

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

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

ELIONE MARIA DIÓGENES LEITÃO

FORTALEZA, CEARÁ
ABRIL, 2005

ELIONE MARIA DIÓGENES LEITÃO

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

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

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

FORTALEZA, CEARÁ

2005

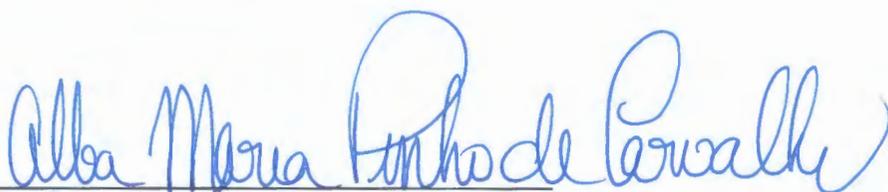
Esta dissertação foi submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre, outorgado pela Universidade Federal do Ceará. Um exemplar da presente pesquisa encontra-se à disposição dos interessados na biblioteca do Departamento de Ciências Sociais da referida instituição.

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



Elione Maria Diógenes Leitão

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/04/2005



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



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



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



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

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

A minha **mãe**, fruto de amor e dor que deliciosamente saboreio em mim;
Ao poeta **Bento Filho**, expressão maior da perfeita palavra AMOR;
A minha suave **Josi**, que nem sei, onde começa em mim e onde termina;
Aos que **Deus** me destinou como família em todas as dimensões;
A D. **Joaninha Abreu**, dádiva perfeita dos Céus;
A menina **Raquel** presença viva em mim;
A **Zélia Gondim**, pois que me ensinou que dignidade tem nome, rosto, cheiro e voz;
A Prof^a **Nazaré Fraga**, pelo carinho constante;
Ao prof^o **Edvar Ramos**, corajoso coração dedicado ao Col. Mun. Figueiras Lima;
E a menininha que ainda sou: inquietante e sagrada a um só tempo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aos entrevistados e entrevistadas que compreensivelmente colaboraram com este trabalho.

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

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

RESUMO

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

ABSTRACT

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

LISTA DE SIGLAS

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

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

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

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

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

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

SUMÁRIO

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

PARTE 3: O PDE EM FOCO: VIAS ANALÍTICAS ENTRECruzANDO-SE NO DESVENDAMENTO DO OBJETO -----	165
CAPÍTULO V - O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA ENQUANTO OBJETO INVESTIGATIVO -----	166
5.1. O Plano de Desenvolvimento da Escola: um traçado do fenômeno no interior da “Caminhada Cearense” -----	166
5.2. O Risco Investigativo: pistas teóricas de compreensão do fenômeno no tempo e no espaço -----	188
5.3. Contextura analítica no entorno do objeto -----	196
CAPÍTULO VI: ADENTRANDO NA ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO OUTRA POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA -----	224
6.1. Dissecção do conteúdo: o que está contido e o não contido no explícito -----	227
À GUIA DE CONCLUSÃO: LATÊNCIA E PULSAÇÃO: MOVIMENTOS SIMULTÂNEOS -----	293
QUE SUSTENTAM A PERMANÊNCIA DO OBJETO EM ESTUDO	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	304
ANEXOS -----	311
APÊNDICES	

APRESENTAÇÃO: CONSTRUINDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Elione Maria Diógenes Leitão

PARTE 1**MEMÓRIAS DAS TRILHAS E CAMINHADAS NO PERCURSO INVESTIGATIVO**

CAPÍTULO I – A LEVE TEIA DA PESQUISA SE FAZENDO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁶ Op. Cit.

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

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

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

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

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

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

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

1.3. Base conceitual: situando o referencial teórico-metodológico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸ Ibidem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. O Pensamento Foucaultiano em Educação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Foucault e a construção discursiva do social

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.1. Por uma teoria da Arqueologia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

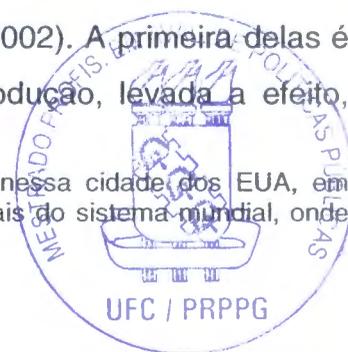
É por essas razões que a globalização está longe de ser um processo consensual, cuja prefiguração constitui-se antes, como um vasto e prolífico campo de conflitos, onde os diferenciados e divergentes grupos sociais se digladiam. Apesar de tudo isto, o discurso dominante quer fazer crer na existência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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nos termos de Carvalho (1995:10):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPITULO IV – UM OUTRO OLHAR SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL CEARENSE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

são as disciplinas científicas e a matemática, assim como o inglês como primeira língua estrangeira e as tecnologias da comunicação.

Todas as grandes mudanças estruturais nas políticas de educação na década de 1990 no Brasil revestiram-se de um forte teor apelativo, para reconfigurar o perfil do ensino público de “ineficiente e sem qualidade” para “eficiente e com qualidade”. As palavras de ordem que se fizeram soar em todas as instâncias da organização educacional foram: qualidade, eqüidade, eficiência, eficácia, efetividade, descentralização, democratização, universalização, permanência, sucesso escolar, enfim capacitar a população para o desenvolvimento e o crescimento econômico que a nova ordem mundial podiam proporcionar.

Os países de economia periférica e semiperiférica se viram empurrados a aumentar os gastos com a educação com o fito de investir na qualificação da sua população economicamente ativa, tomando-a mais instruída. No dizer de Camoy (2002: 25): “Um sistema educacional bem estruturado e trabalhadores mais qualificados podem contribuir para atrair capitais de financiamento globalizados que desempenham um papel importante na economia mundial”.

Isso parece ser extremamente paradoxal num contexto das políticas de ajuste levadas a bom termo pelo Estado, tendo em vista que os países imersos numa economia globalizada se viram restringidos a investir no setor público, vez que a cartilha do neoliberalismo mantinha todos atrelados a um receituário que prescrevia o encolhimento do Estado nos gastos com programas sociais, saúde e educação. Além do mais, havia uma clara intenção de favorecer o setor privado.

O corpo desta ideologia estimulada pela circulação de capitais globais obrigou os governos não só a frearem o aumento dos gastos públicos com a educação, mas também a procurarem outras fontes de financiamento para garantirem o desenvolvimento de seu sistema educacional. A saída encontrada foi a intensificação dos empréstimos com o Banco Mundial: a participação da educação brasileira nos empréstimos do Banco Mundial evoluiu de 2% no período compreendido entre 1987-1990 para 29% no período compreendido entre 1991-1994 (SOARES, 1995).

Na concessão a esses empréstimos o Banco vem “sugerindo” a implementação de um pacote de propostas denominadas de “reformas de segunda

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nos termos do Documento de Avaliação do Projeto:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

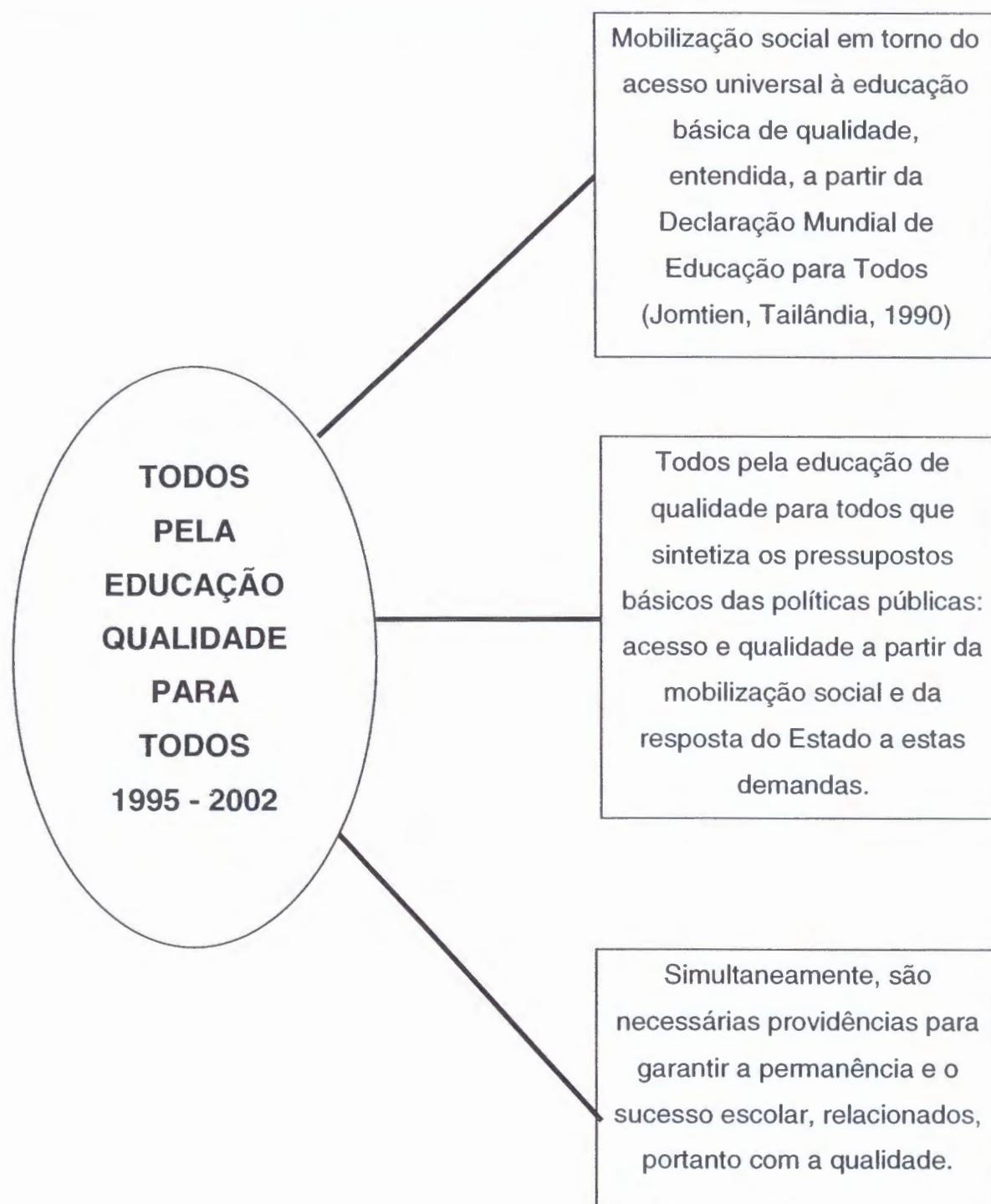
A análise inicial estabeleceu-se por meio dos quadros temáticos construídos que tem como objetivo a exploração e ou definição da carga enunciativa das formações discursivas cuja análise não menos rigorosa e sistemática, delineou as técnicas de estudo para a presente investigação discursiva, daí que não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

QUADRO 1 – Síntese temática da reforma educacional (1990)

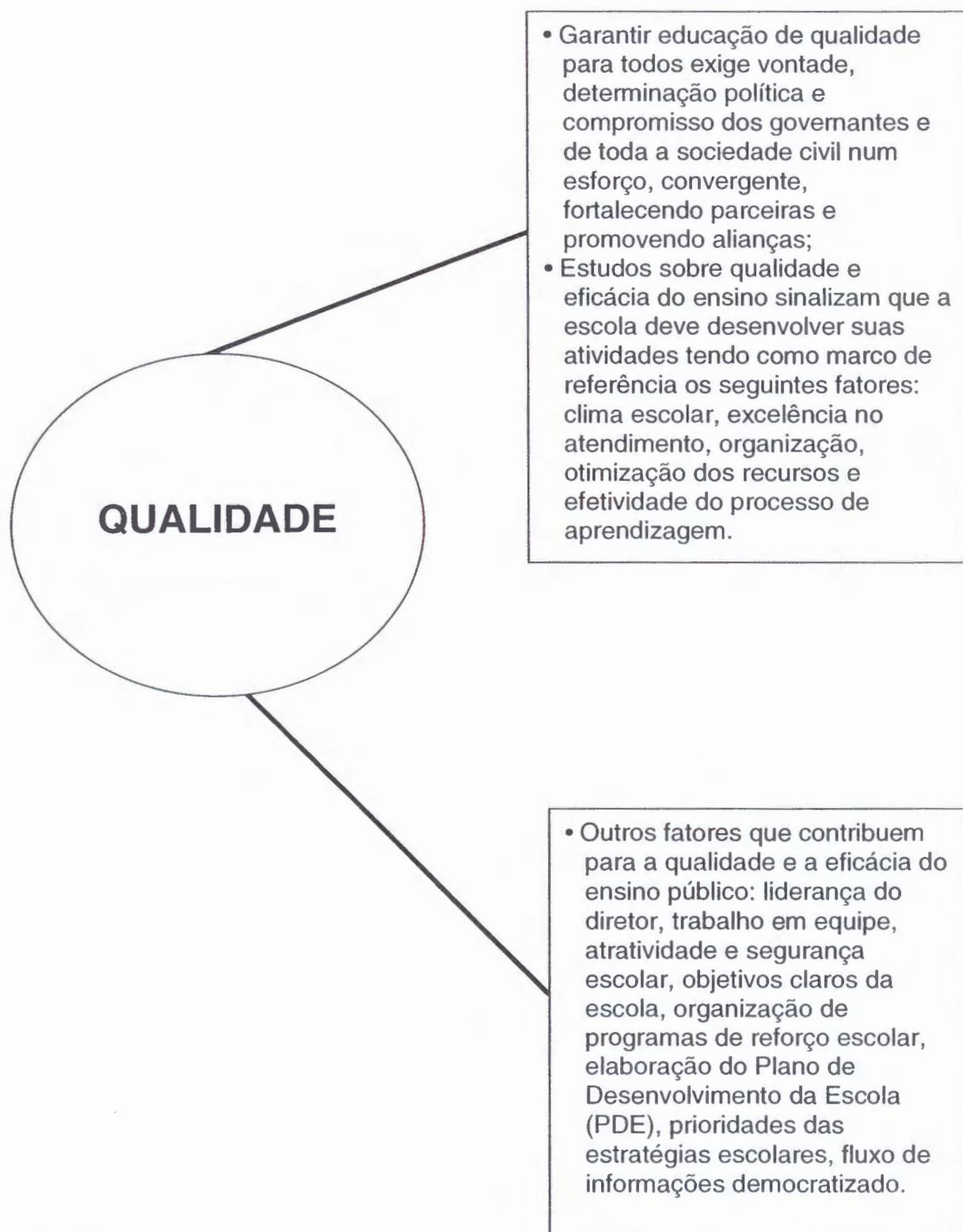
REFORMA EDUCACIONAL AMÉRICA LATINA	REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA	REFORMA EDUCACIONAL CEARENSE	ENUNCIADOS CONVERGENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Amplo movimento em torno da universalização do ensino básico, com foco no E.F. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação da política de universalização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

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

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



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

FIGURA 2 - Formação discursiva da temática “qualidade”³²

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

4.2. Reforma Educacional Cearense: os sentidos do discurso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesse composto de mudanças em todos os níveis da vida social, impulsionadas pelo processo de mundialização do capital ideologicamente justificado pelo neoliberalismo, ganhou contorno especial a educação institucionalizada. Esta é alvo por excelência das estratégias neoliberais, invadida que é literalmente por um ideário basilar com valores próprios dos setores produtivos e empresariais que se têm empenhado numa discussão sobre educação. A idéia central que monopoliza esses valores configura-se na aplicação de uma série de estratégias do tipo “participativa” e “democrática” que demonstram no cotidiano escolar a “filosofia da qualidade”, em busca da eficiência, da eficácia, da efetividade e da melhoria dos resultados educacionais.

No Brasil, os programas e projetos implantados no período na última década do século XX, assumiram em suas diretrizes políticas o discurso da qualidade com relação ao seu sistema de ensino. Este movimento atingiu vários estados da Federação, dentre eles o estado de Minas Gerais, São Paulo, e o Ceará com a política “Todos pela Educação para Todos”.

O discurso da qualidade pode se apresentar de forma inocente, mas não o é, posto que nasceu no contexto do novo reordenamento do capital internacionalizado, que tem como esteio doutrinário, o neoliberalismo, o paradigma legitimador da flexibilização das relações de trabalho, que em si, eclipsa as reais transformações no mundo das relações salariais, assim como, aloja no discurso da qualidade um desempenho eminentemente técnico.

É necessário, pois, fazer um novo dimensionamento desta temática a partir de uma discussão interpretativa e crítica a um só tempo, em que a sua abordagem considere o viés doutrinário de uma política educacional que se inseriu na nova ordem econômica mundial no sentido de atender os reclamos dos donos do capital.

Compreender a lógica que engendrou esse discurso é fundamental, no sentido de perceber que no mundo da educação e do ensino público, deu-se uma forte cooptação de valores forjados na luta por uma educação emancipatória em favor de uma ideologia cuja centralidade substituiu os reais interesses dos atores educacionais pelos interesses da classe empresarial em torno de uma pretensa eficiência, eficácia e efetividade, meramente, técnica da escola pública.

Na década de 90, a educação foi tomada por uma série de discussões em todos os níveis que envolveram a questão da melhoria da qualidade do ensino público. Como e por que se originaram essas discussões? Tenho afirmado que esta década foi corolário do movimento de internacionalização do capital, portanto, neste contexto a reforma educativa irrompeu como um tema político com prioridade máxima, tanto nos países desenvolvidos, como nos países em desenvolvimento, e em especial, nos países periféricos.³³

A melhoria da qualidade da educação relacionou-se assim, a dois aspectos centrais complementares dentro desse quadro: o primeiro, a melhoria da qualidade da educação pública foi justificada como fator de competitividade econômica internacional para os Estados-nação. No cenário de economia globalizada os países competem entre si pelos mercados, pelo investimento estrangeiro, pelo desenvolvimento tecnológico, e pela atração de multinacionais (STRANGE, 1992). Desta forma, uma força de trabalho com um excelente nível de educação é vista como elemento de conveniência competitiva nesta concorrência econômica (CORRALES, 2000). O segundo aspecto: a educação de qualidade passou a ser vista como empreendimento central no desenvolvimento de um ensino voltado aos desafios da transformação das atividades de produção no espaço da globalização, impulsionada pelo comércio mundial e tecnologias de informação.

Dentro de um leque maior de reformas, a saber: administrativa, fiscal, tributária e da previdência promovidas com o apoio das instituições multilaterais de financiamento, a reforma educativa entrou como parte do pacote de reformas econômicas e estatais (CARNOY, 1995). Tem sido considerada pelas agências multilaterais como um eixo fundamental da segunda fase das reformas na América Latina, posto que a primeira: a estabilização e a liberação econômica foi considerada um sucesso (CORRALES, 2000).

Os programas e projetos implantados pelas reformas foram direcionados pelo viés da qualidade, que para os formuladores das políticas educacionais significavam a municipalização e universalização do ensino, descentralização administrativa, democratização do ensino, maximização da produtividade dos professores, redução da desistência escolar ou das taxas de repetência, atingimento

³³ É importante observar que na América Latina este movimento se deu simultaneamente. Ver livro "A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997".

de coeficientes professor/aluno ótimos, sanções ao mau desempenho dos professores, concessão de maior autonomia à direção das escolas (BANCO MUNDIAL, 1999; SAVEDOFF, 1988).

Em termos práticos, isso significou modificar o modelo administrativo do Estado em que tomou um novo estilo de gestão dirigido para a abertura do sistema, o estabelecimento de novas alianças, os processos de descentralização e a ênfase na qualidade (CASASSUS, 2004).

Como se deu a inserção do Brasil neste contexto? O Brasil tem na década de 1980 o marco cronológico e simbólico de seu retorno ao regime democrático de direito. Esse período é sob todos os aspectos representante do anseio popular de democracia, mobilização e participação. Recém-saído de uma ditadura militar que lhe corroeu os movimentos sociais e as organizações de base através de um forte esquema repressivo, o País voltou à chamada normalidade democrática no contexto geral de redemocratização que assolou a América Latina no "apagar das luzes" do século XX.

Do esboçado, deduz-se que essa realidade foi pintada com as cores das transformações econômicas, sociais e políticas que marcaram a década de 1990, em que inseriu o País numa ordem econômica mundial cuja tônica das mudanças era o Ajuste Estrutural do Estado conduzida durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Os países inseridos nesse cenário, foram fortemente influenciados por uma concepção reformista da educação, onde o discurso centrava foco na qualidade da educação pública como "ponto de partida" para se alcançar o crescimento econômico, tornar-se competitivo no mercado mundial e qualificar a força de trabalho para as novas bases de organização produtiva. Por sua vez, os organismos internacionais passaram a atrelar seus empréstimos ao pacto dos países em desenvolver os seus sistemas educacionais públicos, sob a nova ordem dos financiamentos para os setores públicos.

Essas reformas seguiram à risca o receituário neoliberal do Banco Mundial. A definição das prioridades visava acelerar um processo que permitisse a inserção do País na nova ordem econômica vigente. Sob este prisma as reformas disseminaram-se por todo o território nacional, contudo os estados de Minas, de São

Paulo e do Ceará foram considerados os primeiros a implantar as mudanças tidas como necessárias em sua rede de ensino público.

No tocante ao Ceará, as peculiaridades desse processo são particularmente reveladoras de uma realidade forjada a partir de meados da década de 1980, quando assumiu o governo do estado o empresário, Tasso Ribeiro Jereissati. Desde o início de sua gestão que a preocupação central do líder burguês, foi no sentido de “mudar a cara” do Ceará, em que se empenhou pessoalmente na realização das reformas entendidas como necessárias para inseri-lo no contexto da nova ordem econômica mundial.

Essa foi uma das principais estratégias do “governo das mudanças” que sonhava fazer do Ceará um Estado economicamente ativo, ajustando-o às forças competitivas internacionais, em que se implantou um rígido ajuste estrutural com o objetivo de buscar o equilíbrio orçamentário e a eficácia da máquina administrativa pública administrativa (GONDIM, 2002).

O sentido dessas ações encontrava-se: de um lado, no desejo de inserir o Estado no quadro das mudanças da mundialização do capital. As informações atravessavam contigüidades nunca antes arquitetadas, cujo crescimento da economia internacionalizada subordinava-se cada vez mais na interligação entre os diversos produtores e mercados consumidores através do desenvolvimento tecnológico; de outro, na captação de recursos externos para promover o desenvolvimento cearense, apoiado na credibilidade internacional conquistada com o ajuste estrutural.

O que representou para a área educacional as transformações implantadas no contexto macro da reforma do Estado promovida pelo “grupo das mudanças?”. De antemão, podemos afirmar as políticas públicas de caráter reformistas foram maciçamente implantadas nesta área, onde as diretrizes apontaram medidas baseadas na descentralização e democratização da educação pública com foco na qualidade.

No que concerne à “Caminhada Cearense”, a produção do discurso da qualidade em educação, direcionou-se por um caminho, eminentemente, técnico e burocrático, em que não só impediu a construção de um diálogo sobre que tipo de qualidade os educadores, educandos, pais, direção, funcionários e comunidade do

entorno escolar desejavam e queriam, mas homogeneizou um projeto elaborado de “cima para baixo” apesar de se divulgar na mídia local que tudo foi realizado muito coletivamente.

As decisões institucionais da SEDUC determinaram o projeto de qualidade para o Estado, e os programas e projetos implantados visavam legitimá-lo. O esforço empreendido pela Secretaria da Educação Básica-SEDUC, no sentido de acompanhar o contexto da reforma educacional brasileira foi embalado pela doce sonoridade da reviravolta do mudancismo representado pelo “grupo das mudanças” que hegemonicamente detém o poder político no Estado desde meados da década de 1980.

O Ceará inseriu-se no contexto mais geral da conjuntura econômica e social da década de 1990, onde os países de economia periférica e semiperiférica se viram empurrados a aumentar os gastos com a educação com o fito de investir na qualificação da sua população economicamente ativa, para torná-la mais “instruída”. Um sistema educacional bem estruturado e trabalhadores mais qualificados podem contribuir para atrair capitais de financiamento globalizados que desempenham um papel importante na economia mundial, assim pensavam os ideólogos do poder local.

Isso parece ser assaz contraditório numa conjuntura de política de ajuste estrutural executada pelo Estado, tendo em vista, que os países inseridos numa economia globalizada se viram restringidos a investir no setor público, vez que a cartilha do neoliberalismo mantinha todos atrelados a um receituário que preceituava a contração do Estado nos gastos com programas sociais.

Também, havia uma clara intenção de favorecer o setor privado. A carapaça ideológica do neoliberalismo estimulado pela circulação de capitais globais obrigou os governos não só a travarem o acréscimo dos gastos públicos com a educação, mas também a buscarem outras fontes de financiamento para avalizarem o desenvolvimento de seu sistema educacional.

Isso significa que o Estado do Ceará, através da SEDUC, fez bonito a sua parte nesse processo, proposto pelos especialistas das agências multilaterais de financiamento. Nos programas implantados pela SEDUC, percebe-se com nitidez o

viés defendido por essas agências, ou seja, uma reforma que remete a própria escola à responsabilidade de seu destino.

O alvo de convergência da política educacional ao que tudo indica era a escola como ponto de partida. Os programas e projetos implantados nesse período vão ao encontro desse paradigma.

De fato, enfatizou-se as questões da descentralização, da democratização, da socialização das decisões e a divisão das responsabilidades em torno de um discurso homogêneo que num “feixe de luz” refletia idéias como qualidade, equidade, eficiência e eficácia. Isto estava em consonância com a circularidade de transformações que varavam mundo, em especial o mundo da educação latino-americana.

O Ceará enquadrou-se, perfeitamente, nos movimentos de reforma educacional que circularam com exímia destreza nos países de economia periférica, e que na década de 1990, fizeram a sua inserção na economia mundializada, adotando o receituário neoliberal na condução da política econômica e social.

Assim, a reforma educacional cearense tomou expressões profundas no circuito da mundialização do capital: a educação passou a ser entendida dentro de uma lógica economicista, capaz de empreender o desenvolvimento e o crescimento econômico.

Diante de toda essa realidade vigente, entendo ser urgente o resgate da práxis social, no contexto educacional, ao ganhar amplitude na medida que a escola pratica a interpretação. A análise do discurso possibilitou articular a problemática a fim de evidenciar as estratégias do neoliberalismo nas formações discursivas dos sujeitos-locutores focalizados. Essas estratégias, na dinâmica desta metodologia, possibilitam compreender tais formações discursivas como sendo acontecimentos históricos, caracterizados pelo ineditismo. Constitui-se, neste lugar simbólico que é o discurso, a materialidade histórica, pois aí se resgatam as lutas de classe, as relações de poder, portanto, a contradição.

4.3. A questão da qualidade: decompondo o discurso

“(...) inquietação por suspeitarmos das lutas, das vitórias, das feridas, das dominações, das servidões que atravessam tantas palavras em cujo uso há muito se reduziram as suas rugosidades. Mas o que há assim de tão perigoso por as pessoas falarem, qual o perigo dos discursos se multiplicarem indefinidamente? Onde é que está o perigo?” (MICHEL FOUCAULT, filósofo francês, século XX).

A análise realizada a partir dos enunciados do discurso da “qualidade” em educação articulou-se concretamente no desenho do aparelhamento interpretativo por meio de dois dispositivos: o teórico e o analítico os quais, ao mesmo tempo, se justapõem e contrapõem na construção das interpretações.

Após ter discutido o dispositivo teórico, inicio a discussão do dispositivo analítico que girou em torno de três perguntas centrais: “Como se constituiu a produção do discurso da qualidade na educação cearense?”; “Quais as condições de materialidade histórico-social da produção deste discurso?”; e, “Onde reside o seu componente ideológico?”. As fontes de pesquisa trabalhadas foram os discursos oficiais da SEDUC em torno da “qualidade” produzidos no recorte temporal da investigação, os quais entendo numa perspectiva foucaultiana como portadores de materialidade, consistência histórica e social. De tal modo um grupo social não engendra um discurso somente do que lhe é exterior, e sim do interior (MAINGUENEAU, 1987).

O objeto de pesquisa aqui delineado é compreendido como portador de materialidade discursiva, isto é, tem forma material, que é uma forma encarnada principalmente nos documentos produzidos, onde não se separa forma e conteúdo. Neste sentido, elaborei o quadro analítico do discurso da “qualidade” que impregnou toda a reforma educacional cearense de meados da década de 1990. Em seguida, faço, a devida interpretação.

Anterior a isto tudo, tentei montar um quadro da discursividade gerada no interior da própria formação discursiva em gestação no meio do burburinho geral das reformas da América Latina na sua anexação ao capital globalizado. Identifiquei as categorias convergentes nos discursos formulados, em que fiz um levantamento dessa memória arquivista. Foi possível entender, então, a “Caminhada Cearense”

como irrupção no quadro dos “novos” projetos educacionais desenhados para o Brasil e o Ceará na década de 1990.

QUADRO 2 – Campo discursivo documental: Plano Nacional de Educação

FORMAÇÃO DISCURSIVA	SENTIDO	FOCALIZAÇÃO
Melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.	Qualidade	Melhoria do ensino
Educação de base, estendida a toda a população e com qualidade.	Qualidade	Educação de base
Promover uma educação de qualidade para todos.	Qualidade	Educação para todos
Melhoria da eficiência do ensino fundamental.	Eficiência	Melhoria do Ensino Fundamental
Nenhum país poderá almejar a uma posição destaque no cenário internacional sem um sistema de ensino de qualidade.	Qualidade	Ensino
A escola fundamental universalizada com qualidade.	Qualidade	Escola fundamental
Estamos recomendando para os próximos dez anos é a prioridade para a educação, para que o Brasil dê um salto de qualidade.	Qualidade	Prioridade para a educação
Oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos.	Qualidade	Educação de qualidade
É fundamental que os profissionais sejam altamente qualificados.	Qualificação	Profissionais da educação qualificados
Evolução positiva do sistema de ensino fundamental, em termos de cobertura quanto de eficiência.	Eficiência	Evolução do Ensino Fundamental.

QUADRO 3 – Campo discursivo documental: Políticas de Melhoria do Desempenho das Escolas

FORMAÇÃO DISCURSIVA	SENTIDO	FOCALIZAÇÃO
Elevar os padrões de qualidade da educação básica.	Qualidade	Educação básica
Desenvolvimento de referenciais positivos e inovadores de gestão, capazes de inspirar os dirigentes na determinação de gestão capazes de garantir a maior eficácia do ensino.	Eficácia	Gestão Escolar
Melhorias substanciais dos sistemas de ensino e da qualidade da educação oferecida pelas escolas baseiam-se em uma determinação global.	Melhoria do sistema e qualidade da educação.	Gestão Escolar
O assessoramento e o acompanhamento do ensino, como estratégia para a promoção de sua qualidade, apóiam-se em uma sistemática de monitoramento e avaliação.	Promoção da qualidade	Assessoramento e acompanhamento
Todas as pessoas, independentemente de classe social, cor, etnia, religião ou local de moradia, devem beneficiar-se de processo educacional de qualidade.	Qualidade	Processo educacional
A educação básica deve ser não apenas universal.	Qualidade	Educação básica

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do documento Políticas de Melhoria do Desempenho das Escolas (BRASÍLIA, 2002).

**QUADRO 4 – Campo discursivo documental:
Plano Decenal de Educação para Todos-Ceará (1993-2003)**

FORMAÇÃO DISCURSIVA	SENTIDO	FOCALIZAÇÃO
(...) direito dos indivíduos à educação com qualidade.	Qualidade	Educação
(...) reforçar ações de cooperação mútua, voltadas para o alcance de uma educação de qualidade – direito fundamental de todo cidadão.	Qualidade	Educação
Implantação de um sistema de acompanhamento e controle do ensino ofertado, como forma de assegurar a universalização com qualidade.	Educação	Universalização
A realidade educacional do Ceará apresenta lacunas nas áreas de acesso e qualidade.	Acesso e qualidade	Realidade educacional
Escola de boa qualidade	Qualidade	Escola
(...)Melhoria da qualidade do ensino ministrado.	Qualidade	Ensino
Fortalecer o papel dos empresários e dos Pais na melhoria e no sucesso do aluno.	Melhoria e sucesso	Parceria com os empresários; participação dos pais.
(...)tornar eficiente e produtivo o gerenciamento dos serviços e ações administrativas na escola.	Eficiência e produtividade	Gerenciamento

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do documento: Plano Decenal de Educação para Todos-Ceará (1993-2003)

QUADRO 5 – Campo discursivo documental: Plano Estratégico de Capacitação da População Cearense (1999-2003)

FORMAÇÃO DISCURSIVA	SENTIDOS	FOCALIZAÇÃO
(...)é preciso melhorar a qualidade da educação.	Qualidade	Educação
Não atingir o novo patamar qualitativo no que diz respeito à capacitação da população cearense significa reduzir as perspectivas de competitividade do Estado.	Patamar qualitativo da capacitação da população	Competitividade no mercado de trabalho.
No campo educacional, a capacitação da população teve entre suas políticas orientadoras a “universalização da educação básica de qualidade para todos”.	Qualidade	Educação básica
O excessivo número de escolas de pequeno porte resulta na impossibilidade do sistema de oferecer padrões mínimos de qualidade e em problemas gerenciais os mais diversos.	Padrões mínimos de qualidade	Problemas gerenciais
A despeito dos esforços para a melhoria da qualidade da educação, persistem indicadores precários de desempenho escolar.	Melhoria da qualidade	Precariedade do desempenho escolar
É necessário, também, buscar a melhoria da qualidade interna do sistema escolar, para garantir a permanência dos alunos.	Melhoria da qualidade	Permanência dos alunos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do documento: Plano Estratégico de Capacitação da População Cearense-1999/2003(1998).

QUADRO 6 – Campo discursivo documental:

Plano de Desenvolvimento Sustentável (1995-1998)

FORMAÇÃO DISCURSIVA	SENTIDOS	FOCALIZAÇÃO
Será necessário um grande esforço para elevar os níveis de qualificação da população, em todos os sentidos.	Qualificação	Elevação dos níveis de capacitação
Desenvolver o Ceará exige a improrrogável universalização, no prazo mais curto possível, do acesso à educação de primeiro grau, à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.	Melhoria da qualidade do ensino	Universalização e acesso
Universalizar a educação básica de primeiro grau (pelo menos, oito anos de escola para todos com prioridade para os primeiros quatro anos) de boa qualidade, com boa eficiência.	Qualidade com eficiência	Universalização
A ação do governo utilizará os modernos conceitos de qualidade, voltada para o cidadão como cliente, a busca constante da melhoria de qualidade no atendimento.	Qualidade e o conceito de cidadão como cliente	Cidadão = cliente
Deverá haver melhoria nos níveis educacionais, com queda no analfabetismo, na evasão e na repetência escolar, adotando-se uma educação de qualidade para todos.	Qualidade	Melhoria nos níveis educacionais

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do documento: Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998(CEARÁ, 1995).

QUADRO 7 – Campo discursivo documental: Plano de Desenvolvimento Sustentável (1999-2002)

FORMAÇÃO DISCURSIVA	SENTIDOS	FOCALIZAÇÃO
Capacitação ampla da população para o desenvolvimento, envolvendo uma ampla ação de educação integrada à qualificação para o trabalho.	Qualificação	Capacitação da população para o trabalho
A política a ser implementada terá como focos: (...) a melhoria da qualidade do sistema de ensino para aumentar as taxas de conclusão e desempenho escolar; a ampliação da melhoria do ensino médio.	Melhoria da qualidade do ensino	Desempenho escolar e ensino médio
(...)permanente busca da inclusão, eqüidade e qualidade implica na necessária mobilização da sociedade em torno de um projeto de sociedade que garanta educação de qualidade para todos.	Inclusão, eqüidade e qualidade	Educação
Os desafios de cada um dos níveis de ensino da educação básica sugerem que a política Todos pela Educação de Qualidade para Todos deve ser considerada como princípio permanente das políticas sociais em educação: sempre deve ser mantida a mobilização social (Todos pela Educação), sempre se buscará a Educação de Qualidade .	Qualidade	Educação para todos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do documento: Plano de Desenvolvimento Sustentável 1999-2002(CEARÁ, 2000).

QUADRO 8 – Campo discursivo documental: Mensagem à Assembléia Legislativa (1996-2002)³⁴

FORMAÇÃO DISCURSIVA	SENTIDOS	FOCALIZAÇÃO
Promover uma visível melhoria dos diversos atores incidentes na qualidade e efetividade do ensino.	Qualidade e efetividade	Melhoria no ensino
Cumprimento ao compromisso expresso no projeto cearense de capacitação da população com Qualidade.	Educação de qualidade	Capacitação da população
Buscando o alcance da política de melhoria da qualidade do ensino, de forma a repercutir no nível de rendimento dos alunos.	Qualidade	Rendimento escolar dos alunos
Com um objetivo comum de garantir a otimização do ensino.	Otimização	Ensino
Melhorar a qualidade do ensino fundamental e médio	Qualidade	Ensino fundamental e médio
Diversas ações foram implantadas para que de fato houvesse um atendimento de qualidade voltado para a educação.	Qualidade	Educação especial
A grande meta buscada pode ser assim sintetizada: queremos uma escola pública e de qualidade.	Qualidade, democracia	Escola pública

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do documento: Mensagem à Assembléia Legislativa (1996-2002)

³⁴ Foram analisadas todas as mensagens encaminhadas à Assembléia Legislativa no período de 1996 a 2002, considerando que a cada ano o governo estadual presta contas a Assembléia Legislativa do que foi realizado no ano anterior. Não analisamos o ano de 2003, porque nos detemos ao último ano da gestão do ex-secretário Antenor Napolini, além disto, na mensagem elaborada relativa ao ano de 2002 é feito um balanço de sua gestão como um todo.

QUADRO 9 – Campo discursivo documental: Mensagem à Assembléia Legislativa (1996-2002)

FORMAÇÃO DISCURSIVA	SENTIDOS	FOCALIZAÇÃO
Os princípios que nortearam as propostas educacionais desenvolvidas a partir de 1995, como: mobilização social, gestão democrática e participativa, descentralização e autonomia escolar, universalização e qualidade do ensino e valorização do magistério, continuam ainda hoje vivos e fortalecidos.	Qualidade, mobilização, democracia, participação, descentralização, autonomia, universalização e valorização dos professores	Política educacional
Mobilização da sociedade pela escola pública democrática, de qualidade e com sustentabilidade.	Qualidade, mobilização, democracia e sustentabilidade	Escola pública
Fortalecimento da inclusão, equidade e qualidade na escola.	Qualidade, inclusão e equidade	Escola pública
As ações implementadas, por meio de programas e projetos, objetivaram promover a melhor qualidade, eficiência e igualdade na prestação dos serviços educacionais.	Qualidade, eficiência e igualdade	Prestação dos serviços educacionais
A Secretaria da Educação vem desenvolvendo ações para garantir educação de qualidade.	Qualidade	Educação
Melhoria da qualidade do ensino médio	Qualidade	Ensino médio

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do documento: Mensagem à Assembléia Legislativa (1996-2002)

QUADRO 10 – Campo discursivo documental: Mensagem à Assembléia Legislativa (1996-2002)

FORMAÇÃO DISCURSIVA	SENTIDOS	FOCALIZAÇÃO
Projeto de qualificação da educação básica (aprovação de um empréstimo no valor de U\$ 90 milhões específicos para o setor educacional).	Qualidade	Sistema educacional
Com o intuito de garantir, no estado do Ceará, políticas educacionais que levem a efeito a qualidade na educação pública, a Secretaria da Educação Básica desenvolveu diversas ações de mobilização e parcerias.	Qualidade, mobilização e parcerias	Políticas educacionais
No âmbito da modernização e do desenvolvimento institucional, através de convênio da SEDUC com a Fundação Brava e a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), está sendo implantado o Programa de Melhoria da Educação Básica (PMEB).	Modernização	Melhoria da Educação Básica
A proposta da Escola do Novo Milênio resulta de uma consciência fundamentada na vontade e no compromisso real de uma educação pública de qualidade com sustentabilidade.	Qualidade e sustentabilidade	Educação pública

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do documento: Mensagem à Assembléia Legislativa (1996-2002)

QUADRO 11 – Campo discursivo documental: Mensagem à Assembléia Legislativa (1996-2002)

FORMAÇÃO DISCURSIVA	SENTIDOS	FOCALIZAÇÃO
Como uma das principais iniciativas do ano, pode ser citada a assinatura do contrato firmado entre o Governo do Estado e o Banco Mundial, no valor global de U\$ 150 milhões (U\$ 90 milhões do BIRD + U\$ 60 milhões do Estado), destinados a promover a maior qualidade, eficiência e igualdade na prestação dos serviços educacionais.	Qualidade, eficiência e igualdade	Prestação dos serviços educacionais
O grande desafio que assumimos na área educacional também passa pela permanente busca da inclusão em torno de um projeto que garanta educação com qualidade para todos.	Melhoria da qualidade do ensino	Educação para todos
A melhoria da qualidade no sistema educacional também passa pela disseminação do uso de tecnologias de informática e telecomunicações, a serviço da qualidade da escola pública cearense.	Qualidade	Disseminação do uso de informática e tecnologia da informação na escola.
Mobilização da sociedade pela escola democrática, de qualidade e com sustentabilidade.	Qualidade, mobilização e sustentabilidade.	Escola pública

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do documento: Mensagem à Assembléia Legislativa (1996-2002)

A construção do quadro analítico referente as formações discursivas permitiu-me a edificação da materialidade histórica na análise do discurso aqui realizada. Esta tem uma particularidade própria, que é a característica constituinte do seu movimento dinâmico interdisciplinar de intercalação com outras áreas do conhecimento.

Na pesquisa realizada aqui, a dissecação da formação discursiva em torno da questão da qualidade foi fundamental para definir a materialidade histórico-social do discurso arraigado. A possibilidade de interpretação vem, pois, desta materialidade que se insere no contexto histórico social de sua produção.

As perguntas feitas na problematização do objeto de estudo, nasceram a partir de duas extensões complementares: a da materialidade histórica e a da teoria do discurso numa perspectiva foucaultiana. As perguntas nortearam a análise realizada, no caso desta pesquisa, entre a educação e o seu campo produtivo.

Os discursos neoliberais apoderaram-se do campo educacional com especial “competência” na última década do século XX, em âmbito nacional, o marco simbólico é o governo FHC e o seu Ministro da Educação, Paulo Renato; e, no estadual, as duas últimas gestões do empresário-governador e o seu secretário de educação, Profº Antenor Manoel Naspolini, que passou sete anos e sete meses à frente da SEDUC, em que se cognominou de o “timoneiro da Caminhada Cearense”³⁵, ao fazer referência ao processo de reforma educacional implantado em sua gestão(1995-2002).

Neste contexto, a doutrina neoliberal ganhou diversas formas, nas quais, uma delas, a que se relaciona à proposição da “qualidade”. Para Enguita (1996) cunhar o termo “qualidade” em educação significa, no mínimo, o reconhecimento das diferentes possibilidades de constituição da qualidade.

Compreender esta problemática possibilita a explicitação da produção de sentidos do processo de engendramento do discurso único em torno da “qualidade”

³⁵ Em conversas com servidores públicos da SEDUC, a pesquisadora constatou que o ex-secretário da educação básica do estado gostava de se autocognominar o “timoneiro” da caminhada cearense. De fato, este termo, conforme o Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0, significa “indivíduo que dirige ou regula alguma coisa; guia, chefe”. Neste sentido, pode-se assim considerá-lo, vez que os servidores da SEDUC o reconhecem, até hoje, enquanto tal. Outro aspecto que se destaca é que o ex-secretário se afastou do cargo para candidatar-se a uma vaga no Congresso Nacional como deputado federal, creio eu, a reboque do sucesso da “Caminhada Cearense”.

e da sua prática, em suma, trata-se de desmistificar os processos ideológicos subjacentes.

Extraí, neste contexto analítico algumas formações discursivas presentes nos quadros construídos no sentido de facilitar a compreensão do método analítico adotado. No quadro três, o discurso, aparentemente, pode parecer inocente e progressista, mas quando são feitas as perguntas apresentam as famosas lacunas ou silêncios: "Nenhum país poderá almejar a uma posição de destaque no cenário internacional sem um sistema de ensino de qualidade". Qual o cenário internacional do qual se fala? O da mundialização do capital, vulgo globalização? E por que precisamos ganhar destaque nesse contexto?

No quadro de nº (4) quatro, tem-se que se precisa incentivar a "Melhoria da eficiência do ensino fundamental", o que representa investir na "melhoria da eficiência no ensino fundamental?" Significa que este nível de ensino já é em si eficiente? Vamos apenas "melhorar" a sua eficiência? E por que eficiência, um termo que veio transplantado das empresas e dos modelos gerencias de administração? Outra formação discursiva reveladora neste quadro: "Desenvolvimento de referenciais positivos e inovadores de gestão, capazes de inspirar os dirigentes na determinação de gestão capazes de garantir a maior eficácia do ensino". O que significa "garantir maior eficácia" no sistema público de ensino?

No tocante ao quadro cinco, "Fortalecer o papel dos empresários e dos Pais na melhoria e no sucesso do aluno. E (...) tornar eficiente e produtivo o gerenciamento dos serviços e ações administrativas na escola". Por que fortalecer o papel dos "empresários?" Qual o compromisso que os empresários têm com a escola pública numa sociedade capitalista? Sabe-se que as escolas particulares não são poucas neste estado, e mesmo na época da reforma educacional elas não pararam de crescer, a despeito de informações oficiais de que a "universalização" foi atingida.

Outra formação discursiva presente no mesmo quadro, e particularmente preocupante é "tornar eficiente e produtivo o gerenciamento dos serviços e ações administrativas na escola". Qual o valor que tem a "produtividade" na escola? Isto é possível, uma vez que a escola não trabalha com matérias-primas para fazer o seu beneficiamento? E caso, não se considere possível, por que razão exigir da escola que tenha produtividade? No que diz respeito ao "gerenciamento", o que se quer

mesmo dizer com isto? Que a escola pública é uma empresa e como tal deve ser gerenciada? Que o diretor e a sua equipe são os gerentes?

Na formação discursiva do quadro seis, os produtores do discurso admitem que se “Não atingir o novo patamar qualitativo no que diz respeito à **capacitação da população cearense** significa reduzir as perspectivas de competitividade do Estado”. O que podemos entender com isto? Que a educação é o principal vetor de competitividade? Concepção própria do neoliberalismo que entende ser a educação mola propulsora da competitividade mundial.

Logo adiante, justifica-se o fato de a SEDUC ainda não ter atingido os mínimos padrões de qualidade: “O excessivo número de escolas de pequeno porte resulta na impossibilidade do sistema de oferecer padrões mínimos de qualidade e em problemas gerenciais os mais diversos”. Enfatiza-se que “É necessário, também, buscar a melhoria da qualidade interna do sistema escolar, para garantir a permanência dos alunos”. A centralidade do termo “qualidade” se legitima por dois sentidos: no primeiro é meta a ser alcançada, apesar de se reconhecer que o sistema não tem possibilidade de o alcançar, e no outro se referenda a necessidade da “qualidade interna” como condição para manutenção do aluno na escola.

Na formação discursiva do quadro sete, declara-se que “A ação do governo utilizará os modernos conceitos de qualidade, voltados para o cidadão como cliente, e a busca constante da melhoria de qualidade no atendimento”. Pela enunciação formulada, mais uma vez cai-se na tentação de questionar o “conteúdo enunciativo” carregado na produção discursiva. Quais são os modernos conceitos de qualidade? A modernização e a racionalização administrativa em tempos de “encolhimento do Estado?” A otimização, a maximização dos “insumos?” Qual o sentido da educação quando se reduz a condição de cidadania dos educandos da escola pública a de cliente? Então ser cidadão é ser “cliente”? Os nossos alunos, agora são “clientes” da escola pública? E os professores o que são nessa relação? O conhecimento nesta relação é “mercadoria”? Como entender a transplantação fidedigna de uma palavra utilizada para designar, segundo o Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa: o “comprador assíduo de uma casa comercial; freguês; correntista de um banco” aos espaços pedagógicos e de convivência educacional de uma unidade escolar? Dar aulas, agora, passou a ser sinônimo de “atendimento ao cliente?”.

No que concerne à carga discursiva do quadro oito, tem-se “Capacitação ampla da população para o desenvolvimento, envolvendo uma ampla ação de educação integrada à qualificação para o trabalho”. Ou seja, aqui está explícito o desejo de capacitar e qualificar a população para o trabalho. Este discurso foi muito veiculado na mídia local e nacional, uma vez que pesquisas davam conta do baixo nível da mão-de-obra local, fator de impedimento da instalação de novas empresas no Estado, posto que o empresário não se sentia estimulado a investir aqui por mais “benesses” que recebessem como isenção fiscal, doação de terrenos para instalação das fábricas e outras vantagens, fora a já tão conhecida força de trabalho barata.

Neste sentido, o governo reconhece “Os desafios de cada um dos níveis de ensino da educação básica sugerem que a política Todos pela Educação de Qualidade para Todos deve ser considerada como princípio permanente das políticas sociais em educação: sempre deve ser mantida a mobilização social (Todos pela Educação), sempre se buscará a Educação de Qualidade”.

A formação discursiva dos quadros nove; dez; onze e doze foram analisadas a partir de documentos comuns: Mensagens de governo à Assembléia Legislativa do Estado, que compreendem os períodos de 1996-2002. Estão assim construídas respectivamente: 1) “Com um objetivo comum de garantir a otimização do ensino” e “A grande meta buscada pode ser assim sintetizada: queremos uma escola pública, democrática, de qualidade e com sustentabilidade”; 2) “As ações implementadas, por meio de programas e projetos, objetivaram promover a melhor qualidade, eficiência e igualdade na prestação dos serviços educacionais”; e “Projeto de qualificação da educação básica (aprovação de um empréstimo no valor de U\$ 90 milhões específicos par o setor educacional)”; 3) “No âmbito da modernização e do desenvolvimento institucional, através de convênio da SEDUC com a Fundação Brava e a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), está sendo implantado o Programa de Melhoria da Educação Básica (PMEB); e, 4) “Como uma das principais iniciativas do ano, pode ser citada a assinatura do contrato firmado entre o Governo do Estado e o Banco Mundial, no valor global de U\$ 150 milhões (U\$ 90 milhões do BIRD + U\$ 60 milhões do (Estado), destinados a promover a maior qualidade, eficiência e igualdade na prestação dos serviços educacionais” e “A melhoria da qualidade no sistema educacional também passa pela disseminação do uso de

tecnologias de informática e telecomunicações, a serviço da qualidade da educação”.

No geral, observa-se que a tônica do discurso “gira”, como nas demais formações discursivas, em torno da “Qualidade”. Em verdade, a “qualidade” é a forte carga significativa das enunciações discursivas formuladas pelas políticas educacionais do período em foco. Contudo, ora ela aparece como uma meta a ser alcançada, porém de difícil consecução, ora aparece como apanágio para a inserção do Estado na era da competitividade como já foi visto.

Com certeza, o termo “qualidade” no contexto da “Caminhada Cearense” traduz em si uma intensa interpelação ideológica na qual diz respeito aos movimentos que este discurso processa no interior da formação discursiva, ou seja, a construção de um sentido homogêneo, único no campo discursivo educacional a partir da reforma “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”. Em se tratando dos discursos da “qualidade” na educação, as evidências discursivas mostram que tem se dado “uma transplantação conceitual” de expressões do campo empresarial ao campo educacional: “prestação dos serviços educacionais”; “modernos conceitos de qualidade”; “Cliente”; “atendimento”; “gerenciamento e modernização”; “otimização”, enfim, uma série de termos “modernos” que substituíram no interior da escola outros que o tempo levou, e quem sabe nem mais a memória remota os devolvam ao seu lugar de direito.

Para tornar concreta a “qualidade” que a SEDUC sonhou foi implantado o Programa de Melhoria da Educação Básica (PMEB) por meio do estabelecimento de uma parceria com uma empresa de “moderna estrutura gerencial que tem o objetivo de promover a “modernização” e o desenvolvimento institucional, através de convênio da SEDUC com a Fundação Brava e a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG).

Essa lógica dos discursos tem caráter nitidamente funcionalista e tecnocrata, em que atribui a competência técnica à prática social legitimada pela carga simbólica do discurso. Portanto, o dispositivo analítico utilizado nesta pesquisa considerou que o discurso produzido em tempos de hegemonia neoliberal no Ceará teve como finalidade o transplante dos valores empresariais para o contexto da educação pública, estabelecendo uma espécie de “viagem forçada” dos envolvidos com o trabalho na escola pública cearense a essa nova ambiência gerencial,

tentando plasmar um “novo nosso modo de ser e de fazer ensino público” legitimando tudo isto em nome da “qualidade”.

Trocando em miúdos, a lei da teoria de administração empresarial foi transplantada para o âmbito da teoria educacional, no qual gerou uma sensação de descentramento do sujeito, vez que de hora para outra a escola passou a ser considerada incompetente, ineficaz, ineficiente, produtora de fracassos, enfim, responsável em todos os sentidos pela exclusão social fruto de um sistema social perverso e cruel, que para se auto-sustentar sacrifica milhares e milhares de vidas no limbo da miséria social.

O discurso precisa ser considerado em sua capacidade de legitimação e justificação das injustiças - é bom não esquecer que a escravidão negra na idade moderna foi justificada e legitimada pelo discurso “hegemônico e homogêneo” da Igreja Católica Apostólica Romana. Por mais de três séculos permaneceu a sua dominação, e, ainda hoje se tem um legado histórico violento da sua existência. Não se trata apenas dos efeitos conotativos do discurso, mas em essência da sua prática legitimadora e justificadora, em que se constitui prática social de dominação e opressão portadoras de sentido no mundo, enquanto se historicizam o medo e uniformização do real.

Os conceitos elementares que discuto aqui, não são elementos abstratos, mas possuem materialidade discursiva. São o ponto inicial das práticas sociais e históricas, que tem continuidade no tempo e/ou no espaço. No caso desta pesquisa, o ponto de partida foram às transformações econômicas, sociais, históricas, políticas e culturais cujo começo foi as três últimas décadas do século XX, e o ápice a sua última década originando suas próprias práticas. A idéia partiu da necessidade de dar uma “versão” teórica à realidade discursiva e à prática elaborada; portanto, é suscetível de novas leituras teóricas, e um outro olhar lhe é sempre bem vindo.

Com este olhar teórico, afirma-se que a “qualidade” não possui um único sentido, mesmo ao se considerar a sua formação ideológica empresarial. Ela se multiplica, se desdobra em diferentes valores. Contudo, no plano ideológico seu valor é um só: tratar a instituição escolar fora dos movimentos do campo produtivo do modo de produção capitalista na sua fase rentista. É como se a escola estivesse imune às relações de trabalho capitalista, a despeito de ser instrumento essencial de sua reprodução.

Nesse sentido, a produção do discurso da qualidade em educação no Ceará atendeu ideologicamente aos interesses do sistema do capitalismo moderno. A qualidade na educação assumiu um único sentido: de conotação calcado nos valores empresariais como eficiência, eficácia, efetividade, racionalização, modernização, otimização dos resultados adquirindo um caráter tecnicista, para atender às exigências pragmáticas do mercado.

Dirigir uma escola neste discurso significou a implantação de técnicas da qualidade, no sentido de solucionar todos os problemas crônicos da escola pública através de medidas superficiais de disciplinamento da rotina administrativa escolar. Na mesma proporção, silenciou-se sobre as precárias condições de trabalho dos professores, sem contar com a desvalorização desses profissionais que se dá principalmente através de uma remuneração que está longe de atender as suas reais necessidades sociais e intelectuais. Pesquisas apontam para uma proletarização em massa dessa categoria profissional que em tempos outros da educação cearense era considerada elite.

Apesar das formulações discursivas em torno da qualidade ter sido apregoada pela mídia dominante, a verdade é que a opinião pública não se deixa enganar, como se depreende desta denúncia num jornal de circulação específica³⁶, que não se furtou a fazer uma análise da situação de decadência salarial dos educadores públicos, no qual coloca que a “qualidade” passa pela questão salarial (2004:6):

“O grande esforço de colocar um grande número de crianças nas escolas, não foi acompanhado da necessidade de elevação da qualidade do ensino, que deixa a desejar em seus diversos segmentos. Um dos principais motivos dessa situação está intimamente ligado aos baixos salários do professor brasileiro. [...] Os baixos salários do magistério brasileiro comparativamente a da maioria dos países, demonstra muito da eterna crise que o país atravessa ao longo de muitos anos”.

A reforma cearense, sequer fez menção a esta triste realidade enquanto problema a ser enfrentado. Mas o silêncio não diz respeito apenas a essa situação,

³⁶ Jornal Folha Dirigida, que tem uma publicação especializada em Concursos, Educação e Recursos Humanos. Fortaleza/Ceará, 18 a 24 de outubro de 2004. Ano XIX. Publicação Semanal. Edição nº 965.

e sim em torno da questão social no Ceará. Omite-se a escola de debater acerca da problemática de miséria em que vive a grande maioria de nossa população. Não se fala, por exemplo, nas condições subumanas em que vivem nossas crianças e adolescentes, da violência a que são submetidas diariamente numa sociedade que lhes negou o direito a uma vida digna e minimamente respeitosa. Simplesmente despolitiza-se o discurso produzido e reproduzido dentro e fora da escola, reduzindo-a a uma instituição oficial que se tornará tanto mais competente quanto mais aplicar o “5S”³⁷ na sua rotina escolar.

Apesar de não ter a pretensão de realizar um balanço analítico da reforma educacional na última década do século XX. Posto que o interesse deste estudo é mais modesto, porém não posso imiscuir-me de levantar algumas questões constatadas a partir da análise discursiva documental.

Quanto à ênfase dada ao desenvolvimento do conhecimento com o objetivo de reduzir a pobreza nos países que implantaram a reforma, tem-se uma orientação clara do Banco Mundial neste sentido, em que o conhecimento é entendido como fator de produtividade e de inserção no mercado de trabalho, no qual gera crescimento.

O problema é que o tipo de inserção à qual o País se submeteu no tocante ao quadro internacional hegemônico da economia não permitiu qualquer autonomia com relação a esta problemática, pois não se toca nas questões de interesse coletivo e de caráter mais profundo, porém apenas nos aspectos superficiais.

Como conseqüência da análise simplória e “neutra” que se tem dos problemas graves da educação cearense tem-se a despolitização da crise, em que o modelo de desenvolvimento contemporâneo vigente relega ao limbo da História, o projeto de construção de uma educação emancipatória fundada na concepção freiriana do ato de educar.

O que pretendi através deste trabalho foi demarcar os ingênuos discursos elaborados no interior da reestruturação da educação pública sob a égide do neoliberalismo, haja vista que o Estado cearense foi um dos primeiros da Federação a adotar esse receituário neoliberal como modelo administrativo. Portanto, ao fazer isto rompo com um discurso “consensual” e incorrigível na sua faceta “simplória” que

³⁷ Programa 5S (Ambiente de Qualidade) aplicado nas escolas públicas da rede estadual pela

encontra nos formuladores das políticas públicas do período e nos “analistas simbólicos”³⁸ os seus maiores defensores e divulgadores, como se fosse possível dicotomizar os chamados estudos encomendados e pagos pelo BM da direção política que se deu no que toca a reforma.

Como se sabe, essa operação foi realizada com extraordinário sucesso. Pelos dez anos que se seguiu o movimento da reforma, mais notadamente nos últimos sete anos foi conduzida com um terno “idealismo” e “euforia” que beira ao “senso comum” a ponto de duvidar-se inclusive dos que estavam à frente desse processo, em geral, profissionais saídos dos quadros da Universidade e que tinham até bem pouco tempo na sua produção acadêmica idéias antagônicas ao que agora estavam patrocinando, entretanto isto não é motivo de interesse desta pesquisa, apenas quis demarcar mais essa constatação.

Desta maneira, a reforma funcionou no campo discursivo como um bloco de sentido monolítico, apagando inteiramente da memória institucional outros projetos e propostas dissonantes que a ela se contrapunham: esta é a sua face mais perversa. Sequer permitiu-se aos diferentes atores sociais um diferente sonhar.

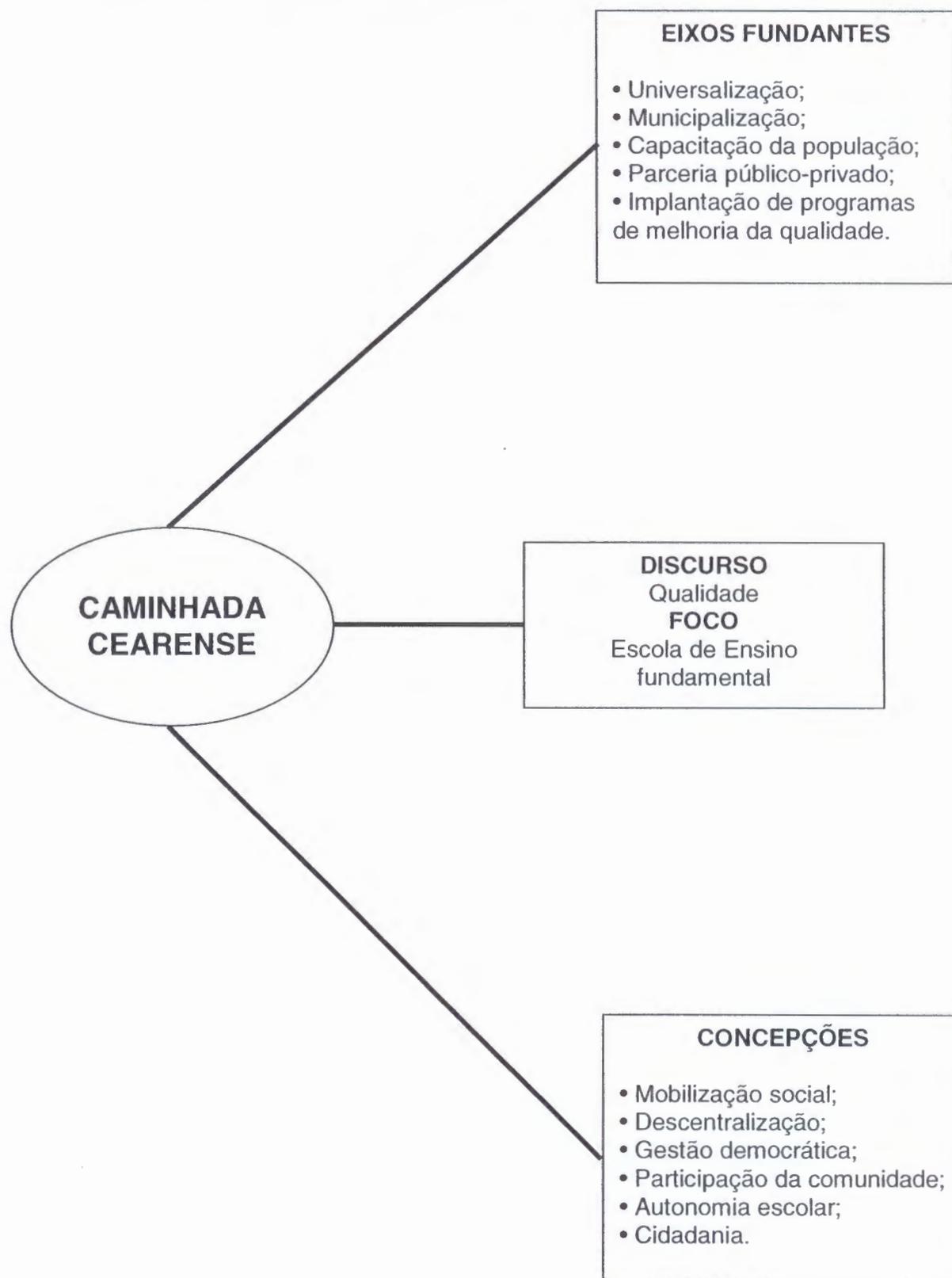
Ao se negar, pois, esse complexo cenário político, social e econômico gestado no ocaso da “Era dos Extremos” e, ainda hoje dominante, arranja-se para solucionar a crise da educação pública políticas públicas estilhaçadas, incoerentes, ínfimas, paliativas e acima de tudo com teor privatizantes (KRAWCZYK, 2002). Para elucidar a dinâmica temática da reforma cearense desenhei as figuras seis e sete que comportam os esquemas enunciativos cuja reforma legitimou-se no movimento mais alargado das mudanças em educação no Brasil da “ERA FHC”³⁹.

Fundação Brava e a Fundação de Desenvolvimento Gerencial-FDG (CEARÁ, 2002).

³⁸ Segundo Cecilia Braslavsky e Gustavo Cosse: “Os analistas simbólicos se diferenciariam dos funcionários tradicionais por sua consciência sobre a relação entre conhecimento e poder e sua convicção de que possuem os conhecimentos relevantes para o exercício efetivo do poder”.(p.03) Os autores são funcionários do Ministério da Cultura e Educação da República Argentina. São, também, professores da FLACSO/Argentina e das universidades de Buenos Aires e de Luján, respectivamente.

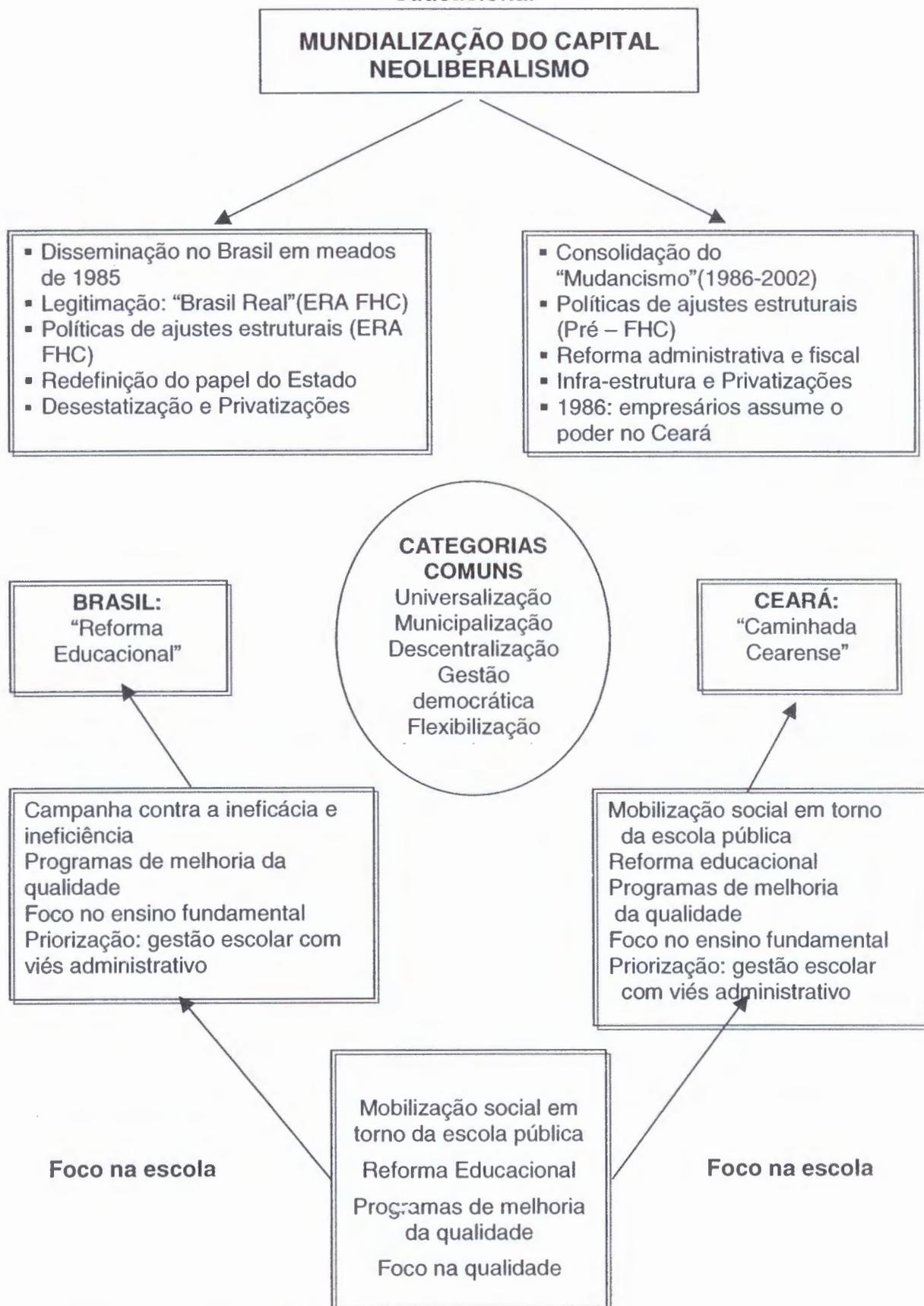
³⁹ Ver o livro “ERA FHC”.

Figura 3 – Desenho temático enunciativo da reforma cearense⁴⁰



⁴⁰ Figura elaborada a partir da análise de discurso dos seguintes documentos: “Mensagens enviadas

FIGURA 4 – Esquema comparativo do sentido enunciativo da reforma educacional



3ª PARTE

**O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA EM FOCO: VIAS
ANALÍTICAS ENTRECruzANDO-SE NO DESVENDAMENTO DO OBJETO**

CAPÍTULO V – O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA ENQUANTO OBJETO INVESTIGATIVO: DESVENDAMENTOS PELA VIA DA ANÁLISE DA DISCURSÃO

“A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressões” (ANTÔNIO GRAMSCI, intelectual marxista italiano, 1891-1937).

5.1. Plano de Desenvolvimento da Escola: a manifestação do fenômeno no centro da “Caminhada Cearense”

Pensar a escola pública cearense da década de 1990 remete ao pensar das bases fundantes da reforma cearense no contexto do vasto espectro das reformas educacionais disseminadas no Brasil e em toda a América Latina. Tal fato implica, em que a educação na década em questão sofreu um ataque conservador das idéias neoliberais representadas, principalmente, pelas agências financeiras multilaterais (Banco Mundial-BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID). Obviamente, as estratégias que esses organismos internacionais têm reservado para o conjunto de países da América Latina são parte de um processo, bem mais dilatado, de internacionalização da economia.

No quadro do ajuste estrutural do Estado brasileiro, o qual se insere na nova face econômica mundial que se configurou como a mundialização do capital, num país sob o jugo do receituário neoliberal, até que ponto a divulgação de valores como racionalização, otimização dos recursos, eficiência, eficácia, equidade, qualidade, participação, descentralização e democracia poderiam trazer no seu ventre intenções neoliberais ou neoliberalizantes?

Responder a estas questões tornou necessário considerar a inserção do Brasil no cenário da economia globalizada, e conseqüentemente, destacar os aspectos presentes nos programas e projetos definidos nas políticas públicas, que influenciaram o desenvolvimento da educação no período, no qual se entende que numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional (SILVA, 1994).

Numa tentativa de esclarecimento dos múltiplos sentidos e interpretações arrebanhados na saliência da reforma educacional de teor neoliberalizante, proposta para os países de economia periférica e semiperiférica, Silva faz uma reflexão, no mínimo, intrigante:

“Outra das operações centrais do pensamento neoliberal em geral e, em particular no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Nessa operação, os problemas sociais... e educacionais – não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia e ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. Assim, a situação desesperadora de recursos enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte dos professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos ‘atrasados’ e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos” (1994: 18).

Na lógica desse pensamento que enseja uma suposta neutralidade reduzem-se as questões políticas em problemas técnicos. O governo brasileiro foi rápido em diagnosticar o “(...) padrão caótico e ineficiente do sistema educacional brasileiro, assinalando o impacto de suas deficiências qualitativas (...)” (VIEIRA, 1998: 123).

Os programas propostos pelo Ministério da Educação para a resolução do caos diagnosticado no ensino público são bastante reveladores. A ênfase dada na qualidade é uma temática onipresente, como se depreende da fala do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso exortando o povo a brigar pela qualidade do ensino público no lançamento do Programa Acorda Brasil: “Nós vamos ter que qualificar as escolas”. Este “ter que qualificar” as escolas significou um arrojado composto de programas e projetos financiados em sua grande maioria pelo Banco Mundial-BM que se configurou numa ativa cooperação técnica entre os especialistas do MEC e os funcionários do BM. Nos argumentos tecidos por Tommasi (1996:220):

“De fato, parece existir uma fundamental consonância de orientações entre os atuais dirigentes do MEC, das secretarias estaduais de educação de São Paulo e Minas Gerais e os funcionários do Banco, já que vários formuladores de políticas educacionais passaram de um campo para o outro (nos dois sentidos)”.

No que consiste a reforma educacional brasileira, o diagnóstico da ausência de qualidade, ineficácia e ineficiência do sistema público de ensino vem a reboque de uma crítica ferrenha à gratuidade do ensino superior. O Banco Mundial engajou-se, inclusive, em uma discussão com as autoridades brasileiras a respeito da iniquidade representada pelos subsídios à educação superior.

Os temas-chave justificadores da reforma são, portanto, a baixa qualidade do ensino, representada pela ineficiência, ineficácia e iniquidade do sistema público de ensino. Através desse julgamento consumado, ganhou contorno o ideário neoliberal para a educação. Ou seja, uma vez que os problemas são diagnosticados como técnicos a receita para a sua resolução, também, é técnica.

A falação neoliberal da qualidade imbuída dessa autoridade clínica arraiga-se nos meios educacionais. É quase impossível discordar do quadro pintado pelas tintas neoliberais. Mais arriscado se torna, colocar-se contra a retórica da qualidade, numa perspectiva técnica, no pensamento largamente unânime, de que esta é a única saída para as mazelas, de um sistema de ensino público caótico e inoperante na sua essência. Como sempre, o que o “pensamento único” esconde, porque não lhe interessa considerar em sua análise, é o temperamento essencialmente político da crise na educação em tempos de mundialização do capital. Silva (1994: 20) considera em sua reflexão:

“A educação pública não se encontra no presente e deplorável estado principalmente por causa de uma má gestão por parte dos poderes públicos, mas sim, sobretudo, porque há um conflito na presente crise fiscal entre propósitos imediatos de acumulação e propósitos de legitimação (os governos estaduais não remuneraram mal os professores apenas porque os governadores são ‘maus’ ou pouco iluminados, mas porque isso compete com objetivos de financiamento – necessários ao processo de acumulação – mais imediatos”.

Nesse sentido, o mosaico que a reforma educacional dos anos 90 vestiu na América Latina e no Brasil, foi rebocado com a argamassa de um ideário que desconsiderou, fortemente, as questões impostas pela ótica neoliberal de desregulamentação do Estado e de seu ajuste estrutural, ao pôr a culpa pela ineficiência e ineficácia do sistema público de ensino ao seu mau gerenciamento interno, deste modo, imputa-lhe uma dimensão simplória e autoconsumível: tudo é uma questão de modernização da administração escolar.

Nesta ótica, tudo, então, passou a ser um problema de gestão: as duas redes (privada e pública) passaram a ser comparadas insistentemente, e a educação pública recebeu o seguinte veredicto: sistema ineficiente, professores incompetentes, gerenciamento ineficaz, insucesso escolar dos alunos. A rede privada foi alçada à condição de eficaz, eficiente, promotora de sucesso escolar (medição – número de alunos que são aprovados no vestibular). Silva (1994, 21) na explicitação dessa questão, faz um alerta procedente:

“As escolas privadas não são mais eficientes que as escolas públicas por causa de alguma qualidade inerente e transcendental da natureza da iniciativa privada (o contrário valendo para a administração pública), mas porque um grupo privilegiado em termos de poder e recursos pode financiar privadamente uma forma privada de educação (sem esquecer a vantagem de capital cultural inicial – de novo resultante de relações sociais de poder – de seus/suas filhos/as, em cima do qual trabalham as escolas privadas). As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a classe da população a que servem está colocada numa condição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder”.

Com o olhar hegemônico da má gestão e da ineficiente administração do sistema público de ensino, o Ministério de Educação–MEC, empreendeu uma série de programas e projetos visando intervir radicalmente neste contexto. Nessa conjunção de intenções rebentou o Programa de Fortalecimento da Escola–FUNDESCOLA, financiado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino – FNDE/MEC e com recursos oriundos do empréstimo do Governo Federal com o Banco Mundial/BIRD, que envolveu recursos na ordem de U\$ 1,3 bilhão para implementação no prazo de seis anos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a partir de 1998.

Os investimentos desse empréstimo foram, inicialmente, aplicados em áreas urbanas, consideradas pelo MEC e BIRD, como zonas de atendimento prioritário – ZAP (está relacionado com os municípios que apresentavam baixos indicadores educacionais e sociais medidos pelo IDH caracterizando um quadro de má qualidade do ensino público, ineficiência e ineficácia da gestão), envolveu

inicialmente 108 municípios da região Norte, 202 da região Nordeste e 73 da região Centro-Oeste.

A criação do FUNDESCOLA ocorreu como programa de intervenção focado no quadro de extrema ineficiência e ineficácia constatada na educação pública dos estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, consideradas subdesenvolvidas. Daí que, apesar de ter sido pensado e elaborado pelos experts do MEC, a sua execução se dá em parceria com os estados e municípios dessas regiões que receberam uma atenção diretiva no sentido de reverter a situação caótica de seus sistemas públicos de ensino.

A realização do financiamento com o FUNDESCOLA estabeleceu-se por meio da celebração de convênios com os estados e os municípios executores do Programa, que receberam recursos financeiros e assistência técnica para execução e implementação dessas ações. A implantação desse programa nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste exigiu, por outro lado um estudo preliminar para apontar os municípios que iriam participar como executores. Um dos critérios estava ligado com a apresentação dos baixos indicadores educacionais, relacionados com a má qualidade da gestão do ensino público.

Desta forma, os municípios para participarem do programa deveriam estar nessa situação, e passariam a compor a Zona de Atendimento Prioritário–ZAP. O passo seguinte se constituiu numa apresentação de projetos educacionais em forma de Plano de Trabalho Anual – PTA, à Direção Geral do Projeto–DGP/MEC. Estes projetos deviam estar embasados nas necessidades, diretrizes, bem como, na política específica definida na Programação de Ação Zonal – PAZ.

Observadas rigorosamente, as diretrizes do FUNDESCOLA, com relação às condições gerais, as condições e requisitos específicos, os critérios e parâmetros de avaliação e demais orientações constantes desse documento e dos documentos específicos para cada subcomponente. Como se vê o programa tem um forte teor centralizador, apesar de enfatizar as categorias de descentralização, autonomia, democracia e equidade.

O FUNDESCOLA enfocou sua ação no fortalecimento das unidades escolares de ensino fundamental e das instâncias coordenadoras da política educacional dos estados e municípios, em que tomou a gestão educacional como

eixo de qualidade. Conforme documento está pautado nos seguintes princípios: de equidade, de eficácia, de eficiência, de efetividade e de complementaridade de ações.

Esse programa pretendeu melhorar o desempenho dos sistemas públicos de ensino fundamental nas regiões mais pobres do País, mediante uma ação interventora, fundamentada numa estrutura centralizada de coordenação e acompanhamento técnico estruturada na gerência geral do Programa e nas secretarias estaduais e municipais de educação, a desembocadura de todo o processo se concentra na escola, sendo que esta em nenhum momento, seja através de seus segmentos escolares ou de seus organismos representativos foi convidada a participar da dinâmica de formulação, planejamento e implementação de uma política que visava reconverter o seu perfil.

A linha de orientação e assessoramento técnico foi baseada no planejamento estratégico nos seguintes níveis de ação: o primeiro foi o da comunicação, da mobilização e do controle social, através da veiculação de informações, desenvolvimento de uma rede de comunicadores pela educação e capacitação de agentes diretos e indiretos; segundo, o apoio institucional ao desenvolvimento da escola, mediante a implantação do planejamento estratégico, do sistema de informações gerenciais e do sistema de monitoramento e avaliação do Programa; e, terceiro configurou-se no processo de desenvolvimento baseado na escola através dos projetos voltados para o apoio da autonomia da escola, estabelecimento dos padrões mínimos de funcionamento da escola, desenvolvimento de planos e projetos no âmbito da gestão escolar e projetos voltados para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Na linha do planejamento estratégico, foi desenvolvida uma estrutura gerencial para o Programa envolvendo a Coordenação geral do FUNDESCOLA, Fóruns Microrregionais (MEC, secretários estaduais e prefeitos municipais), coordenação estadual e grupos de apoio à escola nas secretarias municipais.

De visão seletiva e focalizada, este programa operou de forma complementar à legislação e às políticas nacionais vigentes para o Ensino Fundamental. Para tanto, financiava propostas que tinham como finalidade precípua a melhoria do desempenho escolar do Ensino Fundamental para a ampliação do

acesso e da permanência das crianças com idade escolar nas séries correspondentes.

A melhoria da qualidade da escola e dos resultados educacionais passava pelo aprimoramento da gestão escolar, do gerenciamento eficaz de programas e projetos pelas secretarias estaduais e municipais da Educação. Conforme documentos, o escopo, portanto se constituiu na transformação do perfil da gestão com ênfase especial na adoção do Planejamento Estratégico como ferramenta de racionalização e otimização dos esforços empreendidos.

Os objetivos foram definidos da seguinte forma: garantir a ampliação do acesso e da permanência das crianças em idade escolar em todas as séries do ensino fundamental; efetivar a otimização e a qualidade da escola, das salas de aula e dos resultados educacionais; implantar um sistema eficiente de administração e gerenciamento do sistema público através do aprimoramento da gestão das escolas e das secretarias estaduais e municipais de Educação. Os Alunos do ensino fundamental da rede pública de ensino são definidos em termos de "clientela". Os projetos são Escola Ativa; Proformação; Programa de Adequação de Prédios Escolares - PAPE; Equipamento/Mobiliário para Escolas; Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE foram definidos previamente pelo MEC.

Pelo desenho dos programas é possível entrever, que o mote de desenvolvimento desses se limita aos aspectos técnicos da problemática da educação pública, principalmente na conjuntura da época, com uma focalização precisa na realidade dos estados mais atrasados (os nove estados do Nordeste entraram no Programa do FUNDESCOLA). É sabido, que se trata de uma região subdesenvolvida no contexto da economia brasileira.

Premidos por uma necessidade concreta de dar retorno imediato aos reclamos dos organismos internacionais, os especialistas do MEC e do BM planejaram e formularam as propostas que foram ao encontro das diretrizes previamente emanadas contidas nos princípios de eficiência, eficácia, equidade e qualidade do sistema de ensino público fundamental.

Para Coraggio (1996) a influência do BM na formulação das políticas públicas educacionais deve ser vista, não apenas, pelo aspecto do financiamento,

mas principalmente pela disseminação de idéias e valores no tratamento com a educação pública. Na linha do raciocínio de Coraggio (1996: 75): “(...) O que Banco Mundial oferece são principalmente idéias, e estas idéias vão contribuir para dar forma a políticas estratégicas, que preparam nossas sociedades para um futuro sobre o qual somente podem ser feitas conjecturas (...)”.

Essas idéias com certeza não são neutras, vez que o BM vem ao longo de toda a década 1990, aguilhoando os países de economia periférica e semiperiférica à adoção de estratégias educacionais cunhadas numa visão hegemonicamente homogênea sem relevar os aspectos diversos inerentes a cada etnia – muda-se unicamente o conteúdo, não a forma, na compreensão de Coraggio (1996: 76):

“Sem admitir a eficácia dos atores locais, não se poderia explicar porque no Equador, a reforma educativa e a política de melhoria da qualidade da educação, financiadas pelo Banco Mundial, não incluem a educação indígena bilíngüe enquanto na Bolívia ela foi considerada um componente central da reforma educativa também financiada pelo Banco. Nem sequer se poderia explicar porque o Banco Mundial concordou em financiar um investimento significativo na modernização universitária Argentina, enquanto seus principais porta-vozes usualmente insistem na conveniência de reduzir o investimento público na educação superior. Tampouco se explicaria porque em alguns países os empréstimos do Banco Mundial priorizam o investimento em livros didáticos e minimizam aqueles realizados em infra-estrutura, ao passo que, em outros, continuam atribuindo prioridade à construção de edifícios em detrimento da melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade do ensino”.

As novas idéias que dominaram na década de 1990, em torno das políticas educacionais, e que aglutinadas formaram o composto da reforma educacional em suas múltiplas facetas só podem ser compreendidas no marco da economia mundializada. Nessa totalidade as políticas públicas de educação só têm significado se analisadas, nos sentidos que tomaram as políticas sociais no contexto da reestruturação do Estado, vez que nessa conjunção de mudanças econômicas sofreram profundas transformações de rumo. Nos termos de Carvalho (1999:347):

“Analisar o cenário das políticas sociais no Brasil contemporâneo exige pensá-las no interior do Estado brasileiro a partir da lógica que as constitui: a lógica da regulação social. Historicamente, esse Estado, enquanto capitalista periférico, desenvolve políticas sociais como formas de gestão controlada da desigualdade, no âmbito da reprodução social, possibilitando o consumo de bens e serviços àqueles que estão excluídos do seu acesso”.

Nesse nexos, as políticas sociais são orientadas para garantir aos indivíduos economicamente destituídos, o mínimo de educação, saúde, alimentação. Em outras palavras, o extremamente necessário para conduzi-los a um certo nível mínimo de expectativa de vida, em que se arquiteta a compensação das desigualdades econômicas impostas pela lógica do mercado e do capital.

As políticas sociais trazem razões fundamentadas na ínfima questão da equidade e da governabilidade, políticas orientadas para compensar os efeitos da revolução tecnológica e econômica, que caracteriza, conjuntamente, a globalização financeira. Na argumentação de Coraggio (1996:78):

“Elas são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais (entitlements) a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado”.

O desenho rabisado por Coraggio, que dá conta do sentido das políticas sociais, esteve presente por toda a década de 1990. Enredou-se no discurso técnico dos formuladores das políticas educacionais do Ministério da Educação e por extensão na prática dos agentes educativos das Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, em que se configurou na focalização e na seletividade de programas e de projetos pensados para o atendimento de zonas de atendimento prioritário onde o critério definidor de inserção consistiu no quadro caótico de serviços educacionais detectados através dos baixos indicadores educacionais.

Outro aspecto relevante a ser mencionado foi a introjeção de falas legitimadoras, calcadas em valores e critérios próprios, de relações mercadológicas e de ambientes empresariais. Um efeito importante foi o de introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado: na eficiência como critério básico, onde todos devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficácia da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.

A educação conheceu, portanto, uma investida violenta na forma de ver e fazer o ensino público. Por um lado, os diagnósticos apresentavam um panorama caótico de fracasso e insucesso escolar (CEARÁ, 1999). O quadro pintado pelos defensores da reforma desagradava e incomodava sobremaneira, é revelador, pois,

que a busca de medidas tidas como emergenciais, forjadas em gabinetes fechados fosse vista por muitos como a redenção necessária do ensino público. Entretanto, não se revelava na descrição da política educacional no Brasil de FHC a condição em que os especialistas do MEC e do BM (organismo financiador) tramavam as mudanças vistas como necessárias. Assim esclarece Caixeta (2002: 537):

“O objetivo era mobilizar a sociedade para a tarefa de enfrentar a problemática situação do ensino brasileiro com suas altas taxas de analfabetismo, legiões de crianças fora da sala de aula, professores mal preparados e alunos desmotivados e repetentes”.

A hegemonia de um ideário neoliberal transpôs os muros caídos das escolas públicas, sua representação traduz-se num núcleo essencial de um projeto eivado de intenções:

“Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem as duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa” (Silva, 1994: 12).

Como esse discurso atravessou o oceano e veio de “malas prontas” aportar no Ceará? Na circularidade dos movimentos que assolaram a década de 1990, este estado nordestino não ficou à margem, antes foi protagonista ativo dessas mudanças, no qual se viu promotor, com energia inusitada, da era das mudanças numa extensão abrangente num primeiro momento, e num segundo momento encetou a reforma da educação pública cearense no contexto da mundialização do capital. Assim reconhece o ex-secretário da Educação Básica (1995-2002):

“Com o processo de redemocratização do país, em 1985, teve início no estado um movimento político-econômico que veio a chamar-se mudancismo, que se contrapôs ao coronelismo (1968-1986). O mudancismo tem sido marcado por uma série de reformas de estado (Administrativa e Fiscal 1986-1990; Saúde, 1986-1990; Infra-estrutura e Privatizações, 1991-1999 e Educacional, 1995-2000)” (CEARÁ, 2001:169).

A área de gestão atuou como anteparo material dessas alterações. É notório o número de publicações e estudos acadêmicos do período, que dão conta da questão da nova gestão, no qual se enfatiza a figura do gestor ou do diretor da escola como personagem mais importante desse processo.

A UNESCO em parceria com o MEC editou um livro cujo título a “Gestão da Escola Fundamental” (1993), aponta para as novas funções do diretor, em que seleciona um perfil considerado como inovador: diretor-gestor; diretor-animador; diretor-controlador e avaliador da escola; diretor-agente da ligação escola-comunidade. Em verdade, a gestão foi alçada à condição de estrelato no espetáculo da qualidade e da eficiência. O diretor, personagem número 01 dessa peça, a quem coube encenar de uma hora para outra o papel de líder. Na compreensão dos formuladores dessas políticas, o diretor, é um agente que deve estar atento para as mudanças e as novas exigências desses novos tempos para gerenciar eficaz e eficientemente a nova escola (UNESCO, 1993: 78):

“As transformações que surgiram, tanto no interior do sistema de ensino, quanto no meio social, provocaram mudanças na concepção da educação, do papel da escola na sociedade e do papel do professor no processo de aprendizagem”.

Nessa linha de julgamento, o antigo administrador escolar foi posto no limbo do esquecimento. Ou melhor, percebeu-se com estranha nitidez que durante longo período, a administração da escola fundamental tinha consistido numa tarefa bastante rudimentar. No caso cearense, a agravante maior (no entendimento dos formuladores da política educacional) se dava no fato de que o mau gerenciamento das escolas públicas era caracterizado pela ingerência política-partidária, clientelista e fisiologista no trato com a “coisa pública”, este era o entendimento do ex-secretário da educação básica (1995-2002):

Os diretores de escola mesmo da rede estadual também eram indicados politicamente, portanto agiam mais como cabos eleitorais.

O diagnóstico apresentado foi então digerido com uma rapidez impressionante, e, as soluções, também. A estratégia encontrada foi a implantação da gestão democrática através da Seleção e Eleição de Diretores das Escolas da Rede Estadual normatizada pela Lei estadual Nº 12.442(08 de maio de 1995). Meses depois, a comunidade escolar elegeu pela primeira vez o seu administrador,

crente de que “o diretor faz a diferença”⁴¹, de forma a legitimar o pensamento do “timoneiro” da Caminhada Cearense:

O diretor faz a diferença. Não existe escola boa com diretor ruim, e escola ruim com diretor bom. O diretor é uma figura fundamental nesse processo.

Em 1998, aconteceu o 2º processo de eleição direta para dirigentes escolares, com alguns ajustes na condução do programa. Desta vez, as alterações foram objeto de outro Projeto que foi transformado em Lei aos 18 de novembro de 1998. O terceiro processo ocorreu em 03 de setembro de 2001, através do decreto nº 26.364. Este processo penetrou todos os meandros do poder educacional e escolar, em que se fez parte de um procedimento mais aberto de descentralização da educação.

Esse modelo de gestão descentralizada, preconizado no plano de governo tinha como proposta a viabilização do desenvolvimento de ações de cada Secretaria, com vistas à eficiência e agilidade da máquina burocrática estatal. Essa concepção aponta para a descentralização, a redução dos níveis hierárquicos, a participação da sociedade civil nas ações do governo, a socialização das decisões, e a divisão de responsabilidades (NASPOLINI, 2001:181).

Com o interesse de efetivar a descentralização e consolidar a política de gestão democrática da educação, no âmbito regional, o governo do Estado fez uma profunda revisão na estrutura das antigas Delegacias Regionais de Educação (14 DERE), instâncias burocráticas, delegadas e sem autonomia alguma junto à comunidade educacional local, segundo avaliação do governo (CEARÁ, 2000). Para os formuladores das políticas educacionais era impossível e até incompatível, promover qualquer mudança efetiva nas escolas públicas com o funcionamento das Delegacias Regionais, responsabilizadas pela má qualidade e ineficiência do sistema.

As catorze(14) Delegacias existentes na visão dos formuladores das políticas educacionais da época em estudo não davam mais conta da dinâmica traçada para a gestão e reforma do “governo mudancista”, e nem correspondiam mais à divisão administrativa regional do período, com 20 novas microrregiões geográficas. Em 22 de novembro de 1996, através do decreto nº 24.274, o governo

⁴¹ *Slogan* sacado usualmente pelo ex-secretário da educação básica cearense para rebater as críticas com relação à gestão democrática.

cria 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDE, no qual estabeleceu um Centro específico para o município de Fortaleza, em virtude de sua abrangência e demanda escolar.

A partir de então, os CREDE constituíram-se na principal instância de articulação e administração entre a escola e o poder público. Assumiram uma forte liderança regional, através das parcerias firmadas com a rede municipal de ensino e as instituições locais, em que passaram a coordenar conjuntamente várias ações e projetos voltados para a melhoria da qualidade da educação e eficiência na gestão.

Com a transferência de responsabilidades na gerência da educação para os CREDE, a SEDUC considerou que conseguiu melhorar os indicadores de acesso escolar. Em sua avaliação interna a SEDUC acreditava que os CREDE possibilitavam o estabelecimento de novas relações de parceria e colaboração entre Estado e municípios, desconcentrando o poder e as atribuições inerentes à instância central responsável pelas políticas públicas de educação no estado do Ceará.

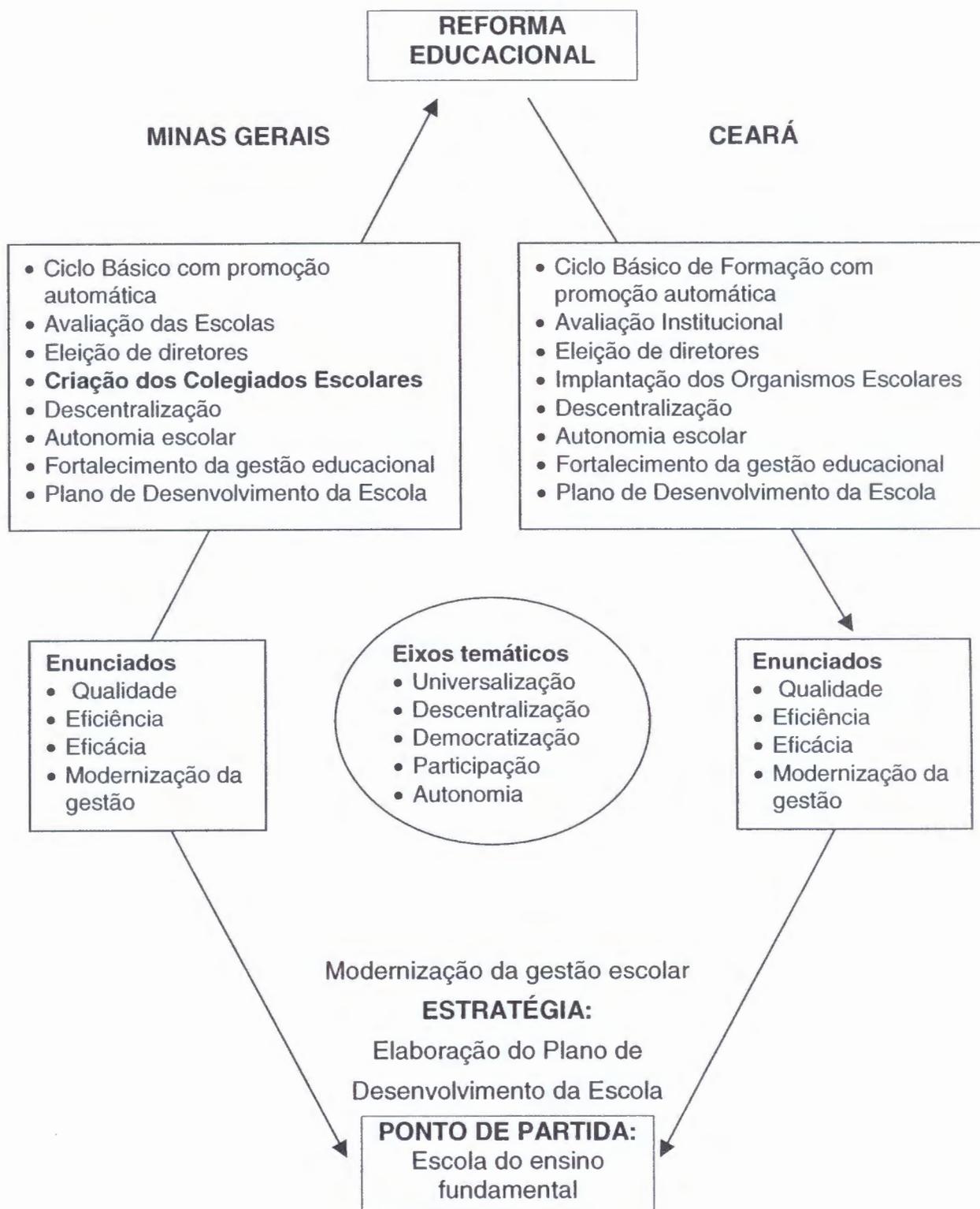
A descentralização foi largamente implantada nos sistemas educacionais públicos em outros estados brasileiros no período, a exemplo de São Paulo e Minas Gerais que foram os primeiros a reformar seus sistemas públicos de ensino. Neste sentido, servindo de exemplos para outros projetos de reforma educacional que seriam financiados pelo BM. Esclarece Tommasi (1996:200) o interesse do Banco estava em: "(...) Apoiar o desenvolvimento de projetos estaduais que implementem experiências inovadoras para a melhoria da qualidade da educação primária e que podem servir de modelo para o resto do país (projetos dos estados de São Paulo e Minas Gerais)".

É sabido que a experiência de Minas Gerais serviu em muito de modelo para a reforma implantada no Ceará. Os seguintes aspectos da reforma mineira guardam similitude com a "Caminhada Cearense": Implantação do Ciclo Básico com promoção automática; Programa de Avaliação das Escolas (testes padronizados); Eleição dos Diretores pela Comunidade Escolar (da qual participam pais, professores, funcionários e alunos acima de dezesseis anos); Criação dos Colegiados Escolares (compostos por representantes do pessoal da escola, professores e funcionários, pais, alunos acima de dezesseis anos e presididos pelos diretores das escolas); descentralização, autonomia escolar e fortalecimento da

gestão educacional através da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (TOMMASI, 1996).

Aproveito para relembrar de forma geral os programas e projetos implantados pela SEDUC (CEARÁ, 1999; 2001; 2002) no período recortado (1995-2002): Implantação dos Ciclos Básicos de Formação com promoção automática; Democratização da Escola Pública com a implantação dos Conselhos Escolares em todas as escolas estaduais e com a realização da eleição de diretores em toda a rede estadual de ensino; Descentralização e democratização da gestão, planejamento e acompanhamento educacional por meio da criação dos 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDE; Fortalecimento da Autonomia da Escola através da capacitação de gestores da rede estadual para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); financiamento do Plano de Ação de cada unidade escolar, programado no Plano de Melhoria; Planejamento e Avaliação Institucional; Criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – (SPAECE)⁴². Na perspectiva de obter uma maior clareza quanto às similitudes envolvendo as reformas de Minas Gerais e do Ceará construí a seguinte figura esquemática:

Figura 5 - Tematização elucidativa das similitudes: Reforma Mineira e Cearense⁴³



⁴² Com relação à reforma educacional do Ceará ver as seguintes publicações: A Caminhada Cearense (2002); A Reforma da Educação Básica no Ceará (2001).

Por considerar a análise comparativa efetuada na figura três, não é forçoso concluir que a “Caminhada Cearense” em seus aspectos gerais guarda analogia com a reforma educacional de Minas Gerais. Isto se manifesta, através da semelhança dos programas e projetos implantados, mesmo levando-se em consideração que o processo foi único e diferenciado, uma vez que o chão onde se concretiza é um outro e outros são seus agentes históricos e culturais. As condições econômicas e sociais, também, outras são. Contudo, o que intriga é o caráter homogêneo da reforma, isto, porém é entendível dentro da hegemonia ascendente da nova ordem econômica mundial, em que se configurou a década das mudanças. Em se considerando a reforma de Minas, parece que havia uma forte simbiose unindo os funcionários promotores da reforma e os funcionários do BM.

“É importante considerar que assessores desse projeto foram pessoas cujas orientações de política educativa tinham uma significativa concordância com aquelas do Banco. O próprio Walfrido dos Mares Guia Neto, então secretário de Estado da Educação, foi quem assimilou e reproduziu com mais eficácia no país algumas orientações que caracterizam o discurso do Banco: a importância de se investir em educação para sustentar o crescimento econômico, a rentabilidade desse investimento em termos de uma análise de custos-benefícios, a questão da ‘qualidade total’ e da reforma do sistema gerencial para atingir níveis de eficiência comparáveis àqueles das empresas”(TOMMASI, 1996:205).

Se os técnicos da SEDUC se identificaram ou não profundamente com o ideário de reforma do BM não se tem informações mais precisas. O que se sabe e se tem visto é que a base da reforma foi formulada em consonância com os interesses macros determinados pelos consultores e especialistas do Bm, por isso não é de se estranhar as analogias intrínsecas que guardam as reformas implantadas em outros estados com a “Caminhada Cearense”. Isto é patente no discurso oficial.

A escola, não à toa, foi “eleita” ponto de partida. Então, pode-se concluir que na década de 1990, a escola pública voltou à cena das políticas educacionais e alçada a condição de *sine qua nom* de transformação social, com intenções claras

⁴³ Figura construída a partir dos estudos de Tomassi (1996); Torres (1999) e dos seguintes documentos: A Reforma da Educação Básica no Ceará (2001); A Caminhada Cearense (2002).

de desresponsabilização do Estado para com o desenvolvimento do ensino público, delegando poder e autonomia as instâncias regionais e locais de educação.

Enfim, o grande mérito da reforma educacional do período foi descobrir a escola. A partir de então, um enxame de técnicas com uma lógica empresarial e/ou mecanicista invadiu o cotidiano da escola. De uma hora para outra se diagnosticou que ela era ineficiente, ineficaz, produtora de fracassos, em outras palavras a escola era inoperante, ou melhor, servia apenas para promover a má qualidade do sistema público de ensino. Todos os holofotes se dirigiram para lá, o veredicto finalmente saiu: sua administração era incapaz de produzir sucessos!

Essa escola que serviu durante longos anos à acumulação do capital não mais servia. Seus atores estavam atrasados. Suas metodologias de ensino arcaicas. Suas aulas insípidas, não atraíam. Seus professores desqualificados. Saiu o veredicto final: tem que mudar, tem que qualificar a escola, adequá-la à nova ordem do capital que exige um novo homem, uma nova escola, uma outra prática de gestão educacional.

Um exemplo desse cenário importa ao apoio dado aos programas, que enfatizaram em suas propostas o desenvolvimento de atividades ligadas à qualidade, eficiência e eficácia com ênfase na gestão. O Programa de Melhoria da Educação Básica do Ceará⁴⁴ constitui-se no resultado de uma parceria entre o Governo do Estado, a Fundação Brava, e a Fundação de Desenvolvimento Gerencial.

Em junho de 2001, o Governo do Estado do Ceará implementou o Programa de Melhoria da Educação Básica Estado do Ceará, através da parceria com a Fundação Brava e Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), hoje, Instituto de Desenvolvimento Gerencial-INDG (FDG, 2004: 05). Foi através desse programa que se deu a inserção da concepção de qualidade total na rede de ensino pública estadual. Conforme o Guia de Implementação:

“Na primeira fase, o Programa foi implementado com 16 escolas pilotos, distribuídas entre os CREDE 21,22 e 23 localizados em Fortaleza com o acompanhamento dos consultores do INDG e técnicos da SEDUC e dos CREDE, ao mesmo tempo, foi estendido para toda a rede estadual com suas 790 escolas” (FDG, 2004: 05).

⁴⁴ Ver Cartilha: O Programa Melhoria da Educação Básica do Ceará (CEARÁ, 2002).

O Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB) do Estado do Ceará denota as parcerias que se efetuaram largamente entre o público e o privado na gestão “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”. Este programa está recluso num viés marcadamente gerencial pautado numa lógica empresarial com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, ao que tudo indica parece estar em consonância com as diretrizes da SEDUC.

A reforma educacional cearense em tempos de neoliberalismo, também, bebeu num modelo que pressupunha a inserção da aplicação da Qualidade Total em Educação na rede de ensino público. Silva (1994) atesta o fato de que, as concepções formatadoras da filosofia da qualidade total não são novas, aliás, são de um caráter nitidamente conservador:

“A chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho”.

A qualidade total traduz em seu *corpus* uma visão reducionista da educação, vez que impõe uma concepção monolítica de mundo e de sociedade, limitando as relações sociais e políticas a questões técnicas de gestão e gerenciamento. Nesta perspectiva representa em todo o seu contorno o ideário neoliberal para educação e faz parte de uma dinâmica mais extensa de internacionalização da economia.

Essa prática tem sido largamente denunciada pelos principais estudiosos do assunto. O triunfo do discurso neoliberal no campo educativo ou a vitória dos empresários faz parte de algumas considerações pertinentes à relação escola-pública/qualidade total:

“Referimo-nos à dinâmica segundo a qual os debates acerca da qualidade da educação foram assumindo a fisionomia que esta discussão possui no âmbito empresarial, não se diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios” (GENTILI, 1994: 126).

De fato, o discurso soa aos ouvidos como uma nova retórica conservadora na educação pública, onde o discurso hegemônico empresarial tem dominado plenamente. O programa de qualidade total constitui-se, pois, numa tentativa de aplicação dos princípios empresariais de controle da qualidade na área educacional. Nos termos de Gentili (1994:145):

“O Programa ‘Escola de Qualidade Total’ caracteriza-se por seu claro sentido micro-institucional. A idéia que atravessa este projeto é que, com uma série de estratégias de tipo participativo que traduzem no cotidiano escolar a ‘filosofia da qualidade’, a instituição educacional muda e suas práticas dominantes se transformam”.

Assim, a escola pública cearense abriu a sua porta para a aplicação da qualidade total em educação através da implantação do Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Ceará, reduzindo os seus problemas cruciais de equidade e qualidade no ensino público a uma questão de gerenciamento administrativo nos moldes empresariais.

Enquanto as ferramentas de cunho gerencial invadem a escola pública cearense através das parcerias público-privado, da parte do sistema público oficial de ensino centrado no MEC veio a proposta da implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE via FUNDESCOLA com o propósito de fortalecer a gestão para garantir a qualidade e a eficiência. Sua metodologia, segundo documentos oficiais baseia-se num processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pelo diretor (a) da escola e elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar.

Para os formuladores do PDE, as escolas devem fazer um diagnóstico de sua situação, definir seus valores, sua missão, onde querem chegar, seus objetivos estratégicos, bem como as estratégias, metas e planos de ação para alcançá-los. O objetivo final é a melhoria da qualidade do ensino que a escola oferece – medida pelo nível de conhecimento que os alunos adquirem na escola, índices de aprovação, reprovação e abandono, pela internalização de valores, pelo desenvolvimento de atitudes que levam a uma inserção produtiva e eficiente na sociedade.

Os objetivos estão delineados no manual de implementação (BRASÍLIA, 1999). Na tentativa de melhor compreendê-los, assim os relacionei: a eficiência e a eficácia do sistema de ensino, justificados a partir de estudos realizados pelos especialistas do MEC sugerem que a melhoria do ensino passa pela qualidade administrativa da escola. Portanto, defende-se fortemente no PDE, o discurso de que para melhorar a qualidade do ensino é preciso investir administrativamente na escola e nos processos gerenciais que se desenvolvem no seu interior. O interesse consiste em revolucionar os procedimentos de gestão escolar e criar condições para que as escolas se organizem, definam seus objetivos e estratégias de melhoria, no qual o foco seja o “cliente”, isto é, o aluno.

Outro objetivo consiste na viabilização da concepção de gerenciamento da escola, instrumentalizando-a para exercitar sua autonomia na resolução de seus problemas e na realização de suas aspirações. O PDE, também, auxilia a escola a se organizar de maneira eficiente e eficaz, a concentrar esforços e recursos para promover a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Com o PDE, a escola pode refletir sobre o que ela é, o seu desempenho passado, o desempenho que pretende atingir no futuro e como pode se organizar de maneira efetiva para atingir esse desempenho.

Para conseguir esses objetivos, a estrutura do PDE obedece a uma rígida divisão: a Visão Estratégica e o Plano de Suporte Estratégico. A Visão Estratégica abrange valores, visão do futuro, missão e objetivos estratégicos, em que aponta onde a escola está e aonde quer chegar. O Plano de Suporte Estratégico forma-se das estratégias, metas e planos de ação que possibilitarão concretizar os objetivos estratégicos da escola.

Quanto aos critérios de inserção no programa, as escolas que participam do processo são selecionadas pelo Estado e Municípios da microrregião correspondente, as quais devem atender aos seguintes critérios: ter acima de 200 alunos; ter condições mínimas de funcionamento; possuir direção com liderança forte e ser Unidade Executora.

Os Planos de Desenvolvimento das Escolas são acompanhados e avaliados sistematicamente por uma equipe de técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais denominada Gerência de Apoio à Escola (GAE) nos estados e Grupo de

Desenvolvimento da Escola (GDE) nos municípios. O GDE e a GAE são auxiliados pelo Assessor Técnico do PDE, um facilitador contratado pelo FUNDESCOLA para, entre outras coisas, dinamizar o processo de implementação, prestar assistência técnica às escolas e coletar dados para o monitoramento.

A Coordenação Executiva Estadual do Projeto (COEP), por intermédio da Gerência de Apoio à Escola, supervisiona todos os trabalhos de implementação e a Direção Geral do FUNDESCOLA coordena as avaliações amostrais do processo e dos resultados.

No desenho fixado pelo Plano de Desenvolvimento da Escola alguns aspectos devem ser levados em consideração. O primeiro perfiliza-se no possante realce ao Planejamento Estratégico, enquanto instrumento de organização da gestão escolar. Logo, se percebe que através de uma técnica de planejamento pretende-se dá conta de todos as mazelas geradas no ensino público ministrado nas escolas.

O segundo, refere-se ao modelo educativo que se defende em suas entrelinhas, parece que o processo de ensino e aprendizagem se dá apenas no espaço intemo da unidade escolar, desconsiderando as diversas imediações, inclusive, as relações sociais e econômicas.

O terceiro, são as questões relativas à eqüidade, qualidade, eficiência e eficácia que no entendimento dos formuladores dessa política são passíveis de solução sob a responsabilidade, exclusivamente, dos gestores escolares; e, o quarto, apesar, do discurso da melhoria ser feito em nome da melhoria da aprendizagem, o universo idiossincrático da sala de aula e da aprendizagem são reduzidos a questões de rotina tradicional, e os professores e a sua realidade pedagógica e financeira, são dois ilustres desconhecidos.

Finalmente, deve-se atentar para o fato de que a formulação e implantação dessa política se deram nos frios gabinetes do MEC de formato centralizador e “etapista”, pretende-se negar a realidade sócio-econômica em nome de neutra postura de eficiência e eficácia escolar nos moldes empresariais.

No bosque das macrovisões e das macropropostas mundiais e nacionais, assumiu-se na “Caminhada Cearense” como óbvio, o esquema vertical acima-

embaixo, na formulação e aplicação das políticas educativas que “caem de pára-quedas” na sala de aula, por meio de leis e normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitação docente, o que, pressupõe-se, será recebido e assimilado pela instituição escolar: dirigentes, docentes, pais e alunos. (CORAGGIO, 1994).

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

“Enganamo-nos, pois, julgando o Conhecido, e estamos cercados pelo Desconhecido inexplorado. Logo, tudo é incerto e apreciável de maneiras diferentes. Tudo é falso, tudo é possível, tudo é duvidoso”(GUY DE MAUPASSANT, escritor francês, 1997).

A tentativa de adentrar o nebuloso contorno do desconhecido que subjaz no “lugar comum”, do que se credita como verdade instituída, foi o que me instigou a adentrar o recinto da investigação científica em torno do discurso do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, para tentar desvendar os meandros da política educacional no Ceará, nos domínios do neoliberalismo.

Neste percurso vivi momentos de extrema desesperança, desânimo, e quase intentei ficar pelo meio do caminho. Em verdade, estava descobrindo a trama evolvente do “que fazer” investigativo. Nesta descoberta dramática, utilizei-me repetidas vezes da seguinte reflexão de Bourdieu (1989: 20), posta sob a “luz da mesa” na tentativa de clarear a construção do objeto científico e sua significação social:

“O que conta na realidade, é a construção do objeto, e a eficácia de um método de pensar que nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou, o que é mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto”.

A partir desta perspectiva, passei a “mentar” a condição do fenômeno estudado: o discurso da qualidade em educação e a análise de conteúdo do Plano de Desenvolvimento da Escola, política pública de educação, pensada com foco na gestão escolar da escola pública com o intento de melhorar a qualidade de ensino das escolas públicas.

O objeto de investigação pode parecer à primeira vista, aparentemente insignificante, uma vez que não está inserido nas grandes questões que historicizam o mundo, entretanto, está prenhe de possibilidades analíticas e investigativas.

Ressalte-se que, em princípio, a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, ocorreu em 400 escolas das regiões Centro-Oeste e Norte nos idos de 1998. No ano de 1999, 451 escolas da região Nordeste aderiram ao programa e elaboraram seus Planos de Desenvolvimento da Escola. Segundo documentos do FUNDESCOLA no ano de 2002, 6.632 escolas tinham implementado o PDE (BRASÍLIA, 2002).

A política pública do Plano de Desenvolvimento da Escola está inserida dentro do componente Processo de Desenvolvimento da Escola, que compreende as ações com a finalidade de “garantir a melhoria da qualidade da escola e da qualidade do ensino” (BRASÍLIA, 1998:03), em que busca preparar as Secretarias de Educação para atuarem como agentes facilitadores do processo de elaboração e implementação do PDE.

Enfatizo que a entrada do Ceará nesse processo foi tímida; apenas setenta escolas participaram. Em 2000, este número subiu para 290, em 2003 a expectativa foi estender este quantitativo a todas as escolas públicas, segundo fontes oficiais. Em cada estado e município foi criada uma estrutura técnico-operacional capaz de garantir a elaboração dos Planos de Desenvolvimento. Cada escola criou uma comissão estratégica formada pelos seguintes organismos: Conselho Escolar e por um grupo de sistematização, composto do diretor, vice-diretor, coordenador de ensino e representantes de professores (BRASÍLIA, 1999).

Com esse encaminhamento, o PDE pretendeu “aprimorar a gestão da escola para que ela possa melhorar a qualidade do ensino que oferece e garantir maior eficiência e eficácia nos processos que desenvolve” (BRASÍLIA, 1999: 12). Conforme os mentores do PDE, se as escolas participassem ativamente do processo de elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola, a questão da garantia da qualidade do ensino seria alcançada, uma vez que ao seguir as etapas de metodologia e obedecendo a estrutura organizacional do PDE, nada poderia sair errado.

A metodologia do PDE configura-se na incorporação do planejamento estratégico. Para sua boa aplicação é necessária uma pré-condição: a presença de uma liderança na escola (entenda-se diretor eleito), capaz de empreender a elaboração autônoma de um Plano de Desenvolvimento da Escola (AGUIAR, 2001). Esta liderança formal da escola assume a responsabilidade pelo direcionamento e a coordenação do processo de elaboração do plano de desenvolvimento da escola, abrindo o processo à participação efetiva de todos os segmentos da escola e da comunidade escolar, na busca de ações de melhoria do desempenho dos alunos (AMARAL SOBRINHO, 1999).

O Plano de Desenvolvimento da Escola subdivide-se em dois grandes componentes. O primeiro é a visão estratégica que se subdivide em valores, em que a escola identifica valores defendidos pela comunidade escolar; visão de futuro ou os êxitos que a escola pretenda alcançar no futuro; missão que é a razão de ser da escola e finalmente os objetivos estratégicos que é o conjunto de metas quantificadas para um período de cinco anos.

O segundo componente é o plano de suporte estratégico em que a escola define, a partir de seus objetivos estratégicos, o conjunto de estratégias, metas e o plano de ação. As fases de elaboração do PDE compreendem cinco etapas diferentes e interconectadas entre si. A primeira configura-se na Etapa de Preparação: a escola se organiza para a elaboração do PDE, estudando o manual e divulgando todo o processo. A segunda consiste na Etapa da Análise Situacional: a equipe escolar promove um levantamento de dados e informações gerais sobre a qualidade da escola em seus diversos aspectos. A terceira Etapa configura-se na Definição Estratégica do Plano de Suporte Estratégico: aqui a equipe escolar vai se reunir para criar os valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos (visão estratégica) e ainda elaborar o plano de suporte estratégico (estratégias, metas e planos de ações). A quarta, configura-se na Etapa da Execução: nesse momento do PDE, os planos de ação são colocados em prática, e por último a quinta Etapa de Acompanhamento e Controle: é a etapa do monitoramento e controle da execução das ações e dos problemas encontrados.

No que concerne à implantação do plano de desenvolvimento da escola compreende cinco níveis hierárquicos de operacionalização. O nível hierárquico de operacionalização abrangeu desde a coordenação geral do programa em Brasília,

até o comitê estratégico na escola (AMARAL SOBRINHO, 1999), são eles: primeiro nível, Coordenação de Gestão Educacional: responsável pela coordenação de todo o processo de implantação do PDE. Dentre suas atribuições está a elaboração do manual do PDE.

Tem-se, ainda, no segundo nível uma assessoria técnica do PDE que auxilia no trabalho de assistência técnica e monitoramento do processo nas escolas, como esclarece Amaral Sobrinho (1998:7) “O assessor técnico do PDE é um profissional contratado pela Direção Geral do projeto para acompanhar, assessorar e dar apoio técnico às escolas no processo de elaboração e implementação do PDE/PME”. No tocante ao terceiro nível: coordenação estadual do Projeto/Gerência Estadual do Projeto, dentro da estrutura do estado a Gerência Estadual exerce as funções de articulação e supervisão das ações de elaboração do PDE/PME.

O quarto nível, estrutura-se no Grupo de Desenvolvimento da Escola-GDE com atuação em nível municipal e tem as mesmas atribuições da Gerência Estadual do Projeto, ou seja, articular e supervisionar as ações elaboradas para o PDE/PME no município. Finalmente o quinto nível: que compreende o Comitê Estratégico, base operacional local para a implementação do PDE e atua no âmbito da Unidade Escolar, exercendo as funções de liderar, direcionar e coordenar internamente o processo de elaboração do PDE.

Diante dessa hierarquia que deve ser rigorosamente obedecida no processo de implantação/implementação do PDE, e da divisão de tarefas que vão desde o “pensar e elaborar” até o “operacionalizar e executar” surge uma inquieta pergunta: em que momento a comunidade escolar foi convidada a participar, ou será, que o seu papel restringe-se única e exclusivamente a referendar algo que veio de cima para baixo?

Pela representação gráfica do PDE, denota-se que existe uma rígida separação entre quem “sabe” e quem “faz”. A percepção que se tem, intriga e questiona seus pressupostos. Além do mais, dado a enorme dicotomia que se estabeleceu em sua implantação, o que se percebe é que os mentores intelectuais do PDE entendem-no, unicamente, como instrumental a ser aplicado, e nesta perspectiva pretendem-no neutro.

Só lembrando: qualquer opção técnica feita indissocia-se da opção teórica escolhida (BOURDIEU, 1989), portanto, nenhuma técnica está isolada da teoria que a sustenta. Vem-me à mente, o seguinte questionamento: Quais as bases conceituais fundantes do PDE? Qual é o seu ideário? Sinto-me impelida como pesquisadora a desmistificar o referencial paradigmático do PDE, dissecando-lhe o seu conteúdo, no sentido de que este se faça compreensível, analisar o sub-dito, a sua materialidade discursiva fazendo as interfaces necessárias com o discurso da qualidade em educação produzido no interior da “Caminhada Cearense”.

Meu interesse nesta temática intentou compreender a concepção filosófica, o ideário, enfim, o paradigma que sustenta sub-repticiamente o Plano de Desenvolvimento da Escola. Minha preocupação científica caminhou em direção a dissecação das bases conceituais fundantes do PDE, nas quais busco desvendar a sua filosofia e revelar o seu paradigma teórico.

A bússola de orientação desta pesquisa foi a clareza de que a construção do objeto de estudo aqui investigado se deu com a compreensão de que o objeto científico é o resultado de um processo de trabalho protagonizado por um sujeito que envolve elementos teóricos e práticos. Portanto, portador de um grande desafio científico: a tessitura de um objeto de estudo que se manifeste numa pluralidade investigativa, tirando-lhe da sua insignificância a que o senso comum lhe relegou, e sob o olhar bourdieuneano – se assim posso me referir – colocar mente, percepção e referencial teórico a postos.

O fio condutor deste trabalho se revelou na tentativa de investigar as bases fundantes da concepção teórica do PDE, na qual se dedica a caracterização e a análise crítica da sua implantação como o projeto central do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), forjado e administrado pelo Ministério da Educação (MEC). Para tanto cumpriu-nos discorrer a respeito do cenário contemporâneo em que este se insere.

O conhecimento do Plano de Desenvolvimento da Escola revela a sua origem como política pública na área da educação implantada na década de 1990, dentro do desenho de reforma educacional com um alargamento nacional. Esta reforma educacional estruturou-se no interior das mudanças ocorridas nos países da América Latina, que iniciaram suas reformas educacionais tendo como código de transformação as propostas básicas previstas no “Projeto Principal de Educação

para a América Latina e Caribe”, em que se deliberaram as diretrizes educacionais para o período de 1979 até o final do século.

A nova ordem econômica mundial configurada na mundialização do capital acabou provocando uma crise do Estado nacional sem precedentes no modelo vigente, até então. Dentre as várias causas atribuídas a essas alterações no papel do Estado, podem ser elencadas: o colapso do Estado de Bem Estar Social, aparelho estatal peculiar de proteção social; deformações nas políticas sociais; exigindo do próprio Estado, uma modificação no seu padrão de administração; produzindo novas formas de formulação e implantação das políticas, nomeadamente educacionais.

Os fundamentos da dilatação das reformas educacionais podem ser assim inventariados: financiamento e gastos; arcabouço organizacional e aparelho decisório, relação público/privado, dimensão didático-pedagógica, avaliação; gestão descentralizada e democrática; introdução de novos programas e monitoramento e controle de qualidade, eficiência e eficácia. O entendimento das políticas sociais da década de 1990, só é passível de reconhecimento e compreensão se levar em consideração o novo gráfico do panorama histórico, econômico e social que abalou o último quartel do século XX.

Na tentativa de buscar compreender o sentido, a razão de ser das políticas públicas no cenário contemporâneo, persegui pistas analíticas, que me dessem conta do fenômeno da mundialização do capital: uma série de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que agitaram o mundo ocidental, deslançando uma cadeia ininterrupta de acontecimentos que tomaram corpo e se avolumaram, de tal forma, que se tem hoje uma nova situação econômica mundial.

A realização de leituras acerca do ideário do neoliberalismo, e a compreensão de sua tessitura teórica, permitiu-me fazer as necessárias mediações entre o presente objeto de estudo e o redesenho das políticas públicas na área da educação no Estado Contemporâneo, em que se estabelece uma relação entre o novo cenário econômico mundial e as mudanças acontecidas nas políticas públicas na área de educação no Ceará. No delineamento deste estudo rabisquei cinco categorias-chave da reforma educacional da década de 1990, que me serviram de pistas teóricas basilares.

No Brasil, os movimentos de reforma na formulação de suas políticas públicas, foram norteados a partir da definição de prioridades, no incitamento às mudanças entendidas como urgentes no sentido de acelerar um processo que permitisse a inserção do país na nova ordem econômica vigente.

Todas as ações foram guiadas com vistas à garantia da universalização/aceso do ensino fundamental; qualidade/eficiência da educação pública; descentralização/desconcentração da administração escolar; democratização/autonomia da gestão escolar; cidadanização/participação da comunidade escolar. Com estas novas orientações emanadas do MEC, compreendem-se os novos rumos que a educação percorreu nos anos subseqüentes.

A mudança implementada no macro nível das políticas públicas de educação significou mudança de rumo na política educacional do Ceará, principalmente a partir de 1995. As diretrizes apontaram para implantação de políticas reveladas no movimento de descentralização e democratização da gestão educacional.

O pensamento consensual que se tinha a partir das constatações tiradas dos estudos realizados por organismos internacionais, caminhava no sentido de entender a educação como promotora de crescimento econômico, conforme análises dos especialistas do Banco Mundial, em que assegurava os avanços necessários ao processo de organização social, contribuindo para a erradicação gradativa da pobreza, portanto, foi para lá que o governo estadual acomodou suas energias efetivando as reformas necessárias.

Nesse ponto de vista, o Plano de Desenvolvimento Sustentável⁴⁵, assumiu, perante a sociedade o compromisso com as decisões da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Com este mote, o Plano de Desenvolvimento Sustentável projetou o “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” que se autolegitimou:

“Os desafios de cada um dos níveis de ensino de Educação Básica sugerem que a política **Todos pela Educação de Qualidade para Todos** deve ser considerada como princípio permanente das políticas sociais em educação: sempre deve ser mantida a

⁴⁵ Cf. Consolidando o Novo Ceará: Plano de Desenvolvimento Sustentável, 1995.

mobilização social (**Todos pela Educação**), sempre se buscará a **Educação de Qualidade** e sempre se desejará a mais ampla cobertura e oferta de oportunidades educacionais para toda a população (**Educação para Todos**)” (CEARÁ, 2000: 59)⁴⁶.

A consolidação das principais reformas normativas e institucionais levadas a efeito pela política “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, envolveu as seguintes linhas de ação, segundo Documento do Acordo de Empréstimo com o Banco Mundial para o financiamento e o apoio do “Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica do Ceará” (CEARÁ, 2000: 12):

“Melhor qualidade da educação, através de melhorias nas qualificações dos professores e na avaliação do Estado; Ampliação do acesso à educação básica, para proporcionar a universalização da educação básica para todos os alunos; Ampliação e melhoria da qualidade das atividades da Educação Infantil e da educação pré-escolar no nível municipal; Descentralização da prestação de serviços educacionais; Implementação efetiva do FUNDEF; Melhor coordenação entre os sistemas estadual e municipal; Parceria com o setor privado”.

A Secretaria da Educação Básica tencionou com essas iniciativas intervir diretamente na melhoria da qualidade e eficiência da educação básica, nos níveis estadual e municipal, e ao mesmo tempo, atingir os objetivos prescritos no Projeto relativos ao alívio da pobreza e redução da desigualdade de renda. Esta política teve sua razão de ser, dada a preocupação central do governo estadual em inserir o Estado cearense numa conjuntura internacional de desenvolvimento e crescimento econômico.

Para o Plano, a saída seria capacitar a população para o desenvolvimento, de forma que garantisse a inserção de uma mão-de-obra qualificada, pronta a enfrentar um contexto internacional em pleno processo de redução de fronteiras econômicas e geográficas. Sendo assim, o processo de construção e implementação da política pública educacional cearense do período, teve como finalidade central a elevação do nível de escolarização da população economicamente excluída, conjugada com as fortes pressões de mudanças da economia globalizada.

Nesse contexto, o Estado através da Secretaria de Educação Básica - SEDUC (1995-2002), assumiu a responsabilidade de planejar e executar programas

⁴⁶ Negrito no original

e projetos que melhorassem a qualidade e a eficiência da educação, em consonância com as principais diretrizes do Ministério da Educação. Foi realizada uma verdadeira maratona em prol da divulgação e disseminação dos artigos da nova LDB em todo o estado, por técnicos, especialistas e consultores da área de educação, com a finalidade de conscientizar os diretores, professores, pais e comunidade escolar e fazer cumprir as normas nela prescritas.

5.3. Contextura analítica no entorno do objeto

“O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (MICHEL DE FOUCAULT, intelectual francês, 1926-1984).

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’, significa, também e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, e, elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta por parte de um ‘gênio filosófico’ de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais” (ANTÔNIO GRAMSCI, intelectual italiano, século XX).

O entrelaçamento relacional das pistas constituintes do arcabouço teórico deste trabalho e o arremate do seu contorno metodológico aconteceram devido aos caminhos centrais e convergentes, que trilhei a um só tempo. Num desses caminhos deslindei a categoria de análise das políticas públicas de educação, que encontrou forte expressão na descentralização/desconcentração administrativa, na tentativa de compreensão desse processo no Ceará. Essa experiência buscou promover a mudança do paradigma da gestão, com a finalidade de atender as mudanças exigidas no percurso de desenvolvimento promovido pela mundialização do capital, em que procurou adequar a máquina pública às novas condições impostas e reconfigurou o seu desenho de atuação.

Os países da América Latina que envidaram esforços visando a consecução das reformas educativas, fizeram com o olho virado para as diretrizes rubricadas no “Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe”. Contudo, isso não se deu num vazio histórico social, mas no “caldeirão” da crise do Estado na década de 1990 que provocou rupturas profundas na condução das políticas públicas.

O processo de mundialização do capital forçou mudanças abruptas no papel do Estado, principalmente nos países de economia periférica, pressionados que foram pelas agências financiadoras multilaterais. Neste sentido, o próprio Estado promoveu alterações no seu modelo de gestão, no qual estampou uma outra configuração na formulação e implementação de políticas, com ênfase nas educacionais.

As dificuldades ascendentes na esfera econômico-financeira que afetaram esses países, e o adensamento das questões sociais agravadas com o endividamento crescente do Estado só apontavam para uma saída, a descentralização. Nesse sentido, a descentralização é uma pressuposição básica dos vários empreendimentos de mudança que adveio na gestão do setor social nas duas décadas. Faz parte do movimento maior de reestruturação da concepção e do papel do Estado, bem como, na compreensão hegemônica quanto ao caráter da crise a ser encarada.

Nesse contexto, a acepção genérica de descentralização concentra-se na idéia de transferência do poder central para outras instâncias de poder, cujo fundamento é o processo sistemático do reordenamento no aparato estatal. Numa época de mundialização do capital e de neoliberalismo em que se preconiza o Estado mínimo e o mercado como regulador das relações sociais, econômicas e políticas, a descentralização passa a ser uma saída entendida como viável e eficaz para resolução dos males provocados pelo encolhimento do Estado na garantia dos direitos sociais. Portanto, a descentralização é uma forma de gestão das políticas públicas condizente com a atual realidade sócio-econômica-política.

Na perspectiva hegemônica neoliberal, o emprego da descentralização, como estratégia de alteração nas relações Estado x Sociedade, tem como marco histórico os anos 70, aplicado, primeiramente nos países centrais democráticos, como saída para a crise do Estado do Bem-Estar Social. O *welfare state* foi fundado depois da II Guerra Mundial como contorno de regulação social, no domínio de um assentado exercício de desenvolvimento do capitalismo. Manifesta-se nas relações entre Estado e Economia, assim como, entre Estado e Sociedade, expressado na organização e produção de bens e serviços coletivos públicos ou privados, regulados pelo Estado.

Habermas (1987:108), argumenta que a concepção keynesiana de Estado é oriunda dos movimentos burgueses de emancipação, da tradição social democrática. Esse modelo foi tomado em quase todos os países ocidentais por partidos políticos de diferentes matizes que assumiram o poder. Com o tempo foram inseridas transformações superficiais no projeto básico do Estado do Bem-Estar Social, sem modificar, contudo, a sua concepção *sui generis* de Estado e da prática estatal (OFFE, 1983:41).

Com esse modelo de Estado, deu-se um enorme alargamento do aparato burocrático para a gestão das políticas sociais, suscitando, inclusive, uma exacerbada centralização na formulação, deliberação e execução dos programas e projetos. Daí, a feroz crítica neoliberal ao Estado do Bem-Estar Social, onde questiona este tipo de intervenção pública na economia previsto no paradigma keynesiano e advogando a desregulamentação da economia para torná-la mais competitiva, destituindo-a dos entraves estatais às leis do mercado.

Na visão neoliberal, o Estado precisa reduzir-se a funções ínfimas, com competências e atribuições públicas transferidas para o setor privado, sob a lógica da eficiência e do lucro, eliminando do seu domínio o aparelho de políticas sociais, culpado, conforme essa concepção, pelo déficit público e pelo desestímulo ao trabalho. Portanto, o padrão de acumulação capitalista, e, sua concepção da relação Estado x Sociedade, alocam o Estado como um parceiro, entre outros, nos sistemas de negociação.

Nos termos de Draibe (1993:90), a atuação do Estado no campo social necessitaria delimitar-se aos programas assistenciais de auxílio à pobreza. Sob essa perspectiva, a descentralização passa a ser prescrita para possibilitar o encurtamento do aparelho administrativo do Estado, de maneira que se torne ágil, eficaz e eficiente na gestão de políticas sociais compensatórias e focalizadas, com isto aliviando as disparidades sociais e econômicas visivelmente apariscentes.

Desse modo, para os neoliberais, a descentralização constitui-se no abatimento do papel do Estado para se atingir o Estado Mínimo, numa convergência de todos os esforços de mudança para o mercado, em que a máquina estatal passe a cumprir as funções residuais na gestão das políticas compensatórias e focalizadoras. Sob essa perspectiva, susta-se inteiramente a responsabilidade do Estado sobre os bens ou serviços que, em princípio, não será desenvolvida por ele.

Conseqüentemente, outro objetivo da descentralização é a privatização em que se constitui pedra angular do discurso neoliberal. Ressalta-se que só a iniciativa privada é capaz de oferecer bens e serviços com o máximo de eficiência e eficácia.

Outra faceta da descentralização desenhou-se na democratização: sabe-se que a década de 1980 foi, especialmente, reveladora de novos contornos sociais para os países latino-americanos. Neste período, a descentralização serviu como um meio estratégico, para reestruturação do Estado, com ênfase na gestão das políticas sociais de cunho compensatório e focalizado.

Essa transformação veio por conta da queda dos regimes políticos autoritários, consolidados sob o signo da centralização político-administrativa e da exclusão social. Arrostados por uma crise política e econômica violenta, esses países viram na descentralização uma possibilidade de democratização do poder.

A relação entre descentralização e democratização assumiu, portanto, um sentido peculiar na América Latina, cujo apoio se fez numa crítica ferrenha aos governos antidemocráticos instaurados em meados da década de 1960, e, com enfoque na gestão das políticas sociais como viabilidade para a diminuição do abismo social, que separa os mais privilegiados economicamente, dos menos favorecidos.

Nesse contexto, o reordenamento do Estado foi necessário para que a descentralização possibilitasse a redefinição dos diversos níveis de intervenção governamental. Entretanto, o debate sobre a descentralização no Brasil, tal qual em outros países latino-americanos, se deu pautado numa perspectiva neoliberal, inserida pelos organismos internacionais de financiamento, com vistas a reduzir o gasto público, na qual se associou a descentralização à democratização.

No Brasil, as instituições promotoras da implantação e implementação das políticas sociais, caracterizaram-se por uma ação, eminentemente, centralizadora e fragmentária. Na observação de Draibe (1986:17):

“No passado recente, não foi tanto a escassez de recursos, antes o padrão distorcido de sua natureza e aplicação, o fator maior de comprometimento das políticas sociais. (...) A multiplicação de órgãos e programas, entretanto não garantiu um formato de política social harmônica e socialmente efetiva”.

Desse ponto de vista, a preocupação era avaliar os direitos sociais do cidadão, uma das conquistas do Estado social. Sob essa perspectiva, o papel do

Estado nesse processo tem de ser conservado, como condição *sine qua non* no atingimento da igualdade no que diz respeito aos serviços públicos, com vistas a garantir a todos o ingresso aos serviços basilares de educação, saúde etc. (CARDOSO, 1995). Ao considerar este ponto de vista, a descentralização insinua uma transferência de competências/atribuições os quais possibilita a democratização da gestão pública e dos partidos.

Em outras palavras, a descentralização configura-se numa tática de remodelamento do aparelho estatal, para alavancar a sua redução e tornar-se a um só tempo ágil, eficiente e eficaz adicionando a efetividade das ações das políticas públicas pelo destroncamento, de competências/atribuições, bem como do poder de decisão sobre essas políticas para esferas periféricas. Esse destroncamento do poder de deliberação configura-se num meio para democratizar a gestão através da participação, o que assinala um redimensionamento da relação Estado e Sociedade.

No Brasil, a visão neoliberal sobre a descentralização venceu, a discussão foi ajustada, também, pela leitura da política, em que se proclama a exigência do estabelecimento de um novo contrato social entre o Estado e a sociedade civil. Este novo pacto demandava a mudança do perfil do Estado no sentido de promover a sua democratização, exigia, ainda que diminuísse de tamanho para atender a reestruturação da administração pública.

Nessa visão, aventava-se a redução do Estado à constituição de um Estado mínimo neoliberal, no qual se redesenhava seu contorno, de forma a torná-lo democrático no sentido de atender as demandas de participação social da população organizada. De tal modo, agregado aos anseios de superação de uma crise caracteristicamente política, o debate sobre a descentralização no Brasil atravessou, especialmente, uma discussão sobre democratização e participação popular. Isto se deu com tamanha associação, que não raro os termos descentralização e democratização encontraram-se sinonimizados:

“A descentralização, assumindo valores políticos como a universalização, a equidade, o controle social. Instala-se aqui a utilização da descentralização como uma estratégia de inclusão social. Contudo, a relação entre descentralização e participação não é de identidade, mas de sinergia. A descentralização inscreve-se como uma condição necessária, embora não suficiente, para desenvolver a participação, para que a população participe da gestão dos interesses coletivos. De outro lado, a participação é fator de viabilização da descentralização” (JUNQUEIRA et al, 1997:11).

Nesses termos, a descentralização e a democratização se traduziram num pressuposto de entendimento entre o Estado e as entidades organizadas em torno da luta dos direitos sociais adquiridos. A descentralização, sob esse prisma, aparece como “fator relevante para garantia de uma participação eficaz, para que o exercício da cidadania seja possível e para que se garantam os direitos sociais” (JUNQUEIRA et al, 1997:11).

Em contraposição, na observação de Arretche (1995:12), “a descentralização tem passado, principalmente, pelo interior do aparato estatal, por demandas de burocratas e de atores políticos como prefeitos, governadores e de intelectuais vinculados a movimentos sociais”.

Nesse sentido, a participação dos diversos segmentos da sociedade na decisão, na implantação, na implementação e no acompanhamento dos programas/projetos governamentais veio associada à idéia de municipalização dos serviços de atendimento, às necessidades básicas da população, sobretudo na área da educação e saúde.

Esse movimento deslança numa outra face da descentralização: a desconcentração, entendida de duas formas, a primeira como fenômeno que, fundamentalmente, perpassa a descentralização e que de uma forma ou de outra, atravessa, também, a centralização, posto que qualquer administração centralizada precisa desconcentrar-se, uma vez que implica na transferência de competências a organismos dependentes da administração central.

Esses movimentos foram acompanhados de outras modalidades tais como a regionalização, a municipalização e a democratização da gestão. Foi este último movimento, que se observou com maior preponderância na política educacional do Ceará, com a transferência de decisão para as unidades escolares, via normas definidas pela Secretaria de Estado da Educação Básica-SEDUC. Ou seja, esta política educacional, que teve como eixo a autonomia escolar, ocorreu via autonomia decretada e foi acompanhada também pelo processo de municipalização, desconcentração e democratização outorgada do poder.

A compreensão da política pública de educação, que tomou conformação no PDE, e que norteou este trabalho configurou-se no composto da descentralização, democratização e participação que permearam todo o trabalho na

sua transversalidade, uma vez que estão umbilicalmente relacionadas. A questão da descentralização e da democratização do ensino passou a ser a linha central de ação dos programas e projetos advindos do Ministério de Educação - MEC, órgão de caráter central e redistributivo dos recursos de manutenção e desenvolvimento da educação pública nacional, e referendados em nível local pela Secretaria da Educação Básica do Ceará.

A segunda forma, encontra explicação no conceito de descentralização nas reflexões de Bava (2002). Ao refletir sobre a questão da descentralização e participação nas políticas públicas: chama atenção para "(...) o fato de que os governantes e a população têm uma tendência a confundir democracia com o simples atendimento às necessidades dos mais pobres, e participação com eficiência das políticas mantenedoras do status quo" (2002:75). A postura que o estudioso adota, inscreve-se numa perspectiva crítica da globalização, em que enfatiza o fato de que a hegemonia do neoliberalismo opera também sobre a produção intelectual e sobre a análise de nossa realidade.

Por outro lado, Dowbor (1998) coloca a questão da necessidade de atores sociais que retomariam a gestão do Estado, para evitar a ditadura de um Estado Totalitário ou de um mercado onisciente, onipresente e onipotente. Enfatiza que "Não se trata nem do Estado total que já foi central no ideário da esquerda, nem do estado mínimo que na realidade significa o império do vale-tudo" (DOWBOR, 1998: 210-260).

Na avaliação desse contexto, Arretche (1999) com um olhar na política pública de educação no Brasil da "Era FHC", no seu estudo sobre a descentralização da política educacional, coloca que a universalização do ensino e o acesso à educação se deram "(...) em meio à redução relativa dos recursos aplicados no setor e foi acompanhada do aumento da ineficiência do sistema público de ensino" (ARRETCHE, 1999:90).

Em relação ao desenvolvimento da descentralização das políticas sociais no Brasil, Daniel (1994:23), ao abordar a questão da participação remete-nos à questão da democracia, iluminando as reflexões em torno da democracia e da participação, em que esclarece que se deve compreendê-la:

"(...) como constitutiva de um sistema social, buscando sua presença ou ausência nas formas de sociabilidade e organização do

trabalho, bem como nas modalidades de relação entre o Estado e a sociedade – âmbito no qual a extensão dos direitos demanda a conquista do direito à participação da sociedade na gestão pública, ultrapassando a mera democracia representativa”.

A descentralização é em si um grande desafio para os governos. Sua implantação constituiu-se numa decisão que carregou consigo, pelo menos teoricamente, um alto grau de consciência democrática. “(...) o salto de qualidade da descentralização está em promover uma gestão matricial e integrada das políticas urbanas e sociais, orientadas para resolver problemas específicos regionais e da população” (BAVA, 2002:86).

A discussão sobre descentralização sempre esteve presente nos debates que envolve os temas sobre as políticas públicas e mais diretamente ligadas a uma forma de gestão dos programas sociais. Ao se falar em descentralização, esta vem sempre em oposição a uma “centralização”, “autoritarismo”, ou seja, a uma forma conservadora e antiparticipativa de implantação das políticas públicas relacionadas à educação ou à saúde ou à assistência social, levando a uma alienação das pessoas e ao conseqüente não-envolvimento das mesmas com o desenvolvimento destas políticas.

Bava refere-se à descentralização como um novo modelo de gestão e que se propõe um governo transparente, democrático e com um perfil protagonista e regulador, capaz de formular centralmente suas estratégias em políticas, negociá-las com as forças sociais existentes na cidade, e implementá-las de uma forma descentralizada, segundo as características e prioridades de cada região e as aspirações e demandas de sua população.

Para que isso venha acontecer é importante que se tenha consciência de que a descentralização exige uma mobilização geral daqueles que são a liderança legítima do processo, no qual articula de forma horizontal toda a administração pública, assim, uma gestão governamental, e não apenas uma ação isolada de uma Secretaria de Estado.

Neste sentido, é sintomático ater-se para o fato de que uma experiência de descentralização implica em democracia, e que, portanto, aquela só pode ocorrer num Estado de Direito Democrático, que incorpora o conflito como constitutivo do jogo democrático e cria espaços públicos que permitem as práticas de negociação.

Para Dowbor (1998:210) “A mudança paradigmática que enfrentamos, portanto, é da passagem de uma visão de pirâmides verticais de autoridade para a de redes interativas horizontais”. Ao tornar válida essa análise, tem-se que a questão da descentralização implica numa mudança paradigmática, posto que, a mesma rompe com uma visão vertical de poder, postulando para si uma outra postura, que é a de partilha de poder. Esta passa a se enraizar em várias instâncias da vida social, desalojando o poder concentrado e rigidamente exercido por apenas uma pessoa ou um pequeno grupo de pessoas.

Nesse sentido, a criação de outras instâncias deliberativas de poder, onde as políticas públicas possam ser planejadas e executadas coletivamente ganham uma nova dimensão social, em que a cidadania é construída a partir do envolvimento das pessoas no planejamento, execução e controle social de programas que visam ao desenvolvimento do bem-estar da coletividade.

O Plano de Desenvolvimento da Escola se constitui num mecanismo “(...) gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e desenvolvido de maneira participativa pela comunidade escola” (1999: 8) como pretende Amaral Sobrinho. Desta forma, subentende-se que as categorias de descentralização, democracia e participação permeiam teoricamente sua concepção. Mas como compreender descentralização, democracia e participação quando a comunidade ficou alijada do processo de elaboração e de decisão do PDE, e foi apenas, convocada a referendá-lo?

Isso se explica, pois a descentralização em curso no Brasil foi uma imposição, segundo o entendimento de Oliveira & Biasoto Júnior (1999: 22):

“(...) imposta, portanto, pelas circunstâncias e descolada de um plano coerente e consistente de redistribuição dos encargos entre as esferas governamentais, condizente com a sua realidade financeira_ampara-se, ao que tudo parece indicar, em bases frágeis, especialmente pela ausência de um acordo pactuado entre os agentes envolvidos no processo”.

Neste prisma de entendimento, a descentralização que aconteceu nos últimos anos no Brasil, mais definitivamente a partir da década de 90, tem-se caracterizado por um certo desordenamento que visa, sobretudo, à desobrigação de gastos com os programas sociais.

No tocante à democracia e à participação iluminei esta reflexão, ao trazer os estudos de Daniel (1996), que recoloca a democracia e a participação como sendo problemáticas que passaram a interessar os estudiosos a partir da década de 90, neste período, o discurso acadêmico orientava-se pela defesa da democracia, da participação e da cidadania como valores estratégicos no sentido de fazer retroceder a onda neoliberal que imperava em absoluto no poder central.

Assim ao recolocar a democracia e a participação na ordem do dia, pretende-se realizar uma mudança de paradigma, em que se reverte os valores individuais da sociedade capitalista pautados na eficácia, na produtividade econômica, na dominação política por uma outra fundada na práxis social solidária e na política enquanto ação coletiva.

Daniel é enfático ao fazer a seguinte declaração:

“Nega-se, em primeiro lugar, o alicerce do neoliberalismo, que tem na liberdade econômica o valor dos valores: ao invés do individualismo egoísta do homem econômico, aparece o indivíduo como cidadão, aberto à articulação social com outros indivíduos em busca de direitos” (1994:22).

Com esta compreensão, fica claro que a democracia rompe os limites do poder administrativo, e conseqüentemente, a descentralização nasce como possibilidade viável para romper com o excesso de burocracia estatal, ao promover uma nova relação entre o público e o privado, uma vez que se alarga o campo dos direitos sociais com a participação da população na gestão pública.

A participação em si pressupõe uma ruptura com a cultura do fisiologismo, tão presente na forma de fazer política brasileira. Por isso, também, a garantia de direitos iguais para todos é um pressuposto da participação real: onde não vigoram direitos iguais, não há como garantir o direito a participar igualmente, e a participação tenderia a perder sentido se mera manipulação. O Estado para ser verdadeiramente democrático precisa abrir canais de participação ampla e acessível a toda população, e não limitar a participação através de mecanismos de controle, que evitam o diálogo e impõem os seus interesses acima dos da coletividade.

Ao visitar e estudar essas análises e esses enfoques teóricos, para tratar com mais rigor a questão da descentralização entendida como estratégia no ajuste estrutural do Estado, procurei pistas teóricas analíticas que dessem conta dessa questão atualmente. É com esse olhar sobre a configuração que toma a

descentralização e a democracia no mundo contemporâneo, que fiz as perguntas necessárias ao objeto de estudo para que ele viesse a lume.

Não custa nada lembrar que as diretrizes emanadas dos organismos internacionais no início dos 1990 destacavam como de valiosa contribuição para o desenvolvimento do ensino público a filosofia do gerenciamento empresarial de qualidade total, como padrão no sentido de proporcionar a necessária produtividade ao sistema educacional e à unidade escolar.

De tal modo, promoveu-se um intenso debate cujo tema específico era a gestão educativa, entendida pela UNESCO (1997) como o meio mais eficaz para se resolver os problemas graves da questão educacional no País. Por meio da gestão escolar, tinha-se a pretensão de realizar uma revisão acerca da dicotomia entre o que era próprio do pedagógico e o que era pertinente à administração, no qual se propôs como modelo de gestão educativa o planejamento estratégico que visava uma ruptura com divisão no interior da escola, que passa a conceber “tudo” como uma questão de gestão, por exemplo: gestão de ensino, gestão financeira, gestão de recursos humanos, gestão de recursos patrimoniais, gestão de conflitos, enfim tudo se resolve por meio da gestão.

Nesse enfoque se homogeneíza a forma de tratar as questões educacionais, no qual se detém apenas na dimensão técnica. Neste sentido, a reforma empreendida no domínio da educação considerada de sucesso e entendida como tal pelos organismos internacionais, privilegiou a implantação de um novo modelo de organização e gestão do sistema educacional e da escola, por meio da descentralização, da democratização, da autonomia escolar e do fortalecimento da gestão com foco no Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE. Essas estratégias visavam a redução dos gastos em educação conforme os reclamos da política de ajuste econômico e de reformulação do papel dos Estados nacionais exigidos pelas agências financiadoras internacionais.

Por tudo o que foi exposto acima, a reestruturação da educação pública no Brasil e no Ceará amparou-se na força das organizações capitalistas locais e internacionais a governos avassalados. Ao listar alguns dos desastres das políticas neoliberais na contemporaneidade: aumento das desigualdades sociais e econômicas nas esferas global e local e a atenuação da responsabilidade do Estado

para com as conquistas sociais; concluiu que os fins do capital, as ideologias e as políticas neoliberais dirigiram a reforma educacional no sentido de neutralizar e destruir a consciência crítica dos atores sociais, cooptando reivindicações “revolucionárias” da luta dos trabalhadores em educação, no movimento da expansão global do capital neoliberal, no qual serve a esses interesses perpetuados e reproduzidos agora, nas instituições educacionais de ensino público. Procurei na elaboração do quadro abaixo, sintetizar as principais categorias enunciativas do discurso em torno da reforma educacional da década de 1990, em que relacionei as categorias convergentes do discurso produzido oficialmente pelos formuladores das políticas públicas de educação, em que percebi o caráter homogêneo, uniforme e universal das reformas na teia do neoliberalismo.

QUADRO 12 – Enunciações temáticas relativas à reforma educacional

TEMÁTICA	SENTIDO
<ul style="list-style-type: none"> • Universalização/acesso 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentou-se como uma espécie de símbolo da reforma educacional dos anos 90. Para os formuladores das políticas públicas a municipalização do ensino fundamental tornou-se uma exigência emergente, no sentido de reverter os baixos indicadores de acesso e permanência do alunado na educação básica da rede pública.
<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade, Eficiência e eficácia 	<ul style="list-style-type: none"> • A qualidade, a eficiência e a eficácia do sistema de ensino passaram a ser uma espécie de “discurso homogêneo”. As orientações oficiais focalizavam na melhoria do ensino passando pela qualidade da escola. O discurso hegemônico enfatizava principalmente a melhoria da qualidade do ensino.
<ul style="list-style-type: none"> • Descentralização 	<ul style="list-style-type: none"> • A descentralização foi, peremptoriamente, incentivada e estimulada como transferência do poder central para outras instâncias de poder, isto é, como delegação de responsabilidades do global para o local, do centro para a periferia, constituindo-se num processo de reestruturação da máquina estatal.
<ul style="list-style-type: none"> • Democratização/ autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • A política de democratização da educação toma expressão no âmbito de um conjunto de ações integradas que tinham eixo norteador à descentralização e autonomia gestão escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • Cidadanização/ participação 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de mecanismos de participação da comunidade escolar através da criação do conselho escolar e revitalização dos grêmios estudantis.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos estudos de Tommasi (1996); Gentili (1994) e Carnoy (2002).

As evidências apresentadas no quadro dois, no qual procurei desenhar sinteticamente as enunciações temáticas da reforma educacional no cenário contemporâneo, manifesta que há dominância de duas tendências convergentes no tratamento dado as políticas educacionais no período.

A primeira ganhou a dimensão geral das políticas públicas formuladas no âmbito do reordenamento estrutural do Estado em que se destacou a produção do discurso em torno das seguintes temáticas: universalização/ acesso; qualidade, eficiência e eficácia; descentralização/ desconcentração e cidadanização/ participação numa circularidade de sentidos que movimentou as discussões e debates sobre o assunto tanto nos meios acadêmicos quanto nas instituições governamentais e não-governamentais.

A segunda apresentou-se de forma atípica, isto é, os enunciados produzidos só encontram expressão e significado no campo discursivo da educação, ao manifestar ícones tramados numa identidade “mudancista” vez que os profissionais dessa área são caracterizados pela “voz” oficial como refratários a mudanças. É notório nesse contexto, o transplante de termos “caros” ao movimento dos trabalhadores da educação com o interesse de cooptação.

É dessa forma, pois, que se dá o esvaziamento do conteúdo político da reforma, dado que o discurso oficial apropriou-se da “luta”, outorgando reivindicações como a universalização e o acesso da educação, a democratização e a autonomia da escola, porque lutar, então? Acontece, porém, que essas políticas implantadas, nas quais absorveram a chamada “demanda revolucionária” na educação pública, tinham como intenção subjacente não à emancipação do sistema educacional na concepção da transformação social, e sim a adequação da educação a nova ordem econômica mundial.

Assim, quando se faz a reforma, faz-se com vistas à qualidade, a eficiência e a eficácia do sistema de ensino numa perspectiva gerencial, posto que o “discurso homogêneo” cristalizou-se em focar a ineficiência e a ineficácia da escola pública como se esta por si só fosse a responsável por sua condição de produtora de fracassos. Por isso as orientações oficiais miravam a melhoria do ensino com centralizada discursiva na qualidade nos moldes das empresas privadas. Por isso, também abriu-se as portas das escolas para os programas de qualidade total e do planejamento estratégico via PDE porque o interesse configurou-se em provocar

resultados e em surtir efeitos positivos a partir da aplicação de uma metodologia que se dava certo nas empresas, com certeza daria certo nas escolas. Para isso bastava que elas passassem a se auto-identificarem como organizações e o aluno como cliente.

A sutileza do discurso hegemônico caminhou por outras trilhas como, por exemplo, a implantação da descentralização que aconteceu como delegação de responsabilidades do global para o local, do centro para a periferia, em que se constitui num processo de reestruturação da máquina estatal, e a política de democratização da educação em que toma expressão no âmbito de um conjunto de ações integradas que tinham eixo norteador a autonomia gestão escolar.

Esse padrão de reforma encontra-se amparado na transferência de responsabilidades e atribuições próprias do órgão central de educação aos estados e municípios. No caso da “Caminhada Cearense” na transferência de atribuições e competências da SEDUC para os CREDE e as escolas estaduais, bem como, de no envolvimento da comunidade local na gestão e no financiamento das unidades escolares por meio das famosas “parcerias” tão ideologicamente aclamadas como a saída nº 01 para a crise que instaurou na educação pública com mais intensidade sob a égide do neoliberalismo.

Nesse composto de ações a escola é o centro do discurso, donde se conclui, então que na produção dos enunciados acerca da qualidade e da modernização da gestão ganha sentido “a nova escola do terceiro milênio”.

Outro caminho trilhado neste estudo configurou-se no desvendamento da fundamentação do Plano de Desenvolvimento da Escola, implantado como política pública de educação no Ceará, a partir de 1999. A partir da análise do discurso da qualidade inserido no PDE, entende-se que o termo “qualidade” é a palavra-chave nos documentos e no discurso oficial.

O lema de propaganda da Secretaria de Educação Básica de 1995 a 2002 “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, tentava sintetizar, o porquê das reformas nas políticas públicas de educação encetadas a partir, principalmente de 1995. Dentre elas está o Plano de Desenvolvimento da Escola. Amaral Sobrinho (1998: 01), no seu estudo sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola, afirma que o “grande desafio do país hoje é promover um ensino de qualidade”. Reconhece que

a qualidade é uma questão inadiável e inexorável na condução da melhoria do ensino público.

Segundo Bof (1997:2):

“Nas últimas décadas, as políticas educacionais do Brasil mudaram visivelmente seu foco. Enquanto as reformas educacionais dos anos 70 focavam a expansão do acesso ao ensino fundamental, nos anos 90, elas voltavam-se para a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional”.

Todos em uma só voz, como se fossem um enorme e dantesco eco, proferem: qualidade, qualidade, qualidade. Essa doce “palavrinha mágica” circulava de boca em boca, das bocas mais intelectuais até às menos, só o que se ouvia era “qualidade” na educação.

“Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, ‘qualidade’. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração” (ENGUIITA, 1994:95).

Concordo, portanto, com Enguita (1994) quando este esclarece que se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. O estudioso faz uma análise crítica do discurso e da busca da qualidade na educação pública. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado, uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

A justificativa para a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola encontra-se no fato de que este se constitui em um mecanismo garantidor da qualidade do ensino na escola, assim revela Amaral Sobrinho (2000:15):

“O PDE é um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e desenvolvido de maneira participativa pela comunidade escolar. Seu objetivo é aprimorar a

gestão da escola para que possa melhorar a qualidade do ensino que oferece e garantir maior eficiência e eficácia nos processos que desenvolve”.

O discurso da qualidade é de uma unanimidade totalizadora na política pública educacional brasileira. Nesta perspectiva a qualidade cristaliza-se como meta absoluta, e mesmo aqueles que têm uma certa postura crítica com relação ao seu uso disseminado e indiscriminado, como se fosse uma espécie de elixir de resolução de todos os problemas da educação pública, vêm-se obrigados a render-lhe loas.

Mas, o que é mesmo a qualidade? E o que quer dizer qualidade na educação pública em tempos de reformas profundas nas políticas públicas na área da educação, para atender a conjuntura histórica-social contemporânea?

A questão da qualidade em educação deve ser analisada a partir de uma perspectiva crítica e sob uma ótica histórico-social, e não como um simples interesse a ser perseguido, que de repente despertou a todos os que fazem a educação pública (ENGUITA; GENTILI 1994).

A palavra qualidade de um simples termo ou expressão transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum. Contudo, a predominância deste ou daquele termo, desta ou daquela palavra, deste ou daquele ideal pessoal, social ou político nunca é neutro ou destituído de intenções em sua existência, e isto não é diferente com a unanimidade que tem alcançado a questão da qualidade. O que então está subjacente ao discurso da qualidade?

O termo qualidade está eivado de significados ocultos relacionados à demanda em educação. Em verdade, o discurso oficial nos quer fazer crer que a qualidade em educação está absolutamente relacionada com a crescente superação da demanda, ou seja, hoje em dia, o acesso à educação está assegurado.

A questão não se esgota nisto, pois, simultaneamente, a garantia universal do acesso tem acontecido com a educação, o que autor classifica de “consumo de escolarização”, que seria a demanda crescente de todas as classes sociais por uma escola de qualidade, contudo: “Na competição entre escola pública e privada, por exemplo, a segunda acaba sempre ganhando, porque a simples opção por ela, entre

outras razões, denota já por si própria a busca de um ensino de qualidade” (1994:108).

Na tentativa de desmistificar a onipresença do discurso em torno da qualidade em educação, percebe-se que a busca da qualidade oculta intenções que se configuram em exigir da escola a reprodução de uma ideologia que justifique e legitime os interesses do mercado de trabalho, explicitando que:

“Embora a escola continue sendo essencialmente uma organização burocrática, normalizadora e disciplinadora, cuja principal função, que desempenha basicamente bem, é a socialização da força de trabalho, ela passou por profundas mudanças em direção a uma abertura, uma tolerância, uma liberalização e uma democratização crescentes, assim como uma maior atenção às necessidades, interesses e desejos dos alunos considerados individualmente ou em grupo. O trabalho, pelo contrário, não conheceu nenhuma evolução similar: é por isso, desde o ponto de vista dos empregadores, a escola já não cumpre adequadamente sua função”(ENQUITA e GENTILI, 1994: 109).

De tal modo, a escola precisaria urgentemente reformular sua função social para adequar-se a esse novo mundo, onde a qualidade é fator determinante de competência:

“Referimo-nos à dinâmica segundo a qual os debates acerca da qualidade da educação foram assumindo a fisionomia que esta discussão possui no âmbito empresarial, não se diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios” (GENTILI, 1994:126).

Com essa visão crítica acerca da qualidade cogitei investigar o Plano de Desenvolvimento da Escola, uma vez que esta política pública de educação se justificou como um instrumento de planejamento estratégico capaz de garantir a qualidade do ensino na escola em torno de sua predominância enquanto meta. Neste sentido, cumpre relembrar Gramsci apud Frigotto (1994: 70):

“Dado que não pode existir quantidade sem qualidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa), qualquer contraposição dos termos é, racionalmente, um contra-senso. E realmente, quando se contrapõe a qualidade à quantidade, [...] o que em realidade se faz é contrapor qualidade à outra qualidade, certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não afirmação filosófica”.

Para Frigotto (1994), a reforma educacional implantada no sistema de ensino público no Brasil, na década de 1990 tratou-se de um processo perverso em que os sistemas educativos buscaram se ajustar a estratégias empresariais no sentido de fazer face às necessidades de um sistema produtivo que incorpora crescentemente o uso das novas tecnologias de produção.

Com este olhar analítico, trilhei uma verdadeira aventura científica no entrançamento desta pesquisa, no qual me enveredei, pelos caminhos da investigação em torno da problemática central deste projeto, que tem como eixo de pesquisa uma análise de discurso da “Caminhada Cearense” e uma análise do conteúdo do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, com o intuito de descobrir sua fundamentação teórica, em que busco revelar o seu paradigma filosófico e a sua base conceitual no sentido de desnudar a sua face ideológica.

Quando iniciei a textualização final desta investigação, ressaltai em inúmeros momentos do corpo dissertativo que a sua arquitetura é, eminentemente crítica, uma vez que busco fazer falar o discurso, em que faço emergir os seus sentidos, e trago à luz o seu paradigma conceitual numa relação de entrelaçamento com as intenções da reforma educacional nos idos de 1990, no contexto dos embates travados no “Brasil Real”. Neste sentido, trouxe para iluminar a reflexão que ora faço, o pensamento de CHAUI (1992), que coloca ser a essência do trabalho intelectual da crítica, fazer aparecer o que está absconso.

Nítido está, que me debrucei, meticulosamente, com um olhar criterioso e crítico acerca da concepção do PDE, para daí extrair seu paradigma, mas qual é mesmo a concepção do PDE ou, em outras palavras o que é mesmo o PDE? Não é difícil definir o PDE, porque em todos os documentos oficiais e de propaganda o que se encontra é o seguinte: “O Plano de Desenvolvimento da Escola é um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança e desenvolvido de maneira participativa pela comunidade escolar” (AMARAL SOBRINHO, 1999:8).

Todas as pessoas que entrevistei afirmavam que o PDE é um planejamento estratégico ou um mecanismo de organização da escola ou uma forma de realizar o planejamento da escola, contudo, quando perguntadas sobre a sua concepção, seu referencial teórico, suas bases filosóficas fundantes calavam-se e não tinham como encontrar respostas.

Daí, a conclusão a que cheguei é que existe um vazio conceitual, uma espécie de silêncio filosófico com relação à concepção do PDE, que os profissionais responsáveis pela sua implantação não revelaram, e que precisa ser desvendado. Só lembrando: esta política pública foi implantada no Ceará em 1999, porém toda ela (suas diretrizes e princípios foram pensadas, elaboradas e formatadas no Ministério de Educação), a Secretaria de Educação Básica do Ceará participou, apenas, de sua execução.

Se existe um “silêncio” conceitual ou um “mutismo” filosófico a circundar o referencial teórico do PDE, o seu discurso precisou ser analisado, em que foi dispensado muito cuidado. Este foi submetido a uma crítica, pois no dizer de CHAUI (1992:19): “A tarefa da crítica é fazer falar o silêncio, colocar em movimento um pensamento que possa desvendar todo o silêncio contido em outros pensamentos, em outros discursos”.

A característica central deste estudo de configurou em fazer com que o PDE se revelasse. O interesse em desnudá-lo é por achar que este se escondia sob o manto do planejamento estratégico. Pois bem: se o PDE pretende ser democrático, participativo, acredita na liderança da escola por que não deixa claras as suas raízes filosóficas? Por que não manifesta o seu paradigma teórico, esclarecendo a visão de mundo e de sociedade que almeja? Por que se acredita neutro?

Após ter lido, exaustivamente, vários trabalhos acerca do PDE, sua estrutura e concepção, percebi que não existia transparência com relação à concepção de sociedade que o PDE tem, e nem, tampouco, este deixa demarcado a sua inserção no mundo contemporâneo que estamos vivendo, marcado pela mundialização do capital e pela ideologia neoliberal.

É como se o PDE não tivesse nada a ver com essas transformações históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais que alavancaram mudanças comportamentais abruptas em todo o tecido social. No entanto, o PDE pretende “mudar a cara” do cotidiano da escola (através do planejamento estratégico) que é uma das instituições que mais tem sofrido com as conseqüências da conjuntura contemporânea.

Em verdade, como bem afirma em seu manual o PDE aposta, na qualidade. Mas, uma qualidade fundamentada num “pensamento único”, com raízes numa visão empresarial de administração, muito em voga em tempos de neoliberalismo, que procura dicotomizar o processo social, econômico e político da instituição pública escolar, sem considerar sua íntima relação com as forças sociais e econômicas. Assim quando diagnostica que:

“Durante muitos anos a escola esteve desacreditada quanto a seu objetivo primordial: o de preparar as novas gerações. Isto de dava pela excessiva ênfase aos aspectos econômicos e sociais das famílias ou do ambiente de onde provinham os alunos. Argumentava-se que o ambiente familiar, a pobreza, as condições sociais, o nível de escolaridade dos pais e das mães eram fatores determinantes para o aprendizado do aluno” (AMARAL SOBRINHO; PLANK; XAVIER, 1998: 197).

O que se está fazendo é uma dissociação entre as relações sociais produtivas e econômicas, as condições de vida da população dentro de uma sociedade capitalista periférica num contexto de mundialização de capital e as relações internas de uma unidade escolar de ensino público, a desconsiderar toda uma gama de situações e de poder que perpassam a questão do público e do privado numa sociedade patrimonialista como a nossa.

Este tipo de raciocínio põe sobre os “ombros” da escola pública toda a responsabilidade pelo seu “sucesso” ou pelo seu “fracasso”, ou seja, o êxito ou o não-êxito da escola pública não é referente ao contexto econômico e social em que está inserida, mas quase que unicamente a sua rotina interna. Assim conquistar a “qualidade”, que não se sabe bem qual é, pois, não se discute que tipo de qualidade se deseja e em que condição se dá a sua construção reduz-se ao estabelecimento da rotina administrativa, e ter “autonomia” é organizar independentemente essa rotina. Pelo menos é o que se percebe da seguinte afirmação: “A escola, para ser eficaz, necessita de autonomia, ou seja, de espaço para decidir como se organizar, como organizar as relações entre os diferentes atores” (AMARAL SOBRINHO; PLANK; XAVIER, 1998: 197).

Nesse tipo de raciocínio tem-se um rol de atividades elencadas pelos elaboradores do PDE, que garantem uma escola de qualidade e eficaz em sua concepção: organizar-se para ter todas as informações pertinentes a escola (nº de turmas; nº de alunos evadidos, repetentes, aprovados e reprovados; nº de

professores e sua formação; cadastro de bens, registro do desempenho dos alunos, por série, por disciplina, por bimestre, recursos recebidos e despesas efetuadas); organizar as reuniões do colegiado, envolvendo os pais e a comunidade; organizar as atividades de forma a otimizar o tempo escolar pedagógico; e, elaborar o PDE (com a comunidade participando).

Um rápido exercício de reflexão sobre esta lista de medidas que a escola pública deveria tomar para se tornar eficaz e de qualidade, denota o quanto à preocupação se dá em torno de questões rotineiras e técnico-burocrática. Parece mais um elenco de recomendações dirigido a secretaria da unidade escolar com alguns conselhos que devem ser seguidos à risca por secretárias que não desempenham as sua atribuições.

O pior de tudo isto é a visão reducionista da escola pública. Como se esta fosse um “mar de ondas calmas”. Em verdade, a escola pública sofre desde a década de 1970 um processo lento, agonizante e perverso de descaso proposital das autoridades públicas, com um claro favorecimento as escolas de ensino privado. Não é à toa que nem mesmo aqueles que trabalham na instituição de ensino público matriculam seus filhos para lá estudar⁴⁷.

Portanto, além do pensamento reducionista acerca dos processos internos da escola pública, o PDE não considera os conflitos internos, a precarização e a subumanização do trabalho dos professores que sistematicamente se vêem “proletarizados” na condição salarial e social em que estão imersos.

Não é de se estranhar que os formuladores das políticas públicas num contexto mundial de precarização dos programas sociais “saquem” de propostas, que no mínimo “mexem”, com as questões mais superficiais e visíveis da realidade escolar como a desorganização técnica e burocrática, devido, muitas vezes a carência de pessoal administrativo para trabalhar nas escolas, uma vez que há pelo menos três décadas não se realiza um concurso público no Estado para suprimento de vagas na área.

⁴⁷ Tive a curiosidade de perguntar aos professores, funcionários e demais servidores lotados na administração pública da educação cearense ou em instituição de ensino público, se eles tinham filhos matriculados na escola pública: a grande maioria respondeu que não matriculava seus filhos em escola pública. Por que será?

Esta investigação introduz-se num campo de pesquisa interdisciplinar das Ciências Sociais, onde as práticas escolares são tecidas, em que se estabelece uma relação intrínseca e permanente com as condições políticas, económicas, ideológicas, sociais e culturais no tempo e no espaço demarcado historicamente.

Deste modo, tencionei explicitar o pensamento do PDE, fazê-lo dizer a que veio, em que acredita e no que não acredita; arrancar-lhe a “burca”, e compreender seu paradigma filosófico, pois como diz Chauí (1992: 19):

“Se quando explico um pensamento ou discurso, fazendo aparecer tudo aquilo que estava em silêncio, tudo àquilo que estava implícito, se ao fazer isto, o pensamento se revela insustentável, se começa a desmanchar, se dissolver, se destruir à medida que vou explicitando tudo que nele havia, mas que ele não dizia, então a crítica encontrou algo muito preciso, encontrou a ideologia”.

É dentro da perspectiva desenhada por Chauí que se inscreveu este estudo. Investiguei o carácter ideológico do paradigma teórico do PDE, encontrando os valores que este oculta quando afirma perseguir a qualidade no ensino público. Que qualidade?

O PDE pretende-se um instrumental de planeamento estratégico neutro. É possível se falar em neutralidade, quando a sua forma de implantação veio de cima para baixo, num claro desrespeito aos saberes que a comunidade escolar tem e que precisam ser respeitados?

Para realizar esta investigação analítica, lancei mão dos estudos sobre a questão da ideologia na perspectiva de Chauí, vez que necessitei compreender como se configura teoricamente o arcabouço ideológico de um determinado pensamento ou discurso — no caso em questão, o PDE. Veja o que afirma a filósofa (1992:19) sobre esta questão:

“Assim a tarefa da crítica não é trazer verdades para se opor à falsidade; mas realizar um trabalho interpretativo com relação a pensamentos e discursos dados, para explicitar o implícito ou fazer falar seu silêncio, de tal modo que a abertura de novo campo de pensamento através da crítica revela a descoberta de uma obra de pensamento, enquanto a destruição da coerência e da lógica do que foi explicitado revela que descobrimos uma ideologia”.

Um trabalho com esta peculiaridade precisou ser pacientemente confeccionado, e sua trama está em conceber-se como um ato de criação no dizer

de SANTOS (2000:01), e como tal foi aventura, foi desafio, foi criatividade. Trazendo para si anseios e receios inconscientes no dizer de Chauí (1992:20), “Obviamente, tem-se medo da crítica, pois se a crítica não traz conteúdos prévios, mas é descoberta de conteúdos escondidos, então ela é muito mais perigosa”.

A minha pretensão no que concerne ao objeto de estudo ora retratado – Plano de Desenvolvimento da Escola –, foi fazer com que as suas bases teóricas e filosóficas tornassem-se nítidas e compreensíveis para aqueles que com ele trabalham, evitando assim, que sejam enredados na malha fina de sua armadura ideológica.

Tenho a compreensão de que este trabalho assumiu um contorno que lhe é inerente – a garimpagem do discurso do Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE, – no sentido dele extrair sua essência teórica. A proposta de estudo aqui explicitada tomou a forma da crítica e da interpretação analítica, tornando-se inexoravelmente imprevisível, o que faz com que “a inteligência e a inventividade permeiem-lhe todo o corpo” no dizer de BOURDIEU (1989). Para este sociólogo francês o trabalho científico utiliza-se predominantemente da inteligência e da inventividade ao perseguir o rigor científico. É com esta clareza de intenção que compactuo com ele e numa outra perspectiva com Chauí (1992:19) quando ensina:

“É perfeitamente possível que, ao fazer falar o silêncio de um pensamento ou de um discurso ao explicitar o seu implícito, o que se revele para nós seja um pensamento mais rico do que havíamos imaginado, capaz de nos dar pistas para pensar, caminhos novos, justamente porque pudemos perceber muito mais do que o que parecia à primeira vista estar contido nele”.

Neste estudo a minha tarefa foi “mentar” o Plano de Desenvolvimento da Escola numa perspectiva drummoniana para fazer revelar-se o abscôndito — portanto, este trabalho enquadrou-se no que numa tentativa de olhar as políticas públicas implantadas, através da análise de conteúdo do Plano de Desenvolvimento da Escola, explicitando o seu discurso. Inscreveu-se, pois, num trabalho de crítica, em que esta se constitui num carácter intelectual, acadêmico e investigativo com a finalidade de explicitar o conteúdo de um pensamento qualquer, de um discurso qualquer, para encontrar o que está sendo silenciado por esse pensamento ou discurso.

De fato a concepção do PDE tem elementos neoliberais em que desenvolve o planejamento numa perspectiva cartesiana, porque a identificação dos problemas e as soluções são encontradas numa relação de causa-efeito, em que aplica uma receita. Isso é, cura-se paliativamente o efeito, e, as causas que muitas vezes são escamoteadas, no mote da neutralidade do planejamento estratégico, permanecem intactas. Nisso está a sua face cuja conexão mais visível é o neoliberalismo, porque atribui ao indivíduo ou no caso a escola à responsabilidade pelo fracasso do sistema educacional, ao lhe negar suas dimensões sociais, econômicas e políticas. Para entender com maior precisão, essa dinâmica analítica construí as figuras quatro e cinco, que sintetizam a interpretação crítica do conteúdo e do discurso do PDE.

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	F
Elias de Sousa	Professor, corpo docente	06
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	08
	Qualidade, qualificação, excelência	06
	Gestão, direção, núcleo gestor	12
	Participação, participativa	08
	Pais, famílias	05
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	04
	Dinâmica inovadora, criativa	04
	Envolvimento, integração	03
	Parceria	01
	Compromisso, comprometido	01
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	01
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	08
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	03	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	F
	Professor, corpo docente	14
	Escola	16
	Efetividade, eficiência, eficácia	0
	Qualidade, qualificação, excelência	07
	Gestão, direção, núcleo gestor	04
	Participação, participativa	13
	Pais, famílias	08
	Capacitação, treinamento	06
	Comunidade escolar, comunidade	16
	Dinâmica inovadora, criativa	06
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	07
	Compromisso, comprometido	02
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	02
	Organismos, colegiados	01
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	16	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	F
E.E.F Jardim de Fátima	Professor, corpo docente	05
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	0
	Qualidade, qualificação, excelência	10
	Gestão, direção, núcleo gestor	12
	Participação, participativa	07
	Pais, famílias	0
	Capacitação, treinamento	01
	Comunidade escolar, comunidade	03
	Dinâmica inovadora, criativa	06
	Envolvimento, integração	04
	Parceria	02
	Compromisso, comprometido	0
	Democracia, democrático	01
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	01
	Organismos, colegiados	0
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	10	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	F
E.E.F Francisca Ferreira Siqueira	Professor, corpo docente	04
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	08
	Qualidade, qualificação, excelência	04
	Gestão, direção, núcleo gestor	06
	Participação, participativa	05
	Pais, famílias	06
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	03
	Dinâmica inovadora, criativa	02
	Envolvimento, integração	03
	Parceria	01
	Compromisso, comprometido	04
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	01
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	01
	Organismos, colegiados	04
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	F
E.E.F Lúdia Alves Cavalcante	Professor, corpo docente	03
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	15
	Qualidade, qualificação, excelência	06
	Gestão, direção, núcleo gestor	12
	Participação, participativa	08
	Pais, famílias	02
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	01
	Dinâmica inovadora, criativa	04
	Envolvimento, integração	01
	Parceria	03
	Compromisso, comprometido	01
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	05
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	F
E.E.F Dona Conceição	Professor, corpo docente	02
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	09
	Qualidade, qualificação, excelência	03
	Gestão, direção, núcleo gestor	10
	Participação, participativa	07
	Pais, famílias	04
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	03
	Dinâmica inovadora, criativa	03
	Envolvimento, integração	05
	Parceria	03
	Compromisso, comprometido	02
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	01
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	01
	Organismos, colegiados	04
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	F
E.E.F Lídia Alves Cavalcante	Professor, corpo docente	03
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	15
	Qualidade, qualificação, excelência	06
	Gestão, direção, núcleo gestor	12
	Participação, participativa	08
	Pais, famílias	02
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	01
	Dinâmica inovadora, criativa	04
	Envolvimento, integração	01
	Parceria	03
	Compromisso, comprometido	01
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	05
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	F
E.E.F Dona Conceição	Professor, corpo docente	02
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	09
	Qualidade, qualificação, excelência	03
	Gestão, direção, núcleo gestor	10
	Participação, participativa	07
	Pais, famílias	04
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	03
	Dinâmica inovadora, criativa	03
	Envolvimento, integração	05
	Parceria	03
	Compromisso, comprometido	02
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	01
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	01
	Organismos, colegiados	04
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	F
E.E.F Manoel Novair de Oliveira	Professor, corpo docente	05
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	11
	Qualidade, qualificação, excelência	02
	Gestão, direção, núcleo gestor	12
	Participação, participativa	07
	Pais, famílias	04
	Capacitação, treinamento	03
	Comunidade escolar, comunidade	03
	Dinâmica inovadora, criativa	01
	Envolvimento, integração	03
	Parceria	01
	Compromisso, comprometido	01
	Democracia, democrático	04
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	05
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	Quantidade
E.E.F Laura da Costa	Professor, corpo docente	04
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	07
	Qualidade, qualificação, excelência	04
	Gestão, direção, núcleo gestor	06
	Participação, participativa	06
	Pais, famílias	05
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	07
	Dinâmica inovadora, criativa	05
	Envolvimento, integração	03
	Parceria	07
	Compromisso, comprometido	05
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	05
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	05	

ESCOLA	PERFIL
Escola Municipal Profª Consuela Amora	1. Bairro: Av. dos Jangadeiros
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 662
	5. Problemas detectados: <ul style="list-style-type: none"> . A escola não dispõe de Sala de professores . A escola não dispõe de área de lazer . A escola não dispõe de biblioteca adequada . Alto índice de distorção séria-idade (5ª - 8ª) . Falta de envolvimento dos pais . Falta de envolvimento da comunidade
	6. Disciplina crítica: (Literatura, Ciências, Português, Matemática)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: "Nossa escola tem por missão assegurar um ensino de excelência, atendendo as necessidades dos nossos alunos, visando uma formação que desenvolva competência e habilidades necessárias para uma atuação consciente na sociedade"
	Visão de Futuro: "Seremos reconhecidos pelo grau de excelência, atendendo as necessidades dos nossos alunos, visando uma formação que desenvolva competência e habilidades necessárias para uma atuação consciente na sociedade".

ESCOLA	PERFIL
Escola Municipal Gustavo Barroso	1. Bairro: São Gerardo
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 1.194
	5. Problemas detectados: <ul style="list-style-type: none"> . Ausência de projetos voltados à gestão e a comunidade; . Participação dos pais no processo ensino-aprendizagem; . Ausência de parciais; . Indisciplinar no turno vespertino.
	6. Disciplina crítica: Baixos desempenhos Mat (61,91), Ciências (47,61), Hist. (47,61).
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: "É primar pela qualidade do ensino, oferecendo subsídios para despertar no aluno a importância do conteúdo interdisciplinar, capacitando-o para construção do seu próprio conhecimento, para atuar como cidadão crítico, criativo e consciente, no seu papel na sociedade e comprometer-se com os valores éticos e morais, a fim de minimizar a violência e fortalecer o respeito à vida".
	Visão de Futuro: "Pretendemos ser uma escola de referência na qualidade do ensino e na formação de cidadãos críticos, solidários, conscientes, qualificados, atuantes e conhecedores dos valores éticos, morais, justos e fraternos no contexto em que estão inseridos".

ESCOLA	PERFIL
Escola Municipal Herondina Lima Cavalcante	1. Bairro: Barra do Ceará
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 2.224
	5. Problemas detectados: . Falta de envolvimento dos pais e da comunidade . Distorção idade-série nas 4ª séries de Ensino Fundamental I e nas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental II.
	6. Disciplina crítica: Português (72% reprovação), Matemática (58% reprovação)
	7. Slogan do PDE: Não tem.
	Missão: <i>“Nossa missão pe contribuir para ao formação de cidadãos críticos, conscientes, solidários e participativos, buscando a interação entre o aprender e a vida, preparando-os para o exercício da cidadania e para os desafios do mundo moderno”.</i>
	Visão de Futuro: <i>“Pretendemos ser uma escola de referência no país pela qualidade do ensino que ministramos, pela forma como atendemos nossos alunos e pela competência profissional de nossa equipe”.</i>

ESCOLA	PERFIL
CIES Profº Clodoaldo Pinto	1. Bairro: Padre Andrade
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 890
	5. Problemas detectados: . Alto índice de reprovação descompromisso dos pais . Distorção idade-série / TABELA técnico incompleto.
	6. Disciplina crítica: Matemática (53,80% baixo desempenho), Português (60,00% baixo desempenho).
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>“Contribuir para a integração, saúde e educação, visando assegurar educação de qualidade e excelência nos ofertados à comunidade”.</i>
	Visão de Futuro: <i>“Pretendemos ser uma escola reconhecida no município de Fortaleza pela excelência do trabalho pedagógico, pela valorização da disciplina, da criatividade, da inovação, buscando alcançar nosso desafios através da qualificação e experiência da escola”</i>

ESCOLA	PERFIL
Escola Municipal Francisco Domingos da Silva	1. Bairro: Jardim Petrópolis
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. Nº de alunos: 1.504
	5. Problemas detectados: <ul style="list-style-type: none"> . Envolvimento dos pais/comunidade . Turmas numerosas
	6. Disciplina crítica: Geografia, Matemática e Português.
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Nossa escola tem como missão trabalhar uma política de ação do saber e o preparo para o exercício consciente da cidadania".</i>
Visão de Futuro: <i>"Pretendemos elevar a qualidade de ensino e a credibilidade da escola, junto à comunidade na busca da formação do aluno para o exercício consciente da cidadania".</i>	

ESCOLA	PERFIL
Escola Maestro Eleazar de Carvalho	1. Bairro: Castelo Encantado
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. Nº de alunos: 565
	5. Problemas detectados: <ul style="list-style-type: none"> . Carência de professores de apoio para disciplinas críticas . Distorção idade-série . Envolvimento dos pais.
	6. Disciplina crítica: Português e Matemática.
	7. Slogan do PDE: Não tem.
	Missão: <i>"Nossa missão é assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos, afetivos e que se empenhem em transformar a sociedade num mundo melhor".</i>
Visão de Futuro: <i>"Queremos uma escola que desempenhe sua função social. Onde realizaremos um trabalho responsável, respeitando toda a comunidade e voltada para a qualidade do ser humano".</i>	

ESCOLA	PERFIL
Escola Municipal Francisco Domingos da Silva	1. Bairro: Jardim Petrópolis
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. Nº de alunos: 1.504
	5. Problemas detectados: . Envolvimento dos pais/comunidade . Turmas numerosas
	6. Disciplina crítica: Geografia, Matemática e Português.
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Nossa escola tem como missão trabalhar uma política de ação do saber e o preparo para o exercício consciente da cidadania".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Pretendemos elevar a qualidade de ensino e a credibilidade da escola, junto à comunidade na busca da formação do aluno para o exercício consciente da cidadania".</i>

ESCOLA	PERFIL
Escola Maestro Eleazar de Carvalho	1. Bairro: Castelo Encantado
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. Nº de alunos: 565
	5. Problemas detectados: . Carência de professores de apoio para disciplinas críticas . Distorção idade-série . Envolvimento dos pais.
	6. Disciplina crítica: Português e Matemática.
	7. Slogan do PDE: Não tem.
	Missão: <i>"Nossa missão é assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos, afetivos e que se empenhem em transformar a sociedade num mundo melhor".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Queremos uma escola que desempenhe sua função social. Onde realizaremos um trabalho responsável, respeitando toda a comunidade e voltada para a qualidade do ser humano".</i>

ESCOLA	PERFIL
Escola Municipal Antônio Mendes	1. Bairro: Cristo Redentor
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 1.595
	5. Problemas detectados: <ul style="list-style-type: none"> . Distorção idade-série . Espaço físico inadequado para os alunos . Envolvimento insatisfatório da comunidade com a escola.
	6. Disciplina crítica: Matemática e Português.
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Nossa escola tem por missão formar cidadãos críticos, criativos, responsáveis e conscientes de seus direitos e deveres para que participem da construção de uma sociedade mais justa".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Construiremos uma escola democrática, participativa, com responsabilidade, competência e criatividade, ligada ao contexto social do bairro para que ela desempenhe sua função social, pedagógica e política".</i>

ESCOLA	PERFIL
Escola Almerinda Albuquerque	1. Bairro: Pio XXII
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 1.060
	5. Problemas detectados: <ul style="list-style-type: none"> . Desmotivação dos alunos . Instalações físicas inadequadas
	6. Disciplina crítica: Matemática e Português
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Nossa missão é formar cidadão aptos a participar da sociedade. Garantindo-lhes a apropriação do saber e do desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilitem exercer a sua cidadania".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Pretendemos intensificar a nossa visão humanística a partir de uma vivência saudável, de respeito a si mesmo e ao outro, de acolhimento, de criatividade e parceria, aprimoramento constantemente os aspectos profissionais e pessoais".</i>

ESCOLA	PERFIL
Escola Municipal João de Moura	1. Bairro: Mucuripe
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. Nº de alunos: 285
	5. Problemas detectados: . Violência . Maior atuação do C.E . Material humano . Ausência dos pais na realização das tarefas . Dependências físicas inadequadas
	6. Disciplina crítica: Português
	7. Slogan do PDE: "Melhorando a qualidade do Ensino visando o futuro".
	Missão: "Asseguramos aos nossos alunos um ensino de qualidade e sua permanência na escola com sucesso, incentivando o crescimento de suas potencialidades garantindo a todos uma escola comprometida".
Visão de Futuro: "Pretendemos realizar um trabalho que permita qualidade educativa. Contando com o compromisso e a participação da comunidade escolar em favor da formação integral dos nossos alunos em uma convivência harmoniosa, onde serão reforçados as expectativas individuais de suas potencialidades".	

ESCOLA	PERFIL
Escola Municipal Profª Mª Gondim dos Santos	1. Bairro: Papicu
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. Nº de alunos: 787
	5. Problemas detectados: . Ausência de um serviço psicológico/psicopedagógico . Ausência dos pais no acompanhamento dos filhos.
	6. Disciplina crítica: Português e Matemática
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: "Nossa missão é assegurar um ensino de qualidade garantindo o acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola, através de suas ações, integrando escola, família e comunidade".
Visão de Futuro: "Seremos uma escola organizada, com profissionais comprometidos, buscando a valorização e crescimento integral do educando".	

ESCOLA	PERFIL
E.E.F.M Estado do Maranhão	1. Bairro: Mondubim
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. Nº de alunos: 913
	5. Problemas detectados: <ul style="list-style-type: none"> . Maior interação do C.E . Maior envolvimento dos pais e comunidade
	6. Disciplina crítica: Português e Matemática
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Nossa escola tem por missão, assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e permanência dos alunos".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Seremos uma escola voltada para o exercício de qualidade, de modo inovador, transparente e participativo".</i>

ESCOLA	PERFIL
Escola Heráclito de Castro	1. Bairro: Jóquei Clube
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. Nº de alunos: 832
	5. Problemas detectados: <ul style="list-style-type: none"> . Ausência dos pais . Professores desmotivados . Falta de participação dos segmentos escolares
	6. Disciplina crítica: Português e Matemática
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Nossa missão é oferecer um ensino de qualidade num ambiente harmonioso, primando pelo compromisso e criatividade, para formar cidadãos críticos e atuantes na busca da realização pessoal e profissional".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Seremos reconhecidos pela criatividade, compromisso e qualidade dos serviços prestados oferecidos aos pais, alunos e comunidade".</i>

ESCOLA	PERFIL
E.E.I.M Polivalente Modelo de Fortaleza	1. Bairro: José Walter
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 560
	5. Problemas detectados: . Maior envolvimento dos pais . Maior atuação do Conselho Tutelar
	6. Disciplina crítica: Matemática
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Melhorar o processo ensino e aprendizagem visando uma educação global, assegurando a permanência e continuidade dos estudos de nossos alunos, centrada num ambiente de autonomia".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Seremos uma escola reconhecida pela credibilidade, e pela responsabilidade com que atuamos".</i>

ESCOLA	PERFIL
E.E.F.M Marvin	1. Bairro: Pirambu
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 415
	5. Problemas detectados: . Baixo envolvimento dos pais com aprendizagem . Relação comunidade-escola.
	6. Disciplina crítica: Matemática
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Assegurar um ensino de qualidade, permitindo aos nossos alunos desenvolver suas competências e habilidades necessárias aos desafios futuros, construindo assim, cidadãos críticos e conscientes do papel na sociedade".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Seremos uma escola de qualidade, contando do bom desempenho de todos, respeitando-se a liberdade de pensamento expressão, onde cada um desenvolva um trabalho cooperativo, aprimorando sua personalidade para ação autônoma e responsabilidade pessoal e grupal".</i>

ESCOLA	PERFIL
E.E.F.M Deputado Francisco Almeida Monte	1. Bairro: Av. Cel Carvalho
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. Nº de alunos: 801
	5. Problemas detectados:
	6. Disciplina crítica: Matemática, Português
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>“Contribuindo para a qualidade de cidadania, oferecendo uma educação que vá além dos conteúdos, valorizando a formação do homem completo, resgatando valores morais e éticos em parceria com a parceria”.</i>
Visão de Futuro: <i>“Pretendemos realizar nossa tarefa com responsabilidade e satisfação, respeitando a todos, envolvendo família e escola, visando uma educação de qualidade que forme cidadãos capazes de agir para a transformação de sociedade”.</i>	

ESCOLA	PERFIL
E.E.F.M Monsenhor Dourado	1. Bairro: Av. Sargento Hermínio
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. Nº de alunos: 1.174
	5. Problemas detectados: . Indisciplina . Maior participação dos pais e da comunidade
	6. Disciplina crítica: Matemática (60%), Geografia (60%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>“Oferecer uma educação de qualidade que contribua para a formação de pessoas autônomas capazes de exercer sua plena cidadania, garantindo a permanência do aluno com sucesso na escola”.</i>
Visão de Futuro: <i>“Realizaremos um trabalho compartilhar, competente e honesta, respeitando nossos alunos, pais, comunidade e a equipe escolar”.</i>	

ESCOLA	PERFIL
E.E.F.M Joaquim Nogueira	1. Bairro: Centro
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 725
	5. Problemas detectados: . Evasão alta
	6. Disciplina crítica: Matemática (40,62%), Portuguesa (47,37%).
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Promover um ensino de qualidade onde o educando seja protagonista do próprio conhecimento".</i>
Visão de Futuro: <i>"Aprimorar a prática educativa, pregando o educando para atuar como cidadão crítico, participativo e consciente do seu papel".</i>	

ESCOLA	PERFIL
E.E.F.M Antônio Bezerra	1. Bairro: rua Padre Perdigão
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 774
	5. Problemas detectados: . Carência de técnicos específicos . Número excessivo de alunos por turma.
	6. Disciplina crítica: Matemática (45%), Português (35%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Garantir aos alunos a apropriação do conhecimento e contribuir para o fortalecimento de suas potencialidades, necessárias para o seu ingresso no mercado de trabalho, tornando-os capazes de transformar a realidade".</i>
Visão de Futuro: <i>"A escola deverá ser conhecida como referência dentro da comunidade enquanto agente de seu desenvolvimento".</i>	

ESCOLA	PERFIL
E.E.F.M Almirante Tamandaré	1. Bairro: rua Mandacaru
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 805
	5. Problemas detectados: . Falta de estrutura física . Aprendizagem dos alunos não satisfatória
	6. Disciplina crítica: Matemática (7,0%), Português (10,02%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"A escola tem por missão assegurar um ensino de qualidade, garantindo a inclusão, tornando-os cidadãos críticos e participantes na sociedade".</i>
Visão de Futuro: <i>"Pretendemos que nossa escola esteja voltada para a qualidade do atendimento, respeitando nossos alunos e que a comunidade escolar participe ativamente nas decisões da melhoria da escola".</i>	

ESCOLA	PERFIL
E.E.F.M Pe. Marcelino Champagnat	1. Bairro: Barroso
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 997
	5. Problemas detectados: . Instalações físicas deficientes . Recursos financeiros insuficientes.
	6. Disciplina crítica: Português (27), Matemática (27)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Proporcionar ao aluno uma aprendizagem satisfatória a fim de favorecer no futuro melhores oportunidades de vida oferecendo a estes meios para uma convivência mais harmoniosa e pacífica na escola, na família e na sociedade, e o objetivo de melhorar sua qualidade de vida".</i>
Visão de Futuro: <i>"Implantar ações que despertem alunos, professores, funcionários e pais a se integrarem e compartilharem do dia-a-dia da escola, visando um melhor aprimoramento da pessoa, tornando-a crítica e participativa, buscando ainda um maior padrão de qualidade no processo ensino e aprendizagem".</i>	

ESCOLA	PERFIL
E.E.F.M José Bezerra de Menezes	1. Bairro: Antônio Bezerra
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 805
	5. Problemas detectados: . Conselho Escolar não atuante . Falta de envolvimento dos pais.
	6. Disciplina crítica: Matemática (44%), Português (36%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Primar pela qualidade do ensino e pela formação de cidadãos críticos, questionadores e atuantes, além de fornecer-lhes subsídios para o desenvolvimento das tarefas cien</i>
Visão de Futuro:	

ESCOLA	PERFIL
Ceres Professora Maria José Santos Ferreira Gomes	1. Bairro: Antônio Bezerra
	2. Nível de Ensino: Fundamental
	3. Localização: Urbana
	4. N° de alunos: 1.086
	5. Problemas detectados: . Violência . Participação passiva dos pais
	6. Disciplina crítica: Matemática (62,01%), História (54,08%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Assegurar a educação do aluno visando seu crescimento integral, preparando-o para o ingresso no mercado de trabalho, oferecendo educação de qualidade à altura dos anseios da comunidade".</i>
Visão de Futuro: <i>"Nossa escola proporcionará ao aluno educação de qualidade, numa ação pedagógica que enfatize a co-participação e a cooperação dos agentes envolvidos no processo educacional. Senão valorizados as diversas formas de expressão artística e criativa de alguns alunos e estimula ao desenvolvimento harmonioso do mesmo, através da prática do esporte e do lazer. Buscará parceria com a comunidade científica para a aquisição de tecnologia que permita preparar alunos e professores para os desafios da modernidade e formará cidadãos comprometidos e éticos".</i>	

ESCOLA	PERFIL
E.E.I Valmique Sampaio de Albuquerque	1. Bairro:
	2. Nível de Ensino:
	3. Localização:
	4. N° de alunos: 1.319
	5. Problemas detectados: <ul style="list-style-type: none"> . Falta de envolvimento do pais . Número de parcerias insuficientes
	6. Disciplina crítica: Matemática (48,33%), Português (44,85%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>“Desenvolver um trabalho onde a qualidade máxima de instrução se apóia numa relação fundamentada no respeito humano, trabalho de equipe e comunhão de valores”.</i>
	Visão de Futuro: <i>“Construir uma sociedade nova, no qual a vida do homem seja respeitada e protegida”.</i>

ESCOLA	PERFIL
E.E.I Henrique Gonçalves da Justa	1. Bairro:
	2. Nível de Ensino:
	3. Localização:
	4. N° de alunos:
	5. Problemas detectados: <ul style="list-style-type: none"> . Falta de acompanhamento dos pais . Ausência de parcerias
	6. Disciplina crítica: Português (31%), Matemática (29%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>“Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso, a permanência dos alunos na escola”.</i>
	Visão de Futuro: <i>“Escola organizada, com um TABELA de funcionários capazes de ajudar no crescimento, valorizando cada vez mais o educando, cooperando na sua formação de cidadãos crítico, participativo e atuante na sociedade”.</i>

ESCOLA	PERFIL
E.E.F Jardim de Fátima	1. Bairro:
	2. Nível de Ensino:
	3. Localização:
	4. N° de alunos: 368
	5. Problemas detectados: . Falta de equipamentos . Salas insuficientes
	6. Disciplina crítica: Português (24%), Matemática (24%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>“Fazer um trabalho de forma participativa, inovadora e criativa cujo objetivo principal é oferecer um ensino de qualidade”.</i>
	Visão de Futuro: <i>“Seremos uma escola reconhecida e valorizada pela inovação, criatividade, participação e valorização dos educandos, oferecendo um ensino de qualidade”.</i>

ESCOLA	PERFIL
E.E.I Francisca Ferreira Siqueira	1. Bairro:
	2. Nível de Ensino:
	3. Localização:
	4. N° de alunos: 424
	5. Problemas detectados: . Pouca participação dos pais
	6. Disciplina crítica: Ciências (44%), Matemática (41%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>“Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação social”.</i>
	Visão de Futuro: <i>“Seremos uma escola onde os alunos superam as dificuldades de aprendizagem através do compromisso docente e de participação dos pais, e de articulação do currículo, bem como através do estabelecimento de rotinas e normas”.</i>

ESCOLA	PERFIL
E.E.F Geraldo Batista Lima	1. Bairro:
	2. Nível de Ensino:
	3. Localização:
	4. N° de alunos: 238
	5. Problemas detectados: . Indisciplina dos alunos . Inversão de valores e aumento da agressividade
	6. Disciplina crítica: Português (56%), Ciências (40%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: "Assegurar o mais alto grau de satisfação, oferecendo um ensino de qualidade, garantindo a permanência dos alunos, motivados pela responsabilidade e respeito ao próximo".
	Visão de Futuro: "Escola eficaz, inovadora na qualidade de ensino, na formação cidadã, no relacionamento interpessoal da equipe escolar e reconhecida pela comunidade".

ESCOLA	PERFIL
E.E.F Francisco Sales Filho	1. Bairro:
	2. Nível de Ensino:
	3. Localização:
	4. N° de alunos: 212
	5. Problemas detectados: . Falta de acompanhamento dos pais . Famílias desestruturadas
	6. Disciplina crítica: Matemática (47%), Português (39%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: "Oferecer aos educadores um aprendizado de qualidade, proporcionando um exercício de formação crítica e profissional".
	Visão de Futuro: "Almejamos uma escola de qualificada e com um histórico de um bom desenvolvimento educacional".

ESCOLA	PERFIL
E.E.F Elias de Sousa	1. Bairro:
	2. Nível de Ensino:
	3. Localização:
	4. N° de alunos: 421
	5. Problemas detectados: . Falta de acompanhamento dos pais . Baixa auto-estima dos professores
	6. Disciplina crítica: Português (30%), Matemática (30%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Oferecer aos alunos de 1ª a 8ª série de ensino um ensino de qualidade, fazendo com que aprendam a conviver, a gostar de ver, combinar-se e resolver problemas aprendendo sempre".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Seremos uma escola que aprende, capaz de oferecer a todos alunos, professores, funcionários e comunidade, oportunidade de participar e de aprender. Seremos reconhecidos como uma escola onde todos cooperam, onde se pratica o respeito mútuo e a busca pela inovação é constante".</i>

ESCOLA	PERFIL
E.E.F Manuel Machado	1. Bairro:
	2. Nível de Ensino:
	3. Localização:
	4. N° de alunos: 420
	5. Problemas detectados: . Envolvimento deficitário de comunidade . Acompanhamento dos pais deficientes
	6. Disciplina crítica: Matemática (44%), Português (36%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, possibilitando um trabalho conjunto em um ambiente de criatividade e respeito".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Pretendemos nos tornar uma escola de referência na comunidade pela bom desenvolvimento acadêmico do grupo escolar".</i>

ESCOLA	PERFIL
E.E.F Manuel Novais de Oliveira	1. Bairro:
	2. Nível de Ensino:
	3. Localização:
	4. N° de alunos: 308
	5. Problemas detectados: . Ausência de parcerias . Falta de envolvimento dos pais e comunidade
	6. Disciplina crítica: Português (59%), Matemática (66%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Fornecer serviços de qualidade, proporcionado aos nossos clientes a possibilidade de cooperarem conosco, num ambiente de intensa participação e respeito pelo próximo".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Pretendemos nos tornar uma escola reconhecida pela eficiência de nosso desempenho e pela união, num regime democrático, visando a qualidade no atendimento aos nossos clientes".</i>

ESCOLA	PERFIL
E.E.I Laura Costa	1. Bairro:
	2. Nível de Ensino:
	3. Localização:
	4. N° de alunos: 364
	5. Problemas detectados: . Carência de parcerias . Pouco envolvimento dos pais
	6. Disciplina crítica: Matemática (50%), Português (33%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Garantir um ensino de qualidade, onde o educando desenvolva seu potencial e possa atuar consciente na sociedade".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Seremos uma escola de qualidade, onde todos que formam a comunidade escolar, estarão ativamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem".</i>

ESCOLA	PERFIL
E.E.I Lídia Alves Cavalcante	1. Bairro:
	2. Nível de Ensino:
	3. Localização:
	4. N° de alunos: 628
	5. Problemas detectados: . Participação efetiva dos pais . Participação de colegiado na rotina de escola
	6. Disciplina crítica: Matemática (47%), Geografia (47%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, contribuindo para a melhoria educacional da população".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Pretendemos nos tornar uma escola de qualidade, com estratégia de ensino diferenciada e criativa, com uma rotina organizada, com normas e regulamentos bem definidos".</i>

ESCOLA	PERFIL
E.E.F D. Conceição	1. Bairro:
	2. Nível de Ensino:
	3. Localização:
	4. N° de alunos: 410
	5. Problemas detectados: . Falta de livro didático . Alunos indisciplinados
	6. Disciplina crítica: Matemática (52%), Português (38%)
	7. Slogan do PDE: Não tem
	Missão: <i>"Oferecer um ensino de qualidade contribuindo para a formação de cidadãos críticos e atuantes na comunidade visando a melhoria da sociedade".</i>
	Visão de Futuro: <i>"Escola reconhecida pelo alto nível de desenvolvimento de nossos alunos, através do compromisso de nossos funcionários e parceria entre pais e comunidade".</i>

APÊNDICE

TABELA IDENTIFICAÇÃO TEMÁTICA Nº 01/01

Nº/Escola	Síntese da análise situacional/Formulário 2 – Elementos		
	Chaves		
	Eficácia Escolar/Sub-elementos		
	Efetividade	Gestão Participativa	Clima Escolar
1. EEFM Estado do Maranhão	Currículo organizado e articulado	Rotina Organizada	Envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos
2. EEFM Heráclito de Castro e Silva	Práticas efetivas dentro da sala de aula; estratégia de ensino diferenciado	Objetivos claros	Normas e regulamentos escolares
3. EEFM Marvin	Práticas efetivas em sala de aula	Rotina Organizada	Envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos; instalações adequadas
4. EEFM Dep. Francisco Almeida Monte	Estratégia de ensino diferenciada	Rotina Organizada	Envolvimento dos pais na aprendizagem
5. EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza	Práticas efetivas em sala de aula	Conselho/Colegiado atuante	
6. EEFM Monsenhor Dourado	Estratégia de ensino diferenciada	Rotina Organizada	Envolvimento dos pais
7. EEFM Joaquim Nogueira	Estratégia de ensino diferenciada	Rotina Organizada	Estabelecimento de altos padrões de ensino
8. EEFM Antonio Bezerra	Avaliação contínua do rendimento dos alunos	Rotina Organizada	
9. EEFM Almirante Tamandaré	Currículo organizado e articulado	Rotina Organizada	Trabalho em equipe
10. EEFM Pe. Marcelino Champagnat	Estratégia de ensino diferenciada	Rotina Organizada	Ambiente escolar organizado
11. EEFM José Bezerra de Menezes	Currículo organizado e articulado	Rotina Organizada	
12. CERE Profª Maria José Santos Ferreira Gomes	Currículo organizado e articulado	Rotina Organizada	Estabelecimento de altos padrões e ensino

13. EEF Valmique Sampaio de Albuquerque	Práticas efetivas em sala de aula	Rotina Organizada	
14. EEF Henrique Gonçalves da Justa	Práticas efetivas em sala de aula	Rotina Organizada	Estabelecimento de altos padrões e ensino
15. EEF Jardim de Fátima	Estratégia de ensino diferenciada	Rotina Organizada	Ambiente escolar agradável e organizado
16. EEF Francisca Ferreira Siqueira	Práticas efetivas em sala de aula	Escolha do diretor	
17. EEF Geraldo Batista de Lima	Práticas efetivas em sala de aula	Rotina Organizada	Estabelecimento de altos padrões de ensino
18. EEF Francisco Sales Filho	Currículo organizado	Conselho escolar atuante	
19. EEF Elias de Sousa	Práticas efetivas em sala de aula	Planejamento das ações	Estabelecimento de altos padrões de ensino
20. EEF. Manoel Machado	Práticas efetivas em sala de aula	Planejamento das ações	
21. EEF Manoel Novais de Oliveira	Currículo organizado e articulado	Rotina Organizada	Normas e regulamentos articulados
22. EEF Laura da Costa	Currículo organizado e articulado	Rotina Organizada	Comunicação regular entre os diretores, professores, pais e alunos
23. EEF Lídia Alves Cavalcante	Práticas efetivas em sala de aula	Objetivos claros	Estabelecimento de altos padrões de ensino
24. EEF D. Conceição	Práticas efetivas em sala de aula	Rotina Organizada	
25. Esc. Mun. João Moura	Práticas em sala/ currículo organizado	Planejamento/ o diretor participa	Padrão de ensino, comunicação regular diretor/professores
26. Esc. Mun. Prof ^a Maria Gondim dos Santos	Dever de casa/ currículo organizado	Objetivos claros/ rotina organizada	Normas e regulamentos escolares, comunicação regular diretor/professores
27. Esc. Mun. Consuela Amora	Currículo organizado/ avaliação contínua	Planejamento das ações/ objetivos claros	Comunicação freqüente entre professores e pais/ envolvimento dos pais na aprendizagem

28. Esc. Mun. Almerinda Albuquerque	Currículo organizado/ avaliação contínua	Planejamento/ rotina organizada	
29. Esc. Mun. Eleazar de Carvalho	Envolvimento dos pais na vida escolar	Planejamento das ações	
30. Esc. Mun. Antonio Mendes	Currículo organizado	Objetivos claros/ rotina organizada	Envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos
31. Esc. Mun. Fco. Domingos da Silva	Práticas em sala/ estratégias de ensino	Objetivos claros/ conselho escolar atuante	Comunicação regular entre o diretor, professores, pais e a comunidade
32. CMES Prof. Clodoaldo Pinto	Práticas efetivas/ avaliação contínua	Conselho escolar atuante/ rotina organizada	Normas e regulamentos escolares/ estabelecimento de altos padrões de ensino
33. Esc. Mun. Gustavo Barroso	Práticas efetivas em sala de aula/ rotina de sala organizada	Objetivos claros/ rotina organizada	Envolvimento dos pais na aprendizagem
34. Esc. Mun. Herondina Lima Cavalcante	Currículo organizado e articulado/ avaliação contínua	Planejamento das ações/ objetivos claros	Estabelecimento de altos padrões de ensino

TABELA IDENTIFICAÇÃO TEMÁTICA Nº 01/02

Nº/Escola	Síntese da análise situacional/Formulário 2 – Elementos Chaves			
	Avaliação Escolar/Sub-elementos			
	Força X Oportunidade	Fraqueza X Ameaça	Força X Ameaça	Fraqueza X Oportunidade
1. EEFM Estado do Maranhão	Quantidade de ensino eficaz X parcerias ONGs e empresas	Falta de cultura de planejamento X política educacional	Qualidade de ensino eficaz X alunos com deficiência de aprendizagem	Falta da cultura de planejamento X parcerias com ONGs e empresas
2. EEFM Heráclito de Castro e Silva	Escola de qualidade X parcerias ONGs e empresas	Falta de acompanhamento da família X drogas e violência	Qualidade de ensino X drogas e violência	Falta de acompanhamento da família X parcerias ONGs e empresas
3. EEFM Marvin	Docentes qualificados X acesso a novas tecnologias	Falta de envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos X alunos com pouco preparo	Docentes com qualificação e experiência X alunos com pouco preparo	Pais no acompanhamento pedagógico dos filhos, falta de envolvimento do pais X encaminhamento de alunos para estágios
4. EEFM Dep. Francisco Almeida Monte	Credibilidade da escola junto a comunidade X recursos advindos de parcerias	Dificuldade de prática de ensino diferenciados X presença de violência e drogas	Credibilidade da escola X violência e drogas na escola	Acervo mínimo de material didático/tecnológico X recursos advindos de parcerias
5. EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza	Colaboradores comprometidos X acesso a novas tecnologias	Ausência de docentes habilitados X baixo nível de preparação dos alunos	Credibilidade da escola X elevar o índice de aprovação e diminuir a reflexão	Falta de acompanhamento sistemático do rendimento escolar do aluno X falta de participação dos pais no acompanhamento pedagógico dos filhos
6. EEFM Monsenhor Dourado	Planejamento X capacitação permanente dos professores	Indisciplina dos alunos X baixo nível de preparação dos alunos	Planejamento X baixo nível de preparação dos alunos	Indisciplina dos alunos X projeto Escola Viva
7. EEFM Joaquim Nogueira	Professores comprometidos X execução do PDF	Aprovação sem aprendizagem X falta de acompanhamento dos pais	Atividade extra-classe X comunidade violenta	Funcionários não comprometidos X execução do PDF
8. EEFM Antonio Bezerra	Parceria com a universidade X fortalecimento entaves das universidades	Descontinuidade do planejamento X enfraquecimento do sucesso do aluno	Corpo docente qualificado X descrédito no empenho e compromisso da escola	Descontinuidade no planejamento X viabilização de condições para um fazer pedagógico eficiente e eficaz
9. EEFM Almirante Tamandaré	Núcleo gestor comprometido X parcerias	Acompanhamento deficiente do aluno X alunos com pouco preparo	Professores qualificados X rotatividade dos alunos	Ineficácia do planejamento X capacitação dos professores

10. EEFM Pe. Marcelino Champagnat	Organização do núcleo gestor X parceria com empresas	Salas inadequadas com turmas numerosas X falta de instrução dos pais	Organização do núcleo gestor X substituição na comunidade	Salas inadequadas e numerosas X recursos externos para desenvolver os projetos escolares
11. EEFM José Bezerra de Menezes	Professores habilitados X implementação do PDE	Conselho Escolar não atuante X desinteresse dos pais	Boa imagem junto a comunidade X desinteresse dos pais	Conselho Escolar não atuante X implementação do PDE
12. CERE Profª Maria José Santos Ferreira Gomes	Conselho Escolar Atuante X crescimento nº de parceiros e amigos da escola	Falta de um trabalho que ataque a indisciplina X crescimento da violência, drogas e gangues	Equipe de profissionais comprometidos e capacitados X falta de segurança para comunidade escolar e civil	Falta de um trabalho que ataque a indisciplina X crescimento do nº de pessoas e amigos da escola
13. EEF Valmique Sampaio de Albuquerque	Docentes qualificados X recursos para desenvolver projetos escolares	Acompanhamento ineficiente do aluno X alunos carentes e com pouco preparo	Docentes qualificados X alunos carentes e com pouco preparo	Instabilidade política dos dirigentes X participação da comunidade na escola
14. EEF Henrique Gonçalves da Justa	Alunado participativo X campanhas preventivas	Alto índice insatisfatório X falta de compromisso dos pais	Reforço escolar X alunos carentes e com pouco preparo	Alto índice insatisfatório X reconhecimento da comunidade
15. EEF Jardim de Fátima	Ambiente escolar favorável X melhoria na qualidade do ensino	Acompanhamento deficiente dos alunos X drogas e marginalidade	Professores qualificados X drogas e marginalidade	Professores e alunos desmotivados X parcerias na escola
16. EEF Francisca Ferreira Siqueira	Docentes qualificados X participação do programa do MEC	Aulas pouco criativas X falta de acompanhamento dos pais	Cultura de planejamento X falta de acompanhamento dos pais	Falta de objetividade na aplicação das metas X participação dos pais
17. EEF Geraldo Batista de Lima	Docentes qualificados X parcerias com outras instituições	Indisciplina dos alunos X violência na comunidade	Docentes qualificados X violência na comunidade	Indisciplina dos alunos X parcerias com outras instituições
18. EEF Francisco Sales Filho	Professores qualificados X palestras de conscientização com atividades atrativas	Baixo desempenho dos alunos X falta de compromisso dos pais	Professores qualificados X violência	Deficiência em nº de salas X programa de governo
19. EEF Elias de Sousa	Docentes qualificados X recursos do FUNDESCOLA	Desconhecimento das regras e normas X drogas e violência	Docentes qualificados X alunos envolvidos com drogas	Conselho Escolar não atuante X recursos do FUNDESCOLA
20. EEF. Manoel Machado	Professores qualificados X pais preocupados com a qualidade de ensino	Ausência de objetivos e metas claras X alunos com práticas violentas	Professores qualificados X famílias com visão de mundo atrofiadas	Ausência de objetivos e metas claras X pais preocupados com a qualidade de ensino

21. EEF Manoel Novais de Oliveira	Professores capacitados e experientes X campanhas nacionais	Baixo índice de desempenho X comunidade com baixo nível social e cultural	Professores capacitados e experientes X comunidade com baixo nível social e cultural	Baixo índice acadêmico X campanhas nacionais
22. EEF Laura da Costa	Credibilidade da escola X parcerias	Indisciplina em sala X violência	Segurança dos alunos X violência e indisciplina	Desmotivação dos colaboradores X parcerias com empresas/instituições
23. EEF Lídia Alves Cavalcante	Direção participativa e atuante X amigos da escola	Motivação dos alunos X violência e drogas no bairro	Direção participativa e atuante X violência e drogas	Motivação dos alunos x programas federais
24. EEF D. Conceição	Diretor presente e atuante X autonomia na elaboração da proposta pedagógica	Desmotivação dos alunos X baixo índice de preparação dos alunos	Diretor presente e atuante X baixo nível de preparação dos alunos	Desmotivação dos alunos X apoio das secretárias no desenvolvimento das atividades
25. Esc. Mun. João Moura	Professores X Capacitação	Salas super lotadas X crescimento população comunidade	Direção presente X greve professores	Salas superlotadas X recursos em quantidade suficiente
26. Esc. Mun. Prof ^a Maria Gondim dos Santos	Professores qualificados X mais recursos para escola	Indisciplina X marginalidade	Planejamento X marginalidade	Deficiência de espaços físicos X disponibilidade de recursos
27. Esc. Mun. Consuela Amora	Professores qualificados X construção do programa FUNDESCOLA	Indisciplina discente X violência, insegurança, drogas...	Professores qualificados X falta de interrelacionamento segmento	
28. Esc. Mun. Almerinda Albuquerque	Abertura com a comunidade X organizações e empresas prontas a colaborar	Alto índice de reprovação X violência e drogas	Qualificação do quadro docente X violência e drogas	Falta de realização dos objetivos no PDE
29. Esc. Mun. Eleazar de Carvalho	Comunidade escolar atuante X parcerias com outras instituições	Falta de espaço físico X falta de prioridade na política da Secretaria	Docentes qualificados X alunos com pouco preparo	Falta de espaço físico X parcerias com outras instituições
30. Esc. Mun. Antonio Mendes	Professores X capacitação	Comportamento agressivo dos alunos X famílias desajustadas	Equipe escolar professores comprometidos X baixo nível de conhecimento teórico dos alunos que ingressam na escola	Falta de interação da comunidade escolar X convênio da prefeitura com as universidades públicas
31. Esc. Mun. Fco. Domingos da Silva	Estrutura básica X PDE, PPP e PMDE	Alta taxa de abandono X violência	Boa imagem da escola X violência	Salas numerosas X PPP e PDE

32. CMES Prof. Clodoaldo Pinto	Boa estrutura física X acesso a novas tecnologias	Profissionais descompromissados X violência no recreio	Professores qualificados X violência no recreio	Conselho escolar não atuante X recursos financeiros
33. Esc. Mun. Gustavo Barroso	Recursos tecnológicos modernos X cultura de projetos	Não utilização dos recursos pedagógicos X baixa auto-estima dos alunos	Equipe escolar completa e qualificada X baixa auto-estima dos alunos	Falta de comunicação entre os segmentos escolares X curso de capacitação
34. Esc. Mun. Herondina Lima Cavalcante	Integração entre direção e equipe X participação no programa FUNDESCOLA	Deficiência no acompanhamento disciplinar dos alunos X falta de envolvimento dos pais na educação dos filhos	Integração entre equipe e direção X falta de envolvimento dos pais na educação dos filhos	

32. CMES Prof. Clodoaldo Pinto	Boa estrutura física X acesso a novas tecnologias	Profissionais descompromissados X violência no recreio	Professores qualificados X violência no recreio	Conselho escolar não atuante X recursos financeiros
33. Esc. Mun. Gustavo Barroso	Recursos tecnológicos modernos X cultura de projetos	Não utilização dos recursos pedagógicos X baixa auto-estima dos alunos	Equipe escolar completa e qualificada X baixa auto-estima dos alunos	Falta de comunicação entre os segmentos escolares X curso de capacitação
34. Esc. Mun. Herondina Lima Cavalcante	Integração entre direção e equipe X participação no programa FUNDESCOLA	Deficiência no acompanhamento disciplinar dos alunos X falta de envolvimento dos pais na educação dos filhos	Integração entre equipe e direção X falta de envolvimento dos pais na educação dos filhos	

TABELA IDENTIFICAÇÃO TEMÁTICA Nº 01/03

Nº/Escola	Síntese da análise situacional/Formulário 2 – Elementos Chaves	
	Sucesso Escolar/Sub-elementos	
	Sucesso Escolar	Eficácia Escolar
1. EEFM Estado do Maranhão	Currículo organizado articulado	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
2. EEFM Heráclito de Castro e Silva	Práticas efetivas dentro da sala de aula	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
3. EEFM Marvin		Efetividade do processo ensino e aprendizagem
4. EEFM Dep. Francisco Almeida Monte	Estratégia de ensino diferenciada	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
5. EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza	Informações gerais e objetivas e metas claras, desempenho dos alunos	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
6. EEFM Monsenhor Dourado	Estratégia de ensino diferenciada	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
7. EEFM Joaquim Nogueira	Estratégia de ensino diferenciada	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
8. EEFM Antonio Becerra	Descontinuidade no planejamento	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
9. EEFM Almirante Tamandaré	Desempenho dos alunos	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
10. EEFM Pe. Marcelino Champagnat	Estabelecimento de critérios de eficácia	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
11. EEFM José Bezerra de Menezes	Práticas efetiva em sala de aula	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
12. CERE Profª Maria José Santos Ferreira Gomes	Não estabelecimento de altos padrões de ensino	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
13. EEF Valmique Sampaio de Albuquerque	Práticas efetivas em sala de aula	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
14. EEF Henrique Gonçalves da Justa	Práticas efetivas em sala de aula	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
15. EEF Jardim de Fátima	Melhoria na qualidade de ensino	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
16. EEF Francisca Ferreira Siqueira	Práticas efetivas dentro da sala de aula	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
17. EEF Geraldo Batista de Lima	Avaliação dos alunos	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
18. EEF Francisco Sales Filho	Baixo desempenho dos alunos	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
19. EEF Elias de Sousa	Baixo desempenho dos alunos	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
20. EEF. Manoel Machado	Baixo desempenho dos alunos	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
21. EEF Manoel Novais de Oliveira	Práticas efetivas em sala de aula	Efetividade do processo ensino e aprendizagem

22. EEF Laura da Costa	Desempenho do alunos	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
23. EEF Lídia Alves Cavalcante	Práticas efetivas em sala de aula	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
24. EEF D. Conceição	Desempenho dos alunos	Efetividade do processo ensino e aprendizagem
25. Esc. Mun. João Moura	Desempenho dos alunos	Efetividade no processo ensino e aprendizagem
26. Esc. Mun. Prof ^a Maria Gondim dos Santos	Aprovação dos alunos	Efetividade no processo ensino e aprendizagem
27. Esc. Mun. Consuela Amora	Desempenho dos alunos	Eficácia no processo ensino e aprendizagem
28. Esc. Mun. Almerinda Albuquerque	Agressividade e indisciplina no corpo discente	Efetividade no processo ensino e aprendizagem
29. Esc. Mun. Eleazar de Carvalho	Envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos	Efetividade no processo ensino e aprendizagem
30. Esc. Mun. Antonio Mendes	Participação dos pais na aprendizagem dos filhos	Efetividade no processo ensino e aprendizagem
31. Esc. Mun. Fco. Domingos da Silva	Desempenho dos alunos	Efetividade no processo ensino e aprendizagem
32. CMES Prof. Clodoaldo Pinto	Aproveitamento do tempo de aprendizagem	Efetividade no processo ensino e aprendizagem
33. Esc. Mun. Gustavo Barroso	Práticas efetivas em sala de aula	Efetividade no processo ensino e aprendizagem
34. Esc. Mun. Herondina Lima Cavalcante	Práticas efetivas em sala de aula	Efetividade no processo ensino e aprendizagem

Tabela nº 2 de Identificação Temática

Nº/Escola	Síntese da análise situacional/Formulário 3 – Elementos Chaves			
	Visão Estratégica/Sub-elementos			
	Valores	Visão de Futuro	Missão	Objetivos Estratégicos
1. EEFM Estado do Maranhão	Inovação, participação, transparência e respeito	Escola voltada aos exercícios de qualidade	Assegurar um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver ensino de boa qualidade/Dinamizar em gestão; • Integração escola X comunidade
2. EEFM Heráclito de Castro e Silva	Compromisso, criatividade, harmonia e sucesso	Reconhecidas pela criatividade, compromisso e qualidade	Oferecer um ensino de qualidade num ambiente harmonioso	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o desempenho dos alunos; • Modernizar a gestão; • Fortalecer o envolvimento dos pais
3. EEFM Marvin	Solidariedade, criatividade, compromisso e respeito	Escola de qualidade	Assegurar um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho dos alunos; • Fortalecer a gestão escolar
4. EEFM Dep. Francisco Almeida Monte	Participação, qualidade e respeito	Educação de qualidade	Contribuir para a qualificação da cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar o processo ensino X aprendizagem
5. EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza	Credibilidade, responsabilidade e ética	Escola reconhecida pela credibilidade	Melhorar o processo ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar ao aluno um instrumento de avaliação adequado aos objetivos de ensino; • Criar mecanismos de participação; • Criar ambientes favoráveis ao processo de ensino X aprendizagem
6. EEFM Monsenhor Dourado	Criatividade, participação e transparência	Gestão compartilhada	Oferecer educação de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o desempenho acadêmico dos alunos; • Intensificar a gestão participativa
7. EEFM Joaquim Nogueira	Assiduidade, prazerosa, harmoniosa	Aprimorar a prática educativa	Promover um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desempenho acadêmico dos alunos; • Fortalecer o desempenho da gestão
8. EEFM Antonio Bezerra	Respeito, historicidade, inovação e integração	A escola deverá ser reconhecida como centro de referência	Garantir a apropriação do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade do ensino; • Modernizar o sistema gerencial

9. EEFM Almirante Tamandaré	Ética, respeito, participação, excelência, transparência	Escola voltada para a qualidade do atendimento	Assegurar um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o nível de aprendizagem dos alunos; • Promover o fortalecimento da gestão participativa
10. EEFM Pe. Marcelino Champagnat	Respeito, compromisso, honestidade	Maior padrão de qualidade	Aprendizagem satisfatória	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a rotina escolar dentro de critérios de eficiência e eficácia; • Promover o bom desempenho acadêmico dos alunos
11. EEFM José Bezerra de Menezes	Respeito, disponibilidade, criatividade	Ser uma escola de referência em qualidade	Primar pela qualidade de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar o sucesso escolar dos alunos; • Modernizar a gestão
12. CERE Profª Maria José Santos Ferreira Gomes	Excelência, inovação, participação e parceria	Proporcionar ao aluno uma educação de qualidade	Oferecer educação de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a aprendizagem e o conhecimento dos alunos; • Modernizar a gestão
13. EEF Valmique Sampaio de Albuquerque	Transparência, qualidade, compromisso, criatividade, parceria	Construir uma sociedade nova	Desenvolver um trabalho de qualidade máxima	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem; • Viabilizar uma gestão participativa de processos
14. EEF Henrique Gonçalves da Justa	Compromisso, inovação, participação, parceria, credibilidade	Ser uma escola organizada	Assegurar um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho acadêmico; • Tornar a gestão participativa
15. EEF Jardim de Fátima	Inovação, criatividade, participação, valorização	Oferecer um ensino de qualidade	Ofertar um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar efetivo o processo ensino-aprendizagem; • Modernizar a gestão escolar
16. EEF Francisca Ferreira Siqueira	Respeito, excelência e transparência	Superação das dificuldades de aprendizagem	Assegurar um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho acadêmico dos alunos; • Modernizar a gestão escolar
17. EEF Geraldo Batista de Lima	Respeito, receptividade, responsabilidade	Inovar a qualidade do ensino com eficácia	Assegurar o mais alto grau de satisfação na qualidade do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho acadêmico dos alunos; • Modernizar a gestão da escola
18. EEF Francisco Sales Filho	Compromisso, inovação, participação, parceria, credibilidade	Escola qualificada	Oferecer um aprendizado de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o desempenho acadêmico dos alunos; • Melhorar o relacionamento escola X comunidade

19. EEF Elias de Sousa	Compromisso, igualdade, respeito, coletividade	Escola capaz de "Aprender a aprender"	Oferecer um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Qualificar o processo ensino e aprendizagem; • Dinamizar a gestão escolar.
20. EEF. Manoel Machado	Inovação, respeito, parceria	Escola de referência	Formar cidadãos críticos	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho acadêmico dos alunos; • Promover maior Êxito da gestão
21. EEF Manoel Novais de Oliveira	Democracia, diálogo, participação	Escola reconhecida pela eficiência do ensino	Fornecer serviços de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho acadêmico dos alunos; • Tornar participativa a gestão escolar
22. EEF Laura da Costa	Participação, criatividade, parceria	Seremos uma escola de qualidade	Garantir um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem; • Promover um processo de participação na gestão escolar
23. EEF Lídia Alves Cavalcante	Participação, criatividade, participação	Tornar uma escola de qualidade	Assegurar um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade do ensino; • Modernizar a gestão escolar
24. EEF D. Conceição	Compromisso, participação, igualdade, respeito	Escola reconhecida pelo alto nível de desenvolvimento dos alunos	Oferecer um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Modernizar a gestão escolar; • Qualificar o processo ensino-aprendizagem
25. Esc. Mun. João Moura	Compromisso, participação, criatividade	Qualidade educativa	Ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o processo ensino e aprendizagem; • Modernizar a gestão
26. Esc. Mun. Prof ^a Maria Gondim dos Santos	Organização, compromisso, participação e respeito	Escola organizada com profissionais comprometidos	Assegurar um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o nível de aprendizagem e modernizar a gestão; • Incentivar a participação
27. Esc. Mun. Consuela Amora	Excelência, inovação, participação	Reconhecidos pelo grau de excelência no atendimento	Assegurar um ensino de excelência	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o nível de qualidade e participação
28. Esc. Mun. Almerinda Albuquerque	Parceria, criatividade, acolhimento	Criatividade e parceria	Garantir a apropriação de habilidades e competências	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a qualificação dos professores; • Melhorar a participação dos pais e da comunidade;

29. Esc. Mun. Eleazar de Carvalho	Respeito, compromisso, igualdade e participação	Escola que cumpre sua função social	Assegurar um ensino de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> Promover a qualificação dos professores; Elevar o desempenho dos alunos
30. Esc. Mun. Antonio Mendes	Participação, responsabilidade e criatividade	Construção de uma escola democrática, participativa, criativa e competente	Formar cidadãos críticos, responsáveis de seus direitos e deveres	<ul style="list-style-type: none"> Elevar o desempenho acadêmico dos alunos; Assegurar uma gestão participativa e moderna
31. Esc. Mun. Fco. Domingos da Silva	Inovação, respeito, participação, igualdade	Elevar a qualidade do ensino e a credibilidade do aluno	Trabalhar a política do saber	<ul style="list-style-type: none"> Elevar o nível da qualidade do processo ensino e aprendizagem; Fortalecer a credibilidade da escola
32. CMES Prof. Clodoaldo Pinto	Qualificação, experiência, inovação	Escola reconhecida pela excelência do trabalho	Assegurar uma educação de qualidade e excelência	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar o desempenho dos alunos; Democratizar a gestão; Fortalecer a participação dos pais
33. Esc. Mun. Gustavo Barroso	Respeito, participação, inovação	Escola de referência na qualidade do ensino	Primar pela qualidade do ensino	<ul style="list-style-type: none"> Elevar o nível de qualidade do ensino e aprendizagem; Melhorar o desempenho da gestão escolar; Fortalecer o envolvimento dos pais
34. Esc. Mun. Herondina Lima Cavalcante	Excelência, respeito, participação	Escola de referência pela qualidade do ensino	Formação de cidadãos críticos, solidários e participativos	<ul style="list-style-type: none"> Aprimorar o processo ensino e aprendizagem; Aperfeiçoar a gestão; Melhorar o relacionamento com alunos pais e comunidade

Tabela nº 3 de Identificação Temática

Nº/Escola	Síntese da análise situacional/Formulário 4 – Elementos	
	Chaves	
	Objetivos Estratégicos/Estratégias Sub-elementos	
	Objetivos Estratégicos	Estratégias
1. EEFM Estado do Maranhão	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver ensino de boa qualidade; • Dinamizar a gestão; • Integrar escola X comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Investir em projetos pedagógicos; • Envolver a comunidade escolar na gestão; • Realizar encontros bimestrais
2. EEFM Heráclito de Castro e Silva	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o desempenho dos alunos; • Modernizar a gestão; • Fortalecer o envolvimento dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a efetividade do processo ensino X aprendizagem; • Implementar a gestão participativa; • Implementar a gestão participativa
3. EEFM Marvin	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho; • Fortalecer a gestão; 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrar esforços nas disciplinas críticas; • Assegurar melhor integração escola X comunidade
4. EEFM Dep. Francisco Almeida Monte	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar o processo ensino e aprendizagem; • Favorecer uma gestão conjunta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de ensino; • Ampliar as atividades oferecidas a comunidade.
5. EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho acadêmico dos alunos; • Democratizar a gestão da escola; • Fortalecer a integração escola X comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o processo ensino e aprendizagem; • Definir ações conjuntas para melhorar a organização da escola; • Estimular a participação dos pais
6. EEFM Monsenhor Dourado	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o desempenho acadêmico dos alunos; • Intensificar a gestão participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o índice de desempenho dos alunos na disciplina de Português; • Elaborar um cronograma de reuniões com os pais
7. EEFM Joaquim Nogueira	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desempenho acadêmico dos alunos; • Estabelecer o desempenho da gestão. 	<ul style="list-style-type: none"> •
8. EEFM Antonio Bezerra	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade do ensino; • Modernizar o sistema gerencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho cognitivo dos alunos; • Desenvolver mecanismos e procedimentos compartilhados para a organização do tempo e do trabalho

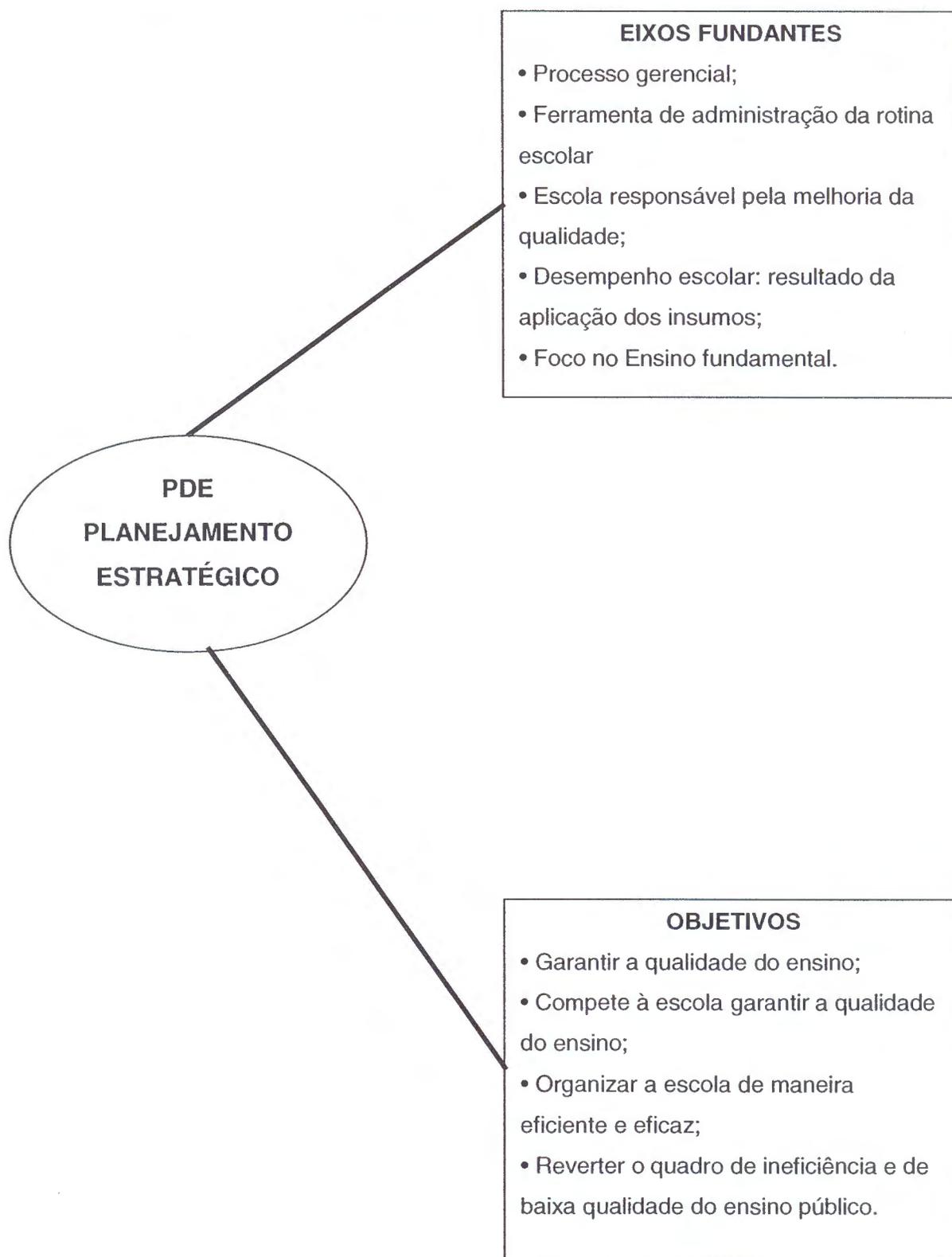
9. EEFM Almirante Tamandaré	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o nível de aprendizagem dos alunos; • Fortalecer a gestão participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralizar ações efetivas nas séries e disciplinas críticas; • Estimular a participação dos pais.
10. EEFM Pe. Marcelino Champagnat	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a rotina escolar dentro de critérios de eficiência e eficácia; • Promover o desempenho acadêmico dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer as rotinas administrativas; • Implantar um acompanhamento sistemático para os alunos
11. EEFM José Bezerra de Menezes	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar o sucesso escolar do aluno; • Modernizar a gestão 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrar esforços nas disciplinas críticas; • Formação continuada para os funcionários da escola
12. CERE Profª Maria José Santos Ferreira Gomes	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a aprendizagem e o conhecimento dos alunos; • Modernizar a gestão 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamizar a prática pedagógica; • Dinamizar a atuação dos organismos colegiados
13. EEF Valmique Sampaio de Albuquerque	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade do processo ensino X aprendizagem; • Viabilizar uma gestão participativa de processos 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrar esforços nas disciplinas críticas; • Dinamizar a atuação do Colegiado Escolar
14. EEF Henrique Gonçalves da Justa	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho acadêmico; • Tornar a gestão participativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de ensino nas séries e disciplinas críticas; • Implementar sistemática para diminuir a violência
15. EEF Jardim de Fátima	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar efetivo o processo ensino X aprendizagem; • Modernizar a gestão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o desempenho acadêmico; • Promover a gestão participativa
16. EEF Francisca Ferreira Siqueira	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho acadêmico dos alunos; • Modernizar a gestão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrar esforços nas séries e disciplinas críticas; • Desenvolver medidas que favoreça a gestão escolar
17. EEF Geraldo Batista de Lima	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho acadêmico dos alunos; • Modernizar a gestão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrar esforços nas séries e disciplinas críticas; • Tornar participativa a gestão escolar
18. EEF Francisco Sales Filho	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o desempenho acadêmico dos alunos; • Melhorar o relacionamento escola X comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformular atividades criativas; • Estimular a participação da comunidade
19. EEF Elias de Sousa	<ul style="list-style-type: none"> • Qualificar o processo ensino X aprendizagem; • Dinamizar a gestão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver práticas de ensino inovadoras; • Incrementar a atuação do Conselho Escolar
20. EEF. Manoel Machado	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho acadêmico dos alunos; • Promover o maior êxito da gestão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer estratégias nas disciplinas críticas; • Intensificar a atuação do Conselho Escolar

21. EEF Manoel Novais de Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho acadêmico dos alunos; • Tornar participativa a gestão escolar; • Garantir a qualificação do processo ensino X aprendizagem; • Promover um processo de participação na gestão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho nas séries e disciplinas críticas; • Dinamizar a atuação do Conselho Escolar; • Elaborar um currículo escolar organizado; • Promover uma rotina escolar organizada
22. EEF Laura da Costa	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> •
23. EEF Lídia Alves Cavalcante	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade do ensino; • Modernizar a gestão escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver medidas eficazes para elevar o desempenho dos alunos; • Tornar claro os objetivos da escola
24. EEF D. Conceição	<ul style="list-style-type: none"> • Qualificar o processo de ensino X aprendizagem; • Modernizar a gestão da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrar esforços nas disciplinas e séries críticas; • Dinamizar a atuação do colegiado escolar.
25. Esc. Mun. João Moura	<ul style="list-style-type: none"> • Modernizar a gestão; • Melhorar o processo de ensino e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamizar a atuação do Conselho Escolar e núcleo gestor; • Elevar a qualidade do desempenho acadêmico dos alunos
26. Esc. Mun. Prof ^a Maria Gondim dos Santos	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> •
27. Esc. Mun. Consuela Amora	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o nível de qualidade do processo ensino e aprendizagem; • Fortalecer a gestão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver ações pedagógicas que melhorem os índices de aprendizagem; • Compartilhar decisões no planejamento das ações
28. Esc. Mun. Almerinda Albuquerque	<ul style="list-style-type: none"> • Intensificar a participação dos pais, alunos; • Otimizar as condições materiais e pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover reuniões mensais; • Aumentar a capacidade de estoque de material pedagógico
29. Esc. Mun. Eleazar de Carvalho	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o nível de aprendizagem dos alunos; • Fortalecer a participação dos pais na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias criativas; • Desenvolver atividades lúdicas
30. Esc. Mun. Antonio Mendes	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho acadêmico dos alunos; • Assegurar uma gestão moderna e participativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrar esforços nas disciplinas e séries críticas; • Documentar e otimizar todas as atividades desenvolvidas na escola

<p>31. Esc. Mun. Fco. Domingos da Silva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o nível da qualidade do processo ensino e aprendizagem; • Fortalecer a credibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrar esforços nas disciplinas críticas; • Buscar em todos os segmentos as soluções para os problemas
<p>32. CMES Prof. Clodoaldo Pinto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o desempenho acadêmico dos alunos; • Democratizar a gestão escolar; • Fortalecer a participação dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar os professores; • Dinamizar a atuação do conselho escolar; • Fortalecer estratégias inovadoras/ criativas
<p>33. Esc. Mun. Gustavo Barroso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o nível de qualidade do ensino e aprendizagem; • Melhorar o desempenho da gestão escolar; • Fortalecer o envolvimento dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o desempenho das disciplinas críticas; • Dinamizar a atuação da gestão; • Fortalecer a participação dos pais nas escolas
<p>34. Esc. Mun. Herondina Lima Cavalcante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar o processo ensino e aprendizagem; • Aperfeiçoar a gestão escolar; • Melhorar o relacionamento com os pais, alunos e comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho dos alunos das disciplinas; • Desenvolver o planejamento participativo; • Estabelecer participação efetiva dos pais

<p>31. Esc. Mun. Fco. Domingos da Silva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o nível da qualidade do processo ensino e aprendizagem; • Fortalecer a credibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrar esforços nas disciplinas críticas; • Buscar em todos os segmentos as soluções para os problemas
<p>32. CMES Prof. Clodoaldo Pinto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o desempenho acadêmico dos alunos; • Democratizar a gestão escolar; • Fortalecer a participação dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar os professores; • Dinamizar a atuação do conselho escolar; • Fortalecer estratégias inovadoras/ criativas
<p>33. Esc. Mun. Gustavo Barroso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o nível de qualidade do ensino e aprendizagem; • Melhorar o desempenho da gestão escolar; • Fortalecer o envolvimento dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o desempenho das disciplinas críticas; • Dinamizar a atuação da gestão; • Fortalecer a participação dos pais nas escolas
<p>34. Esc. Mun. Herondina Lima Cavalcante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar o processo ensino e aprendizagem; • Aperfeiçoar a gestão escolar; • Melhorar o relacionamento com os pais, alunos e comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o desempenho dos alunos das disciplinas; • Desenvolver o planejamento participativo; • Estabelecer participação efetiva dos pais

FIGURA 6 - Enunciados temáticos do discurso do PDE⁴⁸



⁴⁸ Figura elaborada a partir da análise do discurso dos seguintes documentos: "Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola" (1999); Plano de Desenvolvimento da Escola conceito, estrutura e prática (1999); O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Gestão Escolar no Brasil: situação atual e perspectivas (2001); o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho (2002).

Figura 7 - Formação discursiva temática do Plano de Desenvolvimento da Escola⁴⁹



⁴⁹ Figura construída a partir da análise dos seguintes documentos: "Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola" (1999); "Escola Eficaz, escola de qualidade: novos paradigmas para a gestão da escola" (1998); "Compromisso em busca da qualidade" (1998); "Fundo de Fortalecimento da Escola" (2003).

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

“O que é a análise de conteúdo actualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’(conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (LAURENCE BARDIN, intelectual francesa, século XX).

A demarcação do campo analítico para tratar do Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE levou-me à via metodológica da análise de conteúdo.

Essa escolha metodológica deu-se em razão do tipo de material empírico que me caiu nas mãos, basicamente, os documentos oficiais acerca do PDE, produzidos quando de sua implantação, os materiais de divulgação, o vídeo de orientação sobre o PDE, os textos escritos sobre esta temática pelos especialistas do MEC, bem como, os Planos elaborados por 50 escolas pertencentes ao Programa, nos quais me debrucei enquanto objeto de investigação analítica detalhada a partir da decomposição dos conteúdos temáticos neles explícitos.

Nos estudos efetivados acerca do viés teórico da análise do discurso, percebi que a técnica da análise de conteúdo caminha de forma convergente a metodologia da análise do discurso, em que constatei que este artefato metodológico surgiu como possibilidade analítica de interpretação do discurso (MINAYO, 1994).

Como o interesse deste estudo é, na sua essência, interpretativo, daí foi um passo até a análise de conteúdo, vez que me ofereceu aportes fecundos na apreciação do objeto de investigação aqui desenhado. Por este motivo, utilizei-a nesta parte da pesquisa.

Primeiro porque está adequada ao tratamento analítico do material empírico, ao qual já me referi, dado que é concernente ao conteúdo dos documentos oficiais produzidos no interior da política educacional do PDE. Segundo, devido ao aprofundamento deste estudo mediante a exploração de

instrumentos complementares dos múltiplos sentidos e interpretações que tomaram forma no Plano de Desenvolvimento da Escola.

Constatai, também, que a análise de conteúdo pode me dar as respostas que busquei no que consiste à concepção subjacente do PDE, pois “Absolve e cauciona o investigador por esta atração (sic) pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de ‘desocultação’(...)” (BARDIN, 1977: 9).

Utilizei-me, pois dessa técnica uma que vez me possibilitou a dissecação do discurso do PDE, em outras palavras, permitiu o encontro com os conteúdos explicitados e os não-explicitados nos textos dos documentos oficiais.

Entendo que a análise de conteúdo reveste-se como uma técnica que pretende analisar, principalmente, as expressões de comunicação verbal, codificada ou não, que se desenrola entre os indivíduos, desde o texto literário e entrevistas, tudo o que perpassa os discursos se torna passível de ser analisado por esta técnica.

Entretanto, para que se tenha mais clareza acerca dessa técnica de investigação analítica, cumpre alertar que a análise de conteúdo desenha-se, em última instância, como um conjunto de várias técnicas. Isso significa dizer que existem distintas formas de se analisar um mesmo documento.

É importante destacar a dupla possibilidade oferecida por essa técnica: o pesquisador pode optar por uma abordagem mais qualitativa, que dê maior relevância aos temas e sub temas em que se divide determinado documento; ou uma vertente mais quantitativa que encaixilhe as várias unidades do documento numa série de relações estatísticas.

No caso em estudo, optou-se por um enfoque, de modo eminentemente qualitativo a partir de duas perspectivas: a primeira desenha-se a partir da técnica de análise de conteúdo, formulada por Cardoso referendada por Carvalho (1983: 18)⁵⁰:

“Miriam Limoeiro Cardoso, partindo da constatação da insuficiência do método de análise de conteúdo tradicional e do método estrutural em termos de capacidade explicativa, configura uma nova técnica de análise de conteúdo, a partir de indicações dos referidos

⁵⁰ Ver a dissertação “A questão da transformação e o trabalho social – uma análise gramsciana”.

métodos, buscando ultrapassar no processo de conhecimento o nível de descrição para atingir o nível de análise. Essa sua proposição metodológica, fundada na tese do papel decisivo da orientação teórica na construção do conhecimento do real, faz a ligação entre teoria e material empírico”.

E a segunda, pelo referencial conceitual de Bardin, intelectual francesa que desde a década de 1970, dedica-se à construção de uma epistemologia desse viés analítico, em que compreende as suas diferentes fases, nas quais enfatiza: “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade”⁵¹.

A abordagem privilegiada neste estudo configura-se como de carácter qualitativo em função do objeto desenhado para a análise e dos objetivos a que me propus chegar. De fato, intentei um mergulho analítico interpretativo no corpo conceitual do PDE, para extrair seus pressupostos teóricos entrelaçando-o com a análise de discurso pertinente à “Caminhada Cearense”.

O percurso que segui na trilha da análise de conteúdo foi tentar compreender o que está subjacente à carga conceitual do PDE, isto é, o que está por detrás do texto elaborado, e quais foram as condições que levaram à sua produção.

A análise de conteúdo não é um todo uniforme e unívoco, por este motivo desdobrei-me num esforço de conhecimento (antes mesmo de entrar na investigação em si), por exemplo, precisei estudar os tipos de técnicas que existem e em que diferentes contextos foram utilizados, e qual técnica poderia oferecer fecundidade analítica no desenvolvimento desta pesquisa.

A partir deste caminhar exaustivo, decidi-me pela abordagem de Cardoso (1995) na análise de conteúdo das falas dos entrevistados, pois que me oferecia possibilidade ampla de interpretação da visão conceitual que estes tinham do PDE, evidenciando suas particularidades e idiosincrasias, em que não se constitui numa mera aplicação da técnica. Como diz Bourdieu (1989: 24):

“Com efeito, as opções técnicas mais ‘empíricas’ são inseparáveis das opções ‘teóricas’ de construção do objeto. É em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha e de análise dos dados, etc. se impõe”.

⁵¹ Ibidem.

De fato, conforme a perspectiva de Bourdieu entendo que a técnica selecionada para a investigação não é neutra nem tampouco destituída de intenções.

Quando, através de uma gama de leituras teóricas, decidi-me pela análise de conteúdo para desvelamento de um objeto tecido numa visão sociológica, tinha clareza do trabalho a ser realizado: situado num contexto bem específico, em que a delimitação de tempo constituiu-se num referencial de análise, precisei me apropriar de outros contextos, em que caracterizei melhor esta investigação, como no caso da análise do discurso feita ex-antes no sentido de apresentar alguns elementos que constituíram a 'pedra angular' deste processo de análise.

Precisei, então, complementar esta abordagem com a de BARDIN, por ter sistematizado um viés analítico onde os pesquisadores qualitativos preocupam-se, sobretudo com uma interpretação crítica, em que se percebem os fatos e os fenômenos como intrinsecamente interligados.

6.1. Dissecação do conteúdo: o que está contido e o não contido no explícito

"Ora, por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso ele é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo" (MICHEL FOUCAULT, filósofo francês, século XX).

Neste estudo a apresentação dos dados baseia-se fundamentalmente na descrição narrativa, acompanhada de um desenho que conduzirá à construção do texto narrativo de síntese final, se possível.

Enquanto pesquisadora que privilegiou uma abordagem qualitativa nesta pesquisa, guiei-me com o interesse de responder duas perguntas centrais: Quais as bases conceituais fundantes do PDE? Qual é o seu ideário? Na presente investigação isso é feito através da análise dos materiais escritos (manual do PDE, artigos e textos oficiais sobre o PDE), bem como, das falas dos entrevistados buscando a identificação dos "significados dominantes ou preferenciais" (HALL, 1980, p. 134).

Esta análise pressupõe, portanto, um esforço de caráter qualitativo no sentido de localizar as representações dominantes dessa política construídas no discurso dos que formularam e implementaram a sua operacionalização. Os passos procedimentais foram: de um lado, a construção do instrumental de análise das falas dos entrevistados na perspectiva do quadro temático, em que se englobam os temas e os itens na técnica de análise de conteúdo de Cardoso, e se anotam todas as passagens em que se tratou do tema estudado.

De outro, a constituição de um arcabouço analítico numa abordagem de Bardin, em que busquei tratar analiticamente os documentos a partir do agrupamento dos enunciados e das formações discursivas sobre o PDE numa articulação interpretativa das passagens discursivas de acordo com alguns temas centrais.

Concernente aos procedimentos da análise numa perspectiva de Cardoso, para a identificação dos elementos constitutivos do PDE na visão dos entrevistados, adotou-se a seguinte sistemática: a amostra que analisei consta de 50 falas dos pesquisados, em que se levou em consideração na escolha dos entrevistados a sua imersão na formulação, implantação e operacionalização dessa política de seus níveis – federal, estadual, municipal e na unidade escolar, em relação com a sua rígida hierarquia.

Nesta perspectiva, as perguntas foram abertas e não diretivas, pois se queria saber a concepção que os profissionais responsáveis por sua implantação direta ou indiretamente tinham do PDE, e não o seu conhecimento profundo acerca destes. Neste sentido, o objetivo foi o de situar o entrevistado quanto à finalidade do trabalho, deixando à vontade para discorrer sobre o assunto. Portanto, um primeiro passo consistiu na percepção temática das interpretações de sentido e valor produzidas com a implantação dessa política.

Qual a importância desses procedimentos metodológicos? Está em que permitiram a compreensão de como os responsáveis pela produção do discurso se afirmam perante sua concepção e pressupostos teóricos metodológicos, em outras palavras, qual o sentido do PDE para aqueles que têm o papel ativo de implantá-lo?

Surgiram então algumas constatações importantes a partir da elaboração do quadro temático, referendado na técnica de análise de conteúdo formulada por Cardoso. Para dar maior visibilidade à determinação deste trabalho, criei quadros temáticos elucidativos da formação discursiva que lhe é pertinente, contudo, uma discussão mais detalhada desse tema será feita, posteriormente, e não neste momento.

Ademais, o propósito deste trabalho, é chamar a atenção para o fato do discurso homogêneo do PDE e sua íntima relação com o discurso produzido pela reforma educacional no contexto brasileiro da “Era Real” e da “Caminhada Cearense” em tempos de neoliberalismo, que tende a impor a sua classificação do mundo social, cultural e político.

Essa classificação gera uma “ordem cultural dominante”, apesar de não ser unívoca ou incontestada. Assim, ainda que seja possível decodificar uma produção discursiva de diversas formas, existe um padrão hegemônico de leitura preferencial na qual está inscrita de forma submissa na nova ordem econômica e social.

QUADRO 13 – Listagem temática enunciativa das entrevistas⁵²

Tema I	Atores Sociais	Itens
<ul style="list-style-type: none"> • PDE enquanto política pública de educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Formuladores do PDE no MEC 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção do PDE como parte da política de gestão escolar; • Foco: escola do ensino fundamental como ponto de partida; • Ferramenta de intervenção para melhoria da qualidade
<ul style="list-style-type: none"> • PDE enquanto política pública de educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessores técnicos do PDE pelo FUNDESCOLA, técnicos da SEDUC e da Secretaria de Educação do Município 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano auto-aplicável para facilitar a vida da Escola; • Metodologia do FUNDESCOLA como foco na gestão escolar no sentido de estimular a melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência escolar; • Processo gerencial para melhoria da qualidade.
<ul style="list-style-type: none"> • PDE enquanto política pública de educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretores e núcleos gestores das escolas 	<ul style="list-style-type: none"> • De caráter centralizador, pois foi formulado no Ministério de Educação sem a participação dos envolvidos na escola; • Ferramenta de planejamento estratégico; • Muito complicado, pois tem várias etapas para preencher; • Planejamento dos recursos financeiros da escola;

⁵² Os quadros 13, 14, 15, 16, 17 e 18 foram elaborados a partir da análise de conteúdo das falas dos entrevistados. Para abranger todos os selecionados, criteriosamente, para serem entrevistados sobre o PDE, utilizei o correio eletrônico como ferramenta de aquisição dos depoimentos, uma vez que muitos dos envolvidos na formulação e implantação do PDE, aqui não residem. Para os demais que

QUADRO 14 – Listagem temática enunciativa das entrevistas

Tema II	Atores Sociais	Itens
<ul style="list-style-type: none"> • Representação do PDE nos discursos dos representantes oficiais desta política 	<ul style="list-style-type: none"> • Autores do Manual do PDE e outros documentos de caráter similar 	
<ul style="list-style-type: none"> • Representação do PDE nos discursos dos representantes oficiais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formuladores do PDE no MEC 	<ul style="list-style-type: none"> • O PDE é um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela escola; • O PDE segue os princípios do planejamento estratégico.
<ul style="list-style-type: none"> • Representação do PDE nos discursos dos representantes oficiais desta política 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessores técnicos do PDE pelo FUNDESCOLA, técnicos da SEDUC e da Secretaria de Educação do Município. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sua operacionalização engrandece a escola quando agrega todos os segmentos; • O PDE vê a escola numa perspectiva global, naquilo que é mais estratégico; • É um instrumento que procura ajudar a escola a definir com clareza seus objetivos, metas e executar suas ações em parceria.
<ul style="list-style-type: none"> • Representação do PDE nos discursos dos representantes oficiais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretores e núcleos gestores das escolas públicas cearenses 	<ul style="list-style-type: none"> • É uma forma de organizar e planejar as ações da escola; • O PDE é um planejamento estratégico aplicado à educação; É um plano auto-aplicável à realidade escolar;

têm residência fixa na cidade de Fortaleza e adjacências utilizei a técnica de entrevista aberta escrita e oral, com a gravação dos depoimentos.

QUADRO 15 – Listagem temática enunciativa das entrevistas

Tema III	Atores Sociais	Itens
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção e princípios do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Autores do Manual do PDE e de outros documentos oficiais 	<ul style="list-style-type: none"> • São os princípios do planejamento estratégico, em que a direção da escola, assume a liderança pelo direcionamento e coordenação do processo de elaboração do PDE, garantindo a participação efetiva de todos os segmentos e da comunidade escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção e princípios do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Formuladores do PDE no MEC 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de escola eficiente e eficaz como novo paradigma de gestão; • Um novo método de gerenciamento da escola; • Planejamento estratégico que necessita de uma liderança forte e participação da comunidade escolar para ser implementado.
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção e princípios do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessores técnicos do PDE pelo FUNDESCOLA, técnicos da SEDUC e da Secretaria de Educação do Município 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de planejamento estratégico; • Planejamento estratégico; • Gerenciamento estratégico de captação de recursos; • Instrumento de descentralização de recursos;
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção e princípios do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretores e núcleos gestores das escolas públicas cearenses 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento escolar; • Estratégia de organização da rotina escolar; • Ferramenta de gerenciamento empresarial; • Gestão uniforme.

QUADRO 16 – Listagem temática enunciativa das entrevistas

Tema IV	Atores Sociais	Itens
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Autores do Manual do PDE e de outros documentos oficiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar a gestão da escola para que possa melhorar a qualidade do ensino que oferece e garantir maior eficiência e eficácia nos processos por ela desenvolvidos; • O PDE procura ampliar o espaço de decisão das escolas, fortalecendo a sua autonomia.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Formuladores do PDE no MEC 	<ul style="list-style-type: none"> • Levar as escolas a uma modernização da gestão com vistas à melhoria e a eficácia dos seus serviços; • Promover o processo de desenvolvimento da escola, com vistas garantir maior eficiência e eficácia nos seus processos.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessores técnicos do PDE pelo FUNDESCOLA, técnicos da SEDUC e da Secretaria de Educação do Estado e do Município 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade da escola e fortalecer a sua autonomia; • Direciona o planejamento e as metas da escola; • O PDE tem como objetivo a busca da qualidade do ensino, qualidade total do ensino, pra avaliar essa visão de busca pela qualidade tem aquela busca constante pela qualidade dentro da empresa.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretores e núcleos gestores das escolas públicas cearenses 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a autonomia e o controle da escola; • O PDE é um instrumento que visa a implementação de um clima organizacional na escola pública.

QUADRO 17 – Listagem temática enunciativa das entrevistas

Tema V	Atores Sociais	Itens
<ul style="list-style-type: none"> • Foco e ponto de partida do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Autores do Manual do PDE e de outros documentos oficiais 	<ul style="list-style-type: none"> • O foco é a escola e o ponto de partida é a sua concepção como organização; • As escolas devem se estruturar em organizações com perfil bem diferentes do atual; • A escola assume que a qualidade começa em seu próprio interior.
<ul style="list-style-type: none"> • Foco e ponto de partida do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Formuladores do PDE no MEC 	<ul style="list-style-type: none"> • O foco é na escola de ensino fundamental e o ponto de partida é a gestão escolar no sentido de melhorar a eficiência e a eficácia de seus serviços; • O foco é na qualidade da escola por meio da centralidade da gestão escolar, para melhorar a qualidade a escola deve ser o foco.
<ul style="list-style-type: none"> • Foco e ponto de partida do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessores técnicos do PDE pelo FUNDESCOLA, técnicos da SEDUC e da Secretaria de Educação do Município 	<ul style="list-style-type: none"> • O foco é na unidade escolar do ensino fundamental e a gestão é o ponto de partida numa visão de modernização.
<ul style="list-style-type: none"> • Foco e ponto de partida do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretores e núcleos gestores das escolas públicas cearenses 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudar o modelo de gestão para mudar a “cara da escola”; • A focalização é no ensino fundamental, até porque a verba vem para este nível de ensino, e creio que o ponto de partida é a gestão numa visão de organização.

QUADRO 18 – Listagem temática enunciativa das entrevistas

Tema VI	Atores Sociais	Itens
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento crítico do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessores técnicos do PDE pelo FUNDESCOLA, técnicos da SEDUC e da Secretaria de Educação do Município 	<ul style="list-style-type: none"> • PDE tem elementos neoliberais em sua concepção, porque este se coloca como instrumental unicamente de planejamento que trata dos efeitos e não das causas; • Na visão estratégica do PDE, onde são definidos os valores, visão de futuro, missão e objetivos há elementos neoliberais; • O todo Estratégico do PDE tem um caráter neoliberal porque “focaliza” a sua ação, ou seja, tem-se na escola vários problemas, mas através do planejamento estratégico do PDE, “atacam-se” apenas os mais sérios, em outras palavras tem uma face compensatória e focalizadora, minimizando a responsabilidade do Estado.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento crítico do PDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretores e núcleos gestores das escolas públicas cearenses 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais um plano de “cima para baixo” que não considera a autonomia da escola nem sua realidade específica, apesar de se apregoar que a escola tem “independência” para aceitar ou não o PDE, a pouca verba que vem até nós, está atrelada ao PDE, portanto se a escola não tem, não está contemplada com as verbas. Além do mais, tudo é feito como se todas as escolas fossem iguais; o manual de elaboração é padronizador e homogeneizador; • Considero neoliberal tudo que vem como “pensamento único”, incontestável, apesar de usar uma desculpa “democrática” no PDE tudo é dirigido, o grupo de sistematização, o grupo de coordenação, a orientação que se recebe dos técnicos é muito uniformizada.

Quadro 19 – Tematização sintética do conteúdo explícito nas falas dos entrevistados⁵³

TEMA I - PDE enquanto política pública de educação	TEMA II - Representação do PDE nos discursos dos representantes oficiais desta política	TEMA III - Concepção e princípios do PDE
Itens	Itens	Itens
<ul style="list-style-type: none"> • Adoção do PDE como parte da política de gestão escolar; • Foco: escola do ensino fundamental como ponto de partida; • Ferramenta de intervenção para melhoria da qualidade • Metodologia do FUNDESCOLA como foco na gestão escolar no sentido de estimular a melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência escolar; • De caráter centralizador, pois foi formulado no Ministério de Educação sem a participação dos envolvidos na escola; 	<ul style="list-style-type: none"> • É um processo gerencial da Escola de planejamento estratégico para a melhoria da qualidade do ensino; • O PDE é um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela escola; • O PDE segue os princípios do planejamento estratégico; • Sua operacionalização engrandece a escola quando agrega todos os segmentos; • O PDE vê a escola numa perspectiva global, naquilo que é mais estratégico; • É um instrumento que procura ajudar a escola a definir com clareza seus objetivos, metas e executar suas ações em parceria; • É uma forma de organizar e planejar as ações da escola; 	<ul style="list-style-type: none"> • São os princípios do planejamento estratégico, em que a direção da escola, assume a liderança pelo direcionamento e coordenação do processo de elaboração do PDE, garantindo a participação efetiva de todos os segmentos e da comunidade escolar; • Conceito de escola eficiente e eficaz como novo paradigma de gestão; • Um novo método de gerenciamento da escola; • Planejamento estratégico que necessita de uma liderança forte e participação da comunidade escolar para ser implementado. • Modelo de gestão de caráter uniforme.

⁵³ A elaboração dos quadros 19 e 20 deu-se com o objetivo de relacionar o teor discursivo dos conteúdos com relação a homogeneização e padronização da fala dos entrevistados no tocante as idéias e concepções unívocas sobre o PDE.

Quadro 20 – Tematização sintética do conteúdo explícito nas falas dos entrevistados

TEMA VI – Reconhecimento crítico do PDE	TEMA IV - Objetivos do PDE	TEMA V – Foco, ponto de partida e prioridades do PDE
Itens Comuns	Itens Comuns	Itens Comuns
<ul style="list-style-type: none"> • PDE tem elementos neoliberais em sua concepção, porque este se coloca como instrumental unicamente de planejamento que trata dos efeitos e não das causas; • Na visão estratégica do PDE, onde são definidos os valores, visão de futuro, missão e objetivos há elementos neoliberais; • O todo Estratégico do PDE tem um caráter neoliberal porque “focaliza” a sua ação, ou seja, tem-se na escola vários problemas, mas através do planejamento estratégico do PDE, “atacam-se” apenas os mais sérios, em outras palavras tem uma face compensatória e focalizadora, minimizando a responsabilidade do Estado; • Mais um plano de “cima para baixo” que não considera a autonomia da escola nem sua realidade específica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar a gestão da escola para que possa melhorar a qualidade do ensino que oferece e garantir maior eficiência e eficácia nos processos por ela desenvolvidos; • O PDE procura ampliar o espaço de decisão das escolas, fortalecendo a sua autonomia; • Levar as escolas a uma modernização da gestão com vistas à melhoria e a eficácia dos seus serviços; • Promover o processo de desenvolvimento da escola, com vistas garantir maior eficiência e eficácia nos seus processos; • Melhorar a qualidade da escola e fortalecer a sua autonomia; • Direciona o planejamento e as metas da escola; 	<ul style="list-style-type: none"> • O foco é a escola e o ponto de partida é a sua concepção como organização; • As escolas devem se estruturar em organizações com perfil bem diferentes do atual; • A escola assume que a qualidade começa em seu próprio interior; • O foco é na escola de ensino fundamental e o ponto de partida é a gestão escolar no sentido de melhorar a eficiência e a eficácia de seus serviços; modernização; • Mudar o modelo de gestão para mudar a “cara da escola”.

Após o exaustivo trabalho de catalogação temática realizada através da montagem dos quadros acima, ficou uma sensação de que muito havia por fazer, até porque o material coletado não apenas das entrevistas, mas principalmente por meio dos documentos a serem analisados constituiu-se em um imenso arquivo de fontes e dados em que a pesquisadora se debruçou tenazmente no transcorrer da investigação.

Ressalto que dentre as preocupações desta pesquisa, destaca-se a necessidade de assinalar o lugar social de onde foi produzida, isto é, situa-se num contexto muito próprio, em que a limitação de tempo fundou um grande obstáculo a uma construção do texto dissertativo, apropriado para o tipo e característica desta investigação, entretanto busquei elaborar uma síntese narrativa descritiva das constatações realizadas.

Quero chamar atenção para o que chamo de interpretação dos quadros temáticos, pois que a fala dos entrevistados foi dissecada em seis reveladores enunciados temáticos, a saber: **TEMA I** - PDE enquanto política pública de educação; **TEMA II** - Representação do PDE nos discursos dos representantes oficiais desta política; **TEMA III** - Concepção e princípios do PDE; **TEMA IV** - Objetivos do PDE; **TEMA V** – Foco e ponto de partida do PDE, e, **TEMA VI** - Reconhecimento crítico do PDE.

Esse esforço de classificação temática representou um instigante envolvimento com os textos resultantes das transcrições das entrevistas, bem como, os registros, gravados ou não relativos a essas entrevistas, todo um universo de evidências que foram observadas e anotadas pela pesquisadora numa obsessão de nada deixar escapular e fazer do próprio ato de coleta de dados um ato dinâmico de investigação científica – pode ser pretensioso, mas foi muito revelador – tendo em vista a escassez temporal e financeira da pesquisa.

Tudo foi muito instigante. Trago na memória guardada as expressões faciais produzidas e as frases interditas por sugerir algo mais. Os tons de voz reveladores das idiossincrasias pertinentes a cada entrevistado, a preocupação e a descontração nos olhos dos envolvidos; enfim, toda uma rede submersa de evidências que, felizmente, já cabem num trabalho científico, e que por este motivo quero deixar registrado: a indefinição dos sorrisos; os momentos de decepção; e o desencanto no semblante como se a denunciarem o discurso vazio, como se a

solidarizarem reflexões de experiências não consideradas na hora de elaboração das famosas políticas salvacionistas.

Pude com essa prática metodológica, reconhecer num simples trabalho investigativo deste porte, que as pessoas estão tecendo suas histórias independentes do que o “pensamento único” determina, e que elas não “embarcam” de corpo e alma nesse composto de discursos produzidos com o intuito de uniformizar os pensamentos acerca das políticas educacionais.

Analisar essas falas é trazer tudo isto ao presente, no momento em que no gabinete e no computador teço a trama da escrita deste estudo. É reavivar, também, as minhas próprias experiências, pois que partilho do mesmo ambiente de trabalho com muitas destas pessoas direta ou indiretamente há alguns anos, e, de algum modo, posso dizer que estamos no mesmo contexto de operacionalização do PDE. Deste modo, tencionei através dessa análise temática construída e sintetizada nos quadros desvelar o sub-dito, o oculto, as falas portadoras de ambigüidade ou contradição, nos depoimentos dos profissionais entrevistados. Alguns aspectos que procurei registrar além dos quadros foram as falas indicadoras da postura de pseudoneutralidade com relação ao PDE, freqüentemente referido pelos pesquisados:

Existe apenas uma coincidência temporal com as reformas do Estado; é um mecanismo paralelo de transferência de recursos através do planejamento estratégico (entrevistado 01).

Ou

O PDE não tem qualquer intenção conceitual, acredito que, é um trabalho simples de planejamento escolar. (entrevistado 02).

E ainda

O PDE é apenas uma política pública focalizada na gestão e na escola, é um instrumento que faz um diagnóstico detalhado de toda à escola. (entrevistado 10).

Atente-se para este depoimento

O PDE se preocupa apenas com a organização e a participação que são os seus princípios, apesar dos recursos serem externos, no entanto não fixa as ações da escola. A escola destina suas ações. (entrevistado 21).

Pela fala dos entrevistados é possível perceber uma clara negação de qualquer relação entre a implantação do PDE e o contexto histórico, social e econômico que o engendrou. É como se o PDE fosse atemporal, a-histórico e a-social a um só tempo. Isto é revelador, pois nos discursos o PDE é considerado, unicamente, como instrumental a ser aplicado, nesta perspectiva pretendem-no neutro. Esta resposta de um entrevistado que participou de todos os momentos da implantação do PDE, desde a capacitação até a execução, traduz um sentido subjacente:

O Plano de Desenvolvimento da Escola é um planejamento estratégico aplicado à educação. O teor neoliberal está em quem executa e não na metodologia em si.(entrevistado 15).

Quero, aqui, rememorar Bourdieu: nenhuma técnica está isolada da teoria que a sustenta, que por sua vez não está dissociada de uma intenção política. Assim, o que se percebe no tocante ao PDE é que as decisões técnicas tentaram sobrepujar as decisões políticas, no qual implica conseqüentemente o desligamento com a práxis social. Enfim, o conhecimento técnico se impõe na constituição de um novo paradigma de gestão, de escola e de sociedade. Isso ocorre de forma dissimulada e pretensamente neutra, tendo como mecanismo de produção desse paradigma a cooptação de valores gestados em outros momentos históricos da luta dos educadores, contudo a nada disto se refere. Não se considera, por exemplo, a nova ordem econômica mundial de internacionalização do capital e a imersão subalterna do Brasil nesse processo, como tampouco, o movimento da flexibilização do capital, no interior do neoliberalismo, onde tudo se transforma em mercadorias e a lógica de gestão das políticas públicas passa a ter como modelo o gerenciamento administrativo das empresas privadas.

Ao se analisar mais detidamente o PDE a partir dos quadros temáticos elaborados, denota-se que a visão dos entrevistados não é muito diferente: no quadro treze, que tem como tema o “PDE enquanto política pública de educação” os diversos atores sociais entrevistados entendem-no como uma política pública implantada pelo MEC com:

Metodologia do FUNDESCOLA como foco na gestão escolar no sentido de estimular a melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência escolar.(entrevistado 17)

Foco: escola do ensino fundamental como ponto de partida. (entrevistado 27)

Os diretores e os núcleos gestores das escolas tem uma visão mais crítica ao declarar que o PDE:

Tem um caráter centralizador, pois foi formulado no Ministério de Educação sem a participação dos envolvidos na escola. (Grupo de entrevistados C).

Nos quadros catorze e quinze que têm como temas, respectivamente, a “Representação do PDE nos discursos dos representantes oficiais desta política” e a “Concepção e princípios do PDE”, tem-se o seguinte entendimento por parte dos diferentes segmentos de profissionais entrevistados. Para os autores do Manual do PDE e de outros documentos oficiais:

São os princípios do planejamento estratégico, em que a direção da escola, assume a liderança pelo direcionamento e coordenação do processo de elaboração do PDE, garantindo a participação efetiva de todos os segmentos e da comunidade. (Grupo de entrevistados D).

Formuladores do PDE no MEC:

São os princípios do planejamento estratégico, em que a direção da escola, assume a liderança pelo direcionamento e coordenação do processo de elaboração do PDE, garantindo a participação efetiva de todos os segmentos e da comunidade escolar. (Grupo de entrevistados D).

Quanto aos assessores técnicos do PDE pelo FUNDESCOLA, os técnicos da SEDUC e da Secretaria de Educação do município:

Conceito de escola eficiente e eficaz como novo paradigma de gestão;

Um novo método de gerenciamento da escola;

Instrumento de planejamento estratégico;

Gerenciamento estratégico de captação de recursos (Grupo de entrevistados B).

Os diretores e núcleos gestores das escolas públicas cearenses:

Planejamento estratégico de captação de recursos

Estratégia de organização da rotina escolar

Ferramenta de gerenciamento empresarial

Modelo de gestão de caráter uniforme. (Grupo de entrevistados C).

Percebe-se que, no tocante ao tema “Representação do PDE nos discursos dos representantes oficiais desta política”, os autores do Manual do PDE e de outros documentos de caráter similar, bem como, os Formuladores do PDE no MEC, têm a mesma representação:

Um processo gerencial da Escola de planejamento estratégico para a melhoria da qualidade do ensino; (Grupo de entrevistados A).

Ou

PDE é um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela escola; (Grupo de entrevistados A).

E ainda,

O PDE segue os princípios do planejamento estratégico. (Grupo de entrevistados A).

Portanto, enfatizam a metodologia do PDE, enquanto instrumento de planejamento estratégico. Ainda concernente ao mesmo tema, tem-se por outro lado, a visão dos assessores técnicos do PDE pelo FUNDESCOLA, dos técnicos da SEDUC e da Secretaria de Educação, e dos diretores e núcleos gestores das escolas públicas cearenses, respectivamente:

A operacionalização do PDE engrandece a escola quando agrega todos os segmentos; (Grupo de entrevistados B).

O PDE vê a escola numa perspectiva global naquilo que é mais estratégico; (Grupo de entrevistados B).

É uma forma de organizar e planejar as ações da escola; (Grupo de entrevistados B).

O PDE é operacional e estratégico; (Grupo de entrevistados C).

O PDE é um planejamento estratégico aplicado à educação. (Grupo de entrevistados C).

Assim sendo, não há muita diferença de percepção sobre o PDE na visão dos entrevistados. Além do mais, não há muitas dúvidas no tocante a “Concepção e princípios do PDE”. Os autores do Manual do PDE e os seus formuladores no MEC compreendem que:

São os princípios do planejamento estratégico, em que a direção da escola, assume a liderança pelo direcionamento e coordenação do processo de elaboração do PDE, garantindo a participação efetiva de todos os segmentos e da comunidade escolar. (Grupos de entrevistados A e D).

Por sua vez os assessores técnicos do PDE pelo FUNDESCOLA, os técnicos da SEDUC e da Secretaria de Educação do Município e os diretores e núcleos gestores das escolas públicas cearenses, assim o vêem:

Instrumento de planejamento estratégico... e de gerenciamento estratégico de captação de recursos; (Grupos de entrevistados B e C).

Ou

Instrumento de descentralização de recursos do Planejamento escolar e estratégia de organização da rotina escolar; (Grupos de entrevistados B e C).

E,

Ferramenta de gerenciamento empresarial; (Grupos de entrevistados B e C).

Modelo de gestão de caráter uniforme. (Grupos de entrevistados B e C).

É importante enfatizar que há poucas variações de entendimento em torno da concepção, mesmo porque, esta concepção vem explicitada com clareza no Manual de elaboração do PDE:

“O Plano de Desenvolvimento da Escola é um processo gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino, elaborado de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar e pais de alunos)” (BRASÍLIA, 1999, FUNDESCOLA).

Ao revisitar os quadros dezesseis e dezessete que traduz os seguintes temas considerados seqüencialmente: objetivo, foco e ponto de partida do PDE, foi realizado um apanhado sintético dos discursos em que os considere com sentidos analógicos na sua formação discursiva, daí que constatei que as falas de todos os segmentos entrevistados convergem neste momento no tocante a estes temas. Para os autores do Manual do PDE e os Formuladores do PDE no MEC, têm-se quanto aos objetivos:

Aprimorar a gestão da escola para que possa melhorar a qualidade do ensino que oferece e garantir maior eficiência e eficácia nos processos por ela desenvolvidos; (Grupos de entrevistados A e D).

Levar as escolas a uma modernização da gestão com vistas à melhoria e a eficácia dos seus serviços; (Grupos de entrevistados A e D).

Promover o processo de desenvolvimento da escola, com vistas garantir maior eficiência e eficácia nos seus processos. (Grupos de entrevistados A e D).

Para os assessores técnicos do PDE pelo FUNDESCOLA, os técnicos da SEDUC e da Secretaria de Educação do Município e os diretores e núcleos gestores das escolas públicas cearenses:

O PDE tem como objetivo a busca da qualidade do ensino, qualidade total do ensino, para avaliar essa visão de busca pela qualidade tem aquela busca constante pela qualidade dentro da empresa. (Grupos de entrevistados B e C).

O PDE é um instrumento que visa a implementação de um clima organizacional na escola pública. (Grupos de entrevistados B e C).

É um plano cujo objetivo é o de viabilizar as ações de gestão, na concepção gerencial e administrativa moderna. (Grupos de entrevistados B e C).

Concernente ao foco e o ponto de partida do PDE, tem-se a seguinte visão dos autores do Manual do PDE e dos Formuladores do PDE no MEC,

O foco é a escola e o ponto de partida é a sua concepção como organização. (Grupos de entrevistados A e D).

E,

O foco é na escola de ensino fundamental e o ponto de partida é a gestão escolar no sentido de melhorar a eficiência e a eficácia de seus serviços. (Grupos de entrevistados A e D).

Por sua vez, os assessores técnicos do PDE pelo FUNDESCOLA, os técnicos da SEDUC e da Secretaria de Educação do Município e os diretores e núcleos gestores das escolas públicas cearenses, tem a seguinte compreensão quanto ao foco e o ponto de partida do PDE:

O foco é na unidade escolar do ensino fundamental e a gestão é o ponto de partida numa visão de modernização. (Grupos de entrevistados B e C).

Ou

A focalização é no ensino fundamental, até porque a verba vem para este nível de ensino, e creio que o ponto de partida é a gestão numa visão de organização. (Grupos de entrevistados B e C).

Os discursos sobre a qualidade na educação, entendidos neste estudo, são acontecimentos históricos produzidos nos mais diversos espaços do campo educacional. Neste caso considerou-se o PDE como mecanismo oficial de produção,

implantação e operacionalização por excelência desse discurso, sendo possível a partir dele estudar a performance do saber tecnicista e positivista que se instaurou nas escolas tendo como pano de fundo o planejamento estratégico. Em outras palavras, o predomínio que o tecnicismo e o burocratismo vem exercendo no interior das estratégias ideológicas do neoliberalismo, em prejuízo de uma práxis emancipatória.

A edificação do quadro 18, com o tema VI - Reconhecimento crítico do PDE se deu com a preocupação de encontrar elementos nas falas dos entrevistados que apontassem para uma visão crítica da política do FUNDESCOLA corporificada no PDE. Alguns assessores técnicos do PDE pelo FUNDESCOLA, técnicos da SEDUC e da Secretaria de Educação do Município entrevistados destacaram que:

O PDE tem elementos neoliberais em sua concepção, porque este se coloca como instrumental unicamente de planejamento que trata dos efeitos e não das causas; (Grupo de entrevistados B).

Na visão estratégica do PDE, onde são definidos os valores, visão de futuro, missão e objetivos há elementos neoliberais; (Grupo de entrevistados B).

O todo Estratégico do PDE tem um caráter neoliberal porque “focaliza” a sua ação, ou seja, tem-se na escola vários problemas, mas através do planejamento estratégico do PDE, “atacam-se” apenas os mais sérios, em outras palavras tem uma face compensatória e focalizadora, minimizando a responsabilidade do Estado. (Grupo de entrevistados B).

Quanto ao que pensam os diretores e os núcleos gestores das escolas públicas cearenses, tem-se uma visão bastante interessante:

Mais um plano de “cima para baixo” que não considera a autonomia da escola nem sua realidade específica, apesar de se apregoar que a escola tem “independência” para aceitar ou não o PDE, a pouca verba que vem até nós, está atrelada ao PDE, portanto se a escola não tem, não está contemplada com as verbas. Além do mais, tudo é feito como se todas as escolas fossem iguais; o manual de elaboração é padronizador e homogeneizador; (Grupos de entrevistados C).

Considero neoliberal tudo que vem como “pensamento único”, incontestável, apesar de usar uma desculpa “democrática” no PDE tudo é dirigido, o grupo de sistematização, o grupo de coordenação, a orientação que se recebe dos técnicos é muito uniformizada. (Grupos de entrevistados C).

A apreender do que se revelou na temática analítica de conteúdo das entrevistas, a partir da montagem dos quadros a percepção que se tem do PDE, é a

de que se constitui num processo de planejamento administrativo da escola, que tem como base à compreensão desta enquanto organização e do aluno enquanto cliente, exigindo daquela uma melhoria contínua para uma satisfação sempre maior do “cliente!”. Tal fato, leva a entender que a sua fundamentação teórica traz afinidade profunda com a proposta da qualidade total que vem sendo largamente implantada em nossas escolas cearenses através do 5S e do Programa de Melhoria da Educação Básica realizado em parceria com a Fundação Brava. Para a grande maioria dos teóricos e dos estudiosos desta problemática a qualidade total é um elemento fundante do pensamento único neoliberal.

Com o interesse de desvelar com mais profundidade a intenção subjacente ao PDE, providenciou-se a elaboração de um quadro a partir da análise temática, levantada no campo discursivo documental relativo ao PDE. Este procedimento foi importante para trazer à tona outros elementos fundantes do objeto em estudo que por um motivo ou outro fossem despercebidos pela pesquisadora, também, significou o confronto entre as falas dos entrevistados e o conteúdo explícito nos documentos oficiais. Este instrumento me apoiou nessa investigação que teve como base à técnica específica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Feita esta explicação, sintetizo rapidamente a técnica de análise temática sugerida pela estudiosa, que entende o tema como uma “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977: 105). A análise temática resume-se na descoberta dos núcleos de sentido que compõem uma intenção conotativa cuja aparência denote representar algo ou alguma coisa para o objetivo analítico visado (MINAYO, 1996). Neste sentido, a análise temática desenha-se como uma das configurações por excelência da investigação qualitativa.

No estudo do campo discursivo documental do PDE, busquei seguir as prescrições metodológicas de Bardin ao orientar que esta técnica apresenta três etapas: “pré-análise; exploração do material; e, tratamento dos dados obtidos e interpretação” (1977: 95). Depois de uma leitura extenuante e refletida dos documentos e, levando em consideração os propósitos deste estudo e as questões teóricas apontadas, ordenei, cataloguei e classifiquei todo o conteúdo pertinente nos textos oficiais, de onde emergiram alguns temas concernentes no tocante a

problemática. Só depois é que me debrucei na análise interpretativa e cuidadosa das evidências certificadas através das tabelas temáticas. Bardin propõe o seguinte roteiro para análise temática: preparação dos dados para a análise; transcrição dos discursos obtidos; ordenação dos dados obtidos através de definição prévia de categorias; classificação dos dados obtidos através de aspectos sobre os quais se deseja analisar o conteúdo e análise com base em núcleos temáticos ou categorias de análise.

No que concerne à via teórico-metodológica largamente manuseada neste trabalho - destaco que a análise de conteúdo aqui efetivada segue uma perspectiva, eminentemente, sociológica. Assim a aplicação desta técnica atentou para os recursos oferecidos pelas ciências sociais para a reflexão interpretativa levada a bom termo neste estudo. Os documentos aqui pesquisados foram considerados em suas formas de apresentação: orais ou escritas, incluindo os textos de entrevistas, falas e discursos coletados ao longo da investigação. Ao tentar atingir um nível maior de profundidade no tocante ao objeto desta pesquisa, precisei garimpar dados os mais diversos. O sentido configurou-se em reuni-los num todo para empreender o seu deciframento, com o intento de compreender e explicitar os discursos produzidos nas falas e nos documentos produzidos. Enfim, estes dados se apresentaram exclusivamente em sua origem verbal, em que desenhei o contexto das palavras: falas e discursos escritos transformados em textos, ou seja, a empiria deste trabalho corporificou-se na documentação em palavras.

Com relação à classificação temática dos quadros pode ser assim resumida: O tema diz respeito ao campo discursivo do documento; a macro formação discursiva encontrada no texto está no subtema; os enunciados são os sentidos que lhe dão consistência discursiva; as categorias-chave relacionam-se com os termos carregados de intenção com que aparece na configuração discursiva textual. Para efeito da análise temática procedida neste trabalho, relacionei a carga discursiva dos textos decompostos da seguinte forma: a descrição do conteúdo busca recuperar a materialidade discursiva do texto, isto é, a carga de significados representada no documento, o tema considera a carga de sentido único que se quer transmitir e o enunciado significa a formação discursiva produzida no texto que legitima a ação posterior, conforme se depreendem dos quadros elaborados pela pesquisadora.

QUADRO 21 – Campo discursivo documental do Manual do PDE

Descrição do conteúdo	Tema	Enunciado
1. Década de 1980: expansão da escolarização	• Escolarização	• Com o passar do tempo, as escolas transformaram-se em instituições burocráticas.
2. Ineficiência do sistema educacional brasileira	• Ineficiência	• A má-qualidade do ensino se evidenciou nos altos índices de evasão e de repetência e no baixo nível de escolaridade da população.
3. Anos 1990: pesquisas apontam as causas do baixo desempenho escolar no Nordeste	• Baixo desempenho escolar	• Inúmeros estudos vêm sendo realizados para se obter maior compreensão das causas do baixo desempenho do sistema educacional.
4. Importância do debate sobre a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil	• Qualidade	• A qualidade do ensino vem sendo vista cada vez mais como o resultado de processos que se desenvolvem, sobretudo, na escola.
5. Mudar a escola passou a ser prioridade dos sistemas educacionais	• Mudança	• São mudanças que devem se traduzir no compromisso irrevogável da escola com a eficácia e a qualidade.
6. É de fundamental importância o foco na gestão	• Foco na gestão	• É inegável que um conjunto de medidas deve ser tomadas para se reverter o quadro de ineficiência e de baixa qualidade do ensino

Fonte: tabela elaborada tendo como documento de análise temática o texto oficial: “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola” (BRASÍLIA, 1999).

QUADRO 22 – Campo discursivo documental do Manual do PDE

Descrição do conteúdo	Temas	Enunciados
1. A escola assume que a qualidade começa em seu interior	• Qualidade	• A elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola é um primeiro passo que sinaliza que a escola deixou de ser burocrática.
2. O Plano de Desenvolvimento da Escola representa para a escola um momento de análise de seu desempenho	• Plano de Desenvolvimento da Escola	• Constitui um guia para que a escola estabeleça o patamar de desempenho que ela pretende alcançar em um determinado prazo.
3. O Plano de Desenvolvimento da Escola é um processo gerencial de planejamento estratégico	• Plano de Desenvolvimento da Escola = planejamento estratégico	• A escola desenvolve o Plano de Desenvolvimento da Escola para a melhoria da qualidade do ensino, elaborado de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar e pais de alunos).
4. O ponto de partida é a compreensão da escola enquanto organização	• Escola = organização	• Isso significa que o cliente preferencial das escolas são os alunos e que eles têm direito a um ensino de qualidade
5. O principal cliente das Secretarias é a escola	• Escola = cliente	• As escolas devem se transformar em organizações com perfil bem diferente do atual.

Fonte: tabela elaborada tendo como documento de análise temática o texto oficial: “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola” (BRASÍLIA, 1999).

QUADRO 23 – Campo discursivo documental do Plano de Desenvolvimento da Escola: conceito, estrutura e prática

Descrição do conteúdo	Temas	Enunciados
1. Expansão do sistema educacional	• Sistema educacional	• A escola passou a ser uma instituição burocrática, mera reprodutora de normas.
2. Resultado desse processo: sistema educacional visivelmente ineficiente	• Ineficiência do sistema educacional	• O grande desafio do Brasil hoje é promover um ensino de qualidade.
3. A melhoria da qualidade e da eficiência da escola pública	• Qualidade e eficiência	• A melhoria da qualidade e da eficiência do ensino com foco nas escolas.
4. O Plano de Desenvolvimento da Escola é um processo gerencial de planejamento estratégico	• Plano de Desenvolvimento da Escola = planejamento estratégico	• PDE: processo gerencial de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e desenvolvido de maneira participativa.
5. O objetivo do Plano de Desenvolvimento da Escola é aprimorar a gestão	• Gestão	• O PDE auxilia a escola a se organizar de maneira eficiente e eficaz.
6. O Plano de Desenvolvimento da Escola é guia	• Plano de Desenvolvimento da Escola = guia	• PDE: guia que instrumentaliza a escola para exercitar a sua autonomia na resolução de seus problemas e na realização de suas aspirações.
7. A metodologia do Plano de Desenvolvimento da Escola segue os princípios do planejamento estratégico	• Metodologia = planejamento estratégico	• A elaboração e a implementação do PDE segue os princípios do planejamento estratégico.

Fonte: tabela elaborada tendo como documento de análise temática o texto oficial: Plano de Desenvolvimento da Escola: conceito, estrutura e prática.

Quadro 24 – Campo discursivo documental do “O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Gestão Escolar no Brasil: situação atual e perspectivas”

Descrição do conteúdo	Temas	Enunciados
1. Brasil: escola como foco	• Escola	• O Brasil, como vários outros países, tem colocado a escola como foco de sua agenda.
2. LDB 9394/96: mudanças na organização do sistema educacional brasileiro	• Mudanças no sistema público de ensino	• A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) definiu o sistema de ensino como sendo o conjunto de instituições de educação escolar (públicas e privadas e de diferentes níveis de modalidades de ensino) e de órgãos educacionais (administrativos, normativos de apoio técnico-pedagógico).
3. Mudanças na gestão escolar nos últimos anos, especialmente na década de 1990.	• Gestão escolar	• Constata-se que o foco da gestão volta-se para a eficiência do processo ensino e aprendizagem.
4. O FUNDESCOLA estabelece como objetivo a melhoria da qualidade do ensino	• Qualidade	• Melhorar a qualidade da escola e dos resultados educacionais e aprimorar a gestão.
5. O fortalecimento da escola se dá por meio da elaboração e implementação do PDE	• Fortalecimento	• O Plano de Desenvolvimento da Escola é um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e desenvolvido de maneira participativa pela comunidade escolar.
5. O objetivo do Plano de Desenvolvimento da Escola é aprimorar a gestão.	• Gestão	• O PDE é um processo de planejamento que apresenta também um produto (valores, missão e estratégias etc).

Fonte: tabela elaborada tendo como documento de análise temática “O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Gestão Escolar no Brasil” (BRASÍLIA, 1999).

QUADRO 25 – Campo discursivo documental dos textos oficiais de divulgação do PDE

Descrição do conteúdo	Temas	Enunciados
1. O Plano de Desenvolvimento da Escola é uma das ações organizadas pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)	• Plano de Desenvolvimento da Escola	• Recebem recursos financeiros e apoio técnico as escolas com mais de 200 alunos que organizarem unidades executoras.
2. O principal objetivo do PDE é aperfeiçoar a gestão da escola pública e melhorar a qualidade de ensino	• Gestão e qualidade	• O Plano de desenvolvimento da Escola é um processo gerencial em que a escola desenvolve um planejamento estratégico, com a participação da comunidade.
3. PDE e Gestar uma combinação que dá certo	• Parceria	• O Gestar é visto como um complemento ao Plano de Desenvolvimento da Escola, uma vez que muitas das escolas que adotaram o PDE detectaram durante a elaboração do planejamento estratégico, deficiências no ensino da matemática e da língua portuguesa.
3. Sentir, planejar, agir a escola descobre o seu poder	• Planejamento e ação	• Quando a escola toma seu destino nas mãos, ao planejar e pôr em prática as ações para fortalecer a aprendizagem, onde se reconhece que o processo de aperfeiçoamento da escola — como as grandes histórias de amor não têm fim.
4. Divulgar o PDE é preocupação de todos	• Plano de Desenvolvimento da Escola	• Temos, sim, o poder de mudar a escola!!! Conseguimos atingir todas as metas de melhoria previstas para este ano...

Fonte: Tabela elaborada tendo como documentos de análise temática os textos de divulgação do PDE: fotonovela publicada pela revista Nova Escola sobre o PDE (1999?); Revista do FUNDESCOLA (2001) E Revista da TV ESCOLA (2002).

QUADRO 26 – Campo discursivo documental do Vídeo: “Plano de Desenvolvimento da Escola”

Descrição do conteúdo	Temas	Enunciados
1. Novo jeito de planejar as atividades escolares	• PDE	• Desafios da escola, do sistema educacional: lançar mão do PDE.
2. Ineficiência e ineficácia do sistema educacional	• Ineficiência e ineficácia	• Altos índices de abandono e repetência, tão altos que a lógica deixa claro, se a maioria vai mal é que a escola não anda bem.
3. Mudar o funcionamento da escola	• Reordenamento	• Se nós não conseguirmos mudar a forma como as escolas funcionam, como as relações dentro da escola se desenvolvem, nós não vamos alcançar a melhoria da qualidade.
4. Reordenar a escola a partir do planejamento estratégico	• Planejamento estratégico	• Reativar a escola num processo de planejamento, um roteiro que ensina a escola a enfrentar problemas.
5. O PDE é uma maneira prática da escola fazer o seu diagnóstico	• PDE	• Através do PDE a escola planeja suas atividades de modo mais racional e eficiente.
6. O PDE transforma a escola numa escola de referência e de qualidade	• Referência e qualidade	• A visão estratégica do PDE representa o interesse dos clientes da escola.

Fonte: quadro elaborado tendo como documento de análise temática o vídeo: “Plano de Desenvolvimento da Escola”. Produzido por Ronaldo Duque e Associados. Coordenação de Gestão Educacional/Assessoria de Comunicação. Período de produção: agosto a novembro de 1999. Ministério de Educação. PNUD. FUNDESCOLA. Governo Federal. 93 minutos.

No referencial da temática analítica proposta por Bardin, os documentos de análise foram submetidos as três fases propostas: a primeira de pré-análise consistiu numa leitura acurada e detalhada dos dados e informações organizados; o segundo concretizou-se na exploração do material por meio da elaboração das tabelas do campo discursivo documental dos textos oficiais; e, a terceira refere-se ao tratamento dos dados obtidos e da sua interpretação, a qual dou início neste momento do trabalho.

Por isto que a análise de conteúdo manifestou-se como uma técnica concernente ao trabalho empreendido aqui, uma vez que pode ser utilizada em todos os tipos de pesquisa que possam ser documentadas em textos escritos (documentos oficiais, livros, jornais, documentos pessoais), em gravações de voz ou imagem (rádio, televisão, etc), ou seja, em outras atividades científicas que necessitam da decomposição de conteúdo. Como pesquisadora social fiquei alerta no sentido tomado de Bourdieu (1989) para analisar esse tipo de dados de uma forma criativa e com rigor científico, em que não me contive apenas nas impressões primeiras.

Ao providenciar a meticulosa decomposição dos textos orais e escritos, transformei os dados iniciais (provenientes da pesquisa qualitativa) em dados possíveis de serem analisados cientificamente. Além de que, ao utilizar-me da dissecação do conteúdo foi possível entender os discursos em função de sua produção histórico-social, contudo considere, também, a sua relação no contexto dos sentidos que ele representa, este último sendo entendido em função das relações com os objetivos da pesquisa aqui descrita.

Outro aspecto interessante que descobri na especificidade deste estudo é que ele está conectado com um valor comunicativo que induz a uma prática social, assim qualquer comunicação se dá na presença de um emissor que difunde uma mensagem, dona em si, de um conteúdo manifesto e com uma determinada forma, no qual mira atingir um objetivo, e com um endereço certo: um ou vários receptores. Quem fala? Para dizer o quê? A quem? Como? Com que resultado?

Ao aplicar este tipo de técnica de análise de dados qualitativos, envolvi diferentes fontes de dados, pude fazer as comparações necessárias, detalhei e analisei em conjunto os elementos do objeto de estudo, de forma a permitir a

descrição e alcance do objetivo desta pesquisa científica: o desvendamento das bases teóricas do PDE, no qual se faz uma inter-relação com o discurso da qualidade hegemônico na reforma da educação no Ceará.

Descobrir as razões subjacentes ao objeto de estudo delineado nesta pesquisa significou passar da indecisão com relação aos pressupostos teóricos do PDE para a riqueza da interpretação crítica. Desta forma, as respostas encontradas, por si só já dizem muita coisa, quando pergunto: - “Quem fala?”; - “Para dizer o quê?”; - “A quem?”; - “Como?”; - “Com que resultado?”. Procedo a uma identificação de intenções de poder não expressas nas opiniões explícitas, mas latentes nas entrelinhas dos textos dissecados analiticamente.

Ao responder “Quem fala?”, significa também, definir de que lugar social e político se está falando: se quem fala são os “donos da voz”, os que têm “autoridade” legítima para falar, então se sabe que são igualmente os mandatários da política pública, no caso aqui em relevo, os autores e formuladores do PDE. Se a pergunta é — “Para dizer o quê?”, então vem à mente toda uma produção discursiva voltada para o convencimento, os meandros labirínticos do texto escrito e da fala em que se sugere não uma leitura espontânea, mas uma leitura dirigida para se identificar e admitir as idéias dominantes e hegemônicas. O que interessa que se apreenda, isto é, a idéia de que o PDE não tem outra intenção que não a de planejar o cotidiano escolar, fortalecer a autonomia, garantir a participação e promover a qualidade. Em que cenário isso se dá, não se revela.

No quadro vinte e seis, campo discursivo documental do vídeo-Plano de Desenvolvimento da Escola, manifestam-se os desvãos intencionais da política a partir da própria forma que se apresenta suas primeiras imagens: cenas de um jogo de futebol, os torcedores vibrando com os dois times, técnico, jogadores em campo e o gol. Então a apresentadora (Zezé Mota, por si só, representante de uma carga simbólica muito forte: atriz, negra e mulher bem sucedida), inicia a narração do enredo. Compara a escola a um jogo de futebol. Fala que no jogo se planeja em equipe para atingir determinados objetivos: vencer, ter sucesso, conquistar o coração do torcedor.

Nesse ínterim, aparecem cenas de pobreza, de ineficiência do sistema escolar público: salas de aula sujas, abandonadas, professoras cabisbaixas a fazer a chamada indiferentes aos alunos ausentes. A cada nome citado um semblante de

decepção. Pergunta-se: quem já não passou por isso (esta pergunta é dirigida para quem está assistindo ao vídeo, ou seja, os profissionais da educação que estão sendo capacitados na metodologia do PDE). A apresentadora continua o texto de convencimento e coloca as “verdades”: “Altos índices de abandono e repetência, tão altos que a lógica deixa claro, se a maioria vai mal a escola é que não anda bem” (1999).

A forma como a atriz apresenta o enredo faz com que se acredite que a culpa desta situação é da escola. As cenas de miséria e de abandono da escola pública estão a dizer que os educadores têm parte nisto tudo, onde eles são, em verdade, vítimas. Em nenhum momento no diagnóstico caótico da situação do sistema educacional público brasileiro, se coloca em que momento aquilo tudo foi gerado, de quem é a culpa porque a escola está tão abandonada. Afinal, o objetivo do vídeo é sensibilizar, é dizer: “olhe o que vocês estão fazendo com a escola pública?”.

Mas, a quem de fato se refere à expressão “vocês?”. Não se tem clareza, contudo a relacionar os atores que aparecem no vídeo não há dúvida: os trabalhadores da educação responsáveis pela administração da escola pública e os professores que não conseguem ensinar porque não têm comprometimento, não planejam suas aulas, não se responsabilizam pelo processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Depois de assistir a esse vídeo é difícil não fazer o *mea-culpa*. Contudo, só desejo deixar um questionamento, talvez impróprio para este momento, porém igualmente necessário: será que os grandes responsáveis por tudo isto são os profissionais que estão no dia-a-dia da escola pública (sofrendo na sala de aula suas agruras, a começar pelo salário de fome que recebem, proletarizando-se em massa?) ou será que são as vítimas de uma “lógica racional” reconhecedora de que a escola vai mal, mas que ainda não resolveu atacar o âmago de seus problemas que a fazem agonizar há pelo menos as três últimas décadas do século XX, desde que se resolveu privilegiar deliberadamente a iniciativa particular de ensino em detrimento da educação pública e gratuita.

De fato, quando tentei responder o conjunto das interrogações feito acima, complementado com as seguintes perguntas: “A quem?”; “Como?”; “Com que intenção?”. As respostas vieram por conta de uma leiturização sedimentada com

base numa análise e categorização mais atenta da discursividade no sentido de observar e descobrir conteúdos ditos de forma indireta ou até mesmo abstruso, em que se permitiu a descoberta de significados e elementos suscetíveis não identificados de antemão.

Quando faço a pergunta “A quem?”, na resposta a ela, a análise temática consentiu descobrir que a produção do discurso do PDE dirigia-se aos executores da política num nível local, isto é, os que executam não são os mesmos que pensam, no qual se dá um corte ou dicotomia entre o pensar e o fazer na sua operacionalização, como sempre acontece ao se tratar de educação, “uns pensam” e “elaboram” outros “fazem” e “cumprem”.

Quanto ao “Como?”, e, ao “Com que intenção?”, ficou claro que a forma encontrada foi a formulação de uma política de gabinete voltada para os que dela necessitavam, sem, porém com a sua participação, até porque, basta lembrar que o PDE é o principal projeto do Programa Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), criado e administrado pelo Ministério da Educação (MEC)/Banco Mundial (BM), com o objetivo de desenvolver a gestão escolar nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, visando a melhoria da qualidade num viés gerência empresarial moderno.

Minha postura enquanto analista do discurso configurou-se em buscar os diferentes recursos que permitiram a exploração adequada dos dados, através de artifícios sistematizados. Tal procedimento revelou-me as informações resumidas e organizadas nos quadros elaborados anteriormente, e que serão agora comentados.

Os quadros vinte e um, vinte e dois e vinte e três não oferecem muitas novidades no tocante às constatações realizadas até agora. Isto se explica, tendo em vista, que a sua produção textual foi realizada pelos mesmos autores, em co-autoria. No que concerne à descrição dos documentos referentes aos quadros relacionados, tem-se inclusive uma forte similaridade, que envolve os três campos discursivos documentais. Na descrição dos conteúdos, inicialmente, começa-se apresentando a situação do sistema educacional público no cenário da década de 1980 no Brasil: década de 1980 se dá a expansão da escolarização, que a ênfase das políticas educacionais no Brasil foi a expansão do sistema educacional para demonstrar que o erro encontra-se no modelo de política pública adotado no passado.

Quanto aos temas: escolarização, ineficiência e qualidade, e, os enunciados: “com o passar do tempo, as escolas transformaram-se em instituições burocráticas, gerando a ineficiência do sistema educacional brasileiro”, e “que a má-qualidade do ensino se evidenciou nos altos índices de evasão e de repetência e no baixo nível de escolaridade da população” o interesse é legitimar e justificar a necessidade da implantação do PDE, pois enquanto ferramenta gerencial de planejamento estratégico possibilitará a reversão desse cenário indesejável.

Esses conteúdos, temas e enunciados aparecem sempre na primeira parte do texto documental, como a apresentar ao “receptor” a dura realidade do sistema educacional em outros períodos da história, em que se mostra tudo de forma muito linear, sem relacionar as condições históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais de uma dada sociedade em um determinado contexto.

Em seguida se manifesta a preocupação atual como se vê nesses conteúdos, temas e enunciados respectivamente, sintetizados: importância do debate sobre a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil; a melhoria da qualidade e da eficiência da escola pública, e, a qualidade do ensino vem sendo vista cada vez mais como o resultado de processos que se desenvolvem, sobretudo, na escola. Assim, estimula-se a necessidade de mudanças urgentes, e justifica-se que o grande desafio do Brasil, hoje, é promover um ensino de qualidade, em que as crianças não sejam reprovadas. Para quem recebe o texto, fica claro, que algo de fato está muito errado nessa história toda.

A legitimação e a justificativa da implantação da política do PDE por meio da adoção da ferramenta gerencial do cotidiano escolar ocorre a partir da proposta da mudança do paradigma de gestão. Isto é perceptível na carga discursiva contextual dos conteúdos, temas e enunciados a seguir: “o ponto de partida é a compreensão da escola enquanto organização”; os “alunos são os principais clientes da escola que por sua vez é o principal cliente das Secretarias”; a “qualidade e a escola = organização”; a “escola = cliente”. Isto significa que a relação é mercadológica, na qual o cliente preferencial das escolas são os alunos que têm direito a um ensino de qualidade. Desse jeito as escolas devem se transformar em organizações com perfil bem diferente do atual.

Finalmente, se aplica o remédio: o Plano de Desenvolvimento da Escola, processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança (diretor) da escola e desenvolvido de maneira participativa pela comunidade escolar. Ou seja, basta que se tome o remédio que as escolas com certeza melhorarão, e a que não melhorar é porque não tomou os remédios na dose certa, isto é, não seguiu à risca o que estava prescrito no Manual do PDE.

Pela formação discursiva nos textos oficiais decompostos através da análise de conteúdo, não resta a menor dúvida, que a educação pública sofreu um violento choque no sentido de conformá-la ao atual contexto de mercado no cenário da internacionalização do capital. Esse cenário envolve a quebra das barreiras comerciais, a flexibilização do trabalho e a competitividade em que gera novas necessidades educacionais e por sua vez a inserção do paradigma empresarial na administração da educação pública como modelo por excelência da “nova escola” oficial. Com tal orientação a política pública de educação incorporou com precisão esse novo paradigma educacional no Plano de Desenvolvimento da Escola, que sugere inclusive:

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

Não é à toa que todo o “recheio” do PDE está eivado de termos que clamam esta orientação doutrinária: modernização, eficiência, eficácia, efetividade, clima escolar, cultura organizacional, parcerias, produtividade e tantos outros de caráter análogo.

O levantamento dos conteúdos, dos temas e dos enunciados deixa evidente este paradigma: a educação como de fundamental importância para a adaptação no novo processo de acumulação de capital. A necessidade colocada, pois, a de preparar os alunos para o mercado, compará-los a clientes, como na fala da apresentadora do vídeo “Plano de Desenvolvimento da Escola” ao narrar as exigências que deve conter a missão da escola: as necessidades que a escola vai procurar satisfazer, os serviços que pretende oferecer, os clientes que vai atender e como vai atendê-los (1999).

Ao retornar os quadros temáticos, percebe-se que o discurso delinea-se de forma homogênea e repetitiva, como se pela repetição de seu conteúdo tudo ficasse nítido, por exemplo, nos quadros vinte e quatro e vinte e cinco, tem-se a seguinte elaboração de discurso, respectivamente (1999)⁵⁴:

“O principal objetivo do PDE é aperfeiçoar a gestão da escola pública e melhorar a qualidade de ensino”.

“O Plano de desenvolvimento da Escola é um processo gerencial em que a escola desenvolve um planejamento estratégico, com a participação da comunidade”.

“O objetivo do Plano de Desenvolvimento da Escola é aprimorar a gestão”.

“O PDE é um processo de planejamento que apresenta também um produto (valores, missão e estratégias etc)”.

Resumindo tudo é uma questão de planejamento, e não é só isto, a escola de qualidade se reduz a uma questão de planejamento estratégico, subentendendo-se que a escola já sabe porque a escolha recaiu neste tipo de metodologia. Desta forma (1999):

“Sentir, planejar, agir a escola descobre o seu poder”.

“Quando a escola toma seu destino nas mãos, ao planejar e pôr em prática as ações para fortalecer a aprendizagem, onde se reconhece que o processo de aperfeiçoamento da escola — como as grandes histórias de amor não têm fim Divulgar o PDE é preocupação de todos Temos, sim, o poder de mudar a escola!!! Conseguimos atingir todas as metas de melhoria previstas para este ano...”.

Só não se comenta com a escola, o porquê do planejamento estratégico, e se é isto mesmo que ela quer. O que mais impressiona nisto tudo, é que a política pública do PDE, como já se viu foi formulada de “cima para baixo”, mas exige da escola que faça um planejamento estratégico participativo para eleger os problemas prioritários, que pretende atacar:

“Assim como um técnico organiza seu time e planeja as jogadas, a escola deve montar sua equipe, o grupo de sistematização formado

⁵⁴ As citações feitas são retiradas dos quadros, e o ano de publicação de ambos os documentos é 1999.

por diretor, vice, coordenador pedagógico, orientador educacional e o secretário” (Filme – PDE, 1999).

Até a formação da “equipe de ataque” da escola já vem determinada pelo FUNDESCOLA para diagnosticar as causas do seu fracasso, que a equipe técnica do PDE, também já sabe (1999):

“As pesquisas confirmam e quem trabalha com a educação sabe existem fatores que influenciam e muito o desempenho da escola, se são bem gerenciados ajudam a escola a ser eficiente, se pelo contrário são mal gerenciados tornam as coisas complicadas”.

E finalmente, quando a escola diagnostica sua realidade já determinada pelas pesquisas que assinalam uma série de fatores (BRASÍLIA, 1999) de eficácia, de eficiência e de efetividade do processo de ensino e aprendizagem, o que lhe resta?

“Quando a escola faz seu diagnóstico, ela se depara com uma grande quantidade de problemas. Acontece que a escola não vai poder atacar todos esses problemas de uma vez, e será neste momento que ela vai fazer o que nós ahn... chamamos de priorizar aquilo que ela quer atacar primeiro dentro de todo esse levantamento que ela vai realizar, ela tem uma gama de problemas e ela vai se questionar quais aquelas poucas coisas que se eu concentrar esforços eu vou ter resultados positivos. A regrinha dos 20x80: qual os 20% dos problemas que se eu concentrar esforços eu terei 80% dos resultados?” (Fala da gerente de área do PDE, da região Norte, Rosa Maria Lopes de Sousa).

Este depoimento é muito revelador para o deciframento do objeto aqui desenhado, pois deixa claro, qual afinal a intenção de planejamento estratégico: otimizar os escassos recursos que vão para a escola, fazer com que ela aprenda a minimizar mais ainda os seus custos para o governo em tempos de enxugamento do poder público, isto é levá-la a estabelecer as famosas parcerias para manter-se em funcionamento, uma vez que os gastos sociais em tempos de neoliberalismo são minimizados em nome do superávit que deve ser rigorosamente mantido para o pagamento da dívida externa.

Entende-se, também, o porquê do discurso pautado na tecla da neutralidade técnica, isto é, qual a razão de se creditar ao planejamento estratégico toda a mudança de “cara” que a escola precisa vivenciar em seu interior. Primeiro omite-se a ressuscitação deste método no atual contexto, em que se evita qualquer discussão acerca da influência do Banco Mundial nessa conduta de tratamento da

política educacional; segundo evita-se falar disso porque o próprio Banco Mundial patrocinador através de financiamento dessa política assim o faz.

O discurso do Banco Mundial sempre foi marcadamente neoliberal, mas nega o fato de ter adotado esse discurso e essa prática neoliberal em razão de que favorece claramente os interesses de importantes grupos econômicos que tiveram seu poder político, também, aumentado. De tal modo o discurso do BM em suas formulações de políticas em parceria com os especialistas do MEC, oferece pouca ou nenhuma análise política do Estado, ao contrário, concentra-se em questões técnicas de ajuste econômico. Desta forma, as relações de poder dominantes não são reconhecidas por quem elabora e implementa essas políticas e omite-se de seu discurso e de sua prática a possibilidade de uma autonomia real num nível nacional e local onde se dá a sua operacionalização.

Por isso que na escola tudo se deve resumir a uma questão técnica. Por isso é fácil diagnosticar as suas causas e determinar os seus efeitos, e para isso a escola aplica o instrumental do planejamento estratégico no qual faz todo o levantamento e diagnóstico através de três questionários, etapa por etapa. No questionário um, a escola faz o levantamento da questão da situação física da escola, de toda a situação objetiva: o nº de funcionários, o levantamento das dificuldades dos alunos, os projetos que desenvolve, qual a participação do Conselho Escolar, dos professores, dos pais e da comunidade dentro desse processo.

Diante dessa visão ela parte para um segundo questionário, onde vai trabalhar os fatores de eficácia da escola. Esses fatores de eficácia estão previamente definidos em seis aspectos centrais: a questão do ensino e aprendizagem, clima escolar, o envolvimento dos pais e da comunidade, a gestão participativa de processo, o desenvolvimento do patrimônio humano e as instalações físicas e materiais da escola. Por sua vez os fatores estão divididos entre características e requisitos e para cada requisito tem um conjunto de características aonde a escola vai se posicionar conforme a sua realidade.

Com base nesses dados, a escola vai participar de um terceiro questionário onde ela vai fazer o levantamento das dificuldades que tem, com relação às fraquezas, ameaças, oportunidades e forças. Conforme explicação do vídeo (1999): as fraquezas e as forças, são os elementos internos dentro da escola.

As forças como o nome já diz é aquilo que faz a escola ter a “força”, que faz as coisas funcionarem bem. Em oposição se tem as fraquezas, que são as coisas que dificultam o desempenho da escola. Quanto às ameaças e as oportunidades são os fatores externos. As ameaças são as coisas que estão fora da escola, que estão atrapalhando o processo de desenvolvimento da escola, que dificulta o processo. Concernente às oportunidades são exatamente aquilo que está fora da escola e que ela recebe. Na explicitação dos ideólogos do PDE, a escola pode fazer com que essas coisas/ oportunidades venham a contribuir no seu desenvolvimento.

Feito isso a escola vai definir os seus valores, a sua missão e qual é a visão de futuro em que se autoprojeta. Qual é a missão que aquela escola tem dentro daquela comunidade, enquanto definição do seu papel. A partir daí, com os questionários preenchidos, a escola vai colocar os pontos prioritários que precisa atacar, que precisa trabalhar diante do levantamento realizado. É necessário, segundo o manual do PDE, eleger os pontos prioritários, focalizar nos problemas mais urgentes e enfrentá-los para que se consiga almejar um bom desempenho: a melhoria da qualidade, da eficiência e da eficácia com base em todo esse levantamento. Finalmente ela formula o seu plano de suporte estratégico aonde vai traçar os objetivos estratégicos, as estratégias e as metas.

A partir disso a escola está apta a fazer todo o planejamento das atividades que irá realizar no período de um ano, dois ou três. No mapeamento de todo esse percurso imposto à escola via PDE, tentei demarcar o campo discursivo dos planos de Desenvolvimento da Escola realizados por 50 escolas cearenses participantes do projeto desde a sua implantação. Em seguida faço as devidas considerações, pois compreendo que depois da realização deste trabalho é possível desvendar a raiz epistemológica do PDE, fruto tenaz desta pesquisa.

QUADRO 27 – Campo discursivo documental do PDE das escolas públicas cearenses⁵⁵

Descrição do conteúdo	Focalização	Sentido
Escola voltada aos exercícios de qualidade	Escola de qualidade	Qualidade
Escola reconhecida pela qualidade.	Escola qualidade	Qualidade
Escola pública de qualidade	Escola de qualidade	Qualidade
Educação pública de qualidade	Educação de qualidade	Qualidade
Escola reconhecida pela credibilidade e qualidade	Escola de credibilidade e de qualidade	Credibilidade e qualidade
Escola pública criativa e competente	Escola criativa e competente	Criativa e competente
Aprimoramento da prática educativa por meio da eficiência	Prática educativa eficiente	Eficiência
A escola deverá ser reconhecida como centro de referência	Escola de referência	Referência

Fonte: Planos de desenvolvimento das Escolas públicas cearenses

⁵⁵ Os quadros 27, 28, 29 e 30 foram construídos com o objetivo de dissecar analiticamente o campo discursivo documental dos Planos de Desenvolvimento das escolas públicas cearenses, em que a parte referente à descrição do conteúdo busca desenhar de forma geral a sua configuração

QUADRO 28 – Campo discursivo documental do PDE das escolas públicas cearenses

Descrição do conteúdo	Focalização	Sentido
Escola voltada para a qualidade do atendimento	Atendimento de qualidade	Qualidade
Maior padrão de qualidade na escola pública	Padrão de qualidade	Qualidade
Ser uma escola de referência em qualidade	Referência em qualidade	Qualidade
Proporcionar ao cliente uma educação de qualidade	Educação de qualidade	Qualidade
Proporcionar ao aluno, nosso cliente, um ensino de qualidade	Aluno cliente	Qualidade
Construir uma nova escola de qualidade	Escola de qualidade	Qualidade
Qualidade educativa na escola pública	Qualidade na escola	Qualidade
Escola capaz de “Aprender a aprender” com eficiência	Escola eficiente	Eficiência

Fonte: Planos de desenvolvimento das Escolas públicas cearenses

conteutística, a focalização sinaliza o centro nevrálgico do discurso e o sentido aponta para o valor homogeneizante da fala discursiva.

QUADRO 29 – Campo discursivo documental do PDE das escolas públicas cearenses

Descrição do conteúdo	Focalização	Sentido
Ser uma escola organizada e reconhecida pela eficiência do ensino	Escola organizada e eficiente	Organização e eficiência
Oferecer um ensino de qualidade	Ensino de qualidade	Qualidade
Superação das dificuldades da escola através da qualidade	Escola de qualidade	Qualidade
Escola de referência em qualidade educacional	Referência em qualidade	Qualidade
Escola qualificada com a modernização da gestão	Qualificação e modernização da gestão	Qualificação e modernização
A escola pública tem que ter qualidade, eficiência e eficácia	Qualidade e eficiência na escola	Qualidade, eficiência e eficácia
Escola reconhecida pelo alto nível de excelência	Escola com nível de excelência	Excelência
Elevar a qualidade do ensino e a credibilidade do aluno	Qualidade do ensino	Qualidade

Fonte: Planos de desenvolvimento das Escolas públicas cearenses

QUADRO 30 – Campo discursivo documental do PDE das escolas públicas cearenses

Descrição do conteúdo	Focalização	Sentido
Escola reconhecida pela excelência do trabalho educativo.	Escola pública de excelência	Excelência educativa
Escola pública de referência na qualidade do ensino	Escola de referência e qualidade	Referência e qualidade
Escola de referência na qualidade da oferta educacional e aberta às parcerias	Escola de referência	Referência, qualidade e parceria
Escola organizada, que cumpre sua função social e estabelece parceria	Função social e parceria	Organização e parceria
Escola reconhecida pelo grau de excelência no atendimento aos clientes	Atendimento de excelência aos clientes	Excelência e clientes

Fonte: Planos de desenvolvimento das Escolas públicas cearenses

QUADRO 31 – Enunciação temática mais freqüente nos PDE das escolas públicas cearenses⁵⁶

Enunciação Temática	Sentido
<p>Nossa escola tem por missão assegurar um ensino de excelência, atendendo as necessidades dos nossos alunos, visando uma formação que desenvolva competência e habilidades necessárias para uma atuação consciente na sociedade.</p>	<p align="center">Ensino de excelência</p>
<p>Nossa escola prima pela qualidade do ensino, oferecendo subsídios para despertar no aluno a importância do conteúdo interdisciplinar, capacitando-o para construção do seu próprio conhecimento, para atuar como cidadão crítico, criativo e consciente, no seu papel na sociedade e comprometer-se com os valores éticos e morais, a fim de minimizar a violência e fortalecer o respeito à vida.</p>	<p align="center">Ensino de qualidade para formar o cidadão crítico</p>
<p>Nossa escola tem como missão trabalhar uma política de ação do saber e o preparo para o exercício consciente da cidadania.</p>	<p align="center">Exercício consciente da cidadania</p>

Fonte: Planos de desenvolvimento das Escolas públicas cearenses

⁵⁶ Os quadros 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 e 38 foram construídos com o objetivo de dissecar analiticamente a enunciação temática mais freqüente nos Planos de Desenvolvimento das escolas públicas cearenses, em que a parte referente à enunciação temática busca desenhar de forma geral a formação discursiva presente nos Planos, o sentido indica o valor denotativo da fala e o seu caráter hegemônico.

QUADRO 32 – Enunciação temática mais freqüente nos PDE das escolas públicas cearenses

Enunciação Temática	Sentido
Contribuir para a integração, saúde e educação, visando assegurar educação de qualidade e excelência nos ofertados à comunidade.	Educação de qualidade e excelência
Nossa missão é assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos, afetivos e que se empenhem em transformar a sociedade num mundo melhor.	Ensino de qualidade na formação de cidadãos críticos
Nossa escola tem por missão formar cidadãos críticos, criativos, responsáveis e conscientes de seus direitos e deveres para que participem da construção de uma sociedade mais justa.	Construção de uma sociedade mais justa
Nossa missão é a de contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes, solidários e participativos, buscando a interação entre o aprender e a vida, preparando-os para o exercício da cidadania e para os desafios do mundo moderno.	Exercício da cidadania
Nossa escola tem por missão, assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e permanência dos alunos.	Ensino de qualidade

Fonte: Planos de desenvolvimento das Escolas públicas cearenses

QUADRO 33 – Enunciação temática mais freqüente nos PDE das escolas públicas cearenses

Enunciação Temática	Sentido
Nossa missão é assegurar um ensino de qualidade garantindo o acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola, através de suas ações, integrando escola, família e comunidade.	Ensino de qualidade
Melhorar o processo ensino e aprendizagem visando uma educação de qualidade.	Educação de qualidade
Nossa missão é oferecer um ensino de qualidade num ambiente harmonioso, primando pelo compromisso e criatividade, para formar cidadãos críticos e atuantes na busca da realização pessoal e profissional.	Ensino de qualidade num ambiente harmonioso
Ensino de qualidade, permitindo aos nossos alunos desenvolver suas competências e habilidades necessárias no mercado de trabalho.	Ensino de qualidade
Contribuir para a qualidade de cidadania, oferecendo uma educação que vá além dos conteúdos, valorizando a formação do homem completo, resgatando valores morais e éticos em parceria com outras organizações.	Qualidade da cidadania
Oferecer uma educação de qualidade que garanta a permanência do aluno com sucesso na escola.	Educação de qualidade

Fonte: Planos de desenvolvimento das Escolas públicas cearenses

QUADRO 34 – Enunciação temática mais freqüente nos PDE das escolas públicas cearenses

Enunciação Temática	Sentido
Promover um ensino de qualidade onde o educando seja protagonista do próprio conhecimento.	Ensino de qualidade
Garantir aos alunos a apropriação do conhecimento e contribuir para o fortalecimento de suas potencialidades, necessárias para o seu ingresso no mercado de trabalho, tornando-os capazes de transformar a realidade.	Formar para o mercado de trabalho
A escola tem por missão assegurar um ensino de qualidade, garantindo a inclusão, tornando-os cidadãos críticos e participantes na sociedade.	Ensino de qualidade
Proporcionar ao aluno uma aprendizagem satisfatória a fim de favorecer no futuro melhores oportunidades de vida oferecendo a estes meios para uma convivência mais harmoniosa e pacífica na escola, na família e na sociedade, e o objetivo de melhorar sua qualidade de vida.	Melhorar a qualidade de vida do aluno
Primar pela qualidade do ensino e pela formação de cidadãos críticos, questionadores e atuantes, além de fornecer-lhes subsídios para o desenvolvimento das tarefas científicas.	Qualidade do ensino
Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso, a permanência dos alunos na escola.	Ensino de qualidade

Fonte: Planos de desenvolvimento das Escolas públicas cearenses

QUADRO 35 – Enunciação temática mais freqüente nos PDE das escolas públicas cearenses

Enunciação Temática	Sentido
Assegurar a educação do aluno visando seu crescimento integral, preparando-o para o ingresso no mercado de trabalho, oferecendo educação de qualidade à altura dos anseios da comunidade.	Preparar o aluno para o mercado de trabalho
Desenvolver um trabalho onde a qualidade máxima de instrução se apóia numa relação fundamentada no respeito humano, trabalho de equipe e comunhão de valores.	Qualidade máxima da instrução
Fazer um trabalho de forma participativa, inovadora e criativa cujo objetivo principal é oferecer um ensino de qualidade.	Ensino de qualidade
Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação social.	Ensino de qualidade
Assegurar o mais alto grau de satisfação, oferecendo um ensino de qualidade, garantindo a permanência dos alunos, motivada pela responsabilidade e respeito ao próximo.	Ensino de qualidade com o mais alto grau de satisfação
Oferecer aos educadores um aprendizado de qualidade, proporcionando um exercício de formação crítica e profissional.	Aprendizado de qualidade

Fonte: Planos de desenvolvimento das Escolas públicas cearenses

A efetuação da análise de conteúdo permitiu constatar quais são os principais argumentos utilizados nos Planos de Desenvolvimento da Escola utilizados para convencer os formuladores das políticas públicas das reais intenções das escolas. Pretendi com isso, saber quais as idéias que as instituições de educação pública incorporaram em seu discurso referentes ao movimento macro da reforma e de que forma privilegiavam mais essa ou aquela temática enunciativa.

De um modo geral, o resultado da análise de conteúdo ilustra bem o discurso hegemônico. Pelo que nos dizem os quadros vinte e sete, vinte e oito, vinte e nove e trinta, a tônica determinante é a questão da “qualidade”, concernente a descrição do conteúdo dos PDE:

- Maior padrão de qualidade na escola pública.
- Ser uma escola de referência em qualidade.
- Proporcionar ao cliente uma educação de qualidade.
- Proporcionar ao aluno, nosso cliente, um ensino de qualidade.
- Construir uma nova escola de qualidade.
- Qualidade educativa na escola pública.
- Ser uma escola organizada e reconhecida pela eficiência do ensino
- Oferecer um ensino de qualidade.
- A escola pública tem que ter qualidade, eficiência e eficácia.
- Escola de referência em qualidade educacional.
- Escola qualificada com a modernização da gestão.
- Escola reconhecida pelo alto nível de excelência.
- Elevar a qualidade do ensino e a credibilidade do aluno.
- Superação das dificuldades da escola através da qualidade.

Na descrição do conteúdo é impressionante como as escolas assumiram o estigma de “ineficientes” e “inefcazes”, rezando o *mea culpa* no qual prometiam “emendar-se” doravante no credo da “qualidade” em educação. Os termos “clientes”, “modernização da gestão”, “credibilidade”, “alto nível de excelência em educação”, impregnaram forçosamente o corpo textual dos PDE que abusam de expressões tais como “clientela”, “otimização”, “maximização dos recursos”, “gerenciamento”,

“parceria”, “sucesso”, “êxito escolar” e “competitividade”. Toda uma gama de palavras com um teor fortemente ideológico aportaram na escola e tomaram forma em torno de projetos vazios de sua própria realidade.

A focalização e o sentido apontam para as categorias de “qualidade”, “referência” e “excelência” na educação, respectivamente: escola pública de excelência, escola de referência e qualidade, escola de referência, atendimento de excelência aos clientes; e, excelência educativa, referência e qualidade, referência, qualidade e parceria, organização e parceria, excelência e clientes.

Pelo que se manifesta na montagem dos quadros o maior peso discursivo se dá em torno da questão da “qualidade”. Ser uma escola de referência e de excelência é ser uma escola de qualidade, contudo em nenhum momento se faz menção a situação de total “sucateamento” das escolas públicas. É como se fosse possível a partir da repetição exaustiva do discurso em torno da “qualidade” que esta se manifeste como que por milagre, como se a escola pública não estivesse condenada a “qualidade” que merece. Em suma, as escolas, também, fizeram “bonito” o seu “dever de casa”, no qual incorporaram acriticamente esse discurso como se fora seu e passaram a competir umas com as outras pelas escassas verbas no contexto do enxugamento da máquina pública.

Os resultados da análise de conteúdo também mostram que os PDE elaborados seguem uma “padronização fina” como se todas as escolas vivessem a mesma realidade, inclusive, como se fossem iguais em número, gênero e grau. Os quadros trinta e um a trinta e oito atestam isso. Quanto à enunciação temática e ao sentido nela expresso tem-se claras a unilateralidade e a uniformização, respectivamente:

Seremos uma escola de qualidade, onde todos que formam a comunidade escolar estarão ativamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Pretendemos nos tornar uma escola reconhecida pela eficiência de nosso desempenho e pela união, num regime democrático, visando a qualidade no atendimento aos nossos clientes.

Pretendemos nos tornar uma escola de referência na comunidade pelo bom desenvolvimento acadêmico do grupo escolar.

Pretendemos nos tornar uma escola de qualidade, com estratégia de ensino diferenciado e criativo, com uma rotina organizada, com normas e regulamentos bem definidos.

Almejamos uma escola de qualificada e com um histórico de um bom desenvolvimento educacional.

Pretendemos realizar um trabalho que permita qualidade educativa.

A escola deverá ser conhecida como referência dentro da comunidade enquanto agente de seu desenvolvimento.

Pretendemos nos tornar uma escola de qualidade, com estratégia de ensino diferenciado e criativo, com uma rotina organizada, com normas e regulamentos bem definidos.

Escola eficaz, inovadora na qualidade de ensino, na formação cidadã, no relacionamento interpessoal da equipe escolar e reconhecida pela comunidade.

Ensino de qualidade Ensino de qualidade e eficiência.

Escola de referência.

Escola de qualidade.

Escola como centro de excelência

Essa característica é comum à grande maioria dos PDE que foram objeto de análise. Como já falei a padronização fina remete a uma reflexão preciosa sobre essa questão, que indubitavelmente leva à constatação de que na reforma educacional cearense cognominada a “Caminhada Cearense” formulou-se de uma forma monolítica um tipo de intervenção de caráter centralizador sustentado em dois pilares centrais: um foi o planejamento estratégico e o outro o planejamento do gerenciamento da qualidade total em educação.

Proceder a uma análise das razões da utilização do planejamento estratégico nas escolas públicas é chegar-se às razões da reforma educacional implantada, e tentar dissecar finalmente a raiz epistemológica do PDE.

A obsessão dos formuladores das políticas públicas educacionais em “objetivar” a realidade da escola pública, e ao mesmo tempo “despolitizar” a sua condição histórico-social, no sentido de esvaziar do seu interior a dimensão política dos problemas, levou à elaboração de uma técnica de planejamento portadora de um alto nível de complexidade de conhecimento do real que nada tem de neutro, e, que finca suas raízes numa epistemologia do conhecimento que remonta ao

positivismo de Augusto Conte, ao cartesianismo de Descartes e ao funcionalismo de Popper.

Em outras palavras invadiu-se a escola de um referencial epistemológico sedimentado na objetividade, no positivismo e no funcionalismo. E isso com a pretensa intenção de dotar a escola de um instrumental neutro no qual resolveria todas as suas dificuldades.

É oportuno dizer que fui impelida por força da peculiaridade do objeto investigado de estudar os meandros conceituais do planejamento estratégico, posto que a carga temática na qual o identifica ao Plano de Desenvolvimento da escola é muito intensa. Por sinal, na textualização de todos os documentos acerca do PDE, firma-se que é um instrumental de planejamento estratégico ou um processo gerencial de planejamento estratégico (BRASÍLIA, 1998; BRASÍLIA, 1999; BRASÍLIA, 2003).

Assim, não pude passar ao largo da discussão sobre a questão do planejamento (mesmo que de forma superficial), especificamente do planejamento estratégico sob pena de invalidar todo o esforço feito até agora para encontrar a raiz epistemológica do PDE, posto que no seu discurso oficial privilegia-se esta técnica como modelo de plano escolar.

Trago Gandin⁵⁷ (1998; 2000) para iluminar essa reflexão numa perspectiva crítica. Este estudioso é particularmente fecundo para a pesquisa aqui delineada, por fazer um contraponto à implantação consensual do planejamento estratégico e do gerenciamento da qualidade total no espaço social das escolas públicas, em que lança como alternativa a essa hegemonia, a prática do planejamento participativo.

A história do planejamento na sociedade ocidental conheceu dois momentos cruciais, segundo Gandin (2001). O primeiro tomou forma depois da Segunda Guerra Mundial quando ficou patente que uma das razões para o extraordinário poderio da União Soviética – num curto espaço de tempo – foi o planejamento: “O mundo ocidental deixa, então, de lado seus escrúpulos sobre se é possível o planejamento num país democrático e abraça o planejamento” (GANDIN, 2001: 90).

⁵⁷ Danilo Gandin, pesquisador do Instituto Latino-americano de Planejamento Participativo. Porto Alegre, Brasil.

O segundo grande momento se dá na década de 80, no auge da crise econômica e financeira que assolou os países capitalistas, a qual se consolida na década de 1990. Inicialmente ressurgiu como concepção, e em tempos de neoliberalismo hegemônico na última década do século XX, como saída para a mais nova crise gerada no seio da mundialização do capital. Para Gandin (1998; 24):

“No planejamento, apareceram três grandes linhas: o gerenciamento da qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo que se somam ao planejamento operacional consagrado, burocrático e sem perspectivas e muito utilizado ainda”.

Nessa segunda fase o planejamento torna-se tecnicamente refinado. Há uma preocupação com o aperfeiçoamento das ferramentas que sejam eficientes na superação da crise econômica na organização da prática de modo a interferir na realidade.

Para o estudioso em pauta são três as tendências dominantes nesse campo do conhecimento: o Gerenciamento de Qualidade Total, o Planejamento Estratégico, e o Planejamento Participativo. Segundo Gandin (2001: 91):

“Cada uma delas incorpora as três idéias que são fundamentais no planejamento de nosso tempo: participação, qualidade e missão; estas três idéias crescem e se consolidam de tal modo que ninguém pode falar em processos técnicos de planejamento sem incluí-las(...)”.

As três idéias básicas que permeiam o corpo teórico dessas tendências são: participação, qualidade e missão. O tratamento que se dá diferentemente a cada uma delas é o que distingue uma da outra. Por meio do referencial conceitual que se tem acerca da participação, da qualidade e da missão se fundamenta no interior de cada corrente de planejamento os elementos técnicos e procedimentais de forma a torná-los visivelmente antagônicos entre si. Em outras palavras, “Fiéis às suas origens, as correntes utilizam a idéia para as necessidades às quais querem atender” (GANDIN, 2001: 91).

Neste trabalho teço um olhar analítico mais criterioso no tocante ao planejamento estratégico por conta do percurso que me trouxe o objeto em estudo. Entretanto, não posso deixar de descrever um pouco as peculiaridades do planejamento baseado no gerenciamento da qualidade total, até porque foi

largamente utilizado nas escolas públicas cearenses por meio do Programa de Melhoria da Educação Básica. Assim as ferramentas que se movimentam ao redor do Gerenciamento da Qualidade Total identificam-se plenamente com a concepção de que a finalidade última de uma organização é satisfazer o cliente. Desta forma, o seu embasamento teórico vem da administração moderna. É o que existe de mais moderno em questão de administração.

O Planejamento do Gerenciamento da Qualidade Total tornou-se central na alta administração das empresas. Seu interesse é planejar as medidas de viés positivo no sentido de fazer com que uma empresa se encontre em condições de enfrentar o imprevisível “mercado global”. No mundo globalizado contemporâneo, acirrou-se o nível de concorrência, na qual empresas de todos os tipos são levadas a acreditar que através de um planejamento competente chegarão ao *podium* do capitalismo global.

As razões dessa atenção crescente à estratégia empresarial são muitas, algumas mais evidentes que outras. Segundo Alday (2000: 10):

“(...) os ambientes de praticamente todas as empresas mudam com surpreendente rapidez. Essas mudanças ocorrem nos ambientes econômico, social, tecnológico e político. A empresa somente poderá crescer e progredir se conseguir ajustar-se à conjuntura (...)”.

Para o Gerenciamento da Qualidade Total, planejar é antes de tudo solucionar os problemas que surgirem, muitas vezes se antecipando a eles. Os conceitos centrais, pois, são os de problema e de satisfação do cliente. É nesse composto de competitividade e de imersão no mercado global para fazer frente à concorrência que ganha sentido esse tipo de planejamento, portanto, não lhe interessa o questionamento das relações sociais, econômicas e políticas. O que interessa é uma técnica de planejamento agressiva que dote as empresas de um comportamento agressivo e feroz em tempos de neoliberalismo. Há uma adequação ao jogo estabelecido, e aceita-se pacificamente que as coisas estão boas do jeito que estão, pois não se projeta a transformação social.

A realidade social, econômica e política permanece tal qual está e as sutis estratégias neoliberais legitimam a aceitação pacífica, através do senso comum, de

que a atual concentração de riquezas e rendas não pode ser abalada, enfim o poder para os economicamente poderosos.

Quanto ao Planejamento Estratégico guarda uma não rara semelhança com o Planejamento do Gerenciamento da Qualidade Total. Apesar de nascidos sob signos diferentes: o primeiro como se sabe, nasceu nos laboratórios da administração de empresas, e, o segundo foi fruto do pensamento do Economista chileno Carlos Matus⁵⁸.

Dei uma maior atenção a esta tendência por ter um especial interesse pelo assunto, em que destaco a seguinte pergunta: o que é o Planejamento Estratégico Situacional? Fui encontrar a resposta em dois estudiosos do assunto ligados respectivamente à área da economia e da administração.⁵⁹ É esclarecedor afirmar que os estudos nessa área foram efetivados por cientistas ligados à economia e à administração de empresas, em que a perspectiva privilegiada caminha em direção a uma lógica funcionalista e ou economicista.

Segundo De Toni (2004) o Planejamento Estratégico e Situacional na sua acepção original dizia respeito à gestão de governo, à arte de governar. Em que destaca: “O planejamento, visto estrategicamente, não é outra coisa senão a ciência e a arte de construir maior governabilidade aos nossos destinos, enquanto pessoas, organizações ou países” (DE TONI, 2004: 1).

A “visão situacional” do Planejamento Estratégico e Situacional-PES⁶⁰ pode ser assim resumida (DE TONI, 2004). A mediação entre o presente e o futuro, a idéia norteadora é a de que existe uma fina articulação entre as decisões tomadas hoje e o futuro; previsão de possibilidades de soluções é a capacidade de previsão

⁵⁸ Carlos Matus, nascido no Chile, foi Ministro do Governo de Salvador Allende (1973). Consultor do ILPES/CEPAL ministrou vários cursos no Brasil nos anos noventa no qual introduziu o método, em que foi rapidamente assimilado e largamente utilizado no setor público (IPEA, Ministérios, Governos Estaduais e Municipais). Faleceu em Dezembro de 1998.

⁵⁹ Jackson De Toni, Economista, Técnico em Planejamento da Secretaria de Planejamento do Rio Grande do Sul e professor universitário na ULBRA e UERGS, e, Hernan E. Contreras Alday, Engenheiro Mecânico, Mestrando em Administração e Direção de Empresas pela ESADE, Barcelona - Espanha. Professor das disciplinas de Planejamento Estratégico e Administração Mercadológica na FAE.

⁶⁰ Sob o prisma filosófico do PES, apareceram diversas metodologias adaptadas: MAPP – Método Altadir de Planejamento Popular - é um “resumo” do PES feito por C. Matus, PED – Planejamento Estratégico e Democrático – aplicado por A. K. Sato no Governo Cristóvão Buarque em Brasília – DF, PEP - Planejamento Estratégico Participativo, a partir da experiência do Governo do Rio Grande do Sul, etc...

situacional e de suas técnicas, em que se tem a percepção da necessidade de elaborar estratégias para lidar com situações desagradáveis; a capacidade para lidar com surpresas está baseada na concepção de que o futuro é imprevisível, logo se deve estar preparado com as técnicas para enfrentar surpresas desagradáveis; a mediação entre o passado e o futuro, em que o processo de planejamento estratégico se sustenta por meio da experiência prática e do aprendizado institucional no tocante aos erros cometidos; a mediação entre o conhecimento e a ação configura-se no ato de “calcular” a ação em seu componente técnico e político a um só tempo. Concernente a este último tópico, esclarece o autor (DE TONI, 2004: 3):

“Este cálculo não é obvio ou simples, é influenciado e dependente das múltiplas explicações e perspectivas sobre a realidade, só acontece, em última instância, quando surge a síntese entre a apropriação do saber técnico acumulado e da *expertise* política. É um cálculo técnico-político (sic), pois nem sempre a decisão puramente técnica é mais racional que a política, e vice-versa. O cálculo estratégico dissociado da ação, será completamente supérfluo e formal, por sua vez, se a ação não for precedida e presidida pelo cálculo estratégico então a organização permanecerá submetida à improvisação e ao ritmo da conjuntura”.

Com essa visão o planejamento estratégico firmou-se inicialmente como ferramenta de governo em que centrava sua atenção na conjuntura, no jogo imediato dos atores sociais, no contexto conjuntural do plano no qual representava uma permanente passagem entre o conflito, à negociação e o consenso, onde tudo se decide. Para Matus (1987): “planeja quem governa”, e “governa” quem, de fato planeja. O planejamento estratégico, pois, mantém um estreito laço com a implantação das políticas públicas. A atividade de coordenação dessas políticas é indissociável do planejamento, que é, também, uma opção por um tipo de organização para a ação que se refere a oportunidades e problemas reais. Entenda-se que a principal preocupação é tornar “racionais” os problemas, e conhecê-los objetivamente.

Para o planejamento estratégico os problemas sociais são mal-estruturados, no sentido de que, não se domina, não se controla e sequer se conhece o conjunto de variáveis que influenciam os juízos estratégicos dos demais agentes sociais envolvidos. Nesse sentido, não há como determinar a eficácia e a

eficiência de uma determinada ação governamental: o interesse configura-se em fazer com que problemas mais complexos e de menor governabilidade cedam lugar a outros menos complexos e de maior governabilidade (DE TONI, 2004). Desta forma a visão normativa e a visão estratégica estão uma para outra na prática do planejamento e nas técnicas de aplicação dos programas de governo.

No planejamento estratégico, o momento de prescrição do enfoque metodológico básico pode ser sintetizado da seguinte forma: o enfoque participativo e estratégico do planejamento, no geral, é estruturado através de quatro grandes passos bem delimitados. 1) O momento explicativo: o planejamento estratégico situacional trabalha com o conceito de problemas, no qual a realidade é entendida como formada por problemas oportunidades e ameaças. Com isso intenta-se a seleção e identificação dos problemas reais (atuais ou potenciais) e a diferenciação das causas e efeitos; 2) O momento normativo: após a identificação, seleção e priorização de problemas, bem como o debate sobre as causas, sintomas e efeitos procede-se à elaboração do conjunto de ações ou operações necessárias e suficientes para atacar as causas fundamentais dos problemas (também chamadas de Nós Críticos). Seu objetivo é formular as melhores estratégias para viabilização máxima e excelente eficácia do plano; 3) momento tático-operacional: é o momento de fazer, da decisão, enfim é o momento da execução sobre a realidade concreta. Segundo De Toni (2004: 5):

“É quando tudo se decide e por isso do ponto-de-vista do impacto do plano é o momento mais importante. Neste momento é importante debater o sistema de gestão da organização e até que ponto ele está pronto para sustentar o plano e executar as estratégias propostas”.

Nessa concepção percebe-se que o planejamento estratégico pretende ser um potente enfoque metodológico, com princípios e visões filosóficas demarcados sobre a produção social, o papel dos governos, dos governantes e dos governados, que tem como característica uma visão reducionista do Estado e da sociedade civil, em que a análise de problemas, a identificação dos cenários, a visualização da relação causa-efeito, e a ênfase na análise estratégica são elementos fundamentais que substituem uma visão dialética da realidade. Esse

método centra sua aplicabilidade nas questões prioritárias e focalizadas, na intervenção superficial do real e na produtividade dos resultados.

O planejamento estratégico é, também, conhecido como “Administração Estratégica”, no qual se ressalta a “importância do Planejamento Estratégico na gestão das organizações, dentro do conceito de Administração Estratégica” (ALDAY, 2000: 10). Isto porque para muitos estudiosos da administração essa metodologia consiste em apresentar medidas positivas que uma empresa poderá adotar para encarar as ameaças do mercado e lucrar com as oportunidades encontradas em seu ambiente.

Para Alday (2000), o planejamento estratégico faz tanto sucesso nos meios empresariais porque é um instrumento que força e incita os administradores a pensar em termos do que é ou não prioridade máxima. Em outras palavras, ensina o administrador a fazer escolhas importantes dentre as mais importantes, e também a se aplicar unicamente aos assuntos relevantes. O que se destaca na utilização do Planejamento Estratégico hoje, é o seu estreito vínculo com a administração estratégica nas organizações empresariais. Isto se dá, por quê?

“Com a mudança constante dos cenários econômicos no mundo, inclusive no Brasil, surgem alguns fatores negativos sobre os quais deverá se concentrar a atenção dos administradores. Questões como reduzido crescimento econômico, globalização, regulamentação governamental, inflação, escassez de alguns recursos, alto custo do petróleo e protecionismo internacional deverão alertar as organizações para a utilização e aperfeiçoamento desse Planejamento” (ALDAY, 2000: 11).

No Brasil, em termos de políticas públicas o *boom* dessa metodologia se deu na década de 1990. No tocante à área da educação, a sua adoção ocorre por conta da implantação do PDE nas escolas públicas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Isso é particularmente revelador quando se sabe que o seu propósito inicial é enraizar-se no mercado, no qual produz um ambiente de otimização dos recursos numa perspectiva de lucro. A lógica é tendencialmente economicista voltada ao mercado e à produtividade: o Planejamento Estratégico se interessa em analisar as oportunidades, descobrir os pontos fracos e pontos fortes e conjumar tudo conforme as finalidades precípuas do mundo empresarial em que os conceitos básicos são os de missão, de visão estratégica, de oportunidade e de ameaça.

Não é de se estranhar, pois, que o planejamento via Gerenciamento da Qualidade Total e o Planejamento Estratégico reservem entre si aspectos convergentes e até similares quanto à concepção de qualidade e sociedade. É no mínimo intrigante que no tocante a esses dois pontos perceba-se uma evidente convergência, contudo isso não está em contradição, ao contrário são apenas maneiras diferentes de se dizer a mesma coisa.

Para se entender o ponto de encontro entre essas duas tendências é necessário primeiro compreender a forma de enfrentamento que o modo de produção capitalista encontrou para a crise dos anos 1990. Diga-se, antes de tudo, que a crise não é nova. Para Gandin (1998: 21): “O contemporâneo é, sobretudo, a crise”. Só que essa crise agravou-se mais fortemente a partir da hegemonia da globalização que ao se impor como a “maravilha das maravilhas” carrega em seu cerne a exclusão social. Segundo Santos (2004: 2): “Globalização e exclusão são dois conceitos que definem duas realidades interligadas. O primeiro designa as características atuais do processo de desenvolvimento do capitalismo em nível mundial e o segundo, sua consequência mais visível e imediata”.

Os conceitos de globalização e exclusão, em verdade, são faces da mesma moeda, em que não se pode analisar em separado sob pena de escamotear a dinâmica de contradições inerentes ao modo de produção capitalista e sua forma mais nova de desenvolvimento que é a mundialização do capital. Trago a reflexão de Cardoso (1999: 106):

“A noção de globalidade remete a conjunto, integralidade, totalidade. A palavra 'global' carrega consigo esse mesmo sentido de conjunto, inteiro, total. Sugere, portanto, integração. Desse modo, ou por esse meio, o uso do termo 'global' supõe ou leva a supor que o objeto ao qual ele é aplicado é, ou tende a ser integral, integrado, isto é, não apresenta quebras, fraturas, ou hiatos. Globalizar, portanto, sugere o oposto de dividir, marginalizar, expulsar, excluir. O simples emprego de 'globalizar' referindo-se a uma realidade que divide, marginaliza, expulsa e exclui, não por acidente ou casualidade, mas como regularidade ou norma, passa por cima desta regularidade ou norma, dificultando a sua percepção e mesmo omitindo-a. Consciente e deliberadamente, ou não, a utilização da palavra nestas condições tem exatamente tal eficácia”.

A estudiosa explicita que a palavra “globalização” mistifica e oculta o conteúdo perverso da palavra “exclusão”, pois, enquanto a primeira sugere

“integrar”, “totalidade” a segunda denota “fissura”, “expulsão”, porquanto o uso do termo “globalizar” no atual cenário mundial tem função ideológica.

No início do século XX, a história ocidental apresenta-se como um período de profunda transformação (HOBBSAWN, 2004). O universo desenhado faz-se múltiplo e complexo. Essa tela pode ser assim pintada: avanço crescente no tocante a internacionalização da produção, do mercado, do trabalho e da cultura.

Esse cenário culmina no fim do século com a dominância econômica e social do que muitos estudiosos cognominaram de globalização, ao referir-se ao seu caráter de novidade. Batista Júnior (1997: 6) faz a sua denúncia quanto ao que cunhou de pseudonovidade:

“Criou-se um ambiente intelectual propício para conferir ares de novidade a acontecimentos e tendências que constituem a repetição, sob nova roupagem, de fenômenos às vezes bastante antigos. De um ponto de vista histórico ‘globalização’ é a palavra da moda para um processo que remonta, em última análise, à expansão da civilização européia a partir do final do século XV”.

Nesse viés analítico é indubitável que os mecanismos de atuação do que se caracteriza como “mundo globalizado” traz elementos historicamente desenvolvidos ainda nos primórdios do berço do capitalismo, contudo como fenômeno atual tem características específicas. A principal diferença entre o imperialismo do limiar do século XIX e do início do século XX encontra-se no fato de que era produto das potências estatais em outras palavras dos representantes dos Estados-nação hegemonicamente poderosos. Hoje, os que lideram o processo de globalização configuram-se nos conglomerados privados internacionais e nos detentores do poder econômico, político e militar.

Outra diferença crucial encontra-se na modernização tecnológica que impactou de forma considerável os sistemas produtivos, os serviços e os meios de comunicação, em que torna o fluxo de informações competente e dinâmico. Para Chesnais (1995: 4): “(...) o conteúdo efetivo da globalização é dado não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industriais quanto financeiras (...)”, portanto, deve-se denominar

esse fenômeno de “mundialização do capital”, pois, representa em si o processo de acumulação do capital.

Pelo fato de provocar o intercâmbio político, social e cultural entre as diversas nações, em que é intensificado pelas profundas transformações decorrentes da aplicação das inovações científicas e tecnológicas na área da comunicação, esse fenômeno é concebido, pelos seus ideólogos, como um novo patamar civilizatório e como um processo inexorável (SANTOS, 2004).

Por conseguinte, é no contexto da atual crise do sistema capitalista assim como no impacto do modelo neoliberal, no acirramento das contradições sociais, na polarização dos interesses de classe e na produção perversa da exclusão social que a instauração do planejamento do gerenciamento da qualidade total e do planejamento estratégico expressam sentido.

A forma de se solucionar a crise por meio de um eficiente modelo de planejamento encontra ressonância em muitos dos intelectuais e formuladores das políticas públicas que abençoaram o fenômeno da “globalização” como algo benéfico e evolutivo para a sociedade. Assim, esses novos ideólogos da modernização, fundamentados na bipartição entre o tradicional-moderno, colocam como ideal de sociedade para os países da periferia e para os países em desenvolvimento a civilização ocidental industrializada, tecnologicamente avançada e moderna. O seu entendimento privilegia uma concepção de História etapista e determinista com estágios ou fases graduais de evolução e progresso que traz como consequência imediata o desenvolvimento econômico e o progresso civilizatório da civilização cristã ocidentalizada.

Com esse objetivo atualizaram a teoria da modernização no sentido de conformar-se a essa nova conjuntura. Os seus argumentos são acrílicos no sentido de promover uma adaptação do tecido social a mundialização do capital. Ao tentar explicar a exclusão social nesse contexto “global das mil maravilhas” caem na malha fina do funcionalismo: os “adaptados e que fazem sucesso” na sociedade globalizada são os talentosos que em seus valores pessoais incorporaram as novas atitudes do mercado, os valores e os novos padrões comportamentais adequados ao usufruto das oportunidades oferecidas pelas sociedades capitalistas a todos os seus cidadãos. Em outras palavras são os que têm “visão de futuro”, os que sabem quais

a sua missão e determina para si mesmo uma série de metas a serem cumpridas, dentre elas “vencer”, fazer “sucesso”, “conquistar” o seu espaço nesse complexo mundo da competitividade e da produtividade exacerbada em tempo de neoliberalismo.

Na explicação do sucesso de uns e do fracasso de não poucos, retira-se do velho baú do psicologismo as famosas variáveis psicossociais tão em voga no behaviorismo. Nesse contexto a educação foi alçada a determinante fundamental desse processo e o diagnóstico formulado: as escolas públicas são por vocação produtoras de fracasso, daí foi um passo para se chegar à seguinte fórmula matemática: educação pública + ineficiência + ineficácia + inefetividade do processo de ensino e aprendizagem \times fracasso escolar = exclusão social. Por isso que no Brasil, o diagnóstico dado como sendo a principal causa da exclusão social passou a ser a educação pública, produtora de fracassos, e por este motivo, todas as políticas públicas nessa área “sacavam” dessa justificativa, promover a “eqüidade”, a “efetividade”, a “igualdade de condições”, a inclusão social por meio de uma educação de “qualidade”, aqui, retomo a reveladora a fala do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso “Temos que qualificar as escolas vamos ter que qualificar as escolas!”.

A “incompetência” e a ineficácia do sistema público de ensino foram consideradas, pelos novos teóricos da modernização da gestão, como a principal explicação para a situação de miséria e exclusão social. Irrefutavelmente que estes problemas existem, mas o que se quer realçar aqui é a reversão de uma consequência em causa, na qual se acobertam as reais determinações estruturais da crescente situação de exclusão social: as contradições da acumulação capitalista.

Como fazer para reverter esse quadro? Invadiu-se a escola de duas tendências em termos de planejamento: a primeira foi através da implantação do programa de qualidade total, e, a segunda, deu-se por meio do planejamento estratégico via PDE.

Contudo, mesmo com o discurso de “mudar a cara” da escola, pouco de fato se transformou, pois os problemas cruciais que assolam a sua realidade permanecem - o descaso para com a questão salarial dos professores e a sua crescente desvalorização; a minimização dos recursos financeiros para o

desenvolvimento da proposta pedagógica; a precarização da infra-estrutura dos prédios escolares. Enfim, toda uma gama de “ameaças e fraquezas” que não conta para os formuladores das políticas educacionais.

Além do mais, essas metodologias tratam a questão da participação de modo reducionista e formal, de tal maneira servem a instituições (empresas) que têm fronteiras quase intransponíveis para fazer isto, no entendimento de Gandin (2001:88): “(...) sua concepção capitalista, em que o principal elemento do poder, o dinheiro, está na mão de alguns, dificulta profundamente a participação neste sentido (...)”.

O planejamento por meio do gerenciamento da qualidade total não tem como fim transformar de fato a dura realidade das escolas públicas porque não se propõe a isto. Sua finalidade é esvaziar o conteúdo político da crise, para isso, mira a atenção em questões de caráter econômico, uma vez que as mudanças interessadas em fazer estão relacionadas com o aperfeiçoamento do processo produtivo na era global em tempos de mercado altamente competitivo.

A análise de caráter social, econômico e político é amputada em nome de uma adaptação em que as empresas e os países necessitam se tornar agressivos em termos de concorrência e de qualidade. Eis, pois, a base filosófica deste tipo de planejamento: a promoção da qualidade para a satisfação do cliente, logo o aumento da produtividade e do lucro. Gandin (1998), cita seis razões pelas quais o planejamento do gerenciamento da qualidade total aplicado na educação caracteriza-se como conservador e incita ao individualismo e as relações de domínio e opressão. Primeira, pretende que a sociedade seja um todo harmonioso, em que nega as relações de conflito; segunda, os fins já estão estabelecidos – o aumento da qualidade e da produtividade, resta planejar os meios; terceira não inclui nenhuma proposta de sociedade em sua perspectiva; quarta mantém esquemas hierárquicos e relações de poder bem definidas; quinta promove a padronização e a uniformização de tarefas, de procedimentos e de metas; e, sexta, seu modelo é retirado dos limites de produção industrial e aplicados como “camisa de força” como modelo de qualidade a ser perseguido sem qualquer discussão.

O planejamento estratégico tampouco tem no horizonte a transformação social da escola pública, e sim a sua conformação a esse cenário de mundialização

do capital, pois desenvolve uma metodologia gerencial voltada para a adequação da organização no mundo capitalista, no sentido de competitividade perante as forças do mercado. Segundo Alday (2000:13):

“A premissa norteadora para essa manobra criativa é a Administração Estratégica. Com uma compreensão clara na empresa de quem realmente é, de sua capacidade, de qual é o seu negócio, de que valor cria para os clientes e de como se diferencia para ganhar clientes e mantê-los, tem os meios para fazer a maior parte do trabalho, não importando o que o ambiente de negócios apresenta”.

É perceptível o significado desse tipo de planejamento e a sua dominância no atual contexto empresarial competitivo. Ao analisar a relação entre as escolas e o planejamento estratégico em seu interior via PDE entende-se o porquê de sua implantação. Além do mais, assim como a visão gerencial invadiu a escola pública a lógica do capital e do lucro penetrou todos os aspectos da vida social e política na qual torna vulnerável a sua organização política. A administração gerencial das escolas públicas pode ser considerada um aspecto disso. Forneço a seguir um breve esboço das implicações e efeitos do planejamento estratégico para as escolas públicas cearenses.

À primeira vista, o planejamento estratégico não parece constituir ameaça séria ou imediata à educação pública... [Mas]... Não seria correto concluir, que a sua aplicação cega não influencia a dinâmica interna do ensino público. Em verdade, não existe “técnica” destituída de intenção política. Se os órgãos centrais de educação adotaram esse instrumental, no aperfeiçoamento da gestão escolar com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do ensino, a eficiência e a eficácia (BRASÍLIA, 1999) o fizeram por razões políticas, isto é, tinha-se clareza do tipo de intervenção necessária para a resolução da crise nesse cenário de profundas transformações econômicas, sociais e políticas.

Nesse contexto tenho afirmado, respaldada em estudiosos dessa temática, que a educação, a saúde pública, a previdência social e outros direitos do conjunto da classe trabalhadora são transformados em mercadorias insaturáveis por lucro (DEL PINO, 1997; CARVALHO; 1999; IANNI, 1997; MORAES, 2000; KRAWCZYK, 2000, 2002). As políticas sociais neoliberais corporificam os conceitos desenvolvidos no mundo empresarial, como “eficácia”, eficiência, “modernização

gerencial”, “produtividade”, “rendimento” e recriam uma ordem política baseada na hegemonia de interesses econômicos.

Nesse composto de modificações na estrutura da educação brasileira que aconteceram no bojo da implantação de uma série de políticas sociais de teor neoliberal, a escola foi agraciada com a descentralização, com a democratização, com a autonomia escolar e com o planejamento estratégico no sentido de “aprender” a “otimizar” e “racionalizar” os escassos recursos que o governo envia em tempos de desresponsabilização com a manutenção da educação pública de qualidade, discurso hegemônico “sacado” infatigavelmente pelos formuladores das políticas educacionais do período, assim entende Del Pino (1997: 73):

“O caráter mínimo do Estado se apresenta na deterioração das políticas sociais, na incapacidade de conter o desemprego em massa, na baixa aplicação de recursos públicas para a educação e a saúde, na contenção de gastos com os servidores públicos, enfim, em um conjunto de medidas tomadas sempre de forma autoritária, muitas vezes passando por cima da Constituição do país, sempre em prejuízo do conjunto da nação”.

Não é de se estranhar, pois, que a política educacional pensada e implantada no Ceará tenha remetido a escola à responsabilidade pelo seu destino. Essa política foi parte mais dilatada da política nacional que estabeleceu uma sintonia fina com as políticas econômicas neoliberais.

Quando se coloca no PDE a missão de resgatar a “qualidade” da escola pública por meio do planejamento estratégico, o que se faz é transplantar para a escola uma dívida histórico-social sem precedentes, vez que no Brasil a forma privilegiada de manutenção do poder econômico e político da classe dominante se dá principalmente por meio da negação a uma educação de direito e de fato portadora de cidadania.

A realidade é constantemente escamoteada nesse tipo de planejamento dado ser o interesse não questionar as bases de dominação e emancipação social e política, mas adaptar a escola em que se reduz a uma “organização” que presta serviços aos “clientes”, pois eles são cidadãos que têm direito a “consumir” escola pública de boa qualidade (?). Esta é a lógica racional que se pretende seja assimilada pelos profissionais da educação, enquanto têm seus mínimos direitos

sociais frustrados, enquanto amargam uma situação de extrema desvalorização social e econômica, enquanto sequer têm acesso eles mesmos a uma formação permanente qualificada.

Enquanto isso se rendem aos ditames do capitalismo globalizado, em que o País ajoelha-se aos ditames do receituário neoliberal, no qual se deterioram de forma crescente as condições de vida da grande maioria da população. O que significa essa conjuntura da economia globalizada para as classes subalternas, em especial para os marginalizados do sistema dominante? Sua perversa exclusão da riqueza socialmente produzida e o seu distanciamento dos centros decisórios da macropolítica.

Envolve também a degradação das suas condições de vida: alimentação, trabalho, lazer, saúde, habitação, saneamento e educação, entre outros aspectos. O fato de não se questionarem essas questões no interior das políticas públicas denuncia o seu caráter ideológico e legitimador da atual (des) ordem econômica em que se vive.

Questionarem o planejamento estratégico aplicado à educação pública nesse cenário é desmistificar sua pretensa neutralidade, pois o planejamento em si não é apenas uma “ferramenta”, mas implica em concepção de apreensão do real, discussão de metodologia e seleção das técnicas procedimentais adequadas aos objetivos que se pretende alcançar, enfim relaciona-se com a visão de mundo e a inserção passiva ou transformadora dos atores sociais na realidade.

A lógica desenvolvida pelo planejamento estratégico não serve à escola, assim como a do planejamento de gerenciamento da qualidade total, por que ambos servem à manutenção das estruturas de dominação, que passam ao largo da análise do processo de globalização e do neoliberalismo. Ao fazer isto reforça a ideologia de que a globalização é o “último estágio evolutivo da humanidade” como apregoam os seus ideólogos. Infelizmente, o Estado brasileiro e outros Estados-nação dependentes e subservientes a essa hegemonia, defendem a necessidade de integração à economia mundial de forma incondicional, inserindo-se no modelo neoliberal. Na verdade o que tem se visto é uma degradação social e o acirramento da condição de pobreza sem precedentes nesses países.

O Estado e o governo são concebidos assim como instituições ineficazes, construindo uma generalização profundamente negativa com relação aos serviços públicos, em especial a saúde e a educação. Além disso, desqualificam-se as posições políticas de emancipação social, uma vez que é associada à esquerda e como tal são ridicularizadas por defenderem idéias “superadas” e tidas como “fracassadas”, associando-as às posturas de defesa de um Estado inchado e ineficiente. Contudo, o acirramento das condições de vida da população salta aos olhos de qualquer observador menos incauto:

“Os contrastes sociais são cada vez maiores: de um lado emergem enormes contingentes de desamparados, sem moradia e condições mínimas de sobrevivência e, de outro, os guetos da opulência e o luxo supérfluo dos condomínios fechados e mansões. Formam-se dois extremos: pólos de riqueza, concentrados em poucas mãos e, ao mesmo tempo, imensos pólos de pobreza” (SANTOS, 2004: 10).

Sem desconhecer os problemas crônicos que a educação pública atravessa no Brasil, especificamente no Ceará, este trabalho buscou identificar as “leituras preferenciais” estabelecidas nas políticas educacionais implantadas nesse período e que expressam uma interpretação hegemônica das questões políticas. Esta pesquisa configurou-se num ofício rigoroso quanto ao ato de pesquisar e exigiu-me um acurado exercício crítico, nessa ótica, possibilitou uma análise interpretativa em que identifiquei alguns dos elementos constitutivos do cenário de representação da política educacional no marco do qual se desenvolveu a mundialização do capital.

À GUIA DE CONCLUSÃO: LATÊNCIA E PULSAÇÃO - MOVIMENTOS SIMULTÂNEOS QUE SUSTENTAM A PERMANÊNCIA DO OBJETO EM ESTUDO

“A pesquisa é talvez a arte de se criar dificuldades fecundas e de criá-las para os outros. Nos lugares onde havia coisas simples, fez-se aparecer problemas” (PIERRE BOURDIEU, sociólogo francês, século XX).

1. Latência e Pulsação

Quando do mergulho inicial na aventura investigativa em que me envolvi, estava imbuída de um sentimento mesclado de medo, angústia, imprecisão, indefinição, tateamentos teóricos, em suma: era como se fosse surda, muda e cega para o ato de pesquisar. Foi preciso um cuidado todo especial para me converter em pesquisadora. Ao longo de três anos preoquei-me, então, não apenas com a investigação em si do objeto de estudo, mas, essencialmente com a minha formação na qual construí um olhar sociológico nesse percurso.

Várias vezes me referi a Bourdieu como “mestre” ao conduzir-me teoricamente na construção sociológica do fenômeno aqui investigado. Não faço isto com a intenção de parecer “unilateral” ou “estreita” conceitualmente aos olhos ou entendimento de quem lê o presente estudo. Em verdade, devo um tributo a Pierre Bourdieu, e aproveito esta oportunidade (se possível for) para realizá-lo, e afirmar a veia fecunda e instigante que são os seus escritos.

Desta forma, Bourdieu foi aquele companheiro constante do ato de fazer pesquisa, em que pese os momentos desestimulantes e desesperadores em que me encontrei no trilhar teimosamente e quase sem “condições objetivas”⁶¹ os caminhos da produção científica. É importante assinalar, o diálogo fecundo que o sociólogo francês enceta com quem se afina com a arte de pesquisar. Os seus textos, as suas reflexões e as suas “confissões” são de uma sabedoria que une a teoria e a prática

⁶¹ Entenda-se por “condições objetivas” os mínimos pré-requisitos da atividade efetiva de pesquisador (a): financiamento para os custos da pesquisa; disponibilidade de tempo para realizar e fichar todo o material bibliográfico fundamental e complementar para o desempenho da investigação; grupos de estudos sistematizados para discussão do processo de pesquisa, enfim tudo que os alunos do Mestrado Acadêmico têm, e que nós do Mestrado Profissional passamos ao largo. Isto é o status e a identidade de pesquisadores de direito e de fato.

de forma que acaba por inserir o desafio, no qual instiga o pesquisador principiante a buscar o rigor e a inventividade científica.

Sinto-me tentada, ao fazer o relato apaixonante por sua obra, a compará-lo com o não menos genial Michel Foucault, filósofo francês (sem dúvida, o mundo perdeu dois grandes intelectuais). Os dois pensadores colocam o centro da vida real em tudo o que escrevem, e tornam, deste modo o ato de fazer pesquisa uma teia aonde os elementos fundantes: a inquietação, o aprofundamento teórico, o mergulhar sem preconceitos nas diversas possibilidades metodológicas do objeto de estudo o trazem à tona em toda a sua complexidade.

Retomo o fio da narrativa inicial, quando dizia da contribuição que foi a leitura de Bourdieu para a construção do olhar sociológico que permeou todo o caminhar deste estudo para dizer das suas reflexões que serviram de aporte fundante no delinear do meu trajeto, constituindo-se em dois momentos reveladores. O primeiro foi a tessitura deste estudo com um olhar sociológico e o segundo configurou-se ao evolver os princípios éticos do rigor científico e da criatividade no princípio e fim desta pesquisa.

Foi assim que comecei a constituir esta pesquisa: como se fora a minha matéria de vida cotidiana durante aproximadamente cinco anos (pois o objeto de estudo já me inquietava antes de entrar no Mestrado), e pude finalmente compreender a seguinte reflexão do mestre:

“Eles compactuam com o silêncio porque não têm nada de novo a dizer sobre o mundo que dominam e, por isto, lhes parece como evidente, como ‘óbvio’(...)” (PIERRE BOURDIEU, sociólogo francês, século XX).

A partir das reflexões que emergiram dos escritos de Bourdieu e da relação estabelecida entre o referencial teórico abrangendo a análise do discurso e de conteúdo e a base empírica, estudei meticulosamente o fenômeno esboçado aqui nesta pesquisa estabelecendo as tematizações, os enunciados e as formações discursivas do material coletado e das entrevistas com o intuito de organizar o pensamento e estruturar uma linha narrativa, caracteristicamente flexível, para a criação de um texto interpretativo.

Esta tarefa não foi fácil, até porque o sentimento final é o de que muita coisa ficou pelo meio do caminho como pedras a serem transpostas num outro momento investigativo.

2. A permanência do objeto em estudo

“Criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado-o possível para ele” (MIRIAN GOLDEMBERG, 2001).

Escuso é dizer que o objeto de investigação não se esgotou. Permanece em estado latente. Pulsa de inquietações. Encontra-se num tempo e num espaço vivo porque é humanamente tecido por pessoas num tempo presente e numa performance geográfica, que está inserida no composto da nova ordem econômica da mundialização do capital, na qual dissemina relações de dominação e opressão nunca antes vistas, segundo o olhar analítico do sociólogo português:

“Um fenómeno velho-novo, complexo, que se, por um lado, é o rosto da arrogância do mercado frente às suas vítimas, o veículo mais eficaz da expansão planetária do capitalismo, por outro lado, cria novas oportunidades para a luta contra a exclusão social, ao tornar possível a articulação global entre movimentos e organizações sociais que lutam, em diferentes sociedades, pelos mesmos objectivos da construção de uma sociedade mais justa, solidária e multicultural” (SANTOS, 2002: 11).

Se a grande maioria não consegue isto enxergar, é devido a uma espécie de obscurantismo em que se vive hoje, evidenciado na hegemonia do “pensamento único”, no qual força uma pretensa padronização e unanimidade analítica geradora de uma “universalização teórica aparente que duplica o trabalho de teorização” (Bourdieu, 1998).

Diante de um ambiente no qual o real é uniformemente diagnosticado, restou-me um esforço incomum no sentido de decifrar o código que cifra a

mensagem, em que se oculta toda uma intencionalidade tramada em tempos de neoliberalismo. Nesse composto, a percepção de que o PDE representava uma estratégia de política educacional com um modelo teórico, doutrinas e teorias produzidas com a intenção de adequar a escola pública a um contexto de encolhimento e enxugamento do Estado, fez-me adentrar cada vez mais na instigante aventura de tentar conhecê-lo, e desvendar o seu sentido oculto.

Então, muitas foram as perguntas realizadas como norte para o mergulho investigativo no objeto de estudo, a saber: Quais as inspirações básicas do PDE? Qual o fio condutor estruturante do PDE? Quais as pretensões do PDE como programa da Política Pública de Educação? A quem se destina o PDE, ou seja, qual o seu público preferencial? O que distingue o PDE de outros programas educacionais? Em outras palavras, qual a sua marca enquanto proposta educacional? O que distingue o PDE de outros programas educacionais? Em outras palavras, qual a sua marca enquanto proposta educacional?

Considero várias dessas perguntas respondidas ao longo do trabalho, contudo gostaria de responder àquela que me motivou sobremaneira ao enveredarme por essa trilha. Por que o PDE e o planejamento estratégico? Para romper o silêncio crítico acerca desse questionamento fui beber de início, no referencial teórico da análise do discurso via metodológica largamente utilizada para desvelar a produção do discurso acerca da “qualidade” que permeou a “Caminhada Cearense”.

A compreensão que tenho, fundamenta-se na revisão aprofundada da literatura acerca da teoria do discurso (FOUCAULT, 1985; 1986; 1987; 1992; 1994; FISCHER, 1993; 2001; PÊCHEUX, 1988; MACHADO, 1988; MINAYO; 1994; e outros) indica que o discurso não é abstrato. Ele tem materialidade. Ele carrega consigo toda uma produção econômica e social na qual ganham perfil histórico e político as lutas e os conflitos, os interesses dominantes e opressores que tentam “emudecer” a voz dos que foram destituídos do direito de elaborar o seu próprio discurso.

É necessário atentar para o lugar de produção social do discurso. Em verdade, a elaboração fina do discurso contém intenções e sub-intenções que os formuladores e divulgadores tentam ocultar. Além do mais, há uma sombra que obscurece essa condição do discurso, porque em geral seu propósito é o de

legitimar e justificar práticas de dominação em que gear comportamentos e posturas homogeneizantes e uniformes diante do real.

Outra fonte da qual me servi foi a análise de conteúdo do PDE, no sentido de encontrar e apontar convergências. Para tal, dirigi-me aos documentos oficiais e fiz uma meticulosa pesquisa com o fim de recolher esse tipo de informação. Depois as linhas e entrelinhas dos documentos foram capturadas e classificadas a partir de tematizações, enunciados e formações discursivas a fim de serem decodificadas e interpretadas à luz dos teóricos.

A Análise de Conteúdo revelou-se neste trabalho como uma técnica refinada, delicada, que requereu de minha parte muita dedicação, muita paciência e muito tempo para os procedimentos necessários à investigação pretendida. Além disso, exigiu-me o aguçamento da intuição, da imaginação e da observação além da criatividade inventiva e do rigor científico que sempre me alertou, principalmente na catalogação e seleção de todo o material recolhido. Praticamente, criei meus próprios instrumentais de pesquisa, vez que aqui essa via metodológica é ainda muito incipiente. Ao mesmo tempo, precisei trabalhar a minha disciplina (sou terrível!), a minha perseverança, e ainda o rigor científico (como já me referi) na decomposição do conteúdo ou na classificação temática das análises.

Como este estudo se trata de uma análise eminentemente qualitativa, em que procurei identificar as intenções ocultas, nas quais as referências conceituais são muitas vezes negadas, o valor da análise de conteúdo dependeu de toda uma elaboração teórica feita a priori no sentido de fundamentar as bases fundantes da pesquisa. Com essa orientação alarguei teoricamente minhas leituras, nas quais abrangei desde estudos de economistas, historiadores, sociólogos, cientistas políticos, filósofos, educadores até estudos mais específicos como a análise do discurso e da análise de conteúdo. Emaranhei-me, também, pelo estudo da pesquisa qualitativa, pois me achava muito imatura no tocante a esse “mosaico” que estava vestindo numa perspectiva do poeta Fernando Pessoa.

Aparentemente o discurso é “inovador” e quem diria “revolucionário” às vezes consegue ser “moralista” e até mesmo “cívico”, em que levanta a voz e exige compromisso de “todos com a educação de qualidade para todos”. Pode parecer paradoxal, mas não é. Afinal, no atual contexto de mundialização do capital, é necessário que a grande maioria contente-se com o pouco que tem, aceite

passivamente a riqueza colossal da classe dominante, e faça o *mea culpa* quanto à condição social injusta em que vive, numa ação auto-martirizante de punição individual.

Existe um grande contraste nessa história toda e a crítica interpretativa que me propus fazer ancorada na análise do discurso e na análise de conteúdo, tentou isto deslindar: o discurso forjado no chão do capitalismo globalizado é homogêneo e unívoco caracterizador de uma determinada conduta padronizada no interior do “pensamento único” neoliberal pela força sutil do tecnicismo, do positivismo, do cientificismo e do objetivismo que se instalou, não sem contradições, no campo discursivo da educação cearense com recorte temporal nos anos de 1995-2002 e se consolida na atual gestão.

Finalmente, a conclusão deste trabalho aponta para uma não-conclusão, no sentido de que o arsenal de “empíria” coletado e o arcabouço teórico fundante revelaram-se inesgotáveis ao longo da pesquisa a indicar a sua continuidade para um outro projeto investigativo, pois, amplas são as suas possibilidades problematizadoras.

O que posso fazer nesta parte do trabalho, é sinalizar algumas considerações a título de “arremate final”. Começo numa referência à via teórico-metodológica largamente manuseada neste trabalho – destaco que a análise do discurso e análise de conteúdo aqui efetivada numa perspectiva sociológica fecundou sobremaneira a abordagem aqui privilegiada.

Quando me decidi por esta investigação, movia-me um sentimento de inquietude diante do discurso unívoco da “Caminhada Cearense”, inquietava-me acima de tudo a condição histórica em que se deu a sua produção e mais do que isso o “ocultamento” dessas condições na elaboração do discurso, mais uma vez tentava-se “mudar” para “não-mudar”.

Com este trabalho pretendi rabiscar uma visão mais clara da reforma que vem lançando sua sombra sobre as escolas públicas do Ceará. Embora não se queira aqui negar a necessidade de transformações profundas no cenário da educação pública cearense, a questão está em que tipo de mudança se quer, em que bases essa mudança seria gestada, enfim esta é apenas uma visão parcial, e a

dissecação do discurso da política educacional e do conteúdo do PDE foi abordado com base na perspectiva de que o discurso produzido não se encontra dicotomizado das condições históricas, econômicas, sociais e políticas que o engendrou.

Este estudo analítico tentou explorar a opacidade de um discurso que na prática operou dentro de uma lógica economicista e utilitária, em que esvaziou a escola de sua dimensão política na qual reduz suas atividades a modernizar e maximizar tecnicamente a gestão homogeneizada num sistema de “consenso”.

De fato, o que a “Caminhada Cearense” fez foi desarmar de forma habilidosa os atores sociais mais críticos. É como se não houvesse mais porque lutar nem para que lutar. Nem mesmo a situação salarial degradante dos professores mereceu um movimento mais crítico por parte dos sindicatos (no caso cearense existem dois: a APEOC e o SINDIUTE).

A reforma educacional teve potencial suficiente para desmobilizar os profissionais da educação, até porque quem têm hoje uma base sólida para criticá-la? Em verdade a área da educação foi a que mais sofreu transformações voltadas para a sua adaptação aos marcos do capitalismo internacionalizado. Por este motivo, as políticas e os mecanismos que alimentam a reforma das escolas podem ser vistos como a face internacional desse movimento.

Enquanto isso, nunca o padrão de desenvolvimento calcado em bases subalternas no contexto da mundialização do capital apresou tanto quanto hoje as possibilidades de transformação da educação em prol de uma sociedade mais igualitária.

Claro está que a reforma cearense não pretendia fazer transformações de âmbito mais profundo no interior da escola, em que se limitou a seguir o receituário dos organismos internacionais. Este estudo posiciona-se como um contraponto ao discurso tramado sob essas condições.

Em oposição às tendências hegemônicas do Planejamento Estratégico e do Planejamento do Gerenciamento da Qualidade Total que dominaram o interior da escola cearense largamente disseminadas pelas instâncias centrais de decisão, o MEC e a SEDUC, coloco o Planejamento Participativo como uma alternativa

diferenciada que se caracteriza principalmente por assumir compromissos mais sérios no tocante a questão da transformação social.

O Planejamento Participativo adianta-se em torno de questões sociais e políticas mais dilatadas e intrincadas, em que condena a idéia de neutralidade. O seu posicionamento é antagônico as duas outras tendências de planejamento porque epistemologicamente reconhece que nenhuma técnica está destituída do componente político que a engendrou, e, que as opções técnicas mais simplórias não estão dicotomizadas das decisões políticas, posto que o que se pretende sempre é a intervenção na realidade social, para transformá-la e para edificá-la num sentido estabelecido coletivamente numa perspectiva de rupturas e não de manutenção do *status quo*.

Lembro, aqui, a reflexão de Gandin quando atenta que fazer Planejamento Participativo não é apenas estimular a participação das pessoas, até porque o Planejamento Estratégico e o Planejamento do Gerenciamento da Qualidade Total também reivindicam a tal participação.

Em verdade é muito difícil se fazer algo hoje em termos de planejamento sem se contar com o mínimo de participação, mesmo que seja só para pedir sugestões dos implicados, e na grande maioria das vezes o que se faz é um violento ataque de cooptação e aliciamento da vontade das pessoas.

Se quisermos reais mudanças não apenas no interior da escola bem como em toda a sociedade, no sentido de romper com as atuais forças do mercado, necessário se faz subtrair-lhes o poder hegemônico que a reforma lhe outorgou, reconhecendo fundamento na reflexão de Raduntz apud Hill (2003: 48):

“O motivo pelo qual se torna a educação em mercadoria é a busca pela renovação da economia capitalista no período atual de declínio de lucros; a provável conseqüência disto é a redução e qualidade e a gama da educação, apesar da economia globalizada depender da qualidade da educação”.

Isso gera uma contradição profunda que abre o caminho para a ação transformadora e para a mudança. As ações nas escolas públicas precisam estar vinculadas a uma gramática de resistência, com o objetivo de construir uma outra

ordem social com base em valores não passivos, mas de contra-hegemonia diante de tudo o que se instalou forçosamente em seu interior.

A luta por uma escola não-reprodutora das desigualdades sociais e da opressão ainda não acabou, porque hoje mais do que nunca a escola pública esvaziou-se de seu conteúdo político por meio da implantação do planejamento estratégico e do planejamento do gerenciamento da qualidade total, que reduziu problemas de cunho eminentemente político e social em questão “técnica”.

Se queremos transformar essa realidade precisamos do planejamento participativo, uma vez que por meio dele é possível trabalhar “junto”, e trabalhar junto vai muito além de um discursar vazio em que se joga toda a responsabilidade na “liderança” oficial como de esta fosse um técnico de futebol.

O planejamento participativo possibilita as pessoas a trabalhar junto, isto é, a “aprender” de sua existência diária a desenhar sua forma de resistência, uma vez que foi criado para instituições, grupos e movimentos que não têm como interesse imediato fazer multiplicar o lucro, competir e sobreviver, mas contribuir para a construção da realidade social (GANDIN, 2001). Mais do que nunca é necessário que as escolas públicas assumam essa outra face: trabalhar com as comunidades – com suas próprias esperanças, desesperos e angústias – para o desenvolvimento de uma visão das escolas, da educação e da própria mídia como espaços de contestação social, econômica política e ideológica frente a tudo aquilo que em nome do lucro e do mercado onipresente, onisciente e onipotente a tudo domina.

No atual contexto em que vivemos não podemos prescindir da utopia. Ao meu ver esta não é a escola que queremos: uma escola de joelhos submetendo-se aos ditames da ordem econômica mundial via SEDUC. A escola que queremos não é produto de “panfletos, *slogans* ou programas” formulados em gabinetes dos organismos internacionais ou da Secretaria de educação, ela é muito maior que a própria realidade, pois é experiência viva acumulada e inter-relacionada com a História social e coletiva de cada povo. E ninguém melhor para expressar os anseios, as frustrações e os sonhos do povo de que os seus poetas, por isto tenho feito menção ao largo deste trabalho a alguns poetas que num certo sentido guiam a minha ética existencial. Não poderia também omitir neste trabalho o seu caráter

profundamente intimista, não por simples capricho pessoal, e sim porque não acredito em imparcialidade total do pesquisador. De posse da minha fé e da minha ação tento transformar o mundo com coragem e poesia, então faço meu o verso de Drummond (1992: 115): “tenho apenas duas mão e o sentimento do mundo”.

É com este sentimento que ponho o ponto final nesta narrativa, certa de que o objeto de estudo ganhou uma dimensão muito maior deste o primeiro momento em que me inquietei com a sua existência, estranhando-o e entranhando-o. Por fim, a partir da problematização e do mergulho investigativo e analítico cheguei a uma conclusão que não é de todo definitiva, pois o conhecimento é dialético e como tal é inacabado, está sempre se construindo e reconstruindo.

Como constatação final é possível dizer que a reforma educacional cearense enquadrou-se no movimento mais amplo das reformas encetadas nas duas últimas décadas do século XX sob a hegemonia do neoliberalismo. Numa época conservadora/capitalista como a que vivemos, o uso das escolas e espaços educacionais para manter essa estrutura social injusta dá a tônica das reformas da década de 1990 em diante.

Se pretendermos reverter essa situação é urgente que as escolas passem a atuar como espaços para a luta cultural e política demarcando uma educação emancipatória numa perspectiva freiriana da educação como um instrumento para as necessidades sociais de transformação, em que se fundamenta em um real compromisso de trabalho com as comunidades, pais e estudantes, e com os sindicatos e trabalhadores dentro destas instituições. Com certeza, outra faceta deste estudo é o seu caráter contemporâneo, a década de 1990 não está tão distante assim. A matéria presente esteve pontuando todo o processo de investigação. Portanto, este trabalho foi uma tentativa de entender as políticas educacionais se fazendo, como diria Drummond (1992) “Vamos de mão dadas não nos afastemos muito, o presente é tão grande”.

De fato as mudanças em educação não ocorrem tão lentamente como ideologicamente querem os formuladores das políticas em nível central, são perceptíveis as transformações que atravessaram, em menos de uma década(1995-2002) as escolas públicas, que modificaram totalmente a sua organização interna para se adequar aos ditames do Estado Mínimo, dentre as que mais impactaram a

rotina escolar temos: descentralização voltada mais para a desconcentração de poder, autonomia escolar com desresponsabilização, programa de melhoria e modernização da educação básica(FDG-INDG), eleições diretas para dirigentes escolares por meio da implantação da gestão democrática. De fato a escola sempre esteve aberta a todas essas mudanças, até porque autonomia que é bom só tem no papel. Por fim, fica difícil pôr um ponto final neste trabalho, porque ele foi feito de coração, envolvendo a mente e a razão. Como tenho clareza da necessidade do fim, ponho um ponto final, certa de que é apenas o início para se escrever o próximo parágrafo de uma próxima investigação científica, alargando a delimitação imposta ao ora exposto objeto de estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Rotsen Rodrigues. **Avaliação diagnóstica do plano de desenvolvimento de vinte e quatro escolas públicas do Estado do Ceará.** Dissertação de Mestrado. Fortaleza: EDUFC, 2001.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes T. **Políticas de Ensino Médio: tendências no Brasil e no Ceará – 1987/1996.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará –UFC. 1998.

ALBUQUERQUE, Ivanise Maciel de. **A avaliação da aprendizagem no ensino fundamental do município de Eusébio – Ceará: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. Sobral – Ceará – Brasil, 2002.

ALDAY, Hernan E. Contreras. **O planejamento estratégico dentro do conceito de administração estratégica** In Rev. FAE, Curitiba, v.3, n.2, p.9-16, maio/ago. 2000.

ALMEIDA, Paulo Roberto. **A indiscutível leveza do neoliberalismo no Brasil: uma avaliação econômica e política da era neoliberal.** Revista mensal. Ano I, Nº 10, 2002.

ALONSO, Mirtes; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Formação de gestores escolares para a utilização da informação e comunicação.** Takano editora e gráfica. São Paulo, 2002.

AMARAL SOBRINHO, José. **O plano decenal de educação para todos: cultura e contracultura.** Texto mimeo, Brasília, julho de 1994.

_____. **O plano de desenvolvimento da escola e gestão escolar no Brasil: situação atual e perspectivas.** Série documentos – II. Brasília, Fundescola/MEC, 2001.

_____. XAVIER, Antonio Carlos da R. **Gestão escolar: colocando pingos nos “is”.** Brasília: Fundescola, 1998.

ANDRADE, Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino.** Editora da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1999, 280 p. (Coleção FGC/ prática).

ANTUNES, Ricardo. **Crise capitalista contemporânea e as transformações no mundo do trabalho**. Capacitação em Serviço Social e política social. Módulo I: crise contemporânea, questão social e serviço social – Brasília CEAD, 1999.

AYRES, Virgínia; AMORIM, Tânia Nobre; MAIOR, José Souto. **Planejamento estratégico participativo: expectativa e realidades vivenciadas**. In: estudos avançados de administração – Programa e Pós-Graduação. Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Idéia Editora Ltda. João Pessoa – 1999.

ARRETCHE, Marta T. S. **Descentralização, Democracia, Reforma do Estado e Bem-Estar: Conceitos que não se Equivalem**. São Paulo, FUNDAP (mimeo). 1995.

_____. RODRIGUES, Vicente. **Descentralização das políticas sociais no Brasil**. São Paulo: IPEA. 1999.

BANCO MUNDIAL. **Uma parceria de resultados: o Banco mundial no Brasil**. Brasília (DF), 1999a.

BANCO MUNDIAL. **Ceará: experiências na formação de professores**. Brasília (DF): Editor Francisco Millán, 1999b.

_____. **Ceará: Qualidade, acesso e gestão na escola**. Brasília (DF): Editor Francisco Millán, 1999c.

BAPTISTA, Myriam Veras. **Planejamento social: intencionalidade e instrumentação**. 2ª edição. Veras Editora. CPIHTS: São Paulo – Lisboa, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luis Antero Rito e Augusto Pinheiro. Edições 70. Ltda, Lisboa – 1997.

BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. **Avaliação participativa de programas sociais**. 2ª edição – Veras Editora – CPIHTS. São Paulo. Lisboa, 2002

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do texto**. Editora Ática, Série Fundamentos, São Paulo, 1997.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington – a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Caderno dívida externa nº 6. São Paulo. 1994.

BAVA, Sívio Caccia. **Participação, representação e novas formas de diálogo público.** In: novos contornos da gestão local: conceitos em construção. Organizadores: SPINK, Peter; BAVA, Sívio Caccia; PAULICS, Verônica. São Paulo – Brasil. Polis/ Programa Gestão Pública e Cidadania. 2002.

_____. PAULICS, Veronika; SPINK, Peter (Orgs). **Novos contornos de gestão local: conceitos em construção.** São Paulo. Polis, programa gestão pública e cidadania/FIV. EAESP. 2002.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUZA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas.** Editora Cortez, São Paulo, 2000.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOF, Alvana Maria. **Mudando a gestão da qualidade para melhorar a qualidade: caso de Rondonópolis.** (Extraído de improving the quality and efficiency of primary education in Brazil: focusing on the school the case of Rondonópolis (1997). Tese de Doutorado. The George Washington University: UMI Dissertation Services. MI.

_____. **Plano de desenvolvimento da escola: conceito, estrutura e prática Brasília.** Fundescola, 1999.

BOFF, Leonardo, ARRUDA, Marcos. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos.** Editora Vozes Ltda. Rio de Janeiro, 2000.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto editora. 1997.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil.** Xamã Editora. 1ª edição. São Paulo, 1999.

BORON, Atílio. **“Os ‘novos leviatãs’ e a p ó l i s d e m o c r á t i c a : neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina”** In SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia? Editora: Vozes, Petrópolis, 1999.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Editora: Marco Zero Limitada, Rio de Janeiro, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa : Difel, 1989.

_____. **Introdução a uma sociologia reflexiva**. In: O poder simbólico. Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

BRAGA, Elza Maria Franco. **La acción de la ciudadanía en Brasil: un nuevo diseño de prácticas organizativas en los años noventa**. In: Estudios latino-americanos. Nueva Época. Año II. Num. 5. Enero-junio. 1996.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Editora da UNICAMP. Campinas – São Paulo, 2000.

BRASÍLIA. Ministério da Educação: **Políticas de Melhoria do Desempenho das Escolas**, 2002.

_____. Ministério da Educação: **Plano Nacional da Educação**, 2000.

BRASLAVSKY, Cecília; COSSE, Gustavo. **As atuais reformas educativas na América Latina: quatro atores, três lógicas e oito tensões**. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe: PREAL, Série “Documentos Opcionais” No. 5. Maio de 1997.

BRITO, Linelsa Vareta. **Mudança organizacional e gestão participativa na Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará**. Dissertação. Fortaleza – 1000 – UNIFOR.

CARDOSO, Limoeiro Miriam. **“Ideologia da globalização e (des) caminhos da ciência social”** In PABLO, Gentili Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes/CLACSO, 1999.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações.** 3ª edição [tradução Dagmar M.L. Zibas]. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **O cenário das políticas sociais no Brasil hoje: gestão e controle social.** Texto mimeo. 1996.

_____. **As políticas públicas no Brasil Contemporâneo.** Relação Estado-Sociedade. Texto mimeo. Fortaleza, 1998.

_____. **A questão da transformação e o trabalho social: uma análise gramsciana.** São Paulo. Cortez. 1983.

_____. **Reflexões sobre globalização cultural: demarcações, trilhas e questões em questão.** Texto mimeo. Fortaleza, Nov/2000.

_____. **Metodologia de pesquisa – a pesquisa e suas trilhas: pistas e indicações nos processos de construção.** Texto mimeo. Fortaleza, 2003.

_____. **O “Brasil Real” em questão: em resgate crítico de cientistas sociais.** Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – Ceará. 1999.

_____. **Estado e políticas sociais no Brasil contemporâneo.** In: Revista de políticas públicas/ Universidade Federal do Maranhão. Universidade de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em políticas públicas V. 1, nº 1 (1995). São Luiz: EDUFMA, 1995.

_____. **Problematização: resgatando pistas e apontando vias para deflagrar a aventura da produção do conhecimento.** (mimeo), Fortaleza, 2000.

_____. **Globalização em questão: subsídios para análise do mundo que vivemos.** In: As tramas da (In) sustentabilidade: trabalho, meio ambiente e saúde no Ceará. Fortaleza, INESP, 2001a.

_____. **Estado e políticas sociais no Brasil contemporâneo.** (mimeo), Fortaleza, 2001b.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org). **Construção do saber – metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 2ª edição. Campinas. São Paulo. Papirus, 1989.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Liz Zatz. Plano Editora: Brasília, 2002.

CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998: Avançando nas Mudanças**. Governo Tasso Ribeiro Jereissati. Fortaleza: SEPLAN, 1995.

_____. **Todos pela Educação de Qualidade para Todos 1995-1998**. Nº 1. Governo Tasso Ribeiro Jereissati. Fortaleza, 1996.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. SEPLAN, Fortaleza, 1996.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. SEPLAN, Fortaleza, 1997.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. SEPLAN, Fortaleza, 1998.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. SEPLAN, Fortaleza, 1999.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. SEPLAN, Fortaleza, 2000.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. SEPLAN, Fortaleza, 2001.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. SEPLAN, Fortaleza, 2002.

_____. **Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003)**, SEDUC: Fortaleza, 1994.

_____. **Plano Estratégico de Capacitação da População Cearense – 1999/2000**, SEPLAN: Fortaleza, 1998.

CHAUI, Marilena de Souza. **O trabalho da crítica do pensamento**. In: Metodologia científica de Leda Miranda Huhne. 5ª edição. Agir. Rio de Janeiro, 1992.

_____. **O que é ideologia**. 1ª edição, 1980. Editora brasiliense. São Paulo. 15ª edição 1984.

CONH, Amélia. **Políticas sociais e pobreza no Brasil**. In: planejamento e políticas públicas, nº 12, jun/dez de 1995.

_____. **Gastos sociais e políticas sociais nos anos 90:** a persistência do padrão histórico de proteção social brasileiro. Estrutura social e desigualdade XXIV Encontro Anual da ANPOCS. Outubro 2000.

COLL, César et al. **Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Artes Médicas. Porto Alegre, 2000.

CORAGGIO, José Luís. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2000.

CORRALES, Javier. **Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais.** Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe: PREAL. Nº 14 Abril de 2000

COSTA, Frederico Lustosa da, CUNHA, Augusto Paulo Guimarães. **Pensar o desenvolvimento a partir do local: novo desafio para os gestores públicos.** In: VII Congresso Internacional Del CLAD sobre la reforma Del Estado y de la Administración Pública. Lisboa. Portugal 8-11 out. 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** Campus. Rio de Janeiro. 1989.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** Cortez, 2ª edição. São Paulo; Niterói, Rio de Janeiro. Editora da Universidade Federal Fluminense: Brasília – DF: FLACSO do Brasil. 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira.** Cortez 4ª edição – Autores Associados. São Paulo, 1988.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil:** limites e possibilidades. In: Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil. Paz e Terra. São Paulo, 2002.

DANIEL, Celso. **Gestão local e participação da sociedade.** In: participação popular nos governos locais. Renata Villas Boas (org.). São Paulo, Polis, nº 14, 1994, 80 p.

DAVIS, Cláudia. [et al]; VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. DP&A. Rio de Janeiro, 2002, 144 p.

DEL PINO, Mauro A. B. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 1997

DELORS, Jacques (org.) **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2001.

DOMENICO, Losurdo. **Hegel, Marx e a tradição liberal. Liberdade, igualdade, Estado**. Tradução Carlos Alberto Fernando Nicola Dastoli; revisão técnica Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (biblioteca básica).

DOURADO, Luiz Fernandes, PARO, Vitor Henrique (orgs.) **Políticas públicas e educação básica**. Editora Xamã. São Paulo. 2001.

DOWBOR, Ladislau. **O que é poder local**. Coleção Primeiros Passos. Editora brasiliense S.A. São Paulo, 1999.

_____. **Globalização e tendências institucionais**. In: Presidência da República – Casa Civil. Curso de Capacitação em Gestão Social. Módulo I – Volume II – Fortaleza – CE – 1998.

_____. **A reprodução social proposta para uma gestão descentralizadora**. São Paulo: PUC/SP, 1998.

DRAIBE, Sônia Mirian (org). **Repensando a política social: dos anos 80 ao início dos anos 90**. In: lições da década de 80/ SOLA, Lourdes, PAULANI, Leda M. (orgs). Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo. Genebra: UNRISD, 1995a (seminários I).

_____. **As políticas sociais brasileiras: diagnóstico e perspectivas**. In: Repensando a política social: dos anos 80 ao início dos anos 90. In: as lições da

década de 80/ SOLA, Lourdes, PAULANI, Leda M. (orgs). Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo. Genebra: UNRISD, 1995b (seminários I).

_____. **O padrão brasileiro de proteção social: desafios à democratização.** Análise Conjuntural, Curitiba, 1986.

_____. **As Políticas Sociais e o Neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas.** Revista USP. 1993.

ERNESTO, Cohen. **Avaliação: conceito e especificidade.** Avaliação de projetos sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1993.

FARIA, Vilmar. **A conjuntura social brasileira: dilemas e perspectivas.** Novos estudos n° 33. julho 1992.

FILHO, João dos Santos. **Neoliberalismo: lógica do irracionalismo.** Ensaio sociológico sobre o neoliberalismo. Revista Mensal. Ano 1, n° 6, 2001.

FIORI, José Luís. **O Federalismo Frente ao Desafio da Globalização.** Texto apresentado no Seminário Internacional sobre Impasses e Perspectivas da Federação no Brasil, São Paulo, FUNDAP/IESP, (mimeografado) 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Cadernos de pesquisa, n° 114, p. 197-223. novembro/2001.

_____. **O mito na sala de jantar.** Porto Alegre, Movimento, 1993.

_____. **A análise do discurso: para além de palavras e coisas.** Educação & Realidade. Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n° 2, p. 18-37, jul/dez.1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** – auto inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola. São Paulo, 1996. 79 p.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986

_____. **As palavras e as coisas.** Lisboa: Portugalia, [s.d].

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Veja/Passagens, 1992b.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1990a.

_____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1990b.

_____. **História da Sexualidade III: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992a.

_____. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FILHO, José Parente. **Planejamento estratégico na educação.** Plano Editora, Brasília, 2001. 116 p.

FRANCO, Creso (org.). **Avaliação , ciclos e promoção na educação.** Artmed Editora, Porto Alegre, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Editora: Vozes, Petrópolis, 1998^a.

_____. **“Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito”**, In FRIGOTTO, Gaudêncio (ed.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século** Editora: Vozes, Petrópolis, 1998b.

GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire – uma bibliografia.** Cortez Editora. São Paulo, 1996.

_____. **Educação para e pela cidadania.** In: **Brasil no limiar do século XVI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável.** Henrique Ratner (org.) Editora da Universidade de São Paulo, 2000. (Coleção Estante USP – Brasil 500 anos).

GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas.** Editora: Vozes. Rio de Janeiro, 1994.

_____. **Adeus à Escola Pública**, in GENTILLI. **Pedagogia da Exclusão**, Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A complexidade do Óbvio: a Privatização e seus Significados no Campo Educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). A Escola no Contexto da Globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. SADER, Emir (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e Estado democrático.** Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1995.

GIDDENS, Antony. **Admirável mundo novo.** O novo contexto da política. Caderno CRH21. Salvador: CED – Universidade Federal da Bahia, jul/dez.1994.

GANDIM, Danilo. **Crise e respostas: planejamento estratégico, qualidade total e planejamento participativo.** In: A prática do planejamento participativo. Petrópolis. Editora Vozes, 1998. 5ª edição.

_____. **A prática do planejamento participativo.** Petrópolis: Vozes. 8ª ed. (2000a)

_____. **Escola e Transformação social.** Petrópolis: Vozes, 6ª ed. (2000b).

_____. & GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico.** Petrópolis. Vozes. 3ª edição. 2000

GONDIM, Linda Maria de Pontes. **Clientelismo e Modernidade nas políticas públicas: os “governos das mudanças” no Ceará (1987-1994).** Editora Unijui.

_____. **Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto da dissertação de mestrado.** Fortaleza, EUFC, 1999.

GOMES, Cândido Alberto & SOBRINHO, José Amaral (orgs.). **Qualidade, eficiência e equidade na educação básica.** Brasília – IPEA, 1992.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da Escola e neoliberalismo: Estado e escola pública.** Dissertação de Mestrado apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Sobre poder, política e partido.** Tradução: Eliana Aguiar, Emir Saber (org.) 2ª Edição. Editora brasiliense, 1992.

GREIMAS, A.J & LANDOWSKI, E. **Análise do discurso em ciências sociais**. Tradução e prefácio Cidmar Teodoro Pais. São Paulo. 1986. Global Universitária. Série literatura e lingüística. 283 p.

HABERMAS, J. **A nova intransparência: a crise do Estado de Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas**. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, 1987.

HAGUETE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, Vozes, 1992.

HOLANDA, Francisco Uribam Xavier de. **Da filosofia individual ao neoliberalismo**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFC/NEPS, Fortaleza, 1997. 42 p.

_____. **Do liberalismo ao neoliberalismo**. O itinerário de uma cosmovisão impenitente. 2ª ed. Porto Alegre. Edipucrs. 2001.

_____. **Do liberalismo ao neoliberalismo: o itinerário de uma utopia conservadora no Brasil**. Tese de doutorado. Fortaleza, 1995.

Hobsbawn, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. Companhia das Letras, São Paulo, 2004.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Papirus. Campinas – São Paulo, 1994, 143 p.

HUERTAS, Franco. **O método PES: entrevista com Matus**. Tradução: Giselda Baroso Sauveus. FUNDAP. São Paulo, 1996, 139 p.

_____. **Entrevista com Matus, o método PES**. Edições Fundap, 1997, São Paulo.

HUNRE, L.M. (org). **Metodologia científica**. 5ª edição. Rio de Janeiro: agir, 1992.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates, INOJOSA, Rose Marie & KOMATSU, Suely. **Descentralização e intersectorialidade na gestão pública Municipal no Brasil: a experiência de fortaleza**. In XI Concurso de Ensayos del CLAD “El Tránsito de la Cultura Burocrática al Modelo de la Gerencia Pública : Perspectivas, Posibilidades y Limitaciones”. Caracas, 1997.

KOTLER, Philip. **Marketing para organizações que não visam o lucro**. São Paulo: Editora Atlas, 1988.

KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta, HADDAD, Sérgio (orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Autores Associados (Coleção educação contemporânea). Campinas. São Paulo, 2000.

JACOBI, Pedro. **Atores sociais e Estado**. Espaço e debates. Revista de estudos regionais e urbanos, nº 26, Ano: 1989.

LAURELL, Ana Cristina (org). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. Revista técnica Amélia Cohn; tradução de Rodrigo Leon Contrera. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

LAKATOS, E.M. (org). **Metodologia científica**. Rio de Janeiro, Agir, 1992.

LIMA, Francisco José Sousa. **A fome como problema social: a aventura sociológica de construção de um percurso analítico**. Monografia. Fortaleza – CE, 2003.

LOBO, Rafael Hadclock. **A importância ética do deslocamento para uma história**. Walter Benjamin e Michel Foucault. Texto mimeo. Comum – Rio de Janeiro. V. 9, nº 22, Rio de Janeiro/junho/2004.

LUCK, Heloisa [et.al]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. DP&A, Rio de Janeiro, 1998.

WARREN, Ilse Scherer. **Movimentos em cena... e as teorias por onde andam?** In: WARREN, Ilse Scherer et all. **Cidadania e multiculturalismo; a teoria social no Brasil Contemporâneo**. Lisboa/ Florianópolis: Universidade Técnica de Lisboa/UFSC. 2000.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Desvendando máscaras sociais – objetivo, método e alcance desta pesquisa**. Livraria Francisco Alves Editora S.A. Rio de Janeiro, 1975.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Frenda Indunsky. Editora da UNICAMP. 2ª edição. Campinas, São Paulo. 1993.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Frenda Indunsky. Editora da UNICAMP. 2ª edição. Campinas, São Paulo. 1997.

_____. **Termos-chave da análise do discurso**. Editora UFMG. Belo Horizonte. 2000.

MATUS, Carlos. **Política, planejamento & governo**. IPEA (Tomos I e II). Brasília: 1993.

_____. **Adeus, senhor Presidente, Governantes Governados**. Edições Fundap, São Paulo, 1997.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 14 ed., 1994.

MONTEIRO, Angélica; OLIVEIRA, Maria José de; BARBOSA, Maria Osmarina. **A administração escolar em busca de identidade**. Monografia. Fortaleza – CE, 1997.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. **As Incomparáveis Virtudes do Mercado – Políticas Sociais e Padrões de Atuação do Estado nos Marcos do Neoliberalismo**. In: KRAWCZYK, Nora e et alii (Orgs.). O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI. Reformas em Debate. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.

MORIN, E. **Teoria e método**. In: Ciência com consciência. Bertrand Brasil, 2 ed.

MUNIZ, Altemar da Costa. **As mudanças de linha editorial na Folha de São Paulo (1979-1989)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 1999.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **Globalização e exclusão social: fenômenos de uma nova crise da modernidade?** In: Presidência da República – Casa Civil. Curso da Capacitação em gestão social. Módulo I – Volume II – Fortaleza-CE. 1998.

NASPOLINI, Antenor Manoel. **A Reforma da Educação Básica no Ceará/ SEDUC.** Fortaleza, 2001a.

_____. **“Todos pela Educação, 1995-1999: registro de avaliação participativa da política educacional do Ceará.** SEDUC. Fortaleza. 2001b.

_____. **A Reforma da Educação Básica no Ceará.** Revista Estudos Avançados-USP. Dossiê Educação. São Paulo, 2001c

_____. “A Caminhada Cearense”. SEDUC, Fortaleza, 2002.

NICOLAZZI, Fernando F. **As histórias de Michel Foucault.** Mestrado – UFRGS. Texto mimeo. 2001.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo.** Tradução João Silvério Trevisan. Editora Brasil S.A. São Paulo – 1978..

NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. **O Estado na ordem do capital:** o significado e o alcance das mudanças na “era Tasso”. Dissertação de Mestrado – UFC – 1999.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil.** Texto preparado para painel temático “Projetos de Desenvolvimento e Redesenho do Estado e da Sociedade Civil”, parte integrante do seminário tendências da gestão social, promovido pelo Instituto de Estudos Especiais da PUC/SP – IBEAC – CENPEC e realizado em São Paulo, 3-5 de novembro de 1998. A versão original, em Português, encontra-se em vias de publicação no Brasil.

_____. **Descentralização e participação.** Texto elaborado a partir da exposição feita na SAS/SP. Maio de 1996 (FUNDAP).

_____. **Permanência e mudança para a reinvenção da política como prática e projeto.** In: As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado: São Paulo: Paz e Terra, 1998. Cap. 6.

_____. **Um Estado para a sociedade civil.** São Paulo, 1998. (mimeo.)

NUNES, Edson. **A gramática política do Brasil:** clientelismo e insulamento burocrático. Editora Jorge Zahar Ltda. Rio de Janeiro. 1997.

OFFE, Claus. **A Democracia Partidária Competitiva e o Welfare State Keynesiano: Fatores de Estabilidade e Desorganização.** DADOS - Revista de Ciências Sociais Nº 26, Rio de Janeiro, 1983.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão Democrática da Educação** (desafios contemporâneos). Editora Vozes Ltda. Petrópolis – Rj. 1997.

OLIVEIRA, Francisco de. **Estado, sociedade, movimentos sociais e políticas públicas no limiar do século XXI.** Rio de Janeiro: FASE/PIC, 1993.

_____. **A derrota da vitória: a contradição do absolutismo de FHC.** Novos Estudos. CEBRAP, nº 50. São Paulo, 1998.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault.** Rio de Janeiro, Graal, 1999.

O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillippe. **Transições do regime autoritário — Primeiras conclusões.** SP: Vértice / Editora Revista dos Tribunais, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade.** In: Políticas públicas e educação básica. Editora Xamã. São Paulo. 2001.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Da administração pública burocrática à gerencial.** In: Presidência da República – Casa Civil – Curso de Capacitação em gestão social. Módulo I – Volume II – Fortaleza – CE. 1998.

_____. **Reforma do Estado para a cidadania.** Editora 34 Ltda/ Escola Nacional de Administração Pública – ENAP. 1ª edição. São Paulo, 1998.

PIZA, Edith Pompeu (trad.) **Chile: melhoramento da qualidade e igualdade da educação** (Programa MECE). Cristian Cox D. Coordenador Nacional do Programa MECE do Ministério, 1990.

PLANK, David N; AMARAL SOBRINHO, José; XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição. **Obstáculos à reforma educacional no Brasil.** Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL). Nº 3. Setembro de 1999.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Experiências de participação democrática**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza – CE, 2002.

REZENDE, Fernando. **As origens da crise: Estado autoritário e planejamento no Brasil**. In: o crescimento (descontrolado) da intervenção governamental na economia brasileira. Olavo Brasil de Lima Júnior & Sérgio Henrique Abranges (coords).

RIBEIRO, Luis Távora Furtado; MARQUES, Marcelo Santos; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Ética em três dimensões**. Brasil Tropical, Fortaleza, 2000.

RICO, Elizabeth Melo (org). **Tendências no estudo sobre avaliação**. Marta T & Arretche. In: **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. Instituto de Estudos Especiais. Editora Cortez. São Paulo, 1998.

SALVIDAR, Glória Elizabeth. **A natureza heterogênea do discurso**. Texto mimeo. 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais**. 2ª edição. Cortez, São Paulo, 2002.

SANTOS, B.S. **Seis razões para pensar**. Lua Nova: Revista de cultura e política. Nº 54, 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento à consciência universal**, 2ª edição, Rio de Janeiro. Record, 2000.

_____. **A reinvenção solidária e participativa do Estado**. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra – Centro de Estudos Sociais – Seminário Internacional Sociedade e a Reforma do Estado, 1998.

SCHERER, Warren Ilse. et al. **Movimentos em cena... e as teorias por onde andam?** In: Cidadania e multiculturalismo. A teoria social no Brasil contemporâneo. Lisboa/ Florianópolis. Universidade Técnica de Lisboa/UFSC, 2000.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**. Arte e prática da organização de aprendizagem. Tradução op traduções. Consultoria – Zumble aprendizagem organizacional. 14ª edição, 2003.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira (org). **Avaliação de políticas e programas sociais – teoria e prática.** Veras Editora. São Paulo, 2001.

SILVA, Marise Borba da.; SCHAPPO, Vera Lúcia. **Introdução a pesquisa em educação.** (Caderno pedagógico, vol. 1). Florianópolis: UDESC. 2002.

Soares, Maria Clara Couto. **“Banco Mundial: políticas e reformas”** In TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam J.; HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais Editora: Cortez/Ação Educativa, São Paulo, 1996.

SOUZA, Débora Martins de. **Discursos da qualidade na educação e performance da técnica.** Dissertação de Mestrado. Campinas. São Paulo. 2000.

SOUZA, Josinete Lopes de. **Foucault e o uso genealógico da história.** Texto mimeo, 2001.

_____. **Uma arqueologia do método genealógico de Michel Foucault.** Texto mimeo. 2001.

SPINK, Mary Jane.; FREZZA, Rose Mary. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas.** Cortez Editora. São Paulo, 1999.

_____. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** Cortez. São Paulo, 1999.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

TOMMASI, Livia de.; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio (orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais.** Cortez Editora. São Paulo, S.P. 1996.

TORRES, Rosa Maria. **Uma década de “ Educación Para Todos “: la tarea pendiente.** Buenos Aires. IIPE UNESCO , 1999.

VIANNA, Luiz Werneck. **Liberalismo e sindicato no Brasil.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976. 288 p. (Estudos Brasileiros, v. 12)

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995).** Tese como requisito de concurso. UECE. 1998.

_____. **Políticas internacionais e educação – Cooperação ou intervenção?** In: Políticas públicas e educação básica DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (org.) Editora Xamã. São Paulo. 2001.

VILLA BOAS, Renda (org). **Participação popular nos governos locais.** São Paulo: Polis, 1994.

VON MISES, Ludwing. **Ação humana.** Instituto Liberal. Rio de Janeiro. 1999.

XAVIER, Antonio Carlos da R.; AMARAL SOBRINHO, José; PLANK, David N. **Os padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais: uma estratégia de alocação de recursos para o ensino fundamental.** In: qualidade, eficiência e equidade na educação básica. Brasília. IPEA, 1992.

_____. AMARAL SOBRINHO, José. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz.** 2ª ed. Brasília: Programa FUNDESCOLA, 1999.

_____. **A equalização de recursos para o ensino de 1º grau nos estados de Nigel Brooke.**In: Qualidade, eficiência e equidade na educação básica. Brasília. IPEA, 1992.

_____. MARQUES, Antônio Emílio Sendim. **Quanto custa um aluno nas escolas que os brasileiros freqüentam?** Brasília: IPEA. 1987.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961).** Papirus. Campinas – São Paulo. 1990.

UNESCO. **La Formación de Recursos Humanos para la Gestión Educativa em América Latina.** Buenos Aires.IIPE-Buenos Aires. Informe del foro realizado em el IIPE-Buenos Aires, 11 y 12 de noviembre de 1998 (Serie de Publicaciones).

ANEXOS

ANEXOS

ESCOLAS PESQUISADAS

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
Escola Municipal Herondina Lima Cavalcante	Professor, corpo docente	
	Escola	17
	Efetividade, eficiência, eficácia	07
	Qualidade, qualificação, excelência	08
	Gestão, direção, núcleo gestor	14
	Participação, participativa	26
	Pais, famílias	13
	Capacitação, treinamento	14
	Comunidade escolar, comunidade	11
	Dinâmica inovadora, criativa	0
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	0
	Compromisso, comprometido	0
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	02
	Organismos, colegiados	01
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
Escola Municipal Gustavo Barroso	Professor, corpo docente	0
	Escola	08
	Efetividade, eficiência, eficácia	03
	Qualidade, qualificação, excelência	0
	Gestão, direção, núcleo gestor	20
	Participação, participativa	0
	Pais, famílias	08
	Capacitação, treinamento	06
	Comunidade escolar, comunidade	03
	Dinâmica inovadora, criativa	0
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	06
	Compromisso, comprometido	03
	Democracia, democrático	0
	Ética	03
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	0
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
Escola Municipal Profº Clodoaldo Pinto	Professor, corpo docente	0
	Escola	15
	Efetividade, eficiência, eficácia	08
	Qualidade, qualificação, excelência	13
	Gestão, direção, núcleo gestor	06
	Participação, participativa	08
	Pais, famílias	07
	Capacitação, treinamento	11
	Comunidade escolar, comunidade	04
	Dinâmica inovadora, criativa	0
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	0
	Compromisso, comprometido	02
	Democracia, democrático	02
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	0
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	03	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
Escola Municipal Francisco Domingos da Silva	Professor, corpo docente	10
	Escola	17
	Efetividade, eficiência, eficácia	10
	Qualidade, qualificação, excelência	05
	Gestão, direção, núcleo gestor	09
	Participação, participativa	08
	Pais, famílias	13
	Capacitação, treinamento	02
	Comunidade escolar, comunidade	11
	Dinâmica inovadora, criativa	07
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	02
	Compromisso, comprometido	0
	Democracia, democrático	03
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	02
	Organismos, colegiados	06
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	06	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
Escola Maestro Eleazar de Carvalho	Professor, corpo docente	04
	Escola	09
	Efetividade, eficiência, eficácia	06
	Qualidade, qualificação, excelência	05
	Gestão, direção, núcleo gestor	0
	Participação, participativa	08
	Pais, famílias	0
	Capacitação, treinamento	02
	Comunidade escolar, comunidade	06
	Dinâmica inovadora, criativa	0
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	05
	Compromisso, comprometido	06
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	02
	Organismos, colegiados	0
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
Escola Municipal Antônio Mendes	Professor, corpo docente	08
	Escola	15
	Efetividade, eficiência, eficácia	09
	Qualidade, qualificação, excelência	02
	Gestão, direção, núcleo gestor	09
	Participação, participativa	15
	Pais, famílias	22
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	15
	Dinâmica inovadora, criativa	0
	Envolvimento, integração	11
	Parceria	01
	Compromisso, comprometido	02
	Democracia, democrático	01
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	0
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	04	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
Escola Almerinda Albuquerque	Professor, corpo docente	14
	Escola	16
	Efetividade, eficiência, eficácia	0
	Qualidade, qualificação, excelência	07
	Gestão, direção, núcleo gestor	04
	Participação, participativa	13
	Pais, famílias	08
	Capacitação, treinamento	06
	Comunidade escolar, comunidade	16
	Dinâmica inovadora, criativa	06
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	07
	Compromisso, comprometido	02
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	02
	Organismos, colegiados	01
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	16	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
Escola Municipal João de Moura	Professor, corpo docente	0
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	09
	Qualidade, qualificação, excelência	07
	Gestão, direção, núcleo gestor	07
	Participação, participativa	08
	Pais, famílias	0
	Capacitação, treinamento	04
	Comunidade escolar, comunidade	07
	Dinâmica inovadora, criativa	07
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	07
	Compromisso, comprometido	03
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	0
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
Escola Municipal Profª Mª Gondim dos Santos	Professor, corpo docente	08
	Escola	28
	Efetividade, eficiência, eficácia	09
	Qualidade, qualificação, excelência	04
	Gestão, direção, núcleo gestor	06
	Participação, participativa	10
	Pais, famílias	19
	Capacitação, treinamento	03
	Comunidade escolar, comunidade	19
	Dinâmica inovadora, criativa	0
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	01
	Compromisso, comprometido	08
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	0
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	04	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
Escola Almirante Tamandaré	Professor, corpo docente	10
	Escola	12
	Efetividade, eficiência, eficácia	10
	Qualidade, qualificação, excelência	09
	Gestão, direção, núcleo gestor	08
	Participação, participativa	08
	Pais, famílias	06
	Capacitação, treinamento	05
	Comunidade escolar, comunidade	05
	Dinâmica inovadora, criativa	05
	Envolvimento, integração	03
	Parceria	02
	Compromisso, comprometido	01
	Democracia, democrático	01
	Ética	01
	Honestidade	01
	Sucesso escolar	01
	Transparência	01
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	0
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
E.E.F Antônio Bezerra	Professor, corpo docente	05
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	13
	Qualidade, qualificação, excelência	08
	Gestão, direção, núcleo gestor	05
	Participação, participativa	03
	Pais, famílias	09
	Capacitação, treinamento	03
	Comunidade escolar, comunidade	07
	Dinâmica inovadora, criativa	07
	Envolvimento, integração	05
	Parceria	02
	Compromisso, comprometido	02
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	01
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	03
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
E.F.M Pe Marcelino Champagnat	Professor, corpo docente	05
	Escola	08
	Efetividade, eficiência, eficácia	08
	Qualidade, qualificação, excelência	06
	Gestão, direção, núcleo gestor	05
	Participação, participativa	05
	Pais, famílias	03
	Capacitação, treinamento	03
	Comunidade escolar, comunidade	07
	Dinâmica inovadora, criativa	0
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	02
	Compromisso, comprometido	02
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	02
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	04
Prostituição	02	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	04	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
CERE Professora Maria José Santos Ferreira Gomes	Professor, corpo docente	10
	Escola	14
	Efetividade, eficiência, eficácia	12
	Qualidade, qualificação, excelência	05
	Gestão, direção, núcleo gestor	23
	Participação, participativa	14
	Pais, famílias	13
	Capacitação, treinamento	02
	Comunidade escolar, comunidade	11
	Dinâmica inovadora, criativa	04
	Envolvimento, integração	04
	Parceria	08
	Compromisso, comprometido	03
	Democracia, democrático	01
	Ética	01
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	02
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	04
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	20	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
E.E.F.M José Bezerra de Menezes	Professor, corpo docente	06
	Escola	11
	Efetividade, eficiência, eficácia	11
	Qualidade, qualificação, excelência	07
	Gestão, direção, núcleo gestor	06
	Participação, participativa	10
	Pais, famílias	10
	Capacitação, treinamento	12
	Comunidade escolar, comunidade	14
	Dinâmica inovadora, criativa	05
	Envolvimento, integração	05
	Parceria	0
	Compromisso, comprometido	0
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	01
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	14
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
E.E.F.M Joaquim Nogueira	Professor, corpo docente	14
	Escola	15
	Efetividade, eficiência, eficácia	31
	Qualidade, qualificação, excelência	01
	Gestão, direção, núcleo gestor	0
	Participação, participativa	21
	Pais, famílias	08
	Capacitação, treinamento	07
	Comunidade escolar, comunidade	08
	Dinâmica inovadora, criativa	0
	Envolvimento, integração	07
	Parceria	06
	Compromisso, comprometido	03
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	0
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	11	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
E.E.F.M Monsenhor Dourado	Professor, corpo docente	08
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	10
	Qualidade, qualificação, excelência	01
	Gestão, direção, núcleo gestor	08
	Participação, participativa	08
	Pais, famílias	08
	Capacitação, treinamento	03
	Comunidade escolar, comunidade	06
	Dinâmica inovadora, criativa	03
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	03
	Compromisso, comprometido	03
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	05
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	07	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
E.E.F.M Estado do Maranhão	Professor, corpo docente	03
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	09
	Qualidade, qualificação, excelência	15
	Gestão, direção, núcleo gestor	16
	Participação, participativa	13
	Pais, famílias	10
	Capacitação, treinamento	02
	Comunidade escolar, comunidade	18
	Dinâmica inovadora, criativa	17
	Envolvimento, integração	12
	Parceria	03
	Compromisso, comprometido	02
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	04
	Cidadãos, cidadania	02
	Organismos, colegiados	0
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
E.E.F.M Heráclito Castro e Silva	Professor, corpo docente	22
	Escola	14
	Efetividade, eficiência, eficácia	12
	Qualidade, qualificação, excelência	10
	Gestão, direção, núcleo gestor	21
	Participação, participativa	14
	Pais, famílias	19
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	13
	Dinâmica inovadora, criativa	03
	Envolvimento, integração	05
	Parceria	11
	Compromisso, comprometido	08
	Democracia, democrático	06
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	16
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	10	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
E.E.F.M Polivalente Modelo de Fortaleza	Professor, corpo docente	12
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	06
	Qualidade, qualificação, excelência	08
	Gestão, direção, núcleo gestor	11
	Participação, participativa	17
	Pais, famílias	08
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	08
	Dinâmica inovadora, criativa	02
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	0
	Compromisso, comprometido	05
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	13
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	03	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
Marvin E.E.F.M	Professor, corpo docente	06
	Escola	11
	Efetividade, eficiência, eficácia	12
	Qualidade, qualificação, excelência	10
	Gestão, direção, núcleo gestor	07
	Participação, participativa	0
	Pais, famílias	10
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	0
	Dinâmica inovadora, criativa	02
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	0
	Compromisso, comprometido	02
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	0
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	0	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
E.E.F.M Deputado Francisco Monte	Professor, corpo docente	04
	Escola	11
	Efetividade, eficiência, eficácia	05
	Qualidade, qualificação, excelência	08
	Gestão, direção, núcleo gestor	08
	Participação, participativa	13
	Pais, famílias	12
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	10
	Dinâmica inovadora, criativa	01
	Envolvimento, integração	0
	Parceria	08
	Compromisso, comprometido	0
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	12
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	05	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
E.E.F Valmique Sampaio de Albuquerque	Professor, corpo docente	04
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	06
	Qualidade, qualificação, excelência	09
	Gestão, direção, núcleo gestor	06
	Participação, participativa	08
	Pais, famílias	06
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	05
	Dinâmica inovadora, criativa	02
	Envolvimento, integração	07
	Parceria	09
	Compromisso, comprometido	02
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	04
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	01	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
E.E.I Henrique Gonçalves Justa	Professor, corpo docente	07
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	09
	Qualidade, qualificação, excelência	01
	Gestão, direção, núcleo gestor	05
	Participação, participativa	06
	Pais, famílias	03
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	03
	Dinâmica inovadora, criativa	02
	Envolvimento, integração	03
	Parceria	03
	Compromisso, comprometido	02
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	01
	Transparência	0
Cidadãos, cidadania	01	
Organismos, colegiados	06	
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	03	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	QUANT
E.E.F Geraldo Batista de Lima	Professor, corpo docente	13
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	11
	Qualidade, qualificação, excelência	05
	Gestão, direção, núcleo gestor	05
	Participação, participativa	04
	Pais, famílias	07
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	09
	Dinâmica inovadora, criativa	0
	Envolvimento, integração	09
	Parceria	03
	Compromisso, comprometido	01
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	03
	Transparência	0
Cidadãos, cidadania	01	
Organismos, colegiados	0	
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	05	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	F
E.E.I Francisco Sales Filho	Professor, corpo docente	04
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	07
	Qualidade, qualificação, excelência	05
	Gestão, direção, núcleo gestor	02
	Participação, participativa	06
	Pais, famílias	06
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	05
	Dinâmica inovadora, criativa	04
	Envolvimento, integração	05
	Parceria	02
	Compromisso, comprometido	04
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	02
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	0
	Organismos, colegiados	04
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	03	

ESCOLA	PALAVRAS SIGNIFICATIVAS	F
Manoel Machado	Professor, corpo docente	07
	Escola	0
	Efetividade, eficiência, eficácia	09
	Qualidade, qualificação, excelência	04
	Gestão, direção, núcleo gestor	06
	Participação, participativa	03
	Pais, famílias	06
	Capacitação, treinamento	0
	Comunidade escolar, comunidade	04
	Dinâmica inovadora, criativa	04
	Envolvimento, integração	04
	Parceria	02
	Compromisso, comprometido	0
	Democracia, democrático	0
	Ética	0
	Honestidade	0
	Sucesso escolar	0
	Transparência	0
	Cidadãos, cidadania	01
	Organismos, colegiados	02
Prostituição	0	
Violência, agressividade, miséria, indisciplina	04	