir conhecimentos e habilidade de utilização de procedimentos avaliativos diversificados que permitam o acompanhamento mais personalizado do progresso do aluno. O Componente C2 foi representado pelo Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) que correspondeu à terceira prioridade do PróQualidade. No próximo item será feito o estudo detalhado do Programa. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.55, grifos meu).
>
> - Componente C3: Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Ensino (Valor estimado: US$ 2.622.640). O objetivo geral deste Componente é a viabilização de três conjuntos de pesquisas que subsidiarão as políticas da SEE voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. As pesquisas a serem financiadas por este Componente complementarão, portanto, a linha de pesquisa já existente na SEE denominada 'Condições de Sucesso do Aluno na Escola Pública que tem propostas já selecionadas, algumas já financiadas e outras em vias de financiamento. Entretanto, em atenção às necessidades específicas da SEE e deste Projeto, as pesquisas que se pretende financiar através deste Componente não decorrerão de uma linha de financiamento aberto, tipo 'balcão', senão de demandas específicas dirigidas onde serão explicitadas tanto as intenções da SEE quanto as metodologias consideradas as mais apropriadas. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.69). O seu objetivo específico: as 3 pesquisas que a SEE pretende estimular através deste Componente foram descritas em detalhe nos anexos 5.2.5.1 a 5.2.5.3 do documento do Projeto de abril 1993. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.69).

IV) Subprojeto D: Fornecimento de Materiais de Ensino Aprendizagem (Valor total estimado: US$ 107.706.621). Dividido em três Componentes, buscou fornecer materiais de ensino-aprendizagem necessários à implantação de um padrão básico de qualidade, além de fornecer a mobília para a guarda e uso desses materiais, preocupando-se com a construção de ambientes para a implantação de bibliotecas escolares.

> - Componente D1: Suprimento de Livros Didáticos (Valor estimado: US$ 51.111.170). Além da criação de um Programa Estadual do Livro Didático, com critérios próprios para a aquisição e distribuição de livros didáticos para as oito séries do Ensino Fundamental, este Componente também objetiva: promover a capacitação de professores, especialistas e técnicos da SEE e DRE na avaliação, escolha, utilização e conservação dos livros didáticos; estabelecer normas relativas à qualidade física e pedagógica dos livros, intervindo de forma objetiva no mercado editorial do livro didático; possibilitar às escolas condições de escolherem os livros didáticos num projeto realista, que conjugue a natureza de sua proposta pedagógica e a condição sócio-econômica do alunado e acompanhar e avaliar as ações do projeto com vistas à elaboração de relatórios

> periódicos, que subsidiarão a sua execução e a de outros projetos da mesma área. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.72).
>
> - Componente D2: Organização de Cantinhos de Leitura e de Bibliotecas Escolares (Valor estimado: US$ 29.570.569). Conjuntamente com o Componente Fornecimento de Materiais Pedagógicos, o presente Componente tem o objetivo de garantir aos alunos e seus professores o uso de Bibliotecas Escolares com um conjunto básico de materiais definidos como essenciais e suficientes ao desenvolvimento do currículo. Este Componente tem os seguintes objetivos específicos: fornecer títulos de literatura infantil para o uso nos Caminhos de Leitura a serem estabelecidos em todas as salas de aula usadas por turmas de CBA à 4ª série, beneficiando aproximadamente 1.459.000 alunos da rede estadual; assegurar a composição de um acervo bibliográfico básico nas escolas estaduais de Ensino Fundamental, com mais de 4 turmas, beneficiando aproximadamente 2.285.000 alunos estaduais e renovar e enriquecer progressivamente o acervo de Bibliotecas Escolares dessas escolas, contribuindo para capacitá-las a escolher e adquirir seus próprios livros. Um objetivo derivado deste é fornecer a rede de distribuição de livros em Minas, oferecendo às escolas uma variedade maior de opções no mercado livreiro a seu alcance; estabelecer condições de uso proveitoso e atraente da leitura na escola, como parte do seu projeto pedagógico e adquirir 2 estantes para 450 das escolas que não possuem o mobiliário necessário para a acomodação da Biblioteca Escolar. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.77e 78).
>
> - Componente D3: Fornecimento de Materiais Pedagógicos (Valor estimado: US$ 27.024.882). Este Componente visa garantir um padrão de funcionamento de todas as escolas de Ensino Fundamental em termos dos materiais pedagógicos básicos para o desenvolvimento do currículo. Em conjunto com os livros de leitura e consulta, objeto do segundo Componente deste Subprojeto, os materiais pedagógicos aqui previstos poderão ser definidos como suficientes se usados adequadamente e em estreita relação com os materiais curriculares a serem fornecidos pela SEE. Com este enfoque, o Componente Fornecimento de Materiais Pedagógicos tem os seguintes objetivos específicos: fornecer materiais básicos para o ensino do Português e Matemática para todas as salas usadas por turmas de CBA à 4ª série; fornecer módulos de materiais básicos para o ensino de Geografia e História para todas as escolas de Ensino Fundamental; fornecer na forma de 'Kits', o instrumental essencial ao ensino prático de Ciências em determinadas escolas de 5ªa 8ª séries e adquirir 27.813 armários para todas as salas de aula de CBA à 4ª série. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.85).

V) Subprojeto E: Reorganização do Atendimento Escolar (Valor total estimado: US$ 46.778.236). Por meio de dois Componentes que objetivam elevar o padrão físico de atendimento do Ensino Fundamental, pretendeu instalar um sistema gerencial informatizado para agilizar os investimentos da SEE, priorizando a eliminação do terceiro turno diurno mediante a ampliação do número de salas de aula.

> - Componente E1: Aumento do número de Salas de Aula (Valor estimado: US$ 46.322.136). Em função do crescimento improvisado para atender demandas emergenciais, o sistema estadual ainda possui escolas sem as condições e o espaço físico mínimo para o número de alunos nelas matriculados. Nesta categoria, encontram-se as 296 escolas que, sem o espaço físico necessário para funcionar em somente dois turnos diurnos, matriculam uma parte da sua clientela num 3° turno, superlotando as instalações e

> reduzindo o número de horas/aula de cada turno. A reorganização do atendimento com vistas à eliminação deste entrave fornece o seguinte objetivo para este Componente: eliminação do 3° turno das escolas estaduais de Ensino Fundamental através da realocação de alunos já atendidos, e de crianças à espera de atendimento, em 1402 salas de aula, construídas para esta finalidade. Este Componente tem ainda como objetivo a construção de cerca de 522 salas para funcionamento de Bibliotecas escolares que não possuem tal instalação. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.90 e 91).
>
> - Componente E2: Racionalização da Rede Física (Valor estimado: US$ 456.100). O gerenciamento do atendimento à demanda requer uma atualização constante das informações disponíveis sobre a rede física. Este Componente visa estabelecer um sistema de informações gerenciais capaz de garantir esta atualização ao mesmo tempo que amplia e organiza a base de dados disponíveis. Desta forma, e agindo em ligação com as DREs, a SEE poderá assumir atividades de planejamento dos seus investimentos na rede física a médio e longo prazo, permitindo um entrosamento melhor com os municípios, um atendimento mais rápido e um retorno maior para seus recursos. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.97).

VI) Subprojeto F: Supervisão e Coordenação (Valor total estimado: US$ 4.097.211). Considerado o último Subprojeto do PróQualidade, essa unidade representou a base para a montagem de um sistema gerencial informatizado, atuando na supervisão e na coordenação das ações do Projeto no interior do Estado e no desenvolvimento de pesquisa e divulgação de seus avanços. A SEE buscou manter os procedimentos de rotina para supervisionar e coordenar as atividades do Projeto, o qual surgiu do interior dos mesmos órgãos que foram os responsáveis por sua realização, dispensando a elaboração de estruturas novas entre tais órgãos e as escolas. A única exceção a essa regra referiu-se à elaboração de uma Unidade de Coordenação do Projeto (UCP), estabelecida mediante ato do Secretário, para oferecer suporte aos órgãos executores e se encarregar da comunicação com o Banco Mundial.

Como unidade central de coordenação, supervisão e controle da execução do Projeto, a UCP, sob a resolução n° 7432/94, apresentou a sua estrutura interna em termos de Pessoal, contando com a participação de sete integrantes: um coordenador geral (em tempo integral); um coordenador técnico (em tempo integral); dois especialistas (um de informática e outro de licitações); dois assistentes técnicos (em tempo integral) e uma secretária (em tempo integral).

Verifica-se no documento que:

> Para o entrosamento das suas atividades, a coleta de informações sobre o andamento de cada Componente e a comunicação entre a SEE e o Banco, o Projeto precisa instalar um sistema de Coordenação em três níveis. A nível central será criada a Unidade de Coordenação do Projeto (UCP). A nível

> regional haverá uma coordenação, composta de um técnico em cada DREs, responsável pela comunicação entre a UCP e as equipes das DREs envolvidas em atividades do Projeto. Na escola, o Projeto contará com o Supervisor Pedagógico ou, na ausência deste, do Coordenador/Diretor, para a coleta de informações que possibilitarão a composição de indicadores sobre o andamento das atividades a nível local. A execução em nível da escola de todos os Componentes do Projeto será também supervisionada pelos Colegiados Escolares os quais deverão aprovar toda a documentação referente aos gastos efetuados, bem como os relatórios com os indicadores de desempenho elaborados pelas escolas. No caso da necessidade de informações referentes à relação entre a escola e a comunidade ou de dados sobre o contexto sócio-econômico da escola, seria também legítimo propor a colaboração dos colegiados. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.107).

A interlocução entre a SEE e o Banco Mundial ocorreu através da UCP. No desempenho dessa função foram trabalhadas as questões atinentes aos planos operativos anuais, as aquisições, os desembolsos e os relatórios.

O Pró-Qualidade também contou com os serviços de Monitoria e Avaliação – Componente do Subprojeto Supervisão e Coordenação, voltado para o fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional – implantado para acompanhar todo o Projeto por meio das atividades da SEE/MG.

> Haverá necessidade de uma avaliação formativa do Projeto no meio do seu percurso para efeito de ajustes ou de replanejamento. Esta avaliação intermediária (mid-term review) se concentrará nas discrepâncias entre os avanços esperados e as mudanças registradas pelos indicadores de monitoramento, acumuladas ao longo dos primeiros exercícios do Projeto. Para subsidiar esta avaliação, a ser feita conjuntamente pelo Banco Mundial e SEE, uma avaliação será contratada a um grupo de especialistas, formado de consultores sem ligação prévia com o Projeto, de acordo com termos de referência que requerem aprovação prévia do Banco. As conclusões deste grupo, em forma de relatório, serão fornecidas ao Banco, ao Comitê de Assessoramento e à SEE. Esta avaliação intermediária está prevista para outubro de 1997. É dispensável a contratação de uma avaliação externa contínua e global do Projeto nos moldes tradicionais em se tratando de um Projeto que além de um sistema próprio de monitoria estabeleceu vários estudos especiais de avaliação sobre determinados componentes. Estes estudos, relacionados no corpo do Projeto, abrangerão: a avaliação da metodologia da Qualidade Total; aspectos do programa de avaliação do desempenho dos alunos; a capacitação básica dos professores; o funcionamento dos CRP; o trabalho dos laboratórios de currículo e o uso do livro didático. A UCP também terá recursos para contratar estudos especiais conforme a necessidade. (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRÓQUALIDADE, 1994, p.106).

Sendo assim, os Subprojetos e seus respectivos Componentes, desde o decreto (N° 35.423 de 03 de março de 2004) até o término programado para o ano de 1998, buscaram responder as diretrizes traçadas pelo PróQualidade.

2- O Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)

O PROCAP foi um dos programas voltados para a capacitação de professores do 1ºciclo do Ensino Fundamental, baseado no incentivo aos programas descentralizados de Capacitação que se desenvolveram por meio de um Sistema Estadual de Educação Continuada, incluído no PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) e na construção de Centros Regionais de Referência para o Professor. Caracterizou-se como um programa de formação em serviço, continuada e à distância dos professores do Estado de Minas Gerais, envolvendo as seguintes áreas: Reflexões sobre a Prática Pedagógica (RPP), Português e Matemática, na primeira fase; Ciências, Geografia e História, na segunda fase.

Os resultados da avaliação da 1ª fase do PROCAP (1997 e 1998), realizada pela IMA (Instituição de Monitoramento e Avaliação), indicaram a expectativa da SEE/MG em continuar a capacitação nas áreas de Ciências, Geografia e História. Dessa forma, a Secretaria deu continuidade ao PROCAP (Fase Escola Sagarana), num esforço de construção de "uma escola com a cara de Minas", marcada pela pluralidade socioeconômica e cultural. O programa realizou seus trabalhos em 2000 e 2001, objetivando a capacitação de aproximadamente 105.000 professores da rede pública de Minas Gerais.

O pressuposto mais significativo desse programa, segundo a SEE/MG, centrava-se na idéia de que cada escola deveria corresponder a um centro de excelência, organizado por uma proposta pedagógica bem definida no PDE, e relacionado às necessidades da população.

3 – Os Objetivos Gerais e Específicos

No documento de implementação do PROCAP: Plano de Implementação do PROCAP (PI), a SEE/MG apresentou a descrição de seus objetivos gerais:

> - Contribuir para as políticas de redução da repetência e de melhoria da aprendizagem no Ensino Fundamental do Estado, mediante intervenção na prática da sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental;
> - dar início a um processo de mudança de expectativas dos professores, orientando-os para a reversão da "cultura da repetência";
> - desencadear um processo de capacitação contínua, inserida no Plano de Desenvolvimento da Escola;
> - oferecer capacitação complementar permanente para manter o nível de competência do corpo docente, a longo prazo;
> - avaliar a eficácia da estratégia a ser utilizada para desenvolver um programa de educação dessa natureza. (PI, 1996, p.13).

O Programa de Capacitação de Professores teve como objetivos específicos:

> ➢ Demonstrar domínio dos conteúdos básicos e comuns do Ensino Fundamental (Matemática, Português, História, Geografia e Ciências) pelo menos até 8ª série, identificando conceitos básicos e sua seqüência lógica, bem como resolvendo situações-problema e outras situações de sala de aula, que exijam análise, síntese, avaliação e aplicação de conhecimentos;
> ➢ identificar diferenças de estilos e ritmos de aprendizagem entre os alunos e planejar atendimento mais individualizado aos que apresentam dificuldades;
> ➢ estabelecer gradação dos objetivos de aprendizagem, adequando-os às diferenças individuais, de modo a tornar visível o progresso de cada aluno;
> ➢ demonstrar, em situações de prática, habilidade de manejo de sala de aula, organizando as condições de ensino de modo adequado às necessidades de alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, por meio de:
> • utilização de estratégias e materiais de ensino-aprendizagem diversificados;
> • adoção de diferentes formas de organização da classe, tais como o trabalho de grupo, o trabalho individualizado e a monitoria pelos alunos mais adiantados, entre outras;
> • otimização do tempo destinado à aprendizagem;
> • emprego de estratégias de fixação e de recuperação da aprendizagem;
> ➢ elaborar planos de avaliação da aprendizagem com procedimentos diversificados que permitam acompanhamento mais personalizado do progresso do aluno. (PI, 1996, p.13).

A partir dos objetivos propostos pela SEE/MG, observa-se o seu interesse em reduzir ou até mesmo eliminar as deficiências presentes no trabalho dos profissionais da rede pública do Estado de Minas Gerais, indicando o PROCAP como o desencadeador do processo.

Como é possível perceber, os objetivos gerais desdobram-se em temas que se propõem a contribuir para a superação da cultura da repetência, a redução desta e a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, através da intervenção na prática da sala de aula. No TDR (1996, p.4) também se encontra: "provocar uma verdadeira mudança de mentalidade entre os professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, aumentando seu domínio dos conteúdos curriculares e melhorando sua prática em sala de aula". Os objetivos específicos desdobram-se em temas como aprendizagem dos conteúdos e da prática pedagógica.

De acordo com a Resolução 8086/97:2, o que fundamenta a proposta se refere ao papel indispensável do professor no processo de ensino, exigindo-lhe uma postura com novas habilidades e competências que, obviamente, se conquistam por meio de uma ação intensa de trabalho. Daí o caráter permanente e de educação continuada que o PROCAP se propôs a consolidar. Por outro lado, essa proposta faz parte da política do Banco Mundial que orienta o desenho da "Capacitação de Professores", como um trabalho que

atende, em período curto, as falhas do sistema de formação de professores, evitando longos cursos. (FRANÇA, 2002, p.122).

4 – A Clientela Potencial e suas características

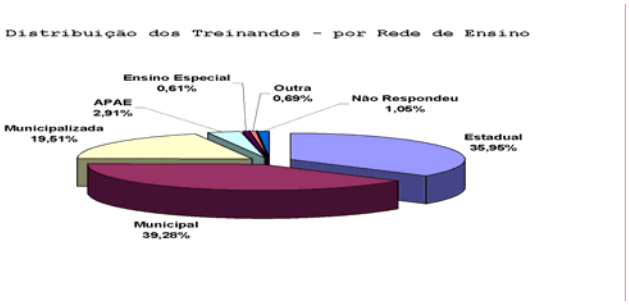
A clientela potencial do PROCAP estava prevista, de acordo com o Plano de Implementação (PI), como sendo 86.678[21] professores do 1ºciclo do Ensino Fundamental, dos quais 52.288 (60%) representavam a rede estadual e 34.390 (40%) representavam a rede municipal. No entanto, o programa não se limitou apenas aos professores do Ensino Fundamental, pois foi permitida a participação dos educadores de Educação Infantil, de Ensino Especial e de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Os dados divulgados nos Anais do PROCAP pela Comissão de Monitoramento e Avaliação (IMA), com relação à distribuição dos Professores-treinandos por rede de ensino foram os seguintes: Rede Estadual: 35,95%; Escolas Municipalizadas: 19,51%; Rede

Municipal: 39,28%; APAE: 2,91%; Ensino Especial: 0,61%; Outras: 0,69% e não responderam: 1,05%.

FIGURA 1

Distribuição dos Treinandos por rede de ensino



Fonte: PROEX – Pró-Reitoria de Ensino e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia.

Verifica-se que a parcela de desistência do Programa foi pequena, sendo capacitados 94% dos professores da rede pública de Minas Gerais (81.572 professores conseguiram concluir a primeira etapa de capacitação), de acordo com a Comissão de Monitoramento e Avaliação do PROCAP. No item "Incentivos à Participação no

[21] Fonte disponibilizada pela SEE-MG – Sistema Estatístico, 1996.

PROCAP", registrado no PI, está explícita a não-obrigatoriedade da participação dos professores no Programa, apesar da existência dos vários pontos de incentivo.

> Considerando a não obrigatoriedade da participação dos professores no PROCAP, está prevista, na rede estadual, a criação dos seguintes incentivos destinados a estimular a adesão ao Programa e o empenho em completar as atividades, com bom aproveitamento: emissão de certificado de Curso de Aperfeiçoamento para os Professores-treinandos que concluírem todas as etapas da Capacitação; consideração dos resultados obtidos no PROCAP como critério para enquadramento no Plano de Carreira que se encontra em fase de estudo pelo Governo Estadual; ajuda de custo aos Professores-treinandos e ajuda de custo aos Facilitadores. (PI, 1996, p.46 e 47).

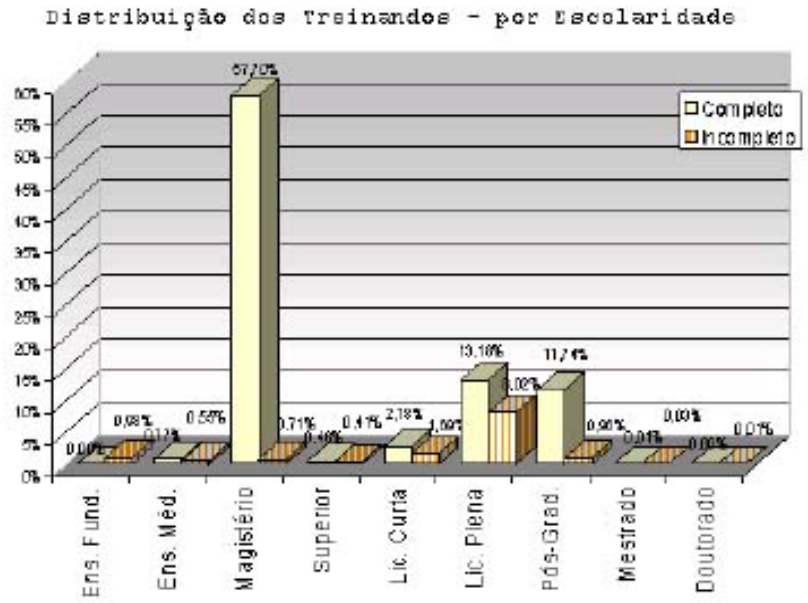
Nos Anais do Seminário Estadual do PROCAP[22], realizado em dezembro de 1998, na cidade de Belo Horizonte, pôde-se constatar que do total de Professores-treinandos e Facilitadores, 97,84% (83.173) eram professores representantes do sexo feminino e 2,09% (1.768) eram professores representantes do sexo masculino, sendo que 0,07% não haviam respondido esse item. Com relação à escolaridade, 57,70% (48.443) haviam concluído o Curso de Magistério; 21,02% (17.802) possuíam Licenciatura Plena completa ou incompleta; 12,70% (10.661) possuíam a Pós-Graduação completa ou incompleta e apenas 1,22% (1.042) não informaram seu nível de escolaridade.

Os Facilitadores (professores escolhidos nas unidades escolares para coordenar as atividades junto aos demais professores) foram 5.075, sendo que apenas 35 deles desistiram do Programa. A Figura 2, a seguir, apresenta a distribuição dos Professores-treinandos por nível de escolaridade.

[22] Cf. Anais do Seminário Estadual do PROCAP. Uberlândia: UFU, 1999.

FIGURA 2

Distribuição dos Treinandos por escolaridade



Fonte: PROEX – Pró-Reitoria de Ensino e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia.

É importante destacar que 70,08% (59.571) dos Professores-treinandos possuíam até 18 anos de serviço no Magistério (29,57%= 11 a 18 anos; 18,97%= de 06 a 10 anos e 21,54%= até 05 anos), enquanto 4,30% possuíam entre 19 e 23 anos e 3,61% possuíam mais de 24 anos de Magistério, sendo que 12% dos Professores-treinandos não responderam a essa questão. (Cf. Anais do Seminário Estadual do PROCAP. Uberlândia: UFU, 1999).

FIGURA 3

Distribuição dos Treinandos por tempo de serviço no magistério

Fonte: PROEX – Pró-Reitoria de Ensino e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia

Outra questão relevante refere-se aos problemas de ordem estrutural – disparidades econômicas e sociais presentes nas redes de ensino público – tais como o próprio quadro instável de professores da rede estadual e municipal com uma grande contingência de professores designados e contratados por tempo determinado de serviço. É possível exemplificar esse quadro, através de alguns dados fornecidos pela SEE/MG em 1997, pois, num total de 145.184 professores da rede estadual de ensino, 62.704 eram professores contratados.

Modelos de capacitação como o PROCAP buscavam a qualificação do trabalho dos professores com um mínimo de aplicação de recursos de formação, estabelecendo uma estreita relação entre o custo-benefício e a taxa de retorno que tanto a SEE/MG quanto o Banco Mundial definem para a tarefa educativa. E essa perspectiva não inclui dois elementos importantes do processo educacional: o professor e a pedagogia. (TORRES, 1996, p.139).

Complementa França (2002, p.144):

> Contrariando os princípios de inclusão social, da eqüidade e da qualidade de vida com que a educação também pode contribuir para os cidadãos, ela é vista, sob a ótica do Banco Mundial, com critérios do mercado, e a escola é concebida como uma empresa. Os elementos que compõem a estrutura formal da escola –

> o professor, o ensino, a aprendizagem – são valorizados separadamente sob os ângulos: custo e benefício.

5 – A Estrutura do PROCAP

Na estrutura do PROCAP, a SEE/MG respondeu pela gerência e supervisão do PI (Plano de Implementação do PROCAP), subordinando-se à Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos (DCRH) que, por sua vez, estava vinculada à Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos (SRH). Além dos técnicos da DCRH, a Equipe de Gerenciamento do PROCAP contava com representantes das Diretorias de Normas e Planejamento Curricular (DNPC) e de Estudos e Pesquisas (DEPE), com integrantes da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino (SDE) e com o Centro de Controle de Custos (CENC), subordinado à Superintendência de Planejamento e Coordenação (SPC), Foram organizados três níveis para esse Plano.

Inicialmente, o nível regional, em que a SEE/MG esteve presente por meio da Equipe de Gerenciamento do PROCAP.

No segundo nível, também regional, as SREs ficaram encarregadas de estabelecer os contatos com as escolas estaduais e com os Prefeitos dos municípios, bem como a coordenação das ações desenvolvidas pelas Instituições Pólo (IP).

O Estado de Minas Gerais contava com 41 Superintendências Regionais de Ensino no período do PROCAP. Nos últimos anos foram criadas mais 5 SRE: 1ª - Metropolitana, 2ª - Almenara, 3ª - Barbacena, 4ª - Campo Belo, 5ª Carangola, 6ª - Caratinga, 7ª - Caxambu, 8ª - Conselheiro Lafaiete, 9ª Cel. Fabriciano, 10ª - Curvelo, 11ª - Diamantina, 12ª - Divinópolis, 13ª - Governador Valadares, 14ª - Guanhães, 15ª - Itajubá, 16ª - Ituiutaba, 17ª - Januária, 18ª - Juiz de Fora, 19ª - Leopoldina, 20ª - Manhuaçu, 21ª - Monte Carmelo, 22ª - Montes Claros, 23ª - Muriaé, 24ª - Nova Era, 25ª - Ouro Preto, 26ª - Paracatu, 27ª - passos, 28ª - Patos de Minas, 29ª - Patrocínio, 30ª - Pirapora, 31ª - Poços Caldas, 32ª - Pouso Alegre, 33ª - Ponte Nova, 34ª - São João Del Rei, 35ª - São Sebastião do Paraíso, 36ª - Sete Lagoas, 37ª - Teófilo Otoni, 38ª - Ubá, 39ª - Uberaba, 40ª - Uberlândia, 41ª - Varginha, 42ª - Metropolitana b, 43ª - Metropolitana c, 44ª - Araçuaí, 45ª - Janaúba e 46ª - Pará de Minas.

As vinte IP foram responsáveis por 21 regiões do Estado de Minas Gerais, tendo como participantes as seguintes Instituições de Ensino Superior: IP 1: Universidade do

Estado de Minas Gerais, IP 2: Universidade Federal de Juiz de Fora, IP 3: Universidade Federal de Uberlândia, IP 4: Sociedade Educacional União e Técnica Mantenedora do ICMG, IP 5: Universidade Federal de Viçosa, IP 6: Fundação Educacional Nordeste Mineiro - FENORD, IP 7: Fundação Educacional de Ituiutaba - FEIT, IP 8: Fundação Educacional de Ituiutaba – FEIT, IP 9: Centro Universitário do Triângulo – UNIT, IP 10: Universidade de Montes Claros – UNIMONTES, IP 11: Fundação Educacional Nordeste Mineiro – FENORD, IP 12: Universidade do Estado de Minas Gerais Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, IP 13: Universidade de Montes Claros – UNIMONTES, IP 14: Faculdade de Educação, IP 15: Universidade de Estado de Minas Gerais – UEMG – Faculdade de Educação – FAE, IP 16: Universidade de Estado de Minas Gerais – UEMG – Campus de Divinópolis Instituto de Ensino e Pesquisa - INESP, IP 17: Universidade de Estado de Minas Gerais – UEMG – Campus de Divinópolis Instituto de Ensino e Pesquisa – INESP, IP 18: Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas – FEPESMIG, IP 19: Fundação de Ensino Superior de Passos – UEMG e IP 20: Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas – FEPESMIG. O mapa a seguir apresenta as localizações das regiões integrantes do PROCAP:

FIGURA 4

Pólos Regionais de Capacitação

Fonte: PROEX – Pró-Reitoria de Ensino e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia.

As IP mediavam-se com a Instituição Especializada (IE) e desenvolveram o treinamento dos Facilitadores e dos Agentes Municipais de Capacitação e, ainda, o planejamento, implementação e operação da estrutura regional do serviço de tutoria e do serviço de comunicação. Para dar suporte, as SREs selecionaram uma equipe de técnicos, que atuaram como Agentes Estaduais de Capacitação – AEC.

Finalmente, para o terceiro nível, a SEE/MG contratou, através de processo seletivo, uma Instituição Especializada (IE) para atuar na primeira etapa de implementação do PROCAP, em todo o Estado de Minas Gerais, coordenando e integrando o planejamento, a implementação e a operação desse Programa[23].

6 – Os Agentes de atuação

O PROCAP contou com a participação de vários agentes de atuação durante todo o seu desenvolvimento. Foram eles:

- Equipe de Gerenciamento: formada para coordenar, integrar e supervisionar as atividades de implementação do PROCAP. Toda a equipe foi representada pelos técnicos da Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos da SEE/MG, por representantes das Diretorias de Normas e Planejamento Curricular (DNPC) e de Estudos e Pesquisas (DEPE), por representantes da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino (SDE) e do Centro de Controle de Custos (CENC), subordinado à Superintendência de Planejamento e Coordenação (SPC).
- Especialistas: representantes da IE, isto é, profissionais graduados em Pedagogia, Letras e Matemática (áreas trabalhadas na 1ª Fase do Programa). A IE também contou com um Coordenador Técnico Geral, uma Coordenadora Acadêmica Geral, um Coordenador de Comunicação e Tutoria e uma Equipe de Apoio: secretários, profissionais da informática e um motorista.
- Monitores: representantes das IP ou contratados por essas instituições para desenvolver a implementação do PROCAP no âmbito regional. Além dos Monitores, grande parcela das IP contou com um Coordenador Geral, um Coordenador de Comunicação e um Coordenador de Tutoria.

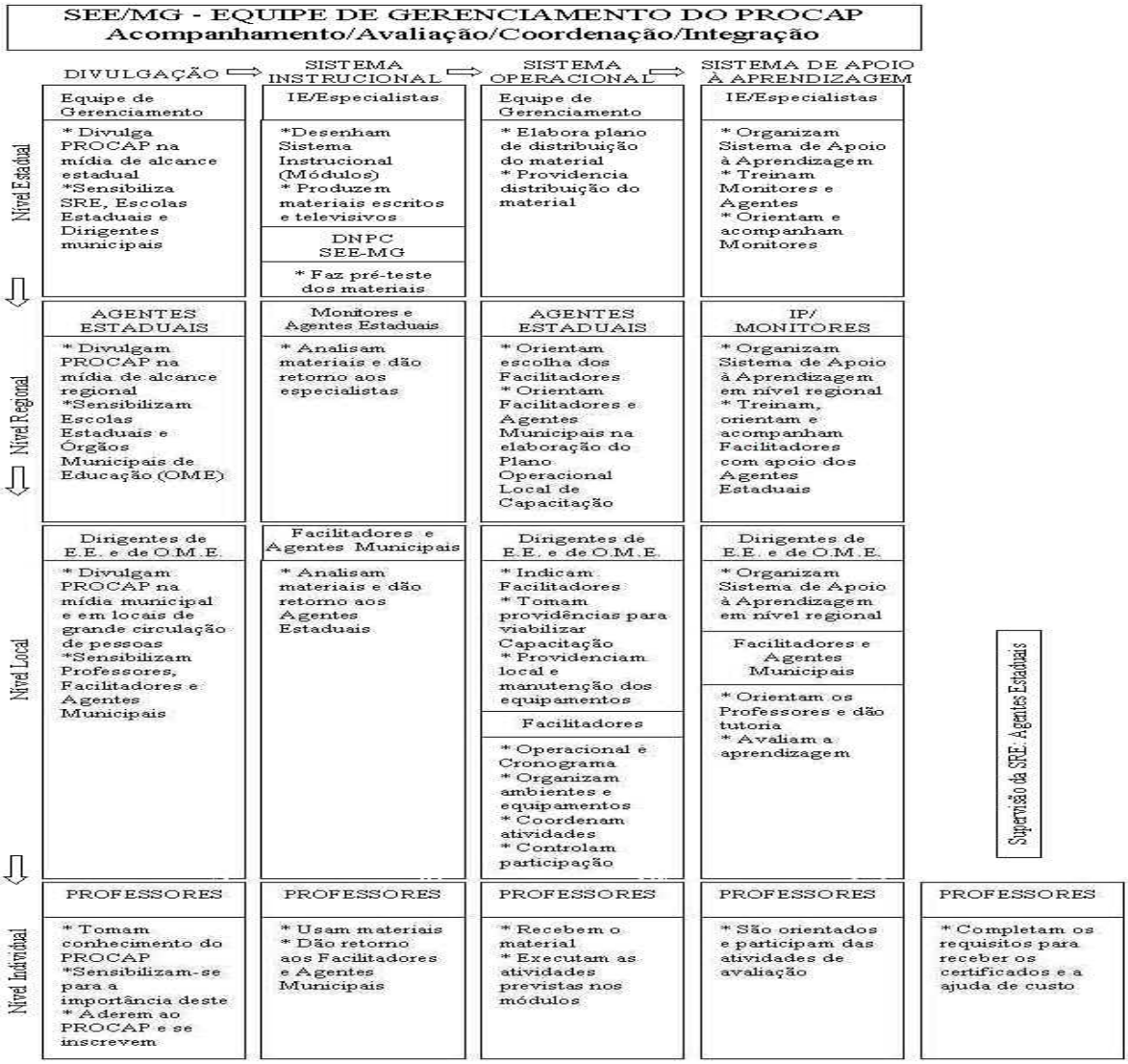
[23] A seguir será feito o estudo detalhado da IE representante do PROCAP na fase de implantação.

- Agente Estadual de Capacitação: técnico de uma SRE, nomeado por um Superintendente respectivo para compor uma Equipe Regional de Supervisão do PROCAP. Estes técnicos receberam o mesmo treinamento dos Monitores e intermediaram as relações destes com os Facilitadores das escolas estaduais e municipais.
- Agente Municipal de Capacitação: profissional nomeado por um dirigente do Órgão Municipal de Educação. Esses profissionais participaram do treinamento realizado pelas IP, organizando a implementação do PROCAP na rede municipal e treinamento dos Facilitadores desta rede.
- Facilitadores: profissionais selecionados na própria escola e treinados para a coordenação das atividades presenciais (solução de dúvidas e questionamentos, provimento de material didático complementar e a orientação do aprofundamento dos estudos e acompanhamento e avaliação da aprendizagem de no máximo trinta Professores-treinandos).
- Professores-treinandos: professores da rede pública do Estado de Minas Gerais que aderiram ao PROCAP.

A Figura a seguir permite uma visão mais detalhada desse processo:

FIGURA 5

Equipe de Gerenciamento do PROCAP



Fonte: PROEX – Pró-Reitoria de Ensino e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia

7 – A Estratégia de Capacitação

O PROCAP aconteceu na própria escola, utilizando, como estratégia, o recurso de atividades presenciais e não-presenciais na aplicação dos módulos.

As escolas públicas, instituições-sede da capacitação dos professores, em nível local, desenvolveram, como função principal, a criação das condições para funcionamento das atividades presenciais, visto ter sido necessária a utilização de 4.969 salas de

capacitação. As atividades presenciais centravam-se na exibição e no debate dos vídeos, na execução do plano de prática docente e no debate sobre esta execução. As atividades não-presenciais baseavam-se na execução das leituras básicas, resumos e atividades complementares, além da elaboração do plano de prática docente.

Para a realização desse trabalho, elaboraram uma dinâmica em todo o Estado de Minas Gerais, criando, assim, uma estrutura organizacional de funcionamento do PROCAP integrando 3 (três) sistemas que se relacionavam para obter unidade nas informações: Sistema Instrucional, Sistema Operacional e Sistema de Apoio à Aprendizagem.

O desenho do Sistema Instrucional foi organizado em Módulos de Ensino responsáveis pela articulação dos materiais impressos e televisivos, associando-os às atividades de ensino-aprendizagem, à prática docente e ao conteúdo. Os materiais compreendiam:

- Três Guias de estudos específicos, sendo um de Reflexões sobre a Prática Pedagógica, um de Português e um de Matemática. Os guias foram produzidos pelos Especialistas e constituíram dez roteiros de estudos direcionados à orientação dos Módulos de Ensino.
- Documento de Reflexões sobre a Prática Pedagógica, produzido por representantes da SEE/MG. A proposta centrava-se na análise de questões ligadas ao redimensionamento da ação pedagógica.
- Dois Guias Curriculares, um de Português e outro de Matemática, sugerindo atividades e formas de trabalho para a sala de aula.
- Dois conjuntos de materiais de Referência para o Professor nas áreas de Português e Matemática, fonte de informação para o professor desenvolver suas atividades e resolver suas dúvidas.
- Guia de estudo Geral, que apresentou ao Professor-treinando todas as informações para o cumprimento dos requisitos necessários à participação e obtenção do Certificado do Programa.
- Manual do Facilitador, direcionado aos Facilitadores, contendo aspectos operacionais da capacitação na escola.

- Trinta fitas de vídeo, dez para cada área de capacitação, com o intuito de introduzir os Módulos de Ensino.

O desenho do Sistema Operacional ficou responsável pela distribuição e recepção dos materiais impressos e televisivos e, ainda, pela organização da capacitação na escola. Os seus dirigentes eram os Diretores e os Facilitadores.

O desenho do Sistema de Apoio à Aprendizagem foi composto pelos Serviços de Comunicação e Tutoria (SC&T), direcionados para assegurar o processo de desenvolvimento do Programa. Os Serviços destinavam-se ao

- Serviço de Comunicação cuja função era dar suporte a todo o Estado de Minas Gerais, mantendo o fluxo de informação entre os vários parceiros para obter unidade nas informações.

De acordo com o PI (1996,p.34),

> O Serviço de Comunicação deverá ser constituído por comunicação regular e ágil entre os participantes do PROCAP, divulgando decisões e/ou instruções da SEE/MG - Equipe de Gerenciamento e das SRE, bem como avisos das IP. Por outro lado, deverá encaminhar a essas instâncias as manifestações dos Professores-treinandos, dos Facilitadores, dos Diretores das escolas estaduais e dos Dirigentes Municipais de Educação a respeito de qualquer aspecto do PROCAP. Para assegurar esses fluxos, serão usados os seguintes meios: mala direta, comunicação via fax, Jornal do PROCAP e Centrais de Atendimento.

Havia uma hierarquia de atendimento dos plantões, uma vez que foram implantadas Centrais de Atendimento na SEE/MG, na IE e nas IP, sendo que cada IP era responsável por sua região. A IE atendia as chamadas das IP, enquanto que a SEE/MG ficou encarregada de resolver aspectos relacionados à parte administrativa. Além disso, as dificuldades que não fossem resolvidas nessa instância deveriam ser levadas pelos Monitores aos Especialistas das áreas de conteúdo.

- Serviço de Tutoria: destinava-se a dar suporte às dúvidas conceituais ou acadêmicas dos participantes do Programa, oferecendo serviços adequados a cada região. Também fazia parte desse serviço a criação e a base técnica para a organização do Sistema Estadual de Educação Continuada[24].Exemplifica-se o PI (1996, p.33),

[24] A IE desenvolveu um projeto que atendia esta exigência descrita no Plano de Implementação, no entanto o projeto apresentado não foi discutido junto à SEE/MG.

> No âmbito local, o Serviço de Tutoria será constituído pelos Facilitadores que atuarão nas escolas estaduais e nos locais determinados pelos Órgãos Municipais de Educação. Nas cidades onde houver condições deverá ser estimulada a organização de equipes locais de Facilitadores que, atuando de forma coordenada, poderão alcançar maior grau de eficiência. Os ônus da coordenação dessa equipe deverão constituir uma contra-partida da Prefeitura ao fornecimento do material da capacitação e ao treinamento dos Facilitadores, que serão oferecidos pela SEE/MG.

Observa-se a estratégia de capacitação do PROCAP, por meio do movimento dos três sistemas apresentados na Figura a seguir:

FIGURA 6

Formação em serviço, continuada e a distância

Fonte: PROEX – Pró-Reitoria de Ensino e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia

8 – Os Tópicos de Conteúdo

Os materiais elaborados pela SEE/MG serviram de suporte para a produção dos Guias e Vídeos realizados pela IE. Desse modo, os tópicos de conteúdo das áreas trabalhadas na 1ª Etapa do PROCAP (Reflexões sobre a Prática Pedagógica, Português e Matemática) e desenvolvidos nos Módulos de Ensino, foram os seguintes:

- Área de Reflexões sobre a Prática Pedagógica: delineando o perfil da escola crítica, criativa e de qualidade; planejamento – entre o ideal e o real; a dimensão globalizadora do ensino e os temas transversais; currículo,

conhecimento e cidadania; a questão da construção do conhecimento; relação pedagógica no cotidiano da escola; repensando a prática pedagógica; a ação pedagógica e o trabalho com projetos; utilização criativa do livro didático; a avaliação na perspectiva da construção do conhecimento.

- Área de Português: importância do domínio da língua; variantes lingüísticas; ortografia; leitura; produção de textos criadores; concordância Nominal; concordância Verbal; produção de textos funcionais; literatura; pontuação e avaliação.
- Área de Matemática: as idéias fundamentais da geometria: a exploração do espaço; desenvolvimento das relações espaço-temporais: unidades e medidas; formas geométricas no mundo que nos cerca: medidas; do número à numeração: da prática com o concreto para a representação; adição e subtração: quebrando as barreiras e compreendendo as operações inversas; quadriculando figuras e construindo conceitos: algumas propriedades dos números e suas aplicações; significados matemáticos e sociais do número racional: o dia-a-dia das frações; o universo das medidas; conexão entre números e o contexto social: compreendendo as dízimas; sistema monetário: o Real; novos conteúdos em sala de aula: razões, proporções, representações gráficas e probabilidade.

Além da produção dos Guias de Estudos Específicos e Vídeos, para cada tópico de conteúdo das áreas foi anexado um Roteiro de Estudo contemplando os mais diversos materiais escritos e televisivos.

9 – A Instituição Especializada (IE)

Segundo o Termo de Referência para a Contratação da IE (TDR),

> A IE contratada deverá responsabilizar-se pela qualidade de todos os serviços previstos, cumprindo plenamente as exigências técnicas constantes do Plano de Implementação do Programa de Capacitação de Professores (PI). [...] São candidatos potenciais à contratação as universidades públicas ou privadas. (TDR, 1996, p.03).

A atuação da IE no PROCAP foi desenvolvida, principalmente, por Especialistas (profissionais com formação em Pedagogia ou em um dos conteúdos específicos do currículo do Ensino Fundamental), que ficaram responsáveis pelas seguintes atividades:

> ➢ As linhas gerais para a orientação da capacitação;
> * a implementação de um processo de controle de qualidade do Sistema Instrucional, incluindo a formação de:
> * grupos consultivos (GC) para aprovação dos materiais escritos e dos vídeos;
> * grupos interfuncionais (GI) que assegurem a interação indispensável entre os diferentes tipos de profissionais;

> - o enfoque a ser dado ao treinamento dos Monitores e dos Agentes Estaduais de Capacitação, bem como ao treinamento dos Facilitadores e dos Agentes Municipais de Capacitação;
> - os planos para implementação e operação do Serviço de Tutoria;
>
> os resultados parciais e finais da avaliação de todas essas atividades, tendo em vista a criação da base técnica necessária para o futuro desenvolvimento do Sistema Estadual de Educação Continuada. (TDR, 1996, p.06).

Dentre outras exigências, o TDR (1996, p.18) trazia:

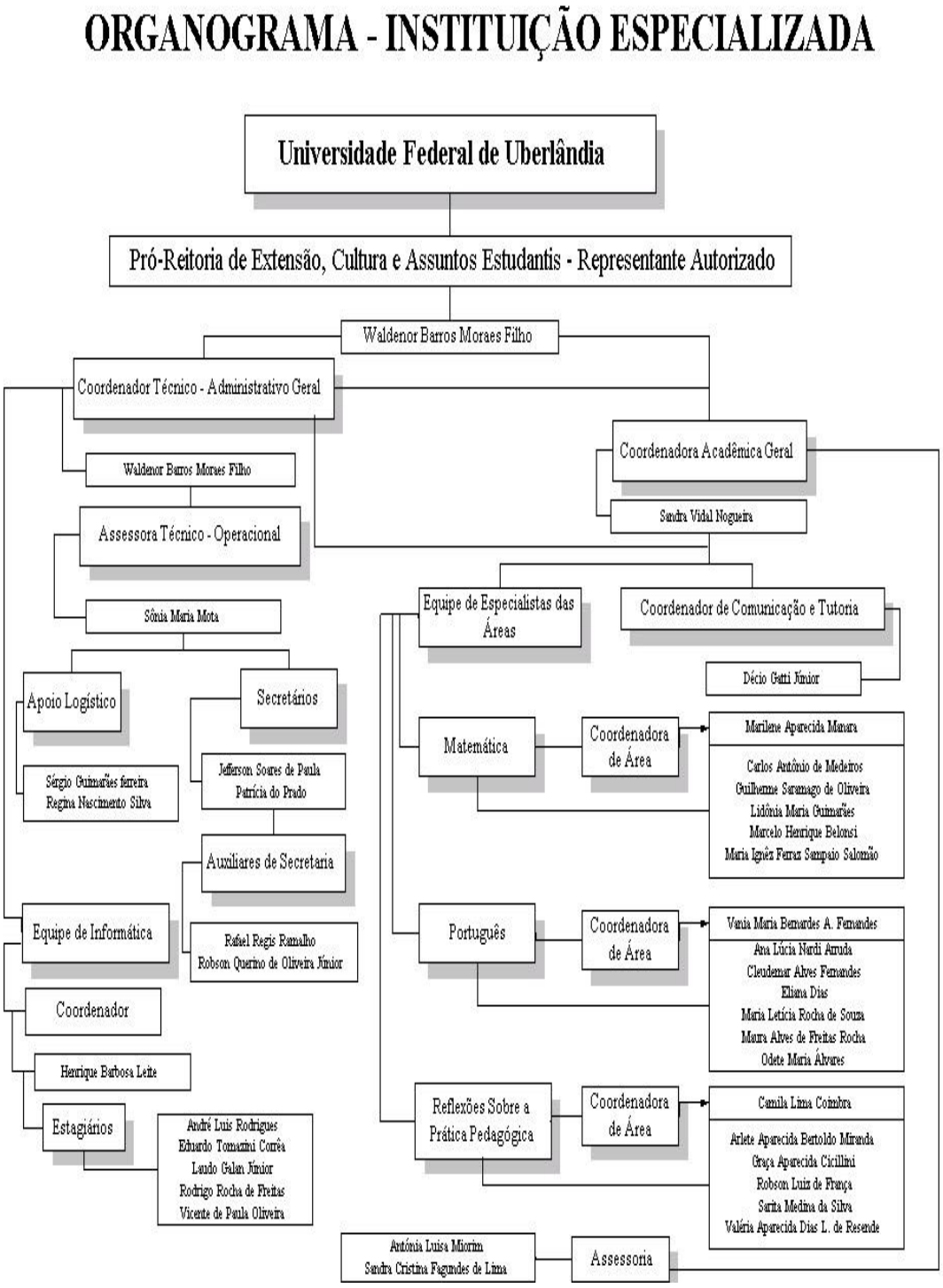
> As instituições que se candidatarem a IE deverão oferecer cursos regulares nas áreas abrangidas pela primeira etapa do PROCAP, ou seja, Licenciatura em Pedagogia, Português e Matemática. Além disso, é importante que possuam experiência pregressa em Educação a Distância, bem como no desenvolvimento de projetos de grande porte e/ou ligados à capacitação de professores. É desejável que as instituições candidatas à IE possuam publicações e outros tipos de evidência da produção de conhecimento e de material didático para as séries iniciais do Ensino Fundamental nas áreas de Pedagogia, Português e Matemática.

Enquadrando-se às especificações contidas no TDR, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) representou a Instituição Especializada (IE) do PROCAP no âmbito Estadual e atuou diretamente com a conclusão do desenho do Sistema Instrucional (elaboração dos Módulos de Ensino: produção de materiais escritos e coordenação pedagógica da produção dos vídeos); com a Estrutura Organizacional para a Implementação da Capacitação (treinamento dos Monitores e Agentes Estaduais de capacitação e planejamento e coordenação do treinamento dos Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação) e com o Sistema de Apoio à Aprendizagem (coordenação, integração e avaliação das atividades das Instituições-Pólo, planejamento e implementação do Serviço de Tutoria e prestação de assistência técnica às IP, na operação do Serviço de Tutoria).

De forma indireta, a IE/UFU atuou no Serviço de Comunicação, cuja estrutura estava localizada nas IP, e cuja organização dependia da SEE/MG e das SRE e, ainda, colaborou com os processos de Monitoramento Específico e de Avaliação do Programa.

Fica mais fácil a compreensão das funções da IE/UFU e de seus representantes a partir do organograma retirado no CDROM elaborado pela IE/UFU, 1999:

FIGURA 7



Fonte: PROEX – Pró-Reitoria de Ensino e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia.

O trabalho da IE/UFU referente ao conjunto dos materiais escritos e dos vídeos reportou-se à:

> - Um Guia de Estudo Geral (GEG), com a finalidade de fornecer instruções operacionais para o desenvolvimento da capacitação, incluindo informações sobre a avaliação da aprendizagem e sobre os requisitos para a obtenção dos certificados de Aperfeiçoamento. (TDR, 1996, p.07).
> - Três Guias de Estudo Específicos (GEE) correspondentes às áreas de Reflexões sobre a Prática Pedagógica, Português e Matemática, objetivando "fornecer indicações precisas para o desenvolvimento de cada Módulo de Ensino. (TDR, 1996, p.08).
> - Um Manual do Facilitador (MF), com o objetivo de orientar o trabalho dos Facilitadores, fornecendo-lhes informações básicas sobre a estrutura e as condições gerais do funcionamento do PROCAP, definindo sua participação nos processos de Monitoramento e Avaliação e dando-lhes instruções precisas sobre a operação dos equipamentos de TV, bem como recomendações sobre o uso dos Módulos de Ensino pelos Professores-treinandos. (TDR, 1996, p.08).
> - Trinta programas de vídeo (dez para cada área), que exerceram a função de introduzir os Módulos de ensino no PROCAP. O TDR (1996, p.10) aponta como objetivo dos vídeos:
>
> [...] Em cada Módulo de Ensino, o vídeo visa a introduzir o conteúdo, apresentando uma visão geral do assunto, dando tratamento Interdisciplinar a este e/ou explorando aspectos que possam ser melhor tratados em uma abordagem áudio-visual.

Participaram do PROCAP três Produtoras de Vídeo: Produtora KTV Comunicações LTDA (para Português), Produtora TV Minas (para Matemática) e Produtora Sistema Salesiano de Vídeo Comunicação (para RPP).

A IE/UFU produziu uma matriz para a avaliação dos vídeos, com a finalidade de emitir os pareceres sobre seu roteiro. O intercâmbio funcionou dessa forma, havendo sempre o canal de discussão e encaminhamento com as produtoras de vídeo e o Grupo Interfuncional (GI). Elaborou, ainda, um questionário para a avaliação dos vídeos e dos outros materiais, buscando não só identificar lacunas de conteúdo e falhas de comunicação, mas também coletar observações e sugestões para o aperfeiçoamento dos materiais didáticos.

Como produto final a ser entregue à SEE/MG, além dos materiais citados, a IE/UFU elaborou um Relatório consolidado de toda a sua participação no desenho do Sistema Instrucional, contendo sugestões para o futuro, as quais, tendo em vista programas semelhantes, enfocaram principalmente: a infra-estrutura deve ser modelo para programas futuros; que o CAP/IE deve ser mais ativo em suas ações norteadoras; que o CAP/SEE/MG se mantenha como instância norteadora das ações no âmbito estadual; que o CONSIE privilegie aspectos acadêmicos; que os produtos da IE sejam elaborados pelas Comissões Interarias; que a Coordenação Acadêmica priorize a integração das áreas; que a Instituição Especializada (IE) – nesse caso a UFU – busque maior contato com entidades

de fomento à pesquisa e extensão; que haja uma escolha democrática do *staff* (quadro de funcionários) e que se valorizem mais os recursos humanos da IE/UFU.

Eis as principais considerações apontadas no documento:

> - que todos os materiais escritos sejam elaborados pela mesma equipe, resguardadas as especificidades das áreas, para que se possa, assim, garantir a harmonia didática e pedagógica na articulação entre eles;
> - que se distribua o tempo em um período maior não só para os intervalos entre os treinamentos de Monitores, de Facilitadores, de Professores-treinandos, como também entre os Módulos de Ensino, a fim de garantir amadurecimento e absorção dos conteúdos;
> - que haja uma avaliação externa constante e um monitoramento em todas as etapas no decorrer do processo, desde a elaboração dos materiais impressos até a conclusão do PROCAP e não apenas um acompanhamento no final do processo;
> - que a assessoria pedagógica e de conteúdo dos vídeos e dos materiais impressos esteja sob a responsabilidade de uma mesma instituição especializada, para que se tenha uma melhor articulação entre eles, resguardando, assim, uma mesma linha de concepção pedagógica;
> - que se disponha de tempo para uma readequação dos Guias de Estudo Específicos, após a conclusão dos vídeos;
> - que o formato final dos vídeos e dos Guias ocorra após análise de um universo mais amplo, como por exemplo, os Seminários de Capacitação dos Monitores, dos Agentes Estaduais de Capacitação, dos Facilitadores e dos Agentes Municipais de Capacitação, a fim de se garantir ajustes advindos da aplicação da teoria à prática;
> - que seja garantido um espaço maior nos GEE, no GEG e no MF para que sejam asseguradas informações mais detalhadas e necessárias para o cumprimento das etapas dos GEE e para esclarecimentos quanto ao PROCAP. (RELATÓRIO FINAL DAS ATIVIDADES EXECUTADAS PELAS IE, 1998, p.51).

Em meio a todas as atividades executadas pela IE/UFU, a produção dos materiais impressos e videográficos caracterizaram-se como atividades precedentes ao início do PROCAP na Escola, pois foram os materiais utilizados na capacitação dos professores.

Encerradas as funções que subsidiavam o PROCAP, o próximo passo direcionou-se à formação da "rede" de Educação a Distância. Para dar início a essas atividades de ensino, realizou-se em outubro de 1997, o Seminário de Capacitação para aplicação do treinamento aos Monitores e Agentes Estaduais de Capacitação (AEC) e, em novembro, as IP realizaram cursos para a capacitação dos Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação (AMC). Por fim, no ano de 1998, a capacitação chegou às escolas tendo como mediador o Facilitador.

9.1 – O Treinamento de Monitores e de Agentes Estaduais de Capacitação (AEC)

O Seminário de Capacitação dos Monitores e Agentes Estaduais organizado pela Instituição Especializada - IE - Universidade Federal de Uberlândia (UFU) representou uma das etapas de trabalho previstas para o ano de 1997, no Programa de Capacitação de Professores – PROCAP, como parte integrante do Projeto Qualidade na Educação Básica – PróQualidade.

No intuito de obter informações sobre o PROCAP e sobre os materiais componentes dos Módulos de Ensino, bem como orientar o desenvolvimento de habilidades necessárias ao cumprimento das funções de monitores e agentes estaduais de capacitação, o processo de capacitação apresentou os seguintes objetivos:

> a) sensibilizar os participantes sobre a relevância do Programa e a importância do conhecimento detalhado dessa proposta, em uma perspectiva de formação continuada e a distância;
> b) discutir e analisar os fundamentos epistemológicos que norteiam os Módulos de ensino, enfocando a inter-relação entre os materiais instrucionais videográficos e impressos;
> c) oferecer subsídios teórico-metodológicos para o bom desempenho das funções de monitores e agentes estaduais de capacitação. (RELATÓRIO, 1998, p.4).

Para cumprir esse programa, a Instituição Especializada utilizou como princípio básico a reestruturação do ambiente institucional escolar com referência a uma visão emancipatória (valorização do ideário pedagógico), multicultural e interdisciplinar, além da relação ensino-aprendizagem, adquirida a partir dos processos de Educação a Distância que destaca as possibilidades de utilização das novas tecnologias como meio de repensar e dinamizar o ensino presencial, bem como garantir a continuidade da Educação Escolar Mineira, em todos os níveis de ensino.

O Seminário de Capacitação dos Monitores e Agentes Estaduais de Capacitação (AEC) dirigido pela Instituição Especializada - IE - Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ocorreu na própria sede da Instituição, no período de 20 a 31 de outubro de 1997. A cerimônia de abertura do Seminário foi realizada no dia 20 de outubro, às 20 horas, na Câmara Municipal de Uberlândia, com a presença de aproximadamente 400 (quatrocentas) pessoas, incluindo autoridades locais, estaduais e representantes das instituições parceiras de vídeo e dos professores.

O evento foi dividido em duas etapas de trabalho, distribuídas em 6 (seis) turmas com uma carga horária total de 80 horas-aula. Na 1ª etapa, 20 horas-aula para as estratégias de capacitação (Guia de Estudo Geral - GEG e Manual do Facilitador - MF) e 20 horas-aula para Reflexões sobre a Prática Pedagógica. Na 2ª etapa, 40 horas-aula para cada uma das três áreas: Reflexões sobre a Prática Pedagógica, Português e Matemática. Essa estrutura, no entanto, acabou por ser ampliada. Cada uma das etapas teve uma carga horária estimada em 45 horas-relógio, totalizando 90 horas-relógio.

Com referência à capacitação nas áreas específicas, os Monitores e Agentes Estaduais foram distribuídos em três turmas para a área de Reflexões sobre a Prática Pedagógica, três turmas para Português e duas para a área de Matemática, com até quarenta participantes por turma.

A proposta inicial, presente no PI e no TDR, previa o atendimento para duzentos e quarenta e seis participantes, sendo cento e sessenta monitores, oitenta e dois agentes estaduais e quatro técnicos da SEE/MG. Na ocasião, o PROCAP contou com a presença de treze Instituições-Pólo (IP) e quarenta e uma Superintendências Regionais de Ensino (SRE), anunciando os números exatos: duzentos e setenta e dois participantes no total, equivalendo à soma de cento e quarenta e oito monitores, seis coordenadores gerais, três coordenadores de comunicação, dois coordenadores de tutoria, trinta suplentes de monitor e oitenta e três agentes estaduais.

A equipe da Instituição Especializada - IE, composta por trinta e dois membros, contou com o apoio de mais oito profissionais, sendo dois deles cedidos pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Em relação às sessões de trabalho, a IE disponibilizou um anfiteatro para trezentos e cinqüenta pessoas, com ar condicionado, telão, televisores e vídeos, aparelhos retroprojetores e sistema de som ambiente; três auditórios com capacidade para cem pessoas; nove salas equipadas com telas para projeção, retroprojetores, aparelhos de som, televisão e vídeos e um administrativo de plantão, acompanhando os professores e garantindo o fluxo de informações e assistência necessários à realização dos trabalhos.

O cadastramento foi efetuado por meio de um banco de dados informatizado, com impressão automática de crachás para propiciar maior agilidade e confiabilidade ao evento, tendo em vista as constantes alterações nas listagens recebidas. Também o cumprimento da carga horária e a pontualidade foram questões sérias a serem respeitadas, sendo a freqüência, durante a primeira semana, colhida com cartões de identificação porém, na segunda, os estagiários já se responsabilizavam, eles mesmos, pelas listagens assinadas, assim como pela entrega individual de textos, informes e certificados.

A IE providenciou, junto à empresa de telefonia local, um kit móvel com sete aparelhos telefônicos públicos, com capacidade para atendimento de cento e cinqüenta pessoas. Ainda com o intuito de facilitar o acesso aos serviços de transporte, hospedagem e alimentação disponíveis em Uberlândia - MG, a equipe de apoio da IE elaborou um kit contendo as informações básicas a esse respeito.

Quanto ao lanche, na primeira etapa, o serviço atendeu em um único salão, permitindo a confraternização de todos os envolvidos e, na segunda etapa, considerando-se os vários grupos de trabalho, foram organizados três postos de refeição. Em continuidade ao bom atendimento, a IE disponibilizou serviços médicos e odontológicos gratuitos para todos os participantes. Para esses serviços, foram colocados à disposição um veículo e motorista, com apoio administrativo de plantão; ao mesmo tempo, a secretaria do PROCAP anotou todas as sugestões e solicitações, providenciando os desdobramentos adequados por meio da distribuição de textos impressos e eletrônicos para serem registrados pelos participantes.

Com o intuito de garantir um debate mais participativo e um melhor esclarecimento dos questionamentos a serem apresentados pelos elementos participantes, decidiu-se dividir os monitores e agentes estaduais em três turmas, de acordo com as respectivas áreas. Os expositores foram os especialistas da IE, Camila Lima Coimbra, Cleudemar Alves Fernandes e Maria Ignêz Ferraz Sampaio Salomão, autores do Guia de Estudo Geral (GEG), que trabalharam com as áreas de Matemática, RPP e Português, respectivamente. O planejamento das exposições foi elaborado, em conjunto, pelos três professores, a fim de oferecer às suas turmas exposições bastante semelhantes, que possibilitassem oportunidades de diálogo entre o palestrante e os professores presentes.

A equipe organizou atividades com exposições de quatro horas de duração e um intervalo de meia hora. As apresentações foram ilustradas com transparências contendo diagramas, esquemas, mapas e tabelas do GEG, com trechos do programa (Conferências abordando os temas: Formação Continuada e a Distância – Tendências e Perspectivas e Sistema de Apoio à Aprendizagem – Serviços de Comunicação e Tutoria) transmitido pela TV Interativa e gravado em uma fita de vídeo. Esses recursos auxiliaram no esclarecimento de dúvidas sobre o PROCAP, tornando a exposição mais motivada. Antes do intervalo, no final da primeira parte e ao final da segunda, foram reservados momentos para esclarecimento de dúvidas.

No período da exposição reservada às perguntas dos participantes, verificou-se nas três turmas, que o nível de preparo das IP e SRE era bastante variado. Em algumas, os monitores e agentes estaduais já conheciam o TDR e o PI, enquanto que em outras, as pessoas estavam praticamente estabelecendo o primeiro contato com a proposta do PROCAP.

Por meio de fichas de avaliação foi possível constatar que o GEG obteve grande aceitação. Segundo as avaliações aplicadas nas áreas, o Relatório apresentou as seguintes conclusões:

> - Na área de Português: de um modo geral, o Seminário de Capacitação realizado pela Equipe de Especialistas de Português recebeu avaliação positiva. Os itens avaliados, em sua grande maioria, obtiveram índices de conceitos Ótimo superiores a 80% e, alguns poucos, índices inferiores a 60%. (RELATÓRIO, 1998, p.72).
> - Na área de Matemática: os resultados da avaliação apresentados evidenciam que o Seminário de Capacitação foi muito bem sucedido, os debates bastante esclarecedores. Os Monitores e AEC tiveram seus questionamentos respondidos e estão aptos a conduzir a Capacitação dos Facilitadores e AMC. (RELATÓRIO, 1998, p.50).
> - Na área de Reflexões sobre a Prática Pedagógica: nós, Especialistas da área de Reflexões sobre a Prática Pedagógica, responsáveis pela segunda etapa da capacitação dos Monitores e Agentes Estaduais, promovemos a análise dos resultados alcançados nas avaliações realizadas durante esse processo. Considerando: bom o nível alcançado pelos participantes, no que diz respeito ao alcance dos objetivos propostos – clara e segura a compreensão dos procedimentos e dos conteúdos que fazem parte dos dez Módulos de RPP. (RELATÓRIO, 1998, p.127).

Em sua grande maioria, as avaliações que sustentaram o Seminário de Capacitação dos Monitores e Agentes Estaduais de Capacitação foram positivas ao evento, considerando-se seu acontecimento o passo fundamental para a difusão do Programa em todo o Estado de Minas Gerais. É importante acrescentar que, além do Seminário de

Capacitação, também aconteceram mais três Treinamentos Extras em momentos alternados, sendo o primeiro em fevereiro de 1998, o segundo em agosto de 1998 e o terceiro em outubro de 1998. No entanto, os Treinamentos foram realizados de forma diferente daquela aplicada pelo Seminário, pois aconteceram à distância, por meio de atividades não-presenciais e com uma carga horária menor, suficiente apenas para cumprir o objetivo proposto.

9.2 – O Treinamento de Facilitadores e de Agentes Municipais de Capacitação (AMC)

O Treinamento dos Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação (AMC), de acordo com as normas presentes no TDR (1997, p.12), foi programado para atender a alguns parâmetros para a sua realização. Eis as orientações:

> - o curso será orientado prática e especificamente para a atuação desses profissionais junto aos professores, de maneira que possam conhecer com detalhes a proposta do PROCAP e dos Módulos de Ensino;
> - são considerados os mais importantes materiais de apoio para o treinamento os materiais componentes dos Módulos, bem como o Manual do Facilitador;
> - os Facilitadores e os Agentes Municipais deverão definir os aspectos a serem considerados no plano e no cronograma específicos da capacitação na escola, de forma que, após o treinamento, tenham um elemento concreto para orientar o planejamento de suas atividades;
> - na primeira etapa de implementação do PROCAP, o treinamento abrangerá os conteúdos de Reflexões sobre a Prática Pedagógica, Português e Matemática, prevendo-se 40 horas para cada um;
> - o treinamento será realizado nas sedes das IP e terá 3 semanas de duração, totalizando 120 horas.

No Plano de Capacitação dos Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação (1997, p.12), consta como Objetivo Geral:

> - Propiciar aos profissionais do Ensino Fundamental oportunidades e condições de refletir de forma crítica a prática pedagógica, bem como aperfeiçoar e atualizar os conteúdos curriculares necessários ao desempenho de seus trabalhos nas áreas de Português e Matemática.

Em seguida, os Objetivos Específicos apontam:

> - Preparar os Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação, orientando-os quanto aos conteúdos e metodologias mais adequados a uma visão emancipatória do processo ensino-aprendizagem;
> - capacitar e criar condições, com subsídios teórico-práticos, para que os profissionais ampliem e desenvolvam habilidades necessárias ao desempenho de suas funções, junto aos docentes do Ensino Fundamental;
> - avaliar o desempenho dos profissionais de ensino, envolvidos neste processo de preparação, em sintonia com a IE;

> ➢ organizar o treinamento dos Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação e verificar o recebimento do material de apoio pelo menos.

O Treinamento oferecido aos Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação foi responsável para desempenhar as seguintes funções:

> [...] divulgar os cronogramas e calendários de capacitação; receber as instruções dos professores interessados na capacitação; planejar e coordenar a implantação da capacitação na Escola, incluindo a programação do uso da TV e do vídeo-cassete, a distribuição de materiais, a providência do local para as atividades presenciais e outros eventos ou tarefas que se fizerem necessários; coordenar a realização das atividades presenciais e controlar a participação dos professores-treinandos, fornecendo essas informações ao Diretor da Escola ou ao Agente Municipal de Capacitação; manter contato com os Agentes Estaduais de Capacitação e/ou com os Agentes Municipais de Capacitação, conforme o caso, para enriquecer os módulos e fomentar discussões entre os Professores-treinandos; prestar tutoria aos Professores-treinandos, auxiliando-os a resolver dúvidas encaminhando-as aos Agentes Estaduais ou Municipais de Capacitação, aplicando instrumentos de avaliação da aprendizagem e analisando os resultados obtidos, juntamente com o Professor-treinando interessado; coordenar e manter, no âmbito da Escola, o Serviço de Comunicação, integrante do Sistema de Apoio à Aprendizagem e participar de reuniões marcadas pelos Agentes Estaduais ou Municipais de Capacitação e/ou pelos Monitores. (PLANO DE CAPACITAÇÃO, 1997, p.13).

Para que o desenvolvimento dessas funções fosse satisfatório, a Capacitação dos Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação manteve a mesma estrutura metodológica do Treinamento dos Monitores e Agentes Estaduais de Capacitação, utilizando estratégias de ensino-aprendizagem adequadas ao seu público-alvo: aulas expositivas dialogadas, oficinas pedagógicas, debates, painéis, seminários e dramatizações.

Variados materiais foram utilizados como instrumento para o desenvolvimento das estratégias. Entre eles, constam: recursos audiovisuais; cartazes; flip-charts; roteiros; bibliotecas com obras de referência, jornais, revistas; Guias de Estudo Geral e de Estudo Específico de Reflexões da Prática Pedagógica, de Português e de Matemática; um documento intitulado “Reflexões sobre a Prática Pedagógica”; Guias Curriculares; o Manual do Facilitador e testes para a avaliação da aprendizagem.

Quanto ao controle acadêmico, este aconteceu através de listas assinadas para a notificação das freqüências equivalentes aos dois turnos; no que diz respeito ao aproveitamento do Treinamento, foram realizadas avaliações diárias, com questões de conteúdo pertinentes aos módulos estudados.

Em relação ao processo avaliatório, foi realizado durante todo o Treinamento, considerando os aspectos ligados a vários itens, dentre os quais se destacam a organização da capacitação dos Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação; a metodologia, estratégias, conteúdo, recursos materiais e bibliográficos utilizados; a relevância dos temas trabalhados; a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos; a participação, ao desempenho nas atividades, assiduidade e pontualidade; a mudança de comportamento, face à prática pedagógica, considerando a necessidade de redução do índice de repetência no Ensino Fundamental e, por fim, o redimensionamento e a adequação de habilidades e atitudes necessárias à melhoria da qualidade do ensino.

Correspondendo às particularidades das áreas a serem trabalhadas no PROCAP - 1ª fase, a avaliação do Treinamento aconteceu por meio de fichas de auto-avaliação, de avaliação da capacitação, de avaliação dos monitores e de várias atividades, de acordo com as especificidades de cada área, no decorrer dos módulos. É preciso destacar que os Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação que não obtiveram o aproveitamento mínimo exigido do Treinamento foram encaminhados às atividades de recuperação.

De acordo com o Relatório Final das atividades executadas pela IE, a participação desta no Comitê de Acompanhamento do PROCAP (CAP/SEE/MG) se fez de várias maneiras, dentre elas a proposta de cronogramas de atividades destinada aos variados ciclos e graus de atuação e a exposição de planejamento dos treinamentos. Além desse acompanhamento pelo CAP/SEE/MG, a IE realizou as primeiras visitas técnico-acadêmicas às IPs, durante o período de Treinamento dos Facilitadores e AMC, com o intuito de acompanhar o trabalho realizado e, quando possível, sugerir alterações durante o processo.

A IE também publicou o Relatório de Consolidação da Avaliação do Treinamento dos Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação no Estado de Minas Gerais, com o interesse de reunir as informações presentes nos vinte Relatórios desenvolvidos pelas Instituições-Pólo e avaliar o processo e os resultados do Treinamento, apresentando, ao seu término, relatos referentes aos relatórios das IP.

Presente nos relatos do documento consta que, as IP, em grande parte, orientaram-se pela IE, utilizando, inclusive, os materiais (transparências e avaliações) elaborados

pelos Especialistas da UFU, podendo preencher, a partir disso, as lacunas registradas pelos participantes.

10 – As Instituições Pólo (IP)

A SEE/MG pretendia contratar vinte instituições para dinamizar a implementação descentralizada do PROCAP, de modo a formar pólos regionais de capacitação. Essas instituições, designadas como Instituições-Pólo (IP), deveriam executar serviços relacionados ao Sistema de Apoio à Aprendizagem, responsabilizando-se pela qualidade destes. Eram candidatos potenciais à contratação as Instituições de Ensino Superior (públicas ou privadas).

As IP foram selecionadas via processo competitivo e tiveram como função o atendimento dos seguintes serviços:

> - Estrutura Organizacional para a Implementação da Capacitação: treinamento dos Facilitadores e dos Agentes Municipais de Capacitação;
> - Sistema de Apoio à Aprendizagem: planejamento, implementação e operação dos serviços de Tutoria e de Comunicação e coordenação e integração regional, bem como avaliação das atividades das escolas estaduais e dos Órgãos Municipais de Educação (OME), relativas ao planejamento e à implementação dos serviços de Tutoria e de Comunicação. (TDR, 1996, p.04).

Considerando essas atribuições, o TDR (1996, p.07) ainda registrou que:

> [...] as IP deverão funcionar como núcleos dinâmicos e capazes de polarizar, coordenar e enriquecer as contribuições originadas em todos os demais níveis da implementação do PROCAP. Nessa perspectiva, é necessário que se crie em cada IP uma estrutura ágil e eficiente para dar suporte regional ao processo. De acordo com o Plano de Implementação do Programa de Capacitação (pág. 38 a 40), essa estrutura corresponde à alocação de espaço físico, equipamento, pessoal de apoio e, principalmente, pessoal técnico (os Monitores) para compor o nível regional do Sistema de Apoio à Aprendizagem, incluindo os Serviços de Tutoria e de Comunicação.

As principais atividades presenciais de tutoria destinadas às IP, além dos treinamentos, diziam respeito a visitas técnico-acadêmicas, oficinas pedagógicas, reuniões locais, encontros e seminários regionais. Entre as atividades não-presenciais destacam-se o atendimento por meio dos plantões acadêmicos, boletins e jornais informativos impressos e telegramas, mantendo, dessa forma, a Instituição sempre presente.

Com relação ao quadro de pessoal das IP, a SEE/MG exigiu profissionais licenciados em Pedagogia, outros licenciados nas áreas de conteúdo (Metodologia de Ensino de Português e de Matemática) e pessoal de apoio (digitadores, secretários e outros). Os licenciados nas três áreas indicadas integraram a Equipe dos Monitores, os

quais desempenharam variações em suas funções de IP para IP: um Monitor responsável por um grupo máximo de 37 escolas; Monitores/Assessores, residentes nas cidades assistidas; organização de Monitores por SRE; Monitor responsável por setor e Assistentes de Monitores (bolsistas) auxiliando no trabalho dos Monitores responsáveis pelos núcleos. A composição da equipe de apoio foi bastante variada entre as diferentes IP, com algumas situações em que se contava com apenas dois componentes, até os casos em que se contou com vinte integrantes. A metade das IP apresentou uma equipe que variava de quatro a seis componentes.

As vinte IP contratadas contaram com a assistência técnica da IE/UFU e capacitaram professores de vinte e uma regiões do Estado de Minas Gerais junto às Escolas Estaduais e aos Órgãos Municipais de Educação. Para tanto, observa-se em alguns casos, que uma mesma Instituição de Ensino Superior foi responsável por mais de um pólo.

Foram elas: IP 1: Universidade do Estado de Minas Gerais, IP 2: Universidade Federal de Juiz de Fora, IP 3: Universidade Federal de Uberlândia, IP 4: Sociedade Educacional União e Técnica Mantenedora do ICMG, IP 5: Universidade Federal de Viçosa, IP 6: Fundação Educacional Nordeste Mineiro - FENORD, IP 7: Fundação Educacional de Ituiutaba - FEIT, IP 8: Fundação Educacional de Ituiutaba – FEIT, IP 9: Centro Universitário do Triângulo – UNIT, IP 10: Universidade de Montes Claros – UNIMONTES, IP 11: Fundação Educacional Nordeste Mineiro – FENORD, IP 12: Universidade do Estado de Minas Gerais Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, IP 13: Universidade de Montes Claros – UNIMONTES, IP 14: Faculdade de Educação, IP 15: Universidade de Estado de Minas Gerais – UEMG – Faculdade de Educação – FAE, IP 16: Universidade de Estado de Minas Gerais – UEMG – Campus de Divinópolis Instituto de Ensino e Pesquisa - INESP, IP 17: Universidade de Estado de Minas Gerais – UEMG – Campus de Divinópolis Instituto de Ensino e Pesquisa – INESP, IP 18: Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas – FEPESMIG, IP 19: Fundação de Ensino Superior de Passos – UEMG e IP 20: Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas – FEPESMIG),

Cada IP adaptou uma estrutura de base com a sobreposição de algumas funções, devido às condições geográficas (no que se refere à distância entre sede da IP e os

municípios, assim como dificuldade de acesso) e ao número de municípios atendidos. Nesse caso, doze IP (1, 2, 4, 5, 7, 9, 14, 15, 17, 18, 19 e 20) organizaram-se com duas coordenações distintas para os Serviços de Tutoria e de Comunicação. As outras oito IP (3, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 16) decidiram pela Coordenação unificada de dois serviços. A IP 2 concentrou os cargos de Coordenação Geral e do Serviço de Tutoria. A IP 7 conciliou a Coordenação Geral com a de Comunicação. A IP 8 acumulou as três coordenações: Geral, Tutoria e Comunicação. Houve, porém, casos em que, além da Coordenação Geral, se contou com uma Coordenação Administrativa (IP 4 e 9) e outra Pedagógica (IP 9). A IP 2, por exemplo, reportou-se a uma Assessoria de Comunicação, além da Coordenação de Comunicação.

Assim, as características de cada região determinaram o desdobramento da estrutura de várias IP: organização de IP núcleos (IP 4, 7, 8, 10, 16) nos quais se agrupavam entre 3 e 8 municípios; organização de municípios-núcleo e escolas-núcleo (IP 2); organização de sub-pólos (IP 1), polinhos e cidades-pólo (IP 9 e 19); organização de setores e municípios sede (IP 18 e 20) e organização de cidades-núcleo (IP 5).

Em decorrência, a administração do Programa foi compartilhada, como nas IP 6 e 11, em que a Coordenação Geral, a Superintendência Administrativa e a equipe de apoio eram as mesmas. As IP 18 e 20 possuíam o mesmo Coordenador Geral. Já nas IP 7 e 8, o trabalho era realizado em reuniões conjuntas, apesar de ambas possuírem estruturas diferentes.

Inúmeras Prefeituras estimularam o ingresso de seus quadros docentes, disponibilizando recursos humanos, equipamentos e instalações e concedendo bolsas, auxilio-alimentação e transporte. O atraso na assinatura dos convênios em alguns municípios exigiu a readequação dos cronogramas e a distribuição geográfica das escolas também exigiu reestruturação das atividades de capacitação. Todavia, algumas Prefeituras não concederam a implantação do PROCAP nas escolas municipalizadas. De acordo com as IP foram assinaladas as seguintes irregularidades em alguns municípios: precariedade da infra-estrutura, inexistência de recursos de comunicação, dificuldade de acesso, grande número de pequenas escolas e escolas rurais e orientação didático-pedagógica completamente diferente daquela indicada pelo Estado.

11 – A Instituição de Monitoramento e Avaliação (IMA)

A SEE/MG exigiu a criação de uma célula de Avaliação Específica da Implementação e Desenvolvimento do PROCAP que realizou os estudos específicos para constatar se a Capacitação obteve os resultados esperados. A execução do processo contou com a Equipe de Gerenciamento e com avaliadores externos.

Apesar de constituírem-se processos distintos entre si, o Monitoramento e a Avaliação, segundo a SEE/MG, relacionavam-se estreitamente na implementação do PROCAP. Acrescenta-se, ainda, que

> [...] enquanto o Monitoramento procura verificar se a implementação do PROCAP se fez de acordo com o planejado, a Avaliação busca responder se a estratégia utilizada foi a melhor para resolver o problema identificado, ou sejam, as deficiências na formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao domínio dos conteúdos básicos, ao manejo da sala de aula e ao tratamento das diferenças individuais, bem como à influência desses elementos na manutenção da "cultura da repetência". (PI, 1996, p. 57).

A Avaliação do Programa abarcou modalidades formativa e somativa, incluindo aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos. Para tanto, a SEE/MG orientou o desenvolvimento de quatro estudos complementares entre si:

- Perfil inicial dos Professores-treinandos: estudo realizado para caracterizar a clientela do PROCAP em dois pontos: formação e experiência profissional e expectativa em relação ao Programa;
- Influência do Grau de Formação Escolar dos Professores-treinandos sobre seu nível de desempenho na Capacitação: estudo realizado para determinar padrões de desempenho dos Professores-treinandos, considerando o domínio dos conteúdos e habilidades previstos no item Objetivos Específicos do Programa e, ainda, para verificar a relação existente entre esses padrões e o nível de formação escolar dos Professores-treinandos;
- Mudanças na Prática Docente dos Professores-Treinandos, ao longo da Capacitação: estudo realizado para caracterizar a prática docente dos Professores-treinandos anteriormente ao processo da capacitação e após seu término, a fim de identificar as possíveis mudanças ocorridas após cada semestre de atividades;

- Avaliação da Estratégia do PROCAP para a Capacitação em Serviço ou à Distância, dos Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Minas Gerais: estudo realizado para analisar e sistematizar os resultados do Monitoramento e da Avaliação do Programa, fazendo uma avaliação do grau em que a Capacitação atingiu os objetivos propostos e um balanço da influência de cada aspecto da estratégia utilizada.

A atuação de uma Instituição com experiência reconhecida em Monitoramento e Avaliação de projetos educacionais (IMA) garantiu a coordenação e integração dos trabalhos desenvolvidos no PROCAP, assim como foi responsável pelo fluxo contínuo de informações retroativas para diferentes categorias de tomadores de decisão, particularmente a Equipe de Gerenciamento.

> - Elaboração de um plano de Monitoramento e Avaliação, amplo e detalhado que, partindo dos elementos contidos no Plano de Implementação do Programa de Capacitação no Sistema de Monitoramento e Avaliação do PROCAP;
> - monitoramento da implementação do PROCAP, por meio de visitas e da implantação de um Banco de Registros Acadêmico-administrativos;
> - realização de estudos específicos para avaliação do processo de implementação do PROCAP, do funcionamento de Serviço de Tutoria e do impacto da capacitação sobre a prática docente dos Professores-treinandos, no contexto institucional da escola e da SRE;
> - produção de documento que apresente integrada e sistematicamente os resultados obtidos com o Sistema de Monitoramento e Avaliação, bem como recomendações a respeito de capacitação docente. (TDR, 1996, p. 02-03).

Nesse quadro, o desenho do Sistema de Monitoramento e Avaliação do PROCAP centrava-se na elaboração de um plano detalhado de monitoramento do processo de implementação das atividades de capacitação de professores do PROCAP, no desenvolvimento de um Banco de Registros Acadêmico-administrativos, para facilitar o monitoramento e a avaliação do Programa. Assim, também, na verificação dos processos de implementação do PROCAP; no funcionamento do Serviço de Tutoria e reflexo da capacitação na prática dos Professores-treinandos; na construção de uma base de dados para subsidiar decisões políticas e futuros estudos sobre capacitação docente e, por fim, instalar na DCRH/SEE/MG atividades de monitoramento e avaliação de programas educacionais, de modo a viabilizar a adoção dessas práticas como ferramentas para o gerenciamento de programas de capacitação.

A organização do Sistema de Monitoramento e Avaliação se caracterizou pelas definições apresentadas a seguir:

- Concepção Integrada de Monitoramento e Avaliação – o monitoramento representou o acompanhamento detalhado e contínuo de todas as ações programadas e buscou determinar a eficácia dos planos e promover as correções das rotas que se desviaram. A avaliação buscou responder se a estratégia utilizada no Programa foi eficaz para resolver o problema identificado.
- O Subsistema de Monitoramento – a estratégia de monitoramento do Programa contava com duas fontes de informação: um Banco de Registros Acadêmico-administrativos e visitas de monitoramento.
- O Subsistema de Avaliação – a SEE/MG exigiu a avaliação de todas as atividades de capacitação e de tutoria, isto é, o treinamento dos Monitores e dos Agentes Estaduais de Capacitação e dos Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação, a capacitação docente nas escolas e a qualidade e efetividade do Serviço de Tutoria.
- Articulação e Integração das Atividades de Monitoramento e Avaliação do PROCAP, cuja estratégia possibilitou a socialização das informações e, dos resultados obtidos entre as várias categorias de participantes do PROCAP, forneceu à Equipe de Gerenciamento e às outras instâncias de decisão o "feedback" necessário para orientar eventuais correções de rota do Projeto. Criou, também, melhores condições para o desenvolvimento da capacidade técnica da Equipe de Gerenciamento e de outros membros da DCRH e produziu análises integradoras e sistematizadoras dos resultados de todas as atividades componentes do Sistema de Monitoramento e Avaliação. Duas instâncias foram significativas: o Comitê de Monitoramento e Avaliação do PROCAP e os dispositivos para o "feedback" do processo de implementação.

Com relação ao quadro de pessoal da IMA no PROCAP, exigiu-se a participação de Especialistas de Monitoramento e Avaliação, de Especialistas em Engenharia de Sistemas e Pessoal de Apoio (digitadores, secretários e outros).

Nesse contexto, a IMA contratada foi representada pelas empresas:

- Herkenhoff & Prates Tecnologia e Desenvolvimento: responsável pelo Subsistema de Monitoramento que abrange estruturação e construção do Banco

de Registros Acadêmicos e Administrativos do Sistema de Monitoramento e Avaliação;

- Educativa: Empresa responsável pelo Subsistema de Gerenciamento e Comunicação que abrange o gerenciamento da Comissão de Monitoramento e Avaliação do PROCAP e PROCAD, a consolidação de resultados e a propagação de informações;
- Fundação Cesgranrio: responsável pelo Subsistema de Avaliação que abrange a análise da implementação da capacitação realizada no Estado de Minas Gerais, incluindo avaliação do processo, dos produtos e do reflexo inicial dos referidos Programas sobre os participantes (escolas, professores do 1° Ciclo do Ensino Fundamental e dirigentes).

Nesse contexto, a Instituição de Monitoramento e Avaliação (IMA) do PROCAP serviu como estratégia para obter a utilização adequada dos recursos e a realização efetiva dos resultados previstos no PI e TDR, exigindo muito mais que os casuais relatos e prestações de contas dos projetos. Um dos objetivos da IMA, por exemplo, baseava-se na busca por ações corretivas para garantir o investimento realizado.

O Monitoramento do PROCAP pode ser traduzido como o acompanhamento contínuo, minucioso e sistemático das atividades que transformaram os investimentos em produtos e serviços ao longo de seu desenvolvimento, buscando verificar critérios de eficiência. É possível classificá-lo como abrangendo os cursos concluídos, relatórios produzidos, materiais didáticos entregues, vídeos produzidos, eventos realizados entre outros.

Já a Avaliação do PROCAP consiste na análise periódica dos resultados intermediários e finais e dos reflexos observados, avaliando o benefício alcançado como critérios de eficácia.

Alguns fatores contribuíram para a classificação da Comissão de Monitoramento e Avaliação como projeto fundamental para a realização da Capacitação. Em síntese: definição clara dos objetivos e resultados esperados para ambos os projetos; indicadores de desempenho, tais como recursos aplicados, atividades realizadas, produtos obtidos, resultados e impactos alcançados; procedimentos para a coleta de dados referentes aos

indicadores de desempenho e utilização dos resultados dos projetos de monitoramento e avaliação para tomada de decisões gerenciais.

A utilização desses mecanismos revela compensações refletidas diretamente na busca por melhor aproveitamento dos recursos físicos, financeiros e humanos.

12 – Apontamentos teóricos sobre o PROCAP

O PROCAP surgiu de uma política de capacitação de massas que ativou o sistema educacional para eliminar o "fracasso escolar", recuperando os indicadores de ineficiência do sistema (elevadas taxas de repetência e evasão escolares) e adequando-o às necessidades da atual forma histórica do capitalismo.

A SEE/MG visou à capacitação de aproximadamente 90 mil professores responsáveis pelo 1° ciclo do Ensino Fundamental com o PROCAP, defendendo o argumento neoliberal de que as lacunas da educação mineira concentravam-se na qualidade do serviço e não propriamente na sua quantidade. Expressavam-se, dessa maneira, princípios teóricos sustentados há muito pela teoria do capital humano.

Segundo Frigotto (2001, p.40 e 41) a Educação é o próprio capital humano enquanto produtora de capacidade de trabalho e investimento que potencializa o mesmo.

> O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.

Em seguida complementa:

> O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no "fator humano" passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. [...] Resta saber dizem os críticos, se é a educação que gera mais desenvolvimento ou se é o desenvolvimento que gera mais educação. (FRIGOTTO, 2001, p.41).

Projetos como o PROCAP seguem essa lógica por tentarem criar capacidade de trabalho e obter ganhos de produtividade à medida que proporcionam o desenvolvimento

da profissionalização simplificada gerando força de trabalho útil aos critérios mínimos do mercado. Nesse caso, a tecnologia educacional aparece no debate pedagógico, determinando o grau de adestramento funcional à produção capitalista resultante da desqualificação do trabalho escolar.

> Assim como no mundo da produção todos os homens são "livres" para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não-aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforço, da "não-aptidão", da falta de vocação. Enfim, a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais. (FRIGOTTO, 2001, p. 67).

A partir dessa analise, o indivíduo torna-se o único responsável por sua formação profissional e necessita constantemente qualificar-se para obter "vantagens competitivas" mediante as demandas do capital. Para Noronha (2002, p.75), "o indivíduo, para ser 'empregável' precisa de modo contínuo procurar a sua capacitação para que seu perfil se torne 'adequado' às exigências de um mercado extremamente volátil e perverso na incorporação-exclusão dos trabalhadores do processo de trabalho".

O sistema capitalista seleciona os seus trabalhadores de forma a pensar que o sucesso é uma conquista natural do indivíduo e independe dos interesses comuns da sociedade. Verifica-se que o PROCAP se caracterizou como um programa de educação continuada a fim de capacitar o maior número de professores "interessados" em obter a eficiência necessária para manter-se empregável no atual mercado escolar pós-moderno e neoliberal.

> Os conceitos de educação continuada e de empregabilidade atestam essa dimensão pós-moderna de educação. O indivíduo necessita continuamente adquirir os atributos necessários para concorrer a um lugar no mercado. Neste contexto, o fato de o indivíduo não conseguir emprego não é atribuído à falta de oportunidades (que caracteriza o atual modelo de acumulação), mas porque ele não preenche os requisitos necessários para isso, cabendo a ele, portanto, buscar suprir de forma contínua esses itens para que ele possa ser "empregável". Neste sentido, observa-se um deslocamento do ensinar para o aprender e do formar para o treinar, caracterizando um novo tecnicismo, com um tipo de ensino centrado no estudante e nas redes de educação à distância, por onde ele pode navegar e acessar a qualquer momento o estoque de informações disponíveis de modo "democrático" e, com isso, compor sua "cesta básica" de informações de conhecimentos. (NORONHA, 2002, p. 70 e 71).

A clientela do PROCAP superou os índices estimados pela SEE/MG, visto que o Programa contou ainda com a participação de professores do ensino infantil e especial,

como público-alvo da capacitação. Percebe-se que o mercado educacional exige a composição do quadro de docentes habilitados, porém disponibiliza uma nova situação empregatícia, por meio dos mini-contratos.

> Por estes instrumentos são admitidos – fora do concurso oficial – profissionais não efetivos, com contrato anual que pode ser renovado, recebendo 50% do salário do professor efetivo e que não tem direito a serviço médico e nem férias. Além de violar os direitos trabalhistas, o contrato temporário dos chamados "estagiários" abre a possibilidade de que professores não- habilitados atuem no magistério. Em alguns Estados já se vem contratando estudantes para substituírem os docentes em licença. (FRANÇA, 2002, p. 23).

O que mais surpreende é o volume de professores do magistério, qualificados ou não, fora do mercado de trabalho (professores sobrantes) ou sujeitando-se a salários aviltantes. E, justamente, por se encontrarem em condições desiguais é que são considerados menos capacitados e colocados a realizar as atividades mais desgastantes. Essa tendência de contratação do trabalho, conhecida como "terceira revolução industrial", provoca uma fragmentação no mercado e ameaça freqüentemente o desemprego estrutural.

> O fato de os professores contratados nos últimos anos aceitarem essa situação está claramente associada à necessidade financeira, que acaba por deixá-los sem possibilidade de escolha. A análise das entrevistas revela que a injustiça dessa situação está clara para todos os professores mas, em um contexto de altos índices de desemprego, a estabilidade e os direitos historicamente conquistados pelas diferentes categorias perdem aos poucos o caráter de benefício coletivo e passam a caracterizar-se como um privilégio. A deterioração cada vez maior das condições de trabalho docente afeta de forma significativa, como vários estudos já têm demonstrado, a subjetividade do professor, que convive com o sentimento constante de injustiça, sendo assim uma das principais fontes de estresse. (FRANÇA, 2002, p.23).

É possível ilustrar a citação, pois a SEE/MG disponibilizou, em 1997, a ordem organizacional dos professores da rede estadual de ensino, cujos dados indicavam um total de 145.184 professores, sendo 82.480 efetivos e 62.704 contratados. Para Castro (apud FRIGOTTO, 2001, p.121), "o remédio para tirar o sistema educacional de sua inoperância e ineficácia era 'tecnificar a educação', isto é, conceber o sistema educacional como uma empresa".

Nesse contexto, pode-se dizer que o PROCAP era a técnica ideal para produzir resultados positivos no desempenho dos professores, principalmente por implantar a qualificação empregando o mínimo de recursos de formação e um restrito vínculo entre custo-benefício e a taxa de retorno para o ensino. De acordo com os especialistas das

Secretarias de Estado da Educação, os projetos de formação continuada são prioridades no discurso oficial e não exigem investimentos elevados para acionar as suas políticas.

> Os créditos concedidos à educação, enquanto partes de projetos econômicos, integram a dívida externa do País para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco se autodetermine "cooperação" ou "assistência técnica", trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou hard), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. (FONSECA, 1996, p.234).

As ações de capacitação para os docentes são preocupações do Banco Mundial, que não investe na formação inicial para priorizar o ensino/aprendizagem através de critérios do mercado. A valorização do tema "formação de professores" tornou-se central para o Banco Mundial, nos anos 90, devido à necessidade de implantar "ajustes" que eliminassem o histórico de movimentos sociais. Para Noronha (2002, p.112), "estes 'ajustes' refletem-se tanto na gestão econômica quanto nas políticas internas dos países pobres, visando não mais erradicar a pobreza, mas aliviá-la de forma tópica para evitar o surgimento de zonas de conflitos".

Os programas de "ajustes" foram criados em benefício da "nova ordem mundial" para destacar alguns temas a serem trabalhados, temas esses que foram apropriados por diferentes governos, com o propósito de justificar o cenário global marcado pelo desemprego o qual exige, constantemente, novas formas de organização. No caso da Educação, elegeram a "educação básica" como apoio para o crescimento econômico e a redução da pobreza. No entanto, as resistências organizadas pelos trabalhadores da Educação continuaram a existir nos anos 90, ainda que frágeis, e não se limitavam apenas a salários, mas, principalmente, ao controle da gestão, às condições de trabalho, à perspectiva fragmentada entre teoria e prática, à desarticulação com projetos coletivos ou institucionais, ao clima de confrontação entre os sistemas e os professores, ao polêmico preenchimento do cargo de diretores, dentre outras.

A centralidade do tema contribuiu para que as resistências populares obtivessem alguns "ressignificados", pois questionaram intensamente a qualidade da educação e as condições do trabalho do professor nos sistemas públicos de ensino. Segundo Noronha (2002, p.104), o quadro atual do sistema capitalista registra o aprofundamento das desigualdades em todos os setores da sociabilidade humana.

> A observação das condições históricas atuais do capitalismo deixa claro que o mesmo processo que produz a exigência da educação continuada de trabalhadores, para tornarem-se teoricamente empregáveis, produz cada vez mais um contingente de excluídos dessa possibilidade e um grande número de professores, precarizados por tipos de requalificação que não os preparam para romper com a sua própria marginalidade e nem com a dos alunos com os quais trabalham. [...] Analisando o desenvolvimento da educação brasileira, do ponto de vista histórico, verificamos a interdependência entre o contexto histórico e a educação, as relações entre Estado e Educação e as políticas sociais e educacionais.

A educação acaba incorporando essa escala de desigualdades sociais e econômicas e demonstra que programas como o PROCAP conseguem, não necessariamente pela capacitação de professores, melhores rendimentos por parte dos alunos. Fica claro que a relação teoria/prática permanece problemática na educação pública de Minas Gerais e que a própria Secretaria de Estado da Educação dificulta o acesso aos verdadeiros motivos do fracasso das ações de formação continuada, inibindo a construção de novas políticas para a educação.

Tais projetos neoliberais vêm sendo bastante questionados em todos os Estados, pois, segundo França (2002, p.25), muitos professores admitem que não se recordam dos cursos de que participaram, e consideram apenas as atividades organizadas a partir da própria escola, o que leva a pensar ser possível, nesse caso, que estratégias de formação de professores obtenham uma dinâmica de isolamento da unidade escolar, impedindo a troca de experiências institucionais.

Já a abertura desse espaço permite que as escolas se tornem alvos de consultorias privadas, cujo mercado faz *lobby* em todo o seu sistema. A expansão da lógica mercantil, em que o sistema escolar deve funcionar como um mercado, privilegia segmentos compatíveis com uma sociedade que diminui os valores humanos à exploração da mão-de-obra, principalmente em termos econômicos. No caso do PROCAP, a produção excessiva de materiais didáticos passou a atender os *lobbies* dos fabricantes.

Da realidade apresentada, deriva a comprovação de que a valorização do trabalho do professor é a base para acreditar numa formação sólida que o habilite ao exercício complexo de ensinar no mundo atual. O grande problema é que essa formação sólida tornará o professor caro aos cofres públicos, e crítico aos olhos dos dirigentes responsáveis pela formação de políticas para os países do 3° mundo.

> A questão que se tem apresentado na política de formação de professores no Brasil é que as reformas acontecem sem que sejam alteradas as condições objetivas da sociedade. Sem contar que as políticas de formação atuais desqualificam o professor como pesquisador, ao separar ensino de pesquisa. (NORONHA, 2002, p.118).

Isso mostra que os cursos de formação docente parecem ter maior possibilidade de favorecer a aprendizagem dos professores em determinadas condições e dentro de determinados limites. Os professores possuem concepções, crenças e teorias sobre o trabalho docente e essas não se modificam simplesmente na participação em atividades de formação, ainda que haja diversidade de materiais e meios, como o PROCAP, que incluiu, na capacitação leituras, resumos, demonstrações em vídeos, debates e aulas práticas.

Apesar de esses programas versarem sobre práticas reflexivas, desenvolvimento de habilidades e saberes docentes, os professores percebem-se como técnicos e executores de propostas geridas por outros e, ainda, numa realidade que consideram diferente daquela em que atuam. A profissionalização obtém condições de formação e de trabalho que favorecem sua situação como sujeito capaz de produzir conhecimentos e de conceber a arte de ensinar e de aprender. Fica, então, a evidência de que a melhoria do trabalho do professor é apenas uma parte do processo de melhoria da educação.

O capítulo seguinte apresentará a síntese dos resultados do PROCAP através de seus relatórios de avaliação, a qual será comparada com as denúncias e sugestões publicadas no documento *Anais do Fórum Mineiro de Educação (1998)* em resposta às questões educacionais do Estado.

CAPÍTULO 4

A Avaliação Institucional do PROCAP e o Fórum Mineiro de Educação (FME): 1998

Tendo apresentado, no capítulo 1, o processo de intervenção do Banco Mundial na construção e orientação de políticas para a educação pública no Brasil dos anos 90; no capítulo 2, as condições políticas dos governos em Minas Gerais do período 1983 a 1998 e, no capítulo 3, a descrição exaustiva do PROCAP, entre os anos de 1991 e 1998, torna-se necessária a apresentação das questões que surgiram a partir do contato com todo o material dessa pesquisa.

Nesse contexto, é pertinente surgirem algumas questões pedindo por respostas. Por exemplo:

Os educadores mineiros eram favoráveis aos projetos desenvolvidos no Estado com financiamento do Banco Mundial? Os educadores consideraram o PROCAP eficiente e democrático? O PROCAP promoveu mudança na cultura da repetência das escolas públicas de Minas Gerais? O PROCAP conseguiu reduzir a repetência e a evasão escolar? Todas as Prefeituras permitiram a implementação do Programa em suas escolas? Todas as Instituições de Ensino Superior (IES) que trabalharam no PROCAP como Instituições Pólo (IP) foram eficientes no processo de implantação e desenvolvimento da capacitação? O PROCAP provocou mudanças nas atividades profissionais dos professores? O "professor-educador" surgiu após a capacitação? Houve ampliação do senso crítico de alunos e professores? O PROCAP permitiu novas possibilidades de trabalho aos Professores-treinandos? As disciplinas trabalhadas na primeira etapa do Programa (Matemática, Português e Reflexões sobre a Prática Pedagógica) contribuíram para o processo ensino-aprendizagem? Os materiais impressos e os vídeos conseguiram atender os objetivos propostos no Plano de Implementação do PROCAP? A exploração desses

materiais permitiu a realização de debates e análises críticas, incluindo a troca de experiências entre os participantes?

Outras questões surgem, a partir dessas mencionadas, buscando reconhecer o bom aproveitamento das medidas colocadas. Assim, pergunta-se: A metodologia de EAD foi adequada para o desenvolvimento do PROCAP? Os agentes de atuação do PROCAP concordaram com o modelo de sua aplicação? E os Professores-treinandos? O desenvolvimento do Programa aconteceu em tempo apropriado? Houve mudança nas relações interpessoais dentro e fora da escola após a capacitação? O PROCAP possibilitou a relação entre escolas municipais e estaduais? Houve adesão dos municípios? A ação do Programa teve efeito na questão do individualismo em decorrência da proposta do trabalho coletivo? Qual foi o reflexo do PROCAP nas escolas e na comunidade? As bolsas destinadas aos Professores-treinandos como forma de incentivo substituíram o valor da capacitação? O interesse do Professor-treinando pelo Programa referia-se à capacitação ou à bolsa? Todas as escolas apresentaram infra-estrutura adequada para a capacitação? Os relatórios de avaliação do PROCAP são realmente confiáveis? Quais as tendências da formação de professores a partir do contexto desse Programa?

A tentativa de responder algumas dessas questões levou à análise de dois caminhos, utilizando-se os relatórios de avaliação institucional do PROCAP, elaborados pelas empresas anteriormente citadas: Herkenhoff & Prates Tecnologia e Desenvolvimento, Educativa e Fundação Cesgranrio e, ainda, a Carta dos Educadores Mineiros publicada no Fórum Mineiro de Educação em 1998.

Os Profissionais da Educação de Minas Gerais – dando ênfase aos profissionais que atuaram no PROCAP e dele participaram – desabafaram as suas frustrações através de uma oportunidade política, em que o ex-Presidente da República, e então candidato ao governo mineiro, Itamar Franco, teria utilizado a Educação como instrumento de campanha eleitoral.

Por meio de um esboço sobre as bases da Educação em cada região de Minas Gerais, no ano de 1998, Itamar Franco, juntamente com o ex-Ministro da Educação Murilo Hingel (gestão 01/10/92 a 01/01/95) e um grupo de colaboradores e diretores do Instituto Nacional de Desenvolvimento Comunitário (INDEC), organizou um projeto que

deveria servir de reafirmação da identidade mineira, em benefício da autonomia do Estado, com pontos favoráveis à própria federação nacional.

> O Fórum Mineiro de Educação foi concebido para dar voz às comunidades regionais e aos diversos segmentos da sociedade civil que se dispõem a agir concretamente para reverter o quadro atual da educação no estado. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.65).

O Fórum Mineiro de Educação serviu para construir um Sistema Mineiro de Educação para os anos de 1999 a 2002 (período correspondente à gestão governamental de Itamar Franco no Estado de Minas Gerais), englobando mais de 4 mil participantes, em especial os Profissionais da Educação. Seriam professores, especialistas, diretores, administradores, outros técnicos e funcionários dos sistemas educacionais; sindicatos, associações e outras entidades do setor; Conselho Estadual e Municipal de Educação; a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, UNDIME e outras seções mineiras; as universidades, faculdades e escolas de formação de recursos humanos para a Educação; escolas agrotécnicas, escolas técnicas e similares como o Sistema S; Associação Mineira de Administradores Escolares – AMAE.

Além dessas, também entidades estudantis e organizações de pais de alunos; movimentos de meninos de rua e esportivos; instituições e personalidades do setor, além de convidados especiais – conferencistas, moderadores, debatedores, bem como entidades de organização empresarial e de trabalhadores, entidades religiosas, organizações não-governamentais, Unesco, Unicef e outros organismos internacionais e todos os segmentos interessados. Dessa maneira, respaldando-se nas propostas dos participantes, o Fórum consolidaria as ações de governo na área educacional a caminho de avanços progressivos.

O ponto central do Fórum foi a construção da Carta dos Educadores Mineiros (Anexo) pelos participantes, em resposta às questões educacionais do Estado, refletidas, sobretudo, nas bases da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os temas foram similares em todas as regiões, com destaque aos debates orientados de acordo com as características de cada região, sempre ministrados pelo Presidente do INDEC, Murilo Hingel, sugerindo a implantação do Sistema Mineiro de Educação em Minas.

> A Carta dos Educadores Mineiros lembra que a Educação é um processo contínuo e democrático e nele é preciso "dar voz e voto" a todos os segmentos sociais e correntes de pensamento, já que o objetivo final é dar aos mais carentes a oportunidade de, através do conhecimento, ascender na escala social, o que é básico para o bem geral. Exige, ainda, que se leve em consideração a diversidade das regiões do estado, recomendando medidas que possam romper

> com a perversidade do sistema atual, que faz com que as escolas instaladas junto a comunidades pobres sejam cada vez mais pobres e menos equipadas. A educação não pode ser homogênea e imposta, de forma indistinta, a um estado de tantas disparidades regionais: ela tem que partir da cultura local para [...] adaptar o ensino às condições mais adequadas a cada escola, a cada região. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.39).

A programação do Fórum, em sua etapa regional, aconteceu entre 11 de agosto e 2 de setembro, período em que foram realizadas as sete reuniões no Estado: Juiz de Fora (abarcando as cidades da Zona da Mata e campo das vertentes); Varginha (abrangendo o sul de Minas); Montes Claros (abrangendo o Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha e Polígono das Secas); Governador Valadares (para as cidades do Leste e Nordeste do Estado); Contagem (para os municípios da região metropolitana da Capital); Uberlândia[25] (incluindo as cidades do Triângulo Mineiro e Noroeste de Minas) e em Belo Horizonte (considerando todo o Estado) onde foi encerrado.

O quadro de propostas e sugestões, assim como o de angústias e insatisfações foi organizado para garantir melhorias na Educação do Estado. Após o fechamento do Fórum, Itamar Franco, tomou conhecimento do documento e expôs: [...] "Assumo aqui o compromisso de transformar em realidade o sonho mineiro de mais e melhor educação para todos". (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.46). (ANEXO)

Uma política educacional cada vez mais democrática passou a ser a nova bandeira do desenvolvimento de Minas. Entretanto, historicamente, as ações políticas não acompanham o discurso, pois, além de socialmente injustas, acontecem sempre de cima para baixo, inclusive com dirigentes autoritários. Minas Gerais, afirmou Itamar Franco, "vive um período de graves carências" (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.42), e a educação:

> [...] Deve ser praticada como ação continuada, que percorre a vida dos cidadãos. Essa é a conceituação atual da Educação, defendida por organizações nacionais e internacionais. Além disso, é imprescindível aplicar ao desenvolvimento da educação as modernas tecnologias da era da informação, com técnicas e metodologias que devem ser postas a serviço da superação das desigualdades e da democratização de oportunidades educacionais. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.43).

O PROCAP respondia às expectativas vislumbradas por Itamar Franco, pois, além de representar um projeto de ação continuada orientado pelo Banco Mundial, desenvolveu

[25] A autora participou de uma das etapas do Fórum Mineiro de Educação, realizado na cidade de Uberlândia. (Ver anexo).

metodologias de educação tecnológica a serviço da superação das desigualdades sociais. Vale destacar que os participantes das etapas regionais do Fórum também participaram do PROCAP, como agentes de atuação ou Professores-treinandos, na construção do Sistema Mineiro de Educação. O processo de avaliação da 1ª Etapa do PROCAP garantiria a efetividade da 2ª Etapa, momento paralelo à coleta das denúncias.

Partindo desse acontecimento de grande importância para a pesquisa, foi possível fazer uma análise das lacunas existentes no Estado de Minas Gerais, correspondentes ao período em que estava sendo desenvolvida a política de capacitação e, particularmente, apresentar as contradições registradas nos Relatórios de Avaliação do PROCAP, os quais abafaram a verdadeira "voz dos educadores mineiros".

Após observar a síntese dos relatórios de avaliação institucional do PROCAP e da Carta dos Educadores, constata-se a visão míope dos pareceristas do Programa, em virtude de suas respostas, uma vez que o projeto aparece com resultados altamente positivos e dissonantes, se comparados com o conteúdo da Carta dos Educadores. Mediante os dois discursos apresentados, não é difícil concluir a existência de contradições entre seus dados.

A validade da Política Educacional do PROCAP contradiz o próprio olhar de seus participantes, uma vez que as denúncias não correspondem à avaliação de que o Programa significou um marco histórico na Educação de Minas Gerais pela abertura de novos horizontes na capacitação de professores e pela ruptura de velhos paradigmas, segundo os registros do Relatório.

Conforme os Profissionais da Educação, [...] "os atuais projetos em andamento no estado fortalecem as idéias de exclusão social, injustiça e, em decorrência, de violência e insegurança". (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.95). É importante ressaltar que o PROCAP fazia parte desses projetos desenvolvidos no Estado, objetivando exatamente o contrário dessas interferências apresentadas no Fórum.

No entanto, na avaliação da primeira fase de execução do PROCAP, compreendida no período de fevereiro a julho de 1998, encontram-se os seguintes dados:

> • Relações interpessoais: houve uma similaridade na auto-avaliação realizada pelos professores entre cada um e o Facilitador, bem como entre o Facilitador e o grupo, detectando-se que, aproximadamente ¾ posicionaram-se como ótimo e

¼ como bom. Foi praticamente inexpressivo o percentual incidente no regular. Não houve registro do conceito fraco.

- Funções exercidas: neste item a maioria das avaliações foram positivas, no entanto registrou-se uma diferença: enquanto 70% dos professores se auto-avaliaram como ótimo e 31% como bom, 27% dos Facilitadores atribuíram-se o conceito ótimo e 69%, bom. Aqui se pode levantar um questionamento quanto ao grau de rigor de cada uma dessas categorias.
- Módulos de ensino: ressalte-se que a avaliação do professor contém seis atributos a mais que a do Facilitador. Dos itens coincidentes referentes aos módulos percebeu-se que:

a- com relação aos conteúdos desenvolvidos, aos conteúdos curriculares e à integração entre conteúdos e prática docente, tanto professores quanto Facilitadores consideraram-nos ótimos (quase ¾ dos mesmos) ou bons (de 27 a 40%);

b- com relação ao alcance dos objetivos propostos tem-se um resultado diferenciado, haja vista que as avaliações feitas pelos professores recaíram no ótimo (51%), as dos Facilitadores recaíram no bom (61%);

- Materiais impressos: a primeira observação a ser feita refere-se à ausência de um item avaliativo na ficha de tabulação dos dados feita pelo professor, qual seja, (Manual do Facilitador). Nos demais itens, percebe-se que, praticamente, todos os professores avaliaram os materiais impressos como ótimo e bom, sendo que o maior índice recai sobre o primeiro aspecto.
- Guias Específicos: observa-se, também, na comparação feita destes itens, que há um diferenciador (atendimento às expectativas), apenas colocado na ficha de avaliação preenchida pelo professor. Quanto aos demais itens avaliados percebe-se uma regularidade entre os dois grupos: a grande maioria optou pelo ótimo (mais da metade) ou bom (uma média aproximada de 30%).
- Vídeos: os mesmos itens são colocados nesse instrumento nas Fichas de Avaliação feitas pelo professor e pelo Facilitador. A mesma tendência avaliativa se apresenta aqui, isto é, aproximadamente 65% das respostas incidiram sobre o ótimo e uma média de 30%, sobre o bom.
- Infra-estrutura: com relação a esse aspecto, embora a maior parte o tenha considerado positivamente, as avaliações, praticamente, se dividiram entre bom e ótimo, apresentando um baixo percentual de regular (média de 9%) e de fraco (média de 3%). (RELATÓRIOS - Avaliação da primeira fase, 1999, CD-ROM).

Verifica-se, nessa avaliação, que a política de formação de professores do PROCAP se organizou de forma centralizada, produzindo uma aparência de que todos os participantes do Programa puderam desfrutar de total autonomia. Os dados da primeira fase indicam que houve resultados positivos no processo de capacitação dos professores em seu estágio de implantação de novos métodos e técnicas de ensino.

A avaliação da segunda fase do PROCAP, compreendida no período de agosto a dezembro de 1998, permitiu a verificação de respostas similares às da primeira fase, o que garantia a eficiência do Programa. É importante esclarecer que o relatório avaliativo, correspondente à segunda fase de execução do PROCAP, não se refere ao relatório equivalente ao da primeira fase, pautando-se pelas fichas disponíveis à época, num total de 5295 Professores-Treinandos e 276 Facilitadores.

> • Relações interpessoais: houve uma similaridade na auto-avaliação realizada pelos professores entre cada um e o Facilitador, bem como entre o Facilitador e o grupo, detectando-se que aproximadamente 70% posicionaram-se como ótimo e aproximadamente 30% como bom. Não houve registro dos conceitos regular e fraco.
> • Funções exercidas: neste item a maioria das avaliações foi positiva, pois 50% dos professores se auto-avaliaram como ótimo e 48% como bom, 35% dos Facilitadores atribuíram-se o conceito ótimo e 63%, bom. Aqui percebe-se que, embora a avaliação de ambos os grupos tenha sido positiva, verifica-se uma percepção diferenciada no tocante aos critérios considerados. Enquanto grande parte dos professores tenha apresentado uma tendência para ótimo, os Facilitadores tenderam para bom.
> • Módulos de ensino: ressalte-se que a avaliação do professor contém seis atributos a mais que a do Facilitador. Dos itens coincidentes referentes aos módulos percebeu-se que:
>
> a- com relação aos conteúdos desenvolvidos, aos conteúdos curriculares e à integração entre conteúdos e prática docente, tanto Professores quanto Facilitadores consideraram-nos ótimos (aproximadamente 70%) ou bons (aproximadamente 28%);
>
> b- com relação ao alcance dos objetivos propostos tem-se um resultado similar, haja vista que a média aritmética das avaliações feitas pelos Professores e pelos Facilitadores foi de 55% (ótimo) e 43% (bom).
>
> • Materiais impressos: a primeira observação a ser feita refere-se à ausência de um item avaliativo na ficha de tabulação dos dados feita pelo professor, qual seja, (Manual do Facilitador). Nos demais itens percebe-se que, praticamente, todos os professores avaliaram os materiais impressos como ótimo e bom, sendo que o maior índice (aproximadamente 80%) recaiu sobre o primeiro aspecto.
> • Guias Específicos: observa-se, também, na comparação feita destes itens, que há um diferenciador (atendimento às expectativas), apenas colocado na ficha de avaliação preenchida pelo professor. Quanto aos demais itens avaliados percebe-se uma regularidade entre os dois grupos: a grande maioria optou pelo ótimo (61%) ou bom (uma média aproximada de 35%).
> • Vídeos: idênticos itens são colocados nesse instrumento nas Fichas de Avaliação feitas pelo Professor e pelo Facilitador. A mesma tendência avaliativa se apresenta aqui, isto é, aproximadamente 66% das respostas incidiram sobre o ótimo e uma média de 33%, sobre o bom.
> • Infra-estrutura: com relação a esse aspecto, embora a maioria dos Facilitadores o tenha considerado positivamente, as avaliações, praticamente, se dividiram entre bom (41%) e ótimo (47%), apresentando um baixo percentual de regular (média de 7%) e de fraco (média de 2%). A rede física continuou tendo uma avaliação com um índice positivo menor (88%) do que os demais aspectos, visto que o percentual dos últimos variou de 95% a 98%. (RELATÓRIOS - Avaliação da segunda fase, 1999, CD-ROM).

Trata-se, pois, de uma capacitação instrumental de professores orientados pela racionalidade do mercado para produzir uma esfera política, em que disponibiliza meios de atualizar rapidamente o conhecimento. O modo operacional pelo qual o Programa se propagou no sistema de ensino mineiro, em sua segunda fase, resultou na publicação do Consolidado dos Relatórios Finais das IP do PROCAP (1999, CD-ROM), contendo o resumo de pontos positivos:

> De acordo com a avaliação geral das atividades, foram evidenciados, entre outros, os seguintes pontos positivos: modificação de postura e atitude dos professores, com o ressurgimento do professor-educador; ampliação do senso crítico; transformação da sala de aula em um local privilegiado de construção de conhecimento; mudança nas relações interpessoais dentro e fora da escola; ressurgimento do trabalho coletivo, propiciando a troca de experiências; mobilização da comunidade na participação do Programa; auto-valorização do professor; conscientização da necessidade de aproximação da comunidade com a escola.

Muitos desses pontos valorizam de forma equivocada as condições básicas de tornarem os professores prático-reflexivos. Essas avaliações contribuem para que a Educação seja cada vez mais simplificada e aconteça por meio de um sistema tecnológico acessível e proporcional ao custo-benefício do investimento na formação de professores.

França (2002, p.195) acrescenta que questões como a formação de professores, cultura, didática, tempo disponível dos professores para a capacitação, condições de trabalho, professores contratados, ausência de planos de carreira, salários e contexto sócio-econômico da comunidade escolar não foram os fatores que impediram a aplicação dos objetivos centrais do PROCAP, como é possível perceber no relatório de avaliação.

> O desenvolvimento do Programa criou condições para o exercício da democracia com discussões e socialização de idéias, ampliação do senso crítico de alunos e professores e superação do individualismo em decorrência do trabalho coletivo. A partir do desenvolvimento do Programa foram constatadas mudanças na postura do professor que assumiu o seu papel de agente histórico de transformação (IP 10, 12, 14). Foi também um dos grandes méritos do PROCAP alcançar, num curto espaço de tempo, milhares de educadores das escolas públicas estaduais e municipais, de vários pontos do Estado, promovendo verdadeira democratização na escola e na mudança da cultura da repetência. (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).

Entretanto, a redução da repetência e a evasão escolar não tiveram os seus índices vencidos, pois, contrariando os interesses do Estado, segundo dados do SIMAVE[26] publicados em 2000, o quadro educacional da rede estadual foi considerado crítico e um dos piores de Minas Gerais. Isto comprova que, por mais que a base do Programa parecesse suficiente para alcançar a sua meta, não impediu a indicação de estratégias

[26] "O documento do SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – é uma peça importante dentro do projeto maior de garantir as condições de trabalho às escolas públicas mineiras e o conseqüente acesso de seus alunos aos padrões de competência e níveis de conhecimento indispensáveis ao exercício pleno da cidadania.". (Fonte disponível <http://www.simave.ufjf.br> Acesso em: 22 de agosto de 2005).

opostas ao projeto hegemônico, visto que as sugestões colocadas pelos Profissionais da Educação foram:

> [...] Revisão urgente nos processos de avaliação escolar que estão sendo realizados com a adoção dos CICLOS e capacitação dos professores do ensino fundamental e médio quanto ao significado, processo e viabilidade de uma avaliação diagnóstica, contínua e permanente. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.112).
> [...] reavaliar e rediscutir, juntamente com os professores, os projetos pedagógicos que envolvam a questão da evasão e repetência, a falta de vagas nas escolas e os problemas dos alunos em descompasso com a Educação formal. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.123).

O índice elevado de repetência e evasão escolar em Minas explica o quadro dos alunos que conseguem se matricular na escola, mas não conservam as suas vagas por muito tempo, mesmo mediante o efeito de projetos com o conteúdo do PROCAP.

> A repetência – isto é, não aprendizagem – e a evasão – isto é, o abandono da escola – explicam o progressivo afunilamento que vai construindo a pirâmide educacional brasileira. Essa construção se dá através da rejeição pela escola, das camadas populares. Pesquisas têm demonstrado as relações entre origem social e fracasso escolar, ou seja: a escola que seria para o povo é na verdade contra o povo. (COTTA, 1998, p.156).

Frente a esse delineamento e com base nos dados analisados, acredita-se que as definições político-pedagógicas contidas no PROCAP representaram a tentativa de construção de uma alternativa educacional que conseguisse, nos planos ético-político e técnico-científico, adequar a escola às suas necessidades contemporâneas.

> Nas considerações finais sobre o desenvolvimento do PROCAP, as IP constataram que o Programa deu uma resposta positiva à expectativa inicial da SEE de redimensionar o coletivo da escola, promovendo um re-significado da prática interdisciplinar e coletiva e reconstruindo o ambiente escolar. Os depoimentos pessoais apresentados pelos FAC, AMC, AEC, Professores-treinandos, pais e alunos foram positivos e demonstraram que os resultados alcançados foram superiores às expectativas iniciais (IP 06, 11, 14). O Programa desencadeou ainda condições objetivas e subjetivas para a mudança da realidade educacional e preparou terreno para mudanças maiores na área de educação (IP 12). As mudanças nas relações de sala de aula com o desenvolvimento de aulas mais criativas e participativas, tendo como referência a realidade do aluno, foram percebidas por pais, alunos e comunidade e avaliadas como significativas. Assim, a comunidade identificou uma escola com nova identidade, voltada para uma ação colegiada, com mais força, dinamismo e autonomia, que veio corrigir distorções, apresentar e autorizar novas possibilidades de trabalho aos professores (IP 14, 15). (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).
>
> [...] O Programa oportunizou ainda condições para que os professores pudessem redefinir o seu papel de educador e foi considerado como instrumento de globalização de idéias construtivas, trocas de experiências, buscando a elevação da qualidade do ensino a partir de recursos materiais e projetos inovadores (IP 10, 14, 15). O Programa constituiu-se em canal aberto para intercâmbio entre SEE, SRE, prefeituras, escolas estaduais, municipais e universidades. (IP 05,

> 13). (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).
>
> A capacitação dos profissionais da educação, vista como um dos pontos fundamentais para a melhoria da qualidade na Educação, teve com o PROCAP um avanço significativo, no sentido de provocar mudanças nas atividades profissionais dos professores, oferecendo-lhes condições para seu aperfeiçoamento no nível de domínio dos conteúdos curriculares e para um repensar da sua prática docente. Espera-se que este programa dê início a uma mudança que poderá desencadear um processo de capacitação continuada e permanente, para ampliar a competência do professor. (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).

É importante considerar que as propostas do PROCAP foram elaboradas externamente às escolas, não correspondendo, necessariamente, às suas necessidades imediatas. Se, na esfera política, o PROCAP conseguiu construir definições mais precisas para a consolidação de seu projeto, na Educação, mais especificamente no plano didático-pedagógico, esse quadro parece não ter se consolidado, visto ter aberto uma possibilidade de confronto entre os próprios Profissionais da Educação, com vistas à construção de alternativas de cunho democrático contidas no documento Anais do Fórum Mineiro de Educação.

> As políticas Educacionais devem privilegiar a constituição de um Sistema Mineiro de Educação que preserve e promova os valores próprios de Minas Gerais, contemple todos os graus, níveis e modalidades de Educação, bem como todas as agências educativas. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 93).
>
> O ambiente propício e necessário à educação deve ser viabilizado a partir da heterogeneidade, da diversidade e do respeito à diferença, mas com a garantia de que a educação para todos viabilize uma formação básica e de excelência, pois, "a melhor educação para os melhores é a melhor educação para todos". (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.109).
>
> [...] Estabelecer condições para a qualificação dos docentes e redefinição de sua capacitação. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.123).
>
> (RE) Construção de um modelo educacional que contemple a formação do cidadão exigido pela sociedade em processo de globalização e de constantes transformações tecnológicas e sociais. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.196).

Com relação às principais angústias e insatisfações desses profissionais, percebe-se a forte influência da SEE/MG na rede escolar, por meio de um mecanismo detalhado de normas, resoluções e pareceres que se sobrepõem à realidade da escola e da comunidade local.

> [...] A relação educador-aluno é essencial à criação de uma nova sociedade; assim continuam essenciais o domínio dos conhecimentos básicos e a formação do cidadão. A Educação não pode servir à simples reprodução do contexto

> social mais injusto. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.95).
>
> A Educação, diante o processo de globalização, encontra-se pelos princípios de massificação, não sendo coadjuvante na recuperação e revalorização das identidades culturais. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.121).
>
> A Educação está tornando uma geração apática, que não consegue ser criativa e crítica de sua realidade, incapaz de ser tolerante com as diferenças sociais, culturais e étnicas. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.121).
>
> Implantação de projetos educativos, cujos princípios teórico-metodológicos não são capazes de solucionar os problemas dos alunos em descompasso com a educação formal... (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.122).
>
> Alguns projetos de qualificação docente são antidemocráticos e ineficientes, não atendendo as necessidades teórico-metodológicas dos professores. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.122).

Verifica-se que os Profissionais da Educação encontram dificuldades para construir uma identidade própria para a sua unidade de ensino, tendo em vista que cada uma delas permanece ligada às regras do sistema. A SEE/MG parte de um pressuposto de necessidades de aprendizagens comuns a todos os professores e "compra" pacotes com conteúdos e procedimentos, denominados por Silva Júnior (2002, p.122) como "*Kits* tecnológicos", abrindo as portas para o capital mercantil.

Faz-se necessário analisar, no processo de capacitação de professores, como os saberes teóricos são transformados em saberes práticos, e o quanto esses professores, em suas salas de aula, conseguem fazer uso dos saberes que lhes são transmitidos por meio da educação à distância. Esse método utilizado pelo Programa colocou-se como a forma de aplicação do processo ensino-aprendizagem, mediada por tecnologias de informação que adaptaram os "saberes" à sua própria realidade, sem garantir aos alunos a oportunidade de obterem uma formação para além da racionalidade do Estado.

No entanto, a metodologia não foi reprovada pelos participantes do PROCAP, pois, até mesmo na Carta dos Educadores, foi reivindicada a "Regulamentação das políticas da educação à distância em todos os níveis". (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.111). Nota-se que a problemática não é exclusivamente o método, mas a sua utilização como principal estratégia de capacitação de professores, quando ele poderia ser uma ferramenta de caráter secundário nessa dimensão da reforma.

O relatório de avaliação do PROCAP confirma esse cenário:

> Sobre o impacto do PROCAP e seus efeitos na escola e na comunidade, foi evidenciado pelas IP que o Programa possibilitou uma nova elaboração da proposta pedagógica da escola e o desenvolvimento de um currículo, a partir da realidade vivida pelo aluno. Além disso, gerou grandes mudanças na organização do trabalho escolar, evidenciadas pelo uso de novas metodologias e novos materiais didáticos que trouxeram como resultado o prazer das crianças em participar das aulas e o envolvimento dos pais na vida da escola (IP 01, 02, 03, 04, 14, 15). (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).

O número de materiais didáticos utilizados no PROCAP foi excessivo e atendeu diretamente ao lucro dos fabricantes, numa expansão lógica de que o sistema escolar funciona como um mercado. A SEE/MG contribui diretamente para que a valorização da aprendizagem, em detrimento do conhecimento do professor, aconteça por meio da comercialização de *pedagogias de competências* que demandam a produção de novas tecnologias engajadas ao capital industrial.

> A Produção dos Materiais Escritos foi, assim, de extrema importância para os Especialistas, pois, por meio deles, foi possível desenvolver uma proposta pedagógica até então virtual, dadas as dificuldades de se produzir materiais escritos inovadores para um público ainda bastante conservador, embora heterogêneo quanto ao nível de escolaridade e bagagem cultural. (RELATÓRIO FINAL DAS ATIVIDADES EXECUTADAS PELA IE, 1999, CD-ROM).
>
> Além disso, a criação dos Boletins Eletrônicos com o objetivo de divulgar por meio da Internet atividades realizadas por todos os parceiros do programa, possibilitaram aos Especialistas e à IE alimentar e retro-alimentar o programa de capacitação. (RELATÓRIO FINAL DAS ATIVIDADES EXECUTADAS PELA IE, 1999, CD-ROM).
>
> Na opinião das IP, a análise das atividades realizadas demonstrou que seminários, encontros e oficinas transformaram a dinâmica do PROCAP em um processo dialético de ação/reflexão (IP 01, 04, 06, 14, 15, 17, 18). (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).

Apesar do "efeito" desses materiais, constatam-se algumas sugestões feitas pelos próprios agentes de atuação do PROCAP:

> Também a metodologia e os materiais didáticos precisam ser aperfeiçoados, tentando quebrar a rotina rígida de um mesmo ciclo de atividades nas dinâmicas dos trabalhos dos Professores. Sugeriu-se que cada módulo seja realizado com dinâmica própria e diferenciada dos demais, com a possibilidade de o próprio grupo decidir por outra estratégia de trabalho ou utilizar estratégias variadas, tais como: estudo em grupo, discussões e relatos, e não apenas leituras e resumos. Apesar de demonstrarem que a avaliação dos materiais instrucionais tenha sido boa, as IP acreditam que os vídeos deveriam ter maior relação com o material impresso. As IP sugeriram também que a entrega dos materiais seja feita com antecedência e acompanhada pela equipe de monitoramento e avaliação. (IP 17). (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).

Essas sugestões foram mais específicas e referiam-se apenas à modalidade de capacitação do Programa. No entanto, outra sugestão presente na Carta dos Educadores

Mineiros: “Organização de cursos de atualização contínua e acompanhamento pedagógico para professores e especialistas, garantindo melhor interação no processo ensino e aprendizagem” (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.111), propunha alternativas para a implantação de outros cursos de atualização.

Os cursos são marcadamente rápidos, se comparados com a formação inicial, e completamente adequados para os professores que buscam a capacitação nos moldes das reformas educacionais. Assim, explica Silva Júnior (2002, p.130),

> [...] acentua-se de forma concreta e ideológica a capacitação como elemento imprescindível para o ser. Ela passa de qualidade subjetiva a propriedade objetiva do ser social: trata-se do professor produtivo, que está sempre a capacitar-se em cursos rápidos de variadas formas, oferecidos por diferentes instituições ou organizações.

Segundo os relatos publicados na Carta dos Educadores Mineiros, “A melhoria da gestão da escola, por si só, não significa melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez que não tem envolvido o professor em termos de participação e motivação”. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.94). Para os Profissionais da Educação, era necessário “Investimentos em projetos de formação continuada dos profissionais da Educação e oportunidades de ingresso no Ensino Superior” (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.196) e “Reorganização dos cursos de formação de professores, incluindo a questão da formação superior” (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.111).

Utilizando-se desses relatos, a SEE/MG passou a oferecer práticas formativas reformadas nos padrões capitalistas, trazendo implicações no campo teórico e prático, mediante o estreitamento do horizonte de possibilidades em relação aos meios e objetivos de melhorar a qualidade da educação pública.

Observa-se que as ações do PROCAP não tiveram grande repercussão, apesar da avaliação citada abaixo.

> O Programa proporcionou, aos docentes, uma gama de aprendizagem variada. Embora dispersas, as grandes heranças do PROCAP parecem se concentrar em duas grandes áreas: o emprego de novas tecnologias e o crescimento pessoal, individual do docente. (RELATÓRIO de Avaliação da UFU como IE, 1999, CD-ROM).

No que se refere aos projetos educacionais desenvolvidos no Estado, os Profissionais da Educação apresentaram como angústias, “A submissão do Estado às

políticas internacionais, mediante a ingerência das agências de fomento na aplicação de recursos e de seus resultados". (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.121). Nesse contexto, buscava-se a democratização das políticas educativas e suas implementações em Minas.

> Minas Gerais é um estado extremamente penalizado pela deficiência de recursos, incluindo seus municípios, de vez que o custo médio-aluno se equipara à média nacional definida pelo governo federal, promovendo um nivelamento por baixo e impedindo a ampliação dos investimentos em educação no estado. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.94).

De acordo com as IP,

> [...] a adesão dos municípios ao PROCAP propiciou a integração das escolas municipais e estaduais entre si e com o poder público e municipal. Contribuiu para a construção de um novo perfil do professor da rede municipal, especialmente daqueles vinculados às escolas rurais. Recuperou a visão de totalidade do processo educativo, redimensionou o planejamento educacional e a busca pelo crescimento profissional. (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).

Ao mesmo tempo em que era preciso "Rever a política de municipalização do ensino, contemplando a representação da comunidade e agentes da educação" (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.123), constava na Carta dos Educadores que "A municipalização do ensino sem planejamento prejudica toda a organização da educação básica compreendida na redefinição de ampliação de vagas e transtorno nos recursos financeiros, físicos e humanos". (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.122).

A esse respeito, a SEE/MG publicou um documento intitulado "Integração com os municípios, relatório 1991/95", evidenciando as principais dificuldades encontradas na implantação da proposta de integração Estado/Município:

> 2 – Resistência do conjunto de professores:
> - da rede municipal – temem a redução dos salários em função da ampliação da rede;
> - da rede estadual – temem a gestão política da escola, pela administração municipal; os professores designados temem a dispensa do emprego;
> 3 – Resistência de diretores das escolas estaduais: temem perder o cargo de diretores e tentam preservar a equipe da escola já que, sempre que a escola é municipalizada, ocorre redução de pessoal, especialmente pessoal auxiliar. (OLIVEIRA e DUARTE, 1997, p.123).

O Relatório de Avaliação do PROCAP garantiu que a relação entre o Estado e a rede Municipal aconteceu de forma positiva, evidenciando o papel das Prefeituras.

> [...] Diversas prefeituras incentivaram a participação de seus quadros docentes; disponibilizaram recursos humanos, equipamentos e instalações; concederam bolsas, ajuda de custo para alimentação e transporte. Em alguns municípios, o atraso na assinatura dos convênios exigiu realinhamento dos cronogramas; além disso, a distribuição geográfica das escolas também provocou reestruturação das atividades de capacitação. Estes problemas, aliados ao nível de escolaridade, geralmente mais baixa, dos professores da rede municipal, exigiram apoio e acompanhamento mais próximo. (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).

Entretanto, algumas Prefeituras resistiram à implementação do PROCAP nas escolas municipalizadas, interferindo no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

> [...] Além disso, as IP assinalaram os seguintes problemas em alguns municípios: precariedade da infra-estrutura, inexistência de recursos de comunicação, dificuldade de acesso, grande número de pequenas escolas e escolas rurais, despreparo de alguns AMC para o desempenho de suas funções. Ressaltam-se ainda problemas acarretados pela municipalização em municípios onde a orientação didático-pedagógica era muito diferente da do Estado. (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).
>
> A falta de infra-estrutura de algumas escolas, como linhas telefônicas, e a distância do local de trabalho, constituíram-se em elemento dificultador de ações pedagógicas. Neste caso, podem-se incluir também as bibliotecas das escolas que nem sempre estiveram disponíveis ou não corresponderam às expectativas, apresentando um acervo muito reduzido, que não atendia as necessidades de professores e alunos (IP 12, 19). (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).

Isso comprova que o PROCAP favoreceu a aprendizagem de professores, privilegiando condições físicas e desconsiderando limites, ao contrário do que consta nos relatórios de avaliação das suas fases. Portanto, registra-se a solicitação por parte dos profissionais da educação uma "[...] melhor estruturação física das escolas e adequação do quadro de pessoal em exercício nas unidades escolares". (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.170).

Como sugestão, incentivaram algumas parcerias:

> [...] Revitalizar os Colegiados nas Escolas, incentivando e democratizando a participação da comunidade local nas deliberações. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.122).
>
> [...] Oportunizar convênios entre escolas e empresas para estágios de alunos. (p ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 140).
>
> Articular uma parceria entre escola-comunidade, através da criação da associação de pais e mestres e melhorias na ação colegiada. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.147).

Com relação às questões financeiras, os recursos do sistema eram/são ineficientes por vários motivos, sendo sugestão da Carta dos Educadores Mineiros:

> [...] Retomada da discussão dos cálculos do custo-aluno para fins dos repasses de recursos financeiros, privilegiando o gasto efetivo e considerando a realidade existente, evitando assim a maquiagem dos números e a manipulação de recursos conforme interesses das esferas mais altas. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 110).
>
> Discussão transparente de critérios, compromissos e contrapartidas nas parcerias União-Estado-Município para que a esfera municipal não seja sobrecarregada e penalizada com encargos sem os recursos suficientes, como está ocorrendo no momento atual. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.110).
>
> Envio dos recursos financeiros às escolas de forma direta, não permitindo que esferas intermediárias burocratizem ou retenham o dinheiro publico, com o evidente prejuízo do processo pedagógico e administrativo. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.110).
>
> Avaliação dos convênios firmados entre o Estado e os Municípios para redimensionamento do processo de municipalização do ensino. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.196).

A necessidade de garantir maiores recursos para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, também faziam parte das preocupações desses Profissionais.

A primeira etapa do PROCAP avaliou que para o processo de bolsas dos Professores-treinandos,

> [...] foi apontada a necessidade de revisão de posição da SEE/MG e a conseqüente liberação de recursos para pagamento da 2ª parcela da bolsa, o que daria maior credibilidade ao Estado e ao Programa, conferindo novo ânimo aos participantes. Destacou-se que o Programa deveria manter o compromisso inicialmente assumido com os treinandos na concessão de bolsas e, para as próximas etapas, providenciar, em tempo hábil, a alocação de recursos para não haver atrasos nos pagamentos. Além disso, foi ressaltada a necessidade de especificar, nos futuros convênios celebrados com as prefeituras, a igualdade de contrapartida no que se refere à concessão de bolsas, para que haja uniformidade de tratamento (IP 5, 16, 17). (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).

Em busca de uma escola de qualidade para todos os mineiros, o discurso oficial do PROCAP baseou-se nos dados estatísticos (número de escolas, matrículas, alunos, entre outros), considerando a rede escolar do Estado como um único processo (desprezaram-se as regiões, a cultura, a renda social e outros), esforçando-se pelo combate quantitativo da repetência e evasão escolares.

> Além das relações mais afetivas entre os participantes, o Programa promoveu o crescimento da auto-estima dos professores, especialmente de professores de cidades pequenas e distantes que se sentiram valorizados a partir das possibilidades de acesso aos mesmos conhecimentos adquiridos pelos colegas de cidades maiores ou mais centrais (IP 09). (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).
>
> Outro aspecto apontado pelas IP diz respeito à definição dos cronogramas de trabalho. Consideram indispensável a previsão de tempo suficiente para que as

> equipes envolvidas realizem suas atividades sem atropelos. Além disso, o estabelecimento dos cronogramas deverão prever ações mais reais e compatíveis com a diversificação e natureza das atividades, favorecendo a minimização ou eliminação de variáveis intervenientes na qualidade dos produtos. Recomendam ainda que seja definida uma época mais propícia para o treinamento de FAC e AMC e que sejam previstos momentos para relatos de experiências ao longo do processo e não apenas no final (IP 5, 14, 17). As decisões sobre as modificações necessárias no cronograma devem ter sempre como critério o bom andamento do Programa. (CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP, 1999, CD-ROM).

Os Profissionais da Educação afirmaram a necessidade de "Preocupar-se com a qualidade da alfabetização e não somente com o número de alfabetizados" (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p.141), pois era preciso que a educação acontecesse em sua totalidade. Entretanto, as imposições do Banco Mundial destinadas à educação brasileira vão de encontro a essas aspirações.

> É preciso definir qual o significado de qualidade para o Banco Mundial e para os educadores empenhados em transformar a realidade histórica; o que é qualidade de ensino e o que é qualidade de aprendizagem. É preciso travar nossas batalhas num plano e num sentido teórico e metodológico, histórico e pedagógico com o objetivo de construir uma utopia histórica diferente desta que o capitalismo quer que se creia ser a melhor para todos (NORONHA, 2002, p.115).

Nesse aspecto, convém destacar uma das contradições que os professores vivenciam na atual conjuntura, pois enquanto o mercado educacional exige maior escolarização do seu corpo docente, verifica-se uma total depreciação dos cursos de formação de professores, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e a implementação de projetos de melhoria da qualidade da educação pública.

A implementação de projetos educacionais no Estado, com o teor do PROCAP, é insuficiente para a substituição da cultura pedagógica prevalecente. Nota-se que a política de capacitação não foi capaz de desfazer o modelo de ensino tradicional e assegurar a formação de uma identidade própria, apesar de afirmar que a estrutura do Programa foi eficiente.

> Levando em conta os quatro itens básicos constantes deste relatório, a saber: Estrutura Organizacional, Produção de Materiais Escritos e Videográficos, Treinamento dos Monitores e Agentes Estaduais e os Serviços de Comunicação e Tutoria, a IE considera que a organização em áreas, comissões de trabalho interáreas, CAP/IE e CONSIE foi fundamental para o desenvolvimento de todas as atividades tanto as previstas quanto as não-previstas, uma vez que possibilitou não só a agilização do serviço, mas, principalmente, propiciou aos envolvidos no processo o crescimento individual e profissional, ao favorecer a interação acadêmica entre áreas diversificadas por meio do desenvolvimento de produtos diferenciados. (RELATÓRIO FINAL DAS ATIVIDADES EXECUTADAS PELA IE, 1999, CD-ROM).

Mas o processo de democratização destinado à área da educação revela incompetência e inibe a introdução da qualidade como o principal instrumento das escolas públicas e gratuitas de Minas Gerais. Entretanto, a avaliação do PROCAP realizada pela própria Instituição Especializada (IE) foi considerada bem sucedida:

> O processo de avaliação da IE no PROCAP, desencadeado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UFU, pode ser considerado bem sucedido, principalmente, devido a dois fatores: a - O instrumento utilizado alcançou seus objetivos ao abordar, de forma ampla, todos os aspectos considerados relevantes na avaliação. Além disto, proporcionou liberdade para a expressão dos participantes, o que contribui para uma obtenção mais precisa de seus pensamentos.
>
> b- A participação maciça (100%) dos participantes do Programa atesta a fidedignidade dos resultados à medida em que todos, aos se expressarem, não permitiram conclusões enviesadas ou lacunosas. Este percentual de participação voluntária não é comum.
>
> As atividades mostradas pelos docentes da IE parecem estar em consonância com os objetivos do Programa – não foi relatada nenhuma atividade discrepante. O que se observa, contudo, é o grande número de atividades exercidas por cada um dos docentes e a grande amplitude destas atividades, que vão de funções administrativas a pedagógicas. (RELATÓRIO de Avaliação da UFU como IE, 1999, CD-ROM).

O professor que surge dessa política de formação dificilmente tem uma concepção teórica de sua prática, mas, ao contrário, utiliza muitas teorias e técnicas para responder aos desafios do cotidiano escolar. Este tipo de professor é incentivado a buscar uma formação que o habilite a trabalhar no sistema de hoje, aperfeiçoando-se com técnicas como o PROCAP.

As transformações que se processam desde então adquirem um novo modelo, por priorizarem a busca de maior eficiência do sistema. O PROCAP contribuiu para a imposição de políticas de formação continuada de professores nas escolas, objetivando uma maior otimização dos recursos empregados e consumidos no processo.

Os elementos denunciadores da disputa de projetos e programas presentes na política de formação, no entanto, constroem ricos espaços para a busca constante de dias melhores para as escolas públicas e seus profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não somos pescadores domingueiros esperando o peixe. Somos agricultores, esperando a colheita, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente. (GANDIN, Apud NETO, Anais do Fórum Mineiro de Educação, 1998, p.28).

A escola, como instituição de cultura, há de propor não uma receita, mas princípios; não um pátio, mas caminhos; não uma cerca, mas horizontes; não uma norma, mas valores e, em vez de um regulamento, um compromisso. (FERNANDES, Apud NETO, Anais do Fórum Mineiro de Educação, 1998, p.28).

Este estudo não foi realizado com o intuito de oferecer respostas a todas as questões que se referem à reforma educacional mineira dos anos 90, mas sim para compreender com mais cuidado o desenho dessa reforma, através do processo de implementação do PROCAP.

Alguns obstáculos dificultaram o acesso aos textos oficiais, principalmente se considerar a fraca memória institucional do Estado e a burocracia de seus órgãos. Felizmente, o apoio dos colegas propiciou um exercício investigativo mais garantido, embora insuficiente para resgatar todo o movimento histórico do período. É fácil identificar lacunas presentes no corpo do texto, mesmo porque investigar uma realidade "mascarada" pelos próprios dados oficiais compromete sua análise.

Com o interesse de cumprir os objetivos propostos para este estudo, discutem-se na pesquisa algumas linhas temáticas.

A princípio, ficam estabelecidas algumas certezas, dentre elas, as de que as orientações de políticas neoliberais definidas pelo Banco Mundial, relacionadas à educação brasileira nos anos 90, implementaram ações de compressão do Estado; de escolarização direcionada ao ensino privado; de efetivação de projetos de formação de

professores voltados para os resultados; de exigência de produtividade no processo ensino/aprendizagem; de valorização do mercado educacional tanto no setor público quanto no privado e de transferência de responsabilidades da educação básica aos municípios, sem a devida contrapartida de financiamentos.

A atuação dos organismos internacionais, principalmente o FMI e o Banco Mundial, é central em investimentos financeiros aos países latino-americanos, intervindo diretamente em suas políticas internas, como medida de ajuste econômico. Essas agências possuem o controle de conceder ou não os recursos solicitados pelos países que necessitam do financiamento internacional.

Verifica-se que o objetivo de criar restrições por parte dessas agências advém da segurança do pagamento de empréstimos e da inclusão dos países em desenvolvimento no projeto político-econômico neoliberal.

De acordo com França,

> Eram basicamente quatro as condições apresentadas pelo FMI e Banco Mundial para a efetivação dos empréstimos, sendo que elas passaram a ser o eixo norteador dos acordos estabelecidos: equilíbrio orçamentário, envolvendo principalmente os gastos públicos; abertura do mercado interno para os produtos e mercadorias de outros países, sendo que, a abertura do mercado, deveria ser viabilizada pela diminuição das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberação do mercado interno ao capital estrangeiro por meio da reformulação das normas que restringem a entrada de capital externo; eliminação da intervenção do estado na regulação do mercado interno, nesse caso, no controle de preços e incentivos, permitindo a livre concorrência e privatização de empresas e instituições públicas.O endividamento dos países da América Latina cresceu significativamente de um patamar de 350 para 450 bilhões de dólares, apesar de, em um período de 10 anos, esta região ter enviado para os credores cerca de 500 bilhões de dólares. (FRANÇA, 2002, p.49 e 50).

O governo brasileiro – dentre outros da América Latina, como o Chile, a Argentina, a Colômbia, o México – vem tomando medidas de ajuste econômico, aliadas aos diversos empréstimos que efetiva com o FMI e com o Banco Mundial, reforçando ainda mais os poderes daqueles órgãos de influência política e financeira.

Essas medidas surgiram de três setores:

> [...] o comércio, que objetivava a criação de zona livre entre os países americanos, com redução ou eliminação de taxas de exportação e outras restrições ao comércio internacional; o investimento estrangeiro, que era, na verdade, uma proposta clara de aceitação de programas de novos empréstimos oriundos do BID e do Banco Mundial, os quais foram dirigidos aos países que adotassem medidas para eliminar barreiras aos investimentos estrangeiros e, conseqüentemente, fomentar o investimento e a privatização; no que se refere à

> dívida, apresentou-se como iniciativa a redução em 12 bilhões de dólares. (FRANÇA, 2002, p.47 e 48).

A dívida externa brasileira contribui para que os seus Estados e Municípios se endividem internamente, à proporção que firmam contratos com essas agências. Pode-se constatar que os projetos desenvolvidos para a área da educação no país priorizam os cursos imediatos e focalizam as suas ações para o mercado de tecnologia exportável.

> [...] a dívida está provocando uma visão imediatista da educação: (...) deixam-se de lado os investimentos com retorno em longo prazo (ensino fundamental, pesquisa básica, pesquisa voltada para os interesses do mercado interno); privilegiam-se investimentos educacionais com retorno rápido, na forma de tecnologia exportável: cursos superiores, formação de técnicos especializados, etc. (...) formulam-se políticas de privatização e municipalização, impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial, que preferem fazer convênios diretamente com os municípios. Deve-se levar em conta que 50% dos municípios brasileiros pagam menos de um salário mínimo aos professores. (GADOTTI, 1995, p.68).

Assim, os anos 90, no Brasil, foram marcados pelas iniciativas em todos os âmbitos da federação de reformas no sistema público de ensino as quais buscavam, sobretudo, universalizar a Educação e suprimir o analfabetismo por intermédio de uma compreensão limitada do termo educação básica. Sob o propósito de estender a Educação a todos, averigua-se que a política do Banco Mundial passou a investir no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, deixando a ampliação dos outros níveis escolares para os cuidados das instituições privadas.

A partir dessa década tem-se assistido a uma circulação de propostas sempre crescentes para a educação continuada, justificadas pela busca de respostas às transformações ocorridas no mercado de trabalho. Observa-se, então, uma transferência do ensino para a aprendizagem e da formação para o treinamento, caracterizando o novo profissional da educação.

Vários Estados brasileiros adotaram programas de reformas educacionais desenvolvidos por suas Secretarias de Estado da Educação, com o propósito de responderem às questões emergentes refuncionalizadas da prática social. Entre os determinantes estruturais das reformas, merecem destaque as seguintes questões:

- A emergência de conflitos sociais que precisavam ser administrados pelo Estado para gerir o social.
- A redefinição das diretrizes econômicas dentro da ordem capitalista.

- A criação de manutenção de condições gerais de produção dentro dos marcos da reestruturação produtiva que estava em andamento.
- A necessidade de uma nova regulamentação da força de trabalho pela legislação social.
- A recuperação dos conflitos sociais e administração dos mesmos por meio da gestão e planejamento participativo.

Foi dentro desse contexto que o Estado de Minas Gerais procurou reformar o seu sistema público de ensino, provocando mudanças na organização e no funcionamento das escolas, na sua estrutura administrativa, no atendimento e matrícula e na composição de quadro de pessoal.

A reforma desenvolvida em Minas, a partir de 1991, contou com o apoio do Projeto Qualidade na Educação Básica (PróQualidade), servindo de modelo para os paradigmas educacionais nacionais. As ações desenvolvidas por esse projeto no Estado foram coerentes com os princípios estabelecidos na Conferência de Jomtien, na Tailândia, e dispostas em cinco prioridades: compromissos com o aluno; compromissos com a família; compromissos com o professor, especialista e demais servidores da escola e compromissos com a própria escola. É possível afirmar que essas prioridades foram respostas às orientações retiradas da Conferência e, ao mesmo tempo, às demandas internas reunidas nas resistências sociais em benefício do ensino público.

Essa reforma possuía como meta principal a redução dos índices de repetência e da evasão escolar, interpretados como indicadores de insuficiência do sistema em razão das altas taxas de defasagem entre idade e série verificadas nas redes estaduais e municipais. A qualidade total não proporcionou que a escola respondesse às demandas apresentadas pelos alunos – tomados como clientes – de adequação ao progresso técnico de sua formação.

Todas as medidas implementadas em Minas Gerais destinaram encargos maiores às escolas, principalmente aos agentes que as integram, por meio da responsabilidade final sobre os resultados educacionais. Verifica-se que a gerência escolar reflete diretamente as decisões da SEE/MG, através do detalhamento de normas, resoluções e pareceres que se distanciam da realidade da escola e da comunidade local, inexeqüíveis à proposta de

descentralização administrativa e pedagógica orientada pelo Banco Mundial, financiador dos projetos. Nesse caso, fica ainda mais difícil a obtenção de uma identidade escolar para cada unidade de ensino, uma vez que esta continua fixada às exigências do sistema.

> Com o PróQualidade, a partir de 1994, medidas efetivas foram tomadas para reverter a situação de altas taxas de repetência no Estado. Através da capacitação de professores, instituiu-se na tentativa de convencê-los de que a repetência só traz prejuízos para o aluno, para o professor e para a escola. Em 1998, o então governo lançou mão do último e mais forte constrangimento: tornou regra a aprovação dos alunos e exceção sua retenção. A transformação do ensino fundamental em dois ciclos, podendo haver retenção somente ao final de cada quatro anos, pode ser compreendida como uma atitude mais drástica imposta pela SEE/MG para forçar a redução das taxas de repetência, além de criar os programas especiais de aceleração da aprendizagem. (OLIVEIRA, 2001, p. 116).

A necessidade de introduzir, rapidamente, esses novos sistemas no cenário escolar tornou-se um imperativo para o governo de Minas Gerais, visto que este não se preocupara com a disparidade do quadro estrutural que a rede comporta nas diferentes regiões do Estado, considerando o elevado número de professores sem habilitação necessária para o exercício do magistério.

> [...] seria necessário primeiro capacitar os professores, melhorar as condições físicas e de equipamento das unidades escolares – condições iguais para todas – bibliotecas melhor equipadas, laboratórios adequado para os alunos, suporte técnico pedagógico para os supervisores e orientadores educacionais e outras condições importantes e necessárias para viabilizar o ensino e a aprendizagem. (FRANÇA, 2002, p.192).

Constata-se que a ausência de bases sólidas para a correção desses percursos significa um grande obstáculo para a efetivação dos projetos reformistas, uma vez que as medidas paliativas, tomadas pela SEE/MG, atendem apenas aos limites intransponíveis do capitalismo.

A realidade indica que o papel da escola é destinado à formação do trabalhador que corresponda aos requisitos do mercado. Trata-se, na verdade, de uma questão técnica em que a qualidade do ensino reporta-se às demandas econômicas procedentes de mudanças que derivam da reestruturação do capital em curso. Tais mudanças são, realmente, significativas para o processo educacional e já existiam anteriormente à intervenção de organismos internacionais. No entanto, esclarece Silva (2002, p. 204), mesmo ponderando o fato de que alguns Estados viessem propondo novas medidas para as políticas sociais, o que mais surpreende é a política de consentimento interno.

Apesar de as políticas de capacitação de professores de Minas Gerais revelarem que o comprometimento do governo nos anos de 1991 a 1998 esteve direcionado ao ajustamento do professor ao modelo neoliberal, as resistências dos profissionais da Educação no Estado não foram suficientes para que a Educação sofresse grandes mudanças. O fato é que as diretrizes elaboradas no Fórum Mineiro de Educação no ano de 98 não foram hegemônicas o suficiente para potencializar as políticas educacionais do Estado, conforme se observa atualmente, por razões justificadas pelo próprio documento que relata o evento. Ali, está dito que

> Uma política educacional não se constrói de cima para baixo, pois ela pressupõe o trabalho silencioso e digno de professores, diretores, especialistas da educação, funcionários e membros da comunidade em torno das escolas, das maiores até a mais diminuta localidade, na zona rural e no meio urbano. Em Minas Gerais, o modelo educacional praticado nos últimos anos não só desconheceu esse princípio fundamental, mas também impôs padrões que a cultura mineira desconhece: é autoritário, é socialmente injusto, é desumano e não oferece oportunidades educacionais para todos. (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, 38).

Nota-se que a construção do Fórum Mineiro de Educação, ainda que tivesse servido de campanha política para eleger Itamar Franco como governador de Minas Gerais, baseou-se numa sucessão de resistências educacionais que perduram até hoje no Estado. É importante considerar que o Fórum não apenas buscou romper com a perversidade do sistema, mas registrou a sua própria contradição ao publicar, por exemplo, as "autocríticas" dos professores que participaram do PROCAP.

Embora alguns trabalhadores da Educação resistam aos projetos neoliberais, a política de capacitação de professores em Minas Gerais favorece a sua continuidade. Esses projetos neoliberais são formulados em diversas etapas, como é o caso do PROCAP I que teve continuidade com o PROCAP II e PROCAD, servindo de instrumentos de correção para o fracasso escolar do sistema estadual.

Nos dias de hoje, os projetos educacionais desenvolvidos em Minas possuem um teor ainda mais sério em seus objetivos, pois habilitam em curto prazo os professores das redes públicas, de acordo com a legislação vigente. Como exemplo, pode-se destacar o Projeto Veredas[27] que se compromete, por meio de um discurso ultrapassado, habilitar os

[27] Para maior aprofundamento, conferir: SILVA, Huagner Cardoso da. *O Projeto Veredas no município de Pirapora: um olhar sobre a formação à distância de professores*. (Dissertação de Mestrado). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2005.

docentes da rede, elevar o nível de competência profissional dos docentes em exercício e contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos nos anos iniciais da Educação Fundamental.

A partir dessa ocorrência, torna-se necessário questionar:

Por que as Instituições de Ensino Superior (IES) e os seus profissionais se envolvem com projetos como o PROCAP, PROCAD, Veredas e outros ?

Por que os mesmos intelectuais que criticam essa política, desenvolvem projetos desse teor, antes ou depois de apresentarem as suas posições?

Por que os professores contribuem para que esses projetos se multipliquem no mercado educacional? Pode-se afirmar que alguns intelectuais cedem os seus destinos aos governantes?

O discurso político sobre a educação mineira não garante a legitimidade das ações em busca de uma escola possível à sociedade em geral. Conclui-se, então, que as resistências foram e continuam sendo necessárias para o cenário educacional tomar um formato mais adequado ao social. É necessário compreender que a educação gratuita não representa uma doação do Estado à sociedade, mas traduz as intensas reivindicações sociais em conquista à democratização do saber.

REFERÊNCIAS

1 – Fontes Primárias:

ARRUDA-FERNANDES, V.M.B.; DIAS, M.A.F. e SOUZA, M.L.R. de . **Guia de Estudos de Português**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

ARRUDA, AL.N.; MEDEIROS, C.A de; GATTI Junior, D. **Manual do Facilitador**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

ALVES, W.M.; CASTILHO, S.F. e FLORES, S.M.F. **Guia Curricular de Matemática – v.1 e 2: ciclo básico de alfabetização/ensino fundamental**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO. Juiz de Fora, **Instituto Nacional de Desenvolvimento Comunitário**, 1998.

AZEREDO, Eduardo. Minas para todos. A democratização do desenvolvimento. **Plano de ação governamental.** Belo Horizonte, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Educación primaria**. Washington, DC: Banco Mundial, 1992.

BANCO MUNDIAL. **Lo que el trabajo requiere de las escuelas**. Washington, DC: Banco Mundial, 1992.

BANCO MUNDIAL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Promoção da autonomia escolar em Minas Gerais**. In: Cadernos Educação Básica. Série Inovações, Brasília, v.2, 1993.

BANCO MUNDIAL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília.** 1993.

BANCO MUNDIAL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Promoção da autonomia escolar em Minas Gerais. In: **Cadernos Educação Básica**. Série Inovações, Brasília, v.2, 1993.

BANCO MUNDIAL. **Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais - PróQualidade**. Relatório de Avaliação, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estrategias para la educación** – estudo sectorial del Banco Mundial. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. **El Estado em um mundo em transformación**. Washington,, DC: Banco Mundial, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação**. Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília, 1997.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CASTRO, E.V. de e MATOS, M.C.; Colaboração: DALBEN, A.I.L.F. **Reflexões sobre a prática pedagógica**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

COIMBRA, C.; FERNÁNDEZ, C.; SALOMÃO, M.I. **Guia de Estudo de Português**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

CLAUSEN, W.A. **Redução da pobreza**. Bonn (discurso do presidente do Banco Mundial). 1983.

GUIA NETO, W.S.M. **A realidade da educação em Minas Gerais**. Conferência proferida no Seminário Educação: a Hora da Chamada. Belo Horizonte, 1991.

GONDIM, M.M.R.; SANTOS, M.H.A e DIAS, S.AP. **Guia Curricular de Português: ciclo básico de alfabetização/ensino fundamental**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Sobre o Banco Mundial**. Disponível em: <http://www.obancomundial.org/>. Acesso em: 20/07/2005.

IE. **Pareceres sobre o plano de treinamento dos Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação**. Uberlândia, IE, 1997.

___.**Pareceres sobre o plano de implementação dos serviços de Comunicação e Tutoria da IP. Uberlândia**, IE, 1998.

___.**Plano de implementação dos Serviços de Comunicação e Tutoria da IE**. Uberlândia, IE, 1998.

___.**Plano para avaliação do processo de capacitação no âmbito estadual**. Uberlândia, IE, 1998.

___.**Projeto de publicação do Jornal do PROCAP**. Uberlândia, IE, 1998.

___.**Projeto de criação da base técnica de educação continuada**. Uberlândia, IE, 1998.

___.**Relatório da aplicação do plano de estudo piloto dos materiais instrucionais videográficos e escritos nas áreas de RPP, Português e Matemática**. Uberlândia, IE, 1997.

___.**Relatório de consolidação da avaliação de treinamento dos Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação no Estado de Minas Gerais**. Uberlândia, IE, 1998.

___.**Relatório do I treinamento extra de Monitores e Agentes Estaduais de Capacitação.** Uberlândia, IE, 1998.

___.**Relatório do II e III treinamento extra de Monitores e Agentes Estaduais de Capacitação.** Uberlândia, IE, 1998.

___.**Relatório da participação da IE no Sistema Instrucional, com sugestões para o futuro**. Uberlândia, IE, 1998.

___.**Relatório final sobre a atuação da IE nos Serviços de Comunicação e Tutoria**. Uberlândia, IE, 1998.

___.**Relatório final das atividades executadas pelas IE**. Uberlândia, IE, 1998.

___.**Relatório do Seminário de Capacitação dos Monitores e AEC**. Uberlândia, IE, 1998.

___.**Relatório de avaliação da UFU como IE**. Uberlândia, IE, 1999.

___.**Anais do Seminário Estadual do PROCAP**. Uberlândia, IE/UFU, 1999.

MAGALHÃES, M.F.T.B.; CARVALHO, M.V.B. e ARAÚJO, R.S. **Material de Referência para o professor: matemática – v.1-8: ciclo básico de alfabetização/ensino fundamental**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

MIRANDA, AB.; COIMBRA, C.; GATTI JR., D.; CICILLINI, G.; FRANÇA, R.L.; NOGUEIRA, S.V.; SILVA, S.M. e OLIVEIRA, G.S. **Guia de Estudo: reflexões sobre a prática pedagógica**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **EDUCAÇÃO, a valorização do ensino público e gratuito**. Belo Horizonte. 1983.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **I Congresso Mineiro de Educação**. Informativo MAI de Ensino. Belo Horizonte: Lâncer, n.89, p.50-53, maio 1983.

MINAS GERAIS. **Constituição Estadual de 21 de Setembro de 1989**. Disponível em: http://almg.gov.br/. Acesso em: 09/06/2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para o Plano de Governo Hélio Garcia / 1991-1994**. Belo Horizonte, 1991, p.15.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Recursos Humanos e Administração. Edital n° 14, de 11 set. 1991 – Instituto Estadual de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Seleção competitiva interna para provimento do cargo em comissão do diretor e função de vice-diretor de unidade estadual de ensino (SI-I). In: **Informativo MAI de Ensino**, Lâncer: Belo Horizonte, n° 188, 1991. p. 78-85.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Compromissos e prioridades da atual administração. In: **Informativo MAI de Ensino**, Lâncer: Belo Horizonte, n° 191, 1991. p. 79-81.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n° 6.908, de 17 jan. 1992. Institui o programa de avaliação educacional da escola pública de Minas Gerais. In: **Informativo MAI de Ensino**, Lâncer: Belo Horizonte, n° 192, 1992. p. 30-33.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n° 6.985, de 23 mar. 1992. Dispõe sobre a descentralização das atividades de administração do pessoal para as

unidades estaduais de ensino. In: **Informativo MAI de Ensino**, Lâncer: Belo Horizonte, n° 195, 1992. p. 15-16.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Decreto n° 34.713, de 19 maio 1993. In: **Informativo MAI de Ensino**, Lâncer: Belo Horizonte, n° 209, 1993. p. 29.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Plano de Desenvolvimento da Escola. In: **Informativo MAI de Ensino**, Lâncer: Belo Horizonte, n° 213, 1993. p. 80-83.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais**. Belo Horizonte.1993.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais - PróQualidade**. Belo Horizonte.1993.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n.7.120, de 25 fev. 1993. Institui o Programa de Gerência da Qualidade Total no sistema estadual de educação de Minas Gerais. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, n.212, p.14-16, ago. 1993.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº35.423, de 03 mar.1994. Institui o projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – PróQualidade – e dispõe sobre sua implantação. **Minas Gerais**. Belo Horizonte. Caderno 1, Col.1, p.1, 02 mar.1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Mineiro de Educação**. Belo Horizonte, 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto de Minas pela Educação**, UNICEF, – Belo Horizonte, 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto estruturante: educação básica de qualidade**. Belo Horizonte, 1995.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Básico de Alfabetização em Minas Gerais** – Belo Horizonte, (s.l.), 1995.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau – PróQualidade – Subprojeto C: Desenvolvimento do Ensino –

Componente C 2: Capacitação de Professores: **Termo de Referência para contratação da IE**. Belo Horizonte.1996.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório anual das atividades desenvolvidas pela diretoria de capacitação de recursos humanos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em 1995**. Belo Horizonte, 1996.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau – PróQualidade – subprojeto c: desenvolvimento do ensino – componente C 2: capacitação de professores: **Plano de Implementação do Programa de Capacitação de Professores**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1996.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau – PróQualidade – subprojeto c: desenvolvimento do ensino – componente C 2: capacitação de professores: **Termo de Referência para contratação da IP**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1996.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Conhecendo do CBA**. (s.l.), Belo Horizonte, 1996.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau – PróQualidade – subprojeto c: desenvolvimento do ensino – componente C 2: capacitação de professores: **Termo de Referência para contratação da PV**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau – PróQualidade – subprojeto c: desenvolvimento do ensino – componente C 2: capacitação de professores: **Termo de Referência para contratação do IMA/ Versão preliminar para discussão**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de capacitação dos dirigentes (diretores e vice-diretores) das escolas públicas estaduais**. Belo Horizonte, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Projeto-piloto de melhoria do ensino fundamental: **inovação curricular e capacitação de professores do 2º ciclo do Ensino Fundamental da rede pública de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1998.

NEVES, T. de A. Discurso de posse. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 16 mar., 1983.

NOGUEIRA, T.; FERREIRA, I.B. e MENDONÇA, M.S. **Material de referência para o professor – português – v.1-5: ciclo básico de alfabetização/ensino fundamental**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

OLIVEIRA, G.S. de. [et al]. **Guia de Estudo de Matemática**. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

RELATÓRIOS. **Avaliação da primeira fase do PROCAP**, Uberlândia/MG, 1999, CD-ROM.

RELATÓRIOS. **Avaliação da segunda fase do PROCAP**, Uberlândia/MG, 1999, CD-ROM.

RELATÓRIOS. **CONSOLIDADO dos Relatórios Finais das IP do PROCAP**, Uberlândia/MG, 1999, CD-ROM.

WOLFENSOHN, J. D. **Coalizões para a mudança**. Discurso perante a Assembléia de Governadores. Hong Kong, 23 set, 1999.

_____. **La otra crisis**: discurso ante la junta de gobernadores. Washington, out. 1998. Disponível em: <http://www.worldbank.org>. Acesso em 15. out. 2004.

2 – Fontes Secundárias:

ALBUQUERQUE JR., B. C. L. L. de e MIRANDA, M. M. **Democracia, liberalismo e socialismo**. Disponível em: <http://www.achegas.net/>. Acesso em: 18/07/2005.

ALCA. Disponível em: <http://www.alca.hpg.ig.com.br/>. Acesso em: 18/07/2005.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E. **Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMADOR, M. **Ideologia e Legislação Educacional no Brasil (1946-1996)**. Concórdia, SC: Universidade do Contestado – UnC, 2002.

AVELAR, L. Clientelismo de Estado e Política Educacional Brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº56, 1997.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARÃO, G. O. D. **Conferência Mundial de Educação para Todos – um novo consenso para a universalização da Educação Básica**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

BAQUIM, C. A **"Minas aponta o caminho". A reforma educacional mineira na década de 90**. (Dissertação de Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2003.

BEDIN, G. A et al. **Paradigmas das relações internacionais: realismo – idealismo – dependência – interdependência**. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. (Coleção relações internacionais e globalização, 1).

BOBBIO, N. et al. **Dicionário de política**. Tradução por Carmem C. Varrialle et al. 5ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000. 2v.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Pensamento crítico, 63).

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: Para uma teoria geral da política**. Tradução por Marco Aurélio Nogueira. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CAMPOS, V. F. **Gerência de qualidade total – estratégia para aumentar a competitividade da empresa brasileira**. Belo Horizonte: Fundação Cristiano Ottoni, 1990.

CAMPOS, V. F. **TQC: controle da qualidade total (no estilo japonês)**. Belo Horizonte, Fundação Cristiano Ottoni e Rio de Janeiro, Bloch, 1992.

CASTANHO, S. Globalização, redefinição do Estado Nacional. In: LOMBARDI, J.C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

CHOSSUDOVSKY, M. **A globalização da Pobreza**. São Paulo: Ed. Moderna, 1999.

COIMBRA, C. **A relação Universidade/Rede Pública de ensino: As funções da UFU como Instituição Especializada no PROCAP**. (Tese Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. 2000.

COGGIOLA, O. Neoliberalismo – Futuro do Capitalismo? In: COGGIOLA, O. e KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996. p. 195-202.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de. Et alii. (org.). **Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COTTA, M. A. C. 1° Painel – Educação para todos: estratégias para a democratização das oportunidades educacionais. **Uma escola para todos**. In: ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO. Juiz de Fora, Instituto Nacional de Desenvolvimento Comunitário, 1998.

CUNHA, D. M. **Intervenção Estatal na Gestão Escolar pelo Controle da Qualidade Total**. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, MG: UFMG, 1995.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Flasco do Brasil, 1991.

CUT. **Quem somos?** Disponível em: <http://www.cut.org.br/>. Acesso em: 25/07/2005.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. (Tese de Doutorado). Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

DEMO. P. **Pobreza Política**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 27).

DOURADO, L.F. (org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999.

_____ e PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, n°17, p.86-101, 1994.

FÁVERO, O (org.) **A educação nas Constituintes Brasileiras. 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: Vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Lívia De. Et alli (Orgs.). **Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

FONSECA, M. Os financiamentos do Banco Mundial como referência para a formação do professor. In: BICUDO, M.AV. e SILVA JÚNIOR, C.A. **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

FRANÇA, R. L. **A reforma educacional em Minas Gerais na década de 90: o impacto da descentralização das políticas públicas de educação no Brasil**. (Tese Doutorado). Araraquara, SP: UNESP, 2002.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FURTADO, C. **O capitalismo global**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, M. Impacto da dívida externa na política educacional brasileira. In: ROMÃO, J. E. (Org.). **Dívida externa e educação para todos**. Campinas, Sp: Papirus, 1995.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 4ªed., São Paulo: Editora Ática, 1996.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da e GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

GENTILI, P. e SILVA, T.T. da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**. São Paulo: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J, L. e SAVIANI, D. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo, Cortez, 1994.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES: 55**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2001, p.30-41.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IANNI, O. **Estado e Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KAMARCK, A. M. C. **"O Banco Mundial e o desenvolvimento: uma perspectiva pessoal" Finanças & Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, vol 4, n 4, 1984.

LEHER, R. **Educação e Compatibilização de Recursos-educação na América Latina: O projeto de financiamento para a década de 90**. Belo Horizonte: Mimeo, 1996.

_____. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza**. Tese (doutorado). São Paulo: USP, 1998.

LIBÂNIO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de e TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**.São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, K.R.S. Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L.M.W. (org.). **O empresariamento da Educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

LIMA, K. R. S. Organismos Internacionais e Política de Educação Superior na periferia do capitalismo. **26ª Reunião Anual da ANPED** (on-line). Out.2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio.html>.Acesso em: 01/03/2005.

LINHAS CRÍTICAS. **A formação dos profissionais da educação: o financiamento dos organismos internacionais**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. – vol. 7, n. 12 (jan. a jun. de 2001) – Brasília, DF: UnB.

McNAMARA, R. **Cem países, dois bilhões de seres: a dimensão do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

MARTINS, A. S. **A política de capacitação de professores do ensino fundamental de Minas Gerais nos anos 90**. (Dissertação de Mestrado). Niterói: Universidade Federal Fluminense. 1998.

MATTOS, M. J. V. M. de. **A reforma educacional de Minas Gerais: a implantação da autonomia escolar**. (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

MELCHIOR, J.C. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1997.

NASCIMENTO, A., SILVA, A. F. e ALGEBAILE, M. E. B. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, L. M.W. (Org.). O **empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NETTO, J. P. **Transformações societárias e serviço social notas para uma análise prospectiva da profissão do Brasil.** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 50, p.87-132, 1996.

NEVES, L. M.W. **Educação e Política no limiar do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____.**Brasil 2000. Nova divisão de trabalho na educação**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____.**Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____.**O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, F.M.G. **Ajuda externa para a educação brasileira. Da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NORONHA, O. M. **Políticas Neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

_____. **Ideologia, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, M. A. M. **Qualidade, parceria e redenção: o projeto piloto de implantação da qualidade total em uma escola estadual de Belo Horizonte**.(Tese de Doutorado). Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. **Revista Educação e Sociedade**, ano XVIII, n° 58, p.123-141, julho/1997.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, V. M. V. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, G. W. **Educação, Cidadania e Descentralização: contradições e desafios**. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, MG: UFMG, 1997.

ROCHA, C. V. Anatomia de uma reforma: descentralização da educação pública de Minas Gerais e mudança institucional. **3° Encontro Nacional da ABCP – Associação Brasileira de Ciência Política**. Niterói, RJ: UFF, 2002.

RODRIGUES, N. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico: a radicalização do projeto de desenvolvimento brasileiro e a política educacional**. (Tese de Doutorado). Campinas, SP: UNICAMP, 1979.

SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SANFELICE, JL; SAVIANI, D. e LOMBARDI, JC. (orgs.). **História da Educação: Perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR,1999.

_____.Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. p. 03-12.

_____. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, Caçador, SC: UnC, 2000. p. 151-159.

_____. Estado e Política Educacional. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, Caçador, SC: UnC, 2003. p. 161-170.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.5).

_____. **Da LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. São Paulo, Autores Associados, 1998.

SANDRONI, P. (org.). **Dicionário de Economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1989.

SILVA, M. A. da. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. (Tese Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. 1999.

_____. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA JR., J. dos R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, M. S. P. da. **Relações de Trabalho na Escola Pública: Práticas Sociais em Educação em Minas Gerais (1983-1994).** (Tese de Doutorado). Campinas: UNICAMP, 1999.

SILVA, M. A. da. **Administração dos Conflitos Sociais: As Reformas Administrativas e Educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (O caso de Minas Gerais).** (Tese de Doutorado). Campinas: UNICAMP, 1994.

SOUZA, J. S. Concepções e propostas da CUT e da força sindical para a educação brasileira – anos 90. In: NEVES, L. M.W. **Educação e Política no limiar do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TAVARES, R. H. **Os trabalhadores em educação e suas formas de luta em Minas Gerais**. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 1995.

TEIXEIRA, L. H. G. A cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

TOMMASI, Lívia de. et alii. (org.). **Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOUSSAINT, E. **Banco Mundial/FMI: desde sus origines hasta hoy**. Disponível em: <www.Mariliadocumentos/doc06>. Acesso em: 28/10/1999.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIANNA JR. A (org.). **A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos**. Brasília: Rede Brasil, 1998.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Caderno CEDES: 55**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2001, p.09-30.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ANEXOS (ILUSTRAÇÕES)

ANEXO I

Membros do GI/SEE-MG, fala do Sr. Michael Moore, consultor do Banco Mundial, no Centro de Referência do Professor - Belo Horizonte, no período de jul. a out. de 1997

Fonte: PROEX – Pró-Reitoria de Ensino e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia.

ANEXO II

Mesa de abertura solene do Seminário de Capacitação de Monitores e Agentes Estaduais

Fonte: PROEX – Pró-Reitoria de Ensino e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia.

ANEXO III

Exposição da Profª Camila Lima Coimbra (RPP/IE) sobre o Guia de Estudo Geral – GEG durante o Seminário de Capacitação de Monitores e Agentes Estaduais, no Campus Santa Mônica – Universidade Federal de Uberlândia, em 22/10/97

Fonte: PROEX – Pró-Reitoria de Ensino e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia.

ANEXOS

Carta dos Educadores Mineiros: Minas – Educação no Século XXI

Belo Horizonte
setembro de 1998

I. Globalização e educação: notas introdutórias

A política de educação hoje adotada pelo Brasil e por quase todos os demais países da América Latina foi definida em função das demandas econômicas do processo de globalização.

Uma revolução sem precedentes está em marcha. Grandes transformações operam-se na estrutura produtiva, nas relações de trabalho (e nas pré-condições exigidas para ingressar e permanecer no mercado de trabalho), nos costumes e até nos valores culturais.

Os rápidos avanços tecnológicos ensejam novas formas de convivência social e impõem mudanças que alteram a vida das pessoas, à revelia e acima de suas aspirações e necessidades. Subverte-se a concepção de tempo e espaço, introduzem-se conceitos éticos insuspeitados, impõem-se parâmetros mundiais às relações humanas.

Essas mudanças intensificam a interdependência. A disseminação global da informação propicia novos horizontes a todos os povos – desde, é claro, que ascendam a determinado patamar cultural e tecnológico que dê suporte e conseqüência à pletora de informações que devem assimilar.

Mas esse processo, se pode oferecer vantagens e oportunidades, cobra para isso um preço que se apresenta sob a forma de efeitos colaterais que invariavelmente penalizam, em cada país, os segmentos mais pobres e, no conjunto das nações, os estados emergentes. As decisões de uns poucos acabam por gerar graves conseqüências para a esmagadora maioria dos povos. Predominando a ótica econômica, o modelo em curso é excludente e profundamente desumano, ignorando (e, pior, a ele opondo-se) os valores que dignificam a vida.

No que concerne à educação, esse modelo privilegia fatores somente compatíveis com uma certa concepção de sociedade de mercado que reduz todos os valores, inclusive a cidadania, a termos econômicos.

Como o mercado é excludente — atesta-o o desemprego, dramaticamente crescente não por contingência irrecorrível de condições objetivas, mas por fria decisão quanto a pretensas racionalidades do processo econômico mundial —, amplia-se o cenário de incertezas. Isso atinge principalmente os jovens, cuja crença no futuro é, cada vez mais, abalada. E não poucos dos excluídos, ou potencialmente excluídos — os mais jovens, sobretudo — têm a cada dia menos razões para acreditar em seu próprio amanhã e, por extensão, no futuro do mundo que os cerca.

Não somos um planeta à parte

Nesse quadro de interdependência entre desiguais, as nações em desenvolvimento colocam-se em posição extremamente vulnerável. E o Brasil, mercê da deficiência (ou insuficiência, ou ainda — quem o sabe? — inexistência) da política social adotada pelos atuais detentores do poder, sofre ainda mais intensamente os efeitos perversos dessa nova configuração das relações entre as forças hegemônicas mundiais.

A prioridade ao ensino fundamental, contra a qual absolutamente ninguém se opõe, acompanha-se de algumas falácias, como a que pretende opor essa ênfase à também indiscutível importância do ensino superior. E esconde, na realidade, a incapacidade (ou seria recusa?) de ver a educação como um todo integrado.

A rigor, a superação dos déficits existentes na educação brasileira requer a ação sinérgica em todos os graus e modalidades. Não se pode permitir, por exemplo, que a educação infantil e a educação de jovens e adultos permaneçam à margem das políticas gerais do setor.

Essa postura é, na realidade, outro exemplo da submissão de nossas políticas educacionais a estratégias concebidas e ditadas d'alhures. Estudos, pesquisas, propostas de ação conjunta colocam-se nesse contexto, sob patrocínio de instituições multilaterais e bilaterais de

suposta cooperação. Só se conseguem financiamentos internacionais para o ensino fundamental, médio e profissional – não por coincidência, os níveis que mais interessam ao capital internacional.

Ao Brasil convém estabelecer suas próprias prioridades em função de seus interesses de curto, médio e longo prazo, das condições atuais e necessidades futuras do sistema educacional e das aspirações maiores da sociedade. Não se podem permitir intromissões e imposições, mesmo (e sobretudo) que mascaradas sob a aparência de cooperação.

A política educacional, no contexto das tendências antevistas para o século XXI, deverá formular-se a partir de concepções fundamentadas no desenvolvimento auto-sustentado. O que, antes de excluir, favorece e torna eficaz o aproveitamento das possibilidades abertas pela mundialização da informação e o conseqüente crescimento do intercâmbio entre os povos.

Minas no Brasil e no mundo

Nessa concepção a política educacional que há de servir ao Brasil e a Minas Gerais será essencialmente diversa da atual.

Pretendeu-se, nos últimos anos, que a educação em Minas (e eis que se reproduz aqui o equívoco encampado nacionalmente) daria absoluta prioridade ao ensino fundamental, no contexto da competitividade acirrada entre os países, valorizando os conhecimentos supostamente necessários a conviver com esse quadro.

Tal estratégia, se estratégia houve, assenta-se em bases movediças. A rigor, a competitividade à qual deveríamos aspirar haveria de ter por objetivo o desenvolvimento humano, e por diretriz maior a eqüidade que favorece a inserção de todos num novo quadro de igualdade de oportunidades e participação equânime nos frutos do progresso. Jamais a competitividade fundada na exploração subumana da mão-de-obra, na dilapidação dos recursos naturais, na alienação do patrimônio nacional, na negação dos valores culturais. Nunca, em síntese, a competitividade baseada na exclusão. Até porque tal concepção não se sustenta: a par de eticamente inadmissível, é ineficaz do ponto de vista das relações sócio-econômicas globais.

Minas tem uma história, e uma cultura rica e plural (popular ou erudita, não há porque distinguir). Construímo-la, com imaginação e tenacidade, ao longo de três séculos de lutas. Aqui nasceram e ganharam consistência filosófica e política, ao lado de pouquíssimos outros movimentos surgidos em outras paragens do território da então colônia, as idéias de uma nação independente, soberana e democrática.

Nossa cultura foi capaz de projetar premonitoriamente a independência e a república. Cabe-nos compreender essa herança e agir hoje em conformidade com as tradições libertárias que, além do povo das Gerais, conformaram a nacionalidade brasileira.

Assim há de ser com a educação. Ultrapassado o interregno do imediatismo e da mediocridade, uma moderna política de educação precisa ser edificada como etapa importante do desenvolvimento de Minas e do país. A modernidade dessa política assentar-se-á, primeiro, na preservação dos valores culturais que construíram a identidade mineira e ajudaram a conformar, sempre em destacada posição, a identidade nacional. E fundamentar-se-á também no resgate da sempre decisiva participação de Minas na evolução do pensamento educacional do país.

O contrário, como ocorreu nos pífios tempos que destinamos ao lixo da história – lugar em que serão brevemente depositados os recentes descalabros perpetrados no setor —, significaria romper com nossas melhores tradições. Seria teimar em ineficaz e iníqua competição que ignora a eqüidade, como pretendem os arautos de uma globalização mal-compreendida (ou talvez, interessadamente, demasiado compreendida).

Uma política de educação não se constrói de cima para baixo. Ela pressupõe o reconhecimento do trabalho silencioso e digno de professores, diretores, funcionários das menores escolas das mais diminutas localidades. Ela não prescinde de um processo interativo que perpassa todos os graus e modalidades e é continuadamente, democraticamente mediado pelos que têm a responsabilidade quer da direção e coordenação formal dos sistemas e subsistemas envolvidos, quer da liderança intelectual que permite a identificação dos anseios e necessidades sociais e a formulação de políticas e

estratégias que os atendam. Dar voz e voto a todos os segmentos sociais, a todas as correntes — eis um pressuposto do processo. O poder do estado somente se legitima mediante políticas que reflitam, senão o nem sempre possível consenso, pelo menos a solução democrática dos conflitos, sob a égide do bem-estar social que lhe cumpre prover.

A política educacional implementada em Minas nesses últimos anos conspurcou esse processo, ao deixar de lado os princípios que devem norteá-lo. Ignorou muitos de seus atores necessários, a começar pelos professores. Quando se sabe que o educador é o um dos eixos norteadores de qualquer pedagogia de qualidade e que, sem seu apoio e concurso conscientes, política alguma terá êxito (e é preciso duvidar de sucessos aparentes, fabricados pelo marketing), constata-se que o modelo atual amputou ao sistema um de seus membros vitais.

O mesmo raciocínio aplica-se a outras dimensões também excluídas ou marginalizadas, como a educação infantil, o ensino profissional, o cuidado especial com os meninos e adolescentes de rua, a educação de jovens e adultos, a educação rural (não apenas no meio rural).

Nesse contexto, felizmente prestes a ultrapassar-se definitivamente, a visão míope dos eventuais dirigentes do setor colocou em risco uma experiência nova, em termos nacionais e mundiais, na qual Minas desempenhou inicialmente papel destacado: a implementação da estratégia de atenção integral à criança e ao adolescente, forma criativa de superar o conjunto de limitações, na maioria exógenas à escola, que a têm impedido de atingir níveis adequados de eficiência e eficácia no atendimento às populações carentes.

Poder-se-ia seguir longamente no levantamento dos absurdos que vêm caracterizando a educação mineira (e brasileira) nesses últimos anos. Melhor, porém, dar alguns passos adiante e concentrar esforços na ingente tarefa de projetar e construir um Sistema Mineiro de Educação coerente com o novo projeto de desenvolvimento que se deseja implementar no estado.

O que se intenta, unindo a ousadia, o sonho de quem não se conforma com a pequenez à qual pretendem reduzir nossa Minas, à visão prática dos que sabem usar o conhecimento e a tecnologia para

promover o progresso, é fazer com que Minas adentre o século XXI em pleno uso dos instrumentos com os quais vai resgatar sua grandeza. Que ultrapasse a marca do milênio sacudindo submissões e imposições que desmerecem seu passado, retomando a altivez que sempre a caracterizou e hoje, como nunca, é exigida pelo quadro nacional e mundial de incertezas e fragilidades com o qual nos devemos confrontar.

II. Processo democrático: O Fórum Mineiro de Educação

O **Fórum Mineiro de Educação** foi concebido para atender a um princípio norteador da nova política educacional preconizada pelo pensamento majoritário dos educadores mineiros: o de dar voz às comunidades regionais e aos diversos segmentos da sociedade civil (nos quais os profissionais da educação têm participação importante, porém não exclusiva) que, em cada região, cidade, vila e povoado estão insatisfeitos com o *status* da educação em Minas Gerais e dispõem-se, a partir da força das idéias e da disposição de construir um novo futuro, a agir concretamente para reverter essa situação.

Não é, em si mesmo, um projeto acabado. Antes de tudo, é o primeiro movimento de um processo que se pretende duradouro e profícuo. O encontro de Belo Horizonte culmina a seqüência de seminários preparatórios realizados em seis municípios mineiros, selecionados em função de seu papel nas regiões em que se inserem.

Realizaram-se, em agosto passado, fóruns regionais em Juiz de Fora, Varginha, Montes Claros, Governador Valadares, Contagem e Uberlândia. Em cada um deles a participação de expressivas lideranças de todos os segmentos sociais ensejou uma democrática e produtiva discussão sobre os caminhos da educação mineira, sob diversos ângulos e aspectos que o tema pode comportar.

Tendo por balizamento os princípios e conceitos constantes das notas introdutórias deste documento, as conclusões do Fórum Mineiro de Educação são sintetizadas nas páginas a seguir.

III. Diretrizes para a ação

Pressupostos

Explicitam-se, a seguir, os parâmetros básicos da estratégia proposta.

- A educação mineira resgatará, na herança histórica e cultural do estado, uma filosofia humanista, comprometida com o desenvolvimento integral do educando e a serviço da cidadania e da competitividade que contempla simultaneamente a eficiência tecnológica e a eqüidade social.
- O processo educativo respeitará as diferenças, a heterogeneidade e a diversidade, numa pedagogia de qualidade sintetizada no conceito segundo o qual "a melhor educação para os melhores é a melhor educação para todos".

  A participação da sociedade será valorizada, como parte de uma estratégia democrática de educação de qualidade para todos.
- Na condução da política educacional, a transparência e a ética são requisitos fundamentais e insubstituíveis.
- Educação e cultura são termos indissociáveis de uma mesma equação cuja solução aproveitará, necessariamente, à cidadania, à eficiência profissional e à eqüidade social.
- As políticas e diretrizes setoriais terão como pressupostos a participação social e a democratização de oportunidades, opondo-se decisivamente à elitização e à exclusão.

Diretrizes operacionais

A educação em Minas Gerais pautar-se-á pela observância das seguintes diretrizes:

- estruturação do Sistema Mineiro de Educação, com base na filosofia, princípios e diretrizes aqui aprovados;

  instituição do Fórum Mineiro de Educação como instrumento permanente da formulação, debate e promoção de políticas

educacionais compatíveis com a visão democrática e solidária do setor;

- reexame da estratégia de financiamento da educação, propiciando especialmente
  - o estabelecimento de parâmetros adequados ao cálculo do custo por aluno, no estrito cumprimento da legislação em vigor, evitando o nivelamento por baixo,
  - a consolidação do regime de colaboração entre União, estados e municípios, mediante adoção de critérios transparentes e compatíveis com a responsabilidade de cada instância e
  - a instituição do repasse automático, diretamente às escolas, dos recursos financeiros destinados a sua manutenção;
- formulação de uma política de educação infantil, removendo as limitações decorrentes do FUNDEF e incluindo-a na faixa da educação obrigatória, admitidas estratégias graduais de extensão do atendimento;
- redefinição da concepção de avaliação do educando no ensino fundamental, buscando modelos participativos e recusando abordagens parciais e mecanicistas;
- reexame da atual concepção do ensino médio, mediante reavaliação de conteúdos que considere o perfil sócio-econômico do estado e ampliação dos recursos financeiros a ele destinados pelo governo estadual;
- revisão da política de educação profissional, em função das necessidades do desenvolvimento e das características regionais;
- reconhecimento do papel social do educador, mediante adoção de políticas voltadas para sua efetiva valorização, incluindo-se entre elas a remuneração digna, a valorização da carreira, o estímulo e apoio ao aperfeiçoamento profissional;
- introdução da educação continuada para professores e especialistas;

- aumento dos investimentos na capacitação de professores para a área de informática e novas tecnologias de educação;
- capacitação de professores para o trabalho com alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular;
- resgate do profissional do ensino religioso, inclusive por intermédio de cursos de aperfeiçoamento;
- definição de política consistente para a educação de jovens e adultos, visando erradicar definitivamente o analfabetismo remanescente no estado;
- redefinição do papel do ensino supletivo;
- reavaliação das práticas de nucleação nas escolas urbanas e rurais, em função das necessidades dos alunos mais carentes;
- reexame das experiências de aceleração de estudos, inclusive a partir da observação de projetos pedagógicos similares;
- regulamentação das políticas públicas de educação a distância;
- formulação de uma política para a educação indígena;
- atenção especial para com o desenvolvimento da educação nas regiões menos desenvolvidas do estado, a exemplo do norte de Minas e do vale do Jequitinhonha.

IV. Propostas de ação governamental

Administração e financiamento

- Estruturação do **Sistema Mineiro de Educação**, voltado para o humanismo, a ação plural e a diversidade criadora. Nele estará inserido o **Fórum Mineiro de Educação** e seus fóruns regionais, como instâncias públicas de debates e proposições de ações de governo no campo da Educação.
- Criação, no âmbito do Sistema Mineiro de Educação, de mecanismos definidores do regime de cooperação entre estado e municípios, contemplando necessariamente atividades de

avaliação, de acompanhamento das interrelações dos componentes do Sistema e a realização de estudos sobre as alternativas de financiamento, visando garantir investimento por aluno compatível com a qualidade do processo educativo, a eqüidade e o equilíbrio interregional.

- Elaboração de plano decenal, decorrente do Plano Nacional de Educação.
- Promoção da cooperação técnica estado-municípios, visando à profissionalização de todas as instâncias de formulação e execução da política educacional.
- Definição de política de supervisão pedagógica, orientação educacional e inspeção escolar no âmbito do Sistema Mineiro de Educação.
- Repasse direto de recursos às escolas, para que definam e implementem seus próprios projetos político-pedagógicos.

Magistério

- Realização de concursos públicos periódicos, adotando-se mecanismos que reduzam ou eliminem as categorias do "designado" e do "convocado".
- Estabelecimento de plano de carreira, cargos e salários, com ampla participação social, especialmente dos profissionais da educação. O eixo norteador será o de abrir à carreira perspectivas profissionais que incentivem a permanência no magistério e motivem o educador a aperfeiçoar-se continuadamente.
- Definição e implementação, em parceria com o sistema universitário sediado em Minas, de política de formação e aperfeiçoamento do magistério, articulada com as realidades regionais de Minas Gerais. Essa política enfatizará, entre outros itens, o desenvolvimento de competências nas áreas de informática e novas tecnologias aplicadas à Educação e admitirá a concessão de bolsas de estudos.

Educação infantil

- Universalização progressiva da pré-escola, prevendo cooperação entre o estado e seus municípios e a participação de iniciativas comunitárias e particulares.
- Retomada da proposta da atenção integral à criança, com prioridade para os segmentos mais pobres da população.
- Ampliação da oferta de creches nas regiões e áreas carentes, em ação integrada com os municípios e a comunidade.

Ensino fundamental

- Reexame dos procedimentos de avaliação vigentes no estado, buscando conformar modelos centrados na avaliação qualitativa cuja ênfase recaia no desenvolvimento progressivo do processo ensino-aprendizagem.
- Reformulação da sistemática de aceleração de estudos, visando convertê-la em mecanismo pedagógico que privilegie a formação integral do aluno.
- Substituição da cultura da reprovação e da repetência, bem como da promoção automática, pela cultura do sucesso escolar.

Atenção integral à criança e ao adolescente

- Mobilização das universidades visando fórmulas de cooperação para o resgate da filosofia e da programação de atenção integral à criança e ao adolescente.
- Apoio aos municípios que implementam ou já implementaram programas de atenção integral.
- Ação conjunta das secretarias e entidades da área social do governo, visando a ações comuns que permitam disseminar em todo o estado a estratégia da atenção integral à criança e ao adolescente, especialmente junto às populações mais necessitadas.

Ensino médio

- Garantia de matrícula no ensino médio a pelo menos 80% dos egressos da educação fundamental, predominantemente em escolas públicas.
- Estímulo à criação de escolas comunitárias e fomento ao cooperativismo no ensino médio, de forma a atender ao aumento da demanda por vagas e ao interesse maior da juventude mineira .
- Provimento das carências de professores qualificados, em especial na área de ciências, mediante programas emergenciais de qualificação, com apoio das instituições de ensino superior.
- Reforma e diversificação do ensino médio, de maneira compatível com as realidades regionais, com ênfase na formação básica geral.
- Desenvolvimento e estímulo a metodologias para serem utilizadas no ensino noturno de forma a aproveitar e certificar, para fins curriculares, estudos e conhecimentos apropriados pelo aluno no mundo do trabalho.
- Promoção de entrosamento do ensino médio com o ensino profissional, inclusive quando desenvolvido pelas instituições do denominado Sistema "S".

Educação de jovens e adultos

- Elaboração e execução de plano de educação de jovens e adultos, na forma dos princípios sintetizados na Declaração de Hamburgo, que definiu as metas do "Decênio Paulo Freire da Alfabetização".
- Instituição de processo permanente de educação para todos, mediante aproveitamento da capacidade ociosa de agências educativas públicas e privadas e formação de parcerias com a sociedade civil (empresários, sindicatos, igrejas, clubes de serviços, organizações não-governamentais, universidades).

- Redução gradativa do analfabetismo em Minas, dos atuais 14,5% para não mais que 7% da população com 15 anos ou mais, no prazo mais curto possível.
- Concessão de créditos curriculares aos estudantes do subsistema universitário estadual que participarem de programas de alfabetização.

Educação rural

- Estabelecimento de novo desenho conceitual para a educação no meio rural, com base nos conhecimentos e experiências do passado e em curso, tendo sempre em consideração sua especificidade e relevância.
- Retomada das concepções pedagógicas originais da educação rural formuladas pela professora Helena Antipoff.

Educação indígena

- Garantia aos povos indígenas de Minas de educação de qualidade compatível com suas características e valores culturais, atendendo aos princípios contidos na "Carta de Cuiabá" (resultante da Conferência Ameríndia de Educação e Encontro dos Professores Indígenas do Brasil), adotando-se o bilingüismo na alfabetização, para preservação da cultura nativa.

Educação a distância

- Instituição do Subsistema Mineiro de Educação à Distância, compatibilizando os esforços das agências que trabalham com essa modalidade.
- Estímulo ao subsistema universitário estadual para que produza, veicule e avalie programas de educação a distância, destinados ao ensino formal e não-formal.
- Utilização pela rede escolar do acervo de recursos audiovisuais produzidos ou custeados com recursos públicos.

Ensino profissional

- Definição, juntamente com as secretarias de Estado ligadas à área e o sistema "S" (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR e SEBRAE), de política de formação profissional do trabalhador, articulada com a política de emprego, visando assegurar amplas possibilidades de treinamento.
- Criação de mecanismos de certificação de competência e definição de formas de aproveitamento desses conhecimentos no subsistema regular e supletivo de educação, permitindo agregar conhecimentos originados de diversos setores da sociedade.
- Implementação de rede regionalizada de centros públicos de ensino profissional.

Escola, cultura e currículo

- Em articulação com as secretarias de Estado e outras entidades ligadas à educação e à cultura, redefinição do papel da escola como agência de promoção cultural.
- Revisão dos currículos e projetos pedagógicos, à luz das tradições histórico-culturais de Minas, atentando para as especificidades regionais.
- Incentivo às universidades para que produzam materiais didáticos baseados na cultura mineira.
- Estabelecimento de parcerias entre a escola e os museus, bibliotecas, arquivos e outras instâncias de referência, visando à promoção conjunta de projetos educativos e culturais.

Inovação e criatividade

- Respeito à heterogeneidade e à diversidade criadora.
- Incentivo permanente à inovação e à criatividade, tendo o educador como o principal agente dessa política.

Ensino superior

Fortalecimento da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade de Montes Claros (UNIMONTES) em sua função de apoio às políticas de desenvolvimento do estado, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas.

- Definição de políticas para o ensino superior em Minas, em articulação com as instituições federais, comunitárias e privadas.
- Definição do compromisso das instituições de ensino superior com a educação básica.
- Criação do programa mineiro de crédito educativo, progressivamente auto-sustentado.

Estudos e pesquisas em educação

- Desenvolvimento, em articulação com as universidades e instituições de pesquisa em geral, de programação sistemática de estudos e pesquisas em apoio à educação mineira.
- Ampliação de recursos de financiamento de estudos e pesquisas voltadas para o desenvolvimento harmônico do estado, por intermédio da FAPEMIG.

Segurança e violência

- Atenção especial à segurança nas escolas, ao combate à violência e à disseminação e uso de drogas.
- Em articulação com as secretarias de Estado e demais entidades que atuam na área, definição de programas educativos que busquem abrir perspectivas de vida digna para os meninos de rua.
- Incentivo, em todas as escolas, à defesa e prática dos direitos humanos, em especial da criança e do adolescente, e à observância dos princípios da convivência harmônica e solidária.

Cooperação internacional

- Avaliação dos programas de cooperação internacional em curso, visando sobretudo subsidiar novos projetos.
- Expansão e diversificação dos programas de cooperação e intercâmbio nacionais e internacionais, como forma de assegurar permanente revisão e atualização das políticas em curso.

Compromisso Mineiro com a Educação

Tendo por base as idéias apresentadas e discutidas no Fórum Mineiro de Educação — inclusive as reuniões regionais —, seus participantes assinam estes compromissos, como uma tomada de posição dos educadores mineiros que assim expressam sua disposição de agir profissional e politicamente para que Minas comemore os 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil implementando políticas educacionais capazes de contribuir para o resgate de uma dívida social de cinco séculos.

Minas define-se, assim, como um estado decididamente voltado para o desenvolvimento da educação e da cultura, consideradas também instrumentos de construção da cidadania, do crescimento econômico e da justiça social.

(Seguem as assinaturas dos participantes do Fórum Mineiro de Educação, iniciando-se pela assinatura do candidato a governador de Minas Gerais, Itamar Franco.)

Itamar Augusto Cautiero Franco

Alexandre Dupeyrat

Murílio de Avellar Hingel

Luiz Nascimento e Silva

Antônio José Barbosa

Ex.mo Sr.

Ministro Murílio de Avellar Hingel

DD Presidente do Instituto Nacional de Desenvolvimento Comunitário

Senhor Ministro.

Recebo este documento final resultante do "Fórum Mineiro de Educação" – que é, certamente, expressão dos mais significativos segmentos educacionais do estado de Minas Gerais – acolho-o e, respeitosamente, tomo a liberdade de sugerir a continuidade do debate, submetendo-o à discussão dos demais segmentos da sociedade mineira, para que o escopo da política estadual de educação e de seu conseqüente Plano Mineiro de Educação seja a verdadeira expressão do povo de nosso estado.

Belo Horizonte, aos 2 de setembro de 1998.

Itamar Augusto Cautiero Franco

Candidato da Coligação "Minas Levanta sua Voz"

FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO

Promoção: Instituto Nacional de Desenvolvimento Comunitário - INDEC

Certificado de Participação

Declaro que Luisa Dias Pedrosa .....

..... **participou da etapa Regional III do Fórum Mineiro de Educação, na cidade de Uberlândia, no dia 28 de agosto de 1998, com oito horas de atividade.**

Uberlândia, 28 de agosto de 1998.

Murílio de Avellar Hingel
Presidente do INDEC