

A EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS NOS ANOS 90 – AS MUDANÇAS NA GESTÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DO ESTADO: RELAÇÕES ENTRE PODER E CONHECIMENTO

Maria das Graças Soares Floresta¹

Introdução

Meu interesse pelas Reformas Educacionais vem se confirmando nos vários estudos que realizei no campo da sociologia do currículo e se consolidou durante o Curso de doutorado em Educação através do estudo do Programa de Reforma Educacional, proposta e implementado no estado de Minas Gerais no período de 1991 a 1998². Esse período coincide com as gestões de Hélió Garcia e Eduardo Azeredo à frente do governo mineiro. Hélió Garcia, ao assumir em 1991 nomeou para a Secretaria de Educação Walfrido Mares Guia Neto que, por oito anos e ao lado de seu irmão João Batista e de Ana Luisa, liderou e conduziu a política educacional no estado³. Esses atores fariam criar e recriar uma proposta de mudança educacional que ainda apresenta nuances não identificadas, embora todo o esforço de pesquisa que já foi a ela dedicado.

1 Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação, Área de Gestão Escolar. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação Universidade Federal de Viçosa.

2 Essa investigação (Floresta, 2001) foi estruturada a partir de uma inserção relacional da Reforma na Educação. Estive interessada em investigar como se organizaram as várias instâncias normativas que redefiniram a educação no período de elaboração, implantação e execução desse Programa e que possibilitariam a sua legitimidade. Mais objetivamente busquei uma compreensão das relações entre o movimento de legitimação da mudança e sua correspondência nas propostas de políticas educacionais, nas ações empreendidas pelo Estado para reconfigurar a educação, buscando caracterizar o desenho da gestão educacional que se produziu nos anos 90. Analisando a transposição do projeto político, expresso no conteúdo dessa Reforma e nas políticas educacionais produzidas, meu interesse foi contribuir para a discussão da educação formal na sua forma mais ampla - a gestão da educação - como elemento de uma determinada forma de gestão social. Especialmente, estive voltada para a análise da conexão entre o discurso que permeou essas políticas, seus pressupostos e significados expressos na normatividade das propostas; ou seja, numa análise da representação dessas políticas nos discursos e nas diferentes formas de se constituir o arranjo da Reforma, seja por parte daqueles que o idealizaram, seja por parte daqueles que deveriam promover sua gestão. Para pesquisar a Reforma da Educação e o conjunto de práticas que esta abarca, tomei seu conteúdo como um mecanismo da relação saber/poder e como estratégia de regulação e planificação das práticas, a partir do conhecimento que se produziu no novo espaço da gestão, um objeto cultural e uma forma de interação social no interior de determinadas condições históricas.

3 Walfrido Mares Guia Neto, hoje Deputado Federal por Minas Gerais, atuou à frente do Sistema Educacional como Secretário na gestão de Hélió Garcia (1991-1994), mas esteve presente na condução da Reforma mesmo depois de se eleger Vice-Governador na chapa de Eduardo Azeredo (1995-1998), assumindo estrategicamente a Secretaria em substituição a Ana Luisa ou João Batista sempre que havia um interesse específico como nos momentos de negociação junto ao Banco Mundial. A pouca rotatividade dessa equipe que não demandou substituições nos seus vários escalões, garantiu uma unidade/continuidade em torno do projeto de reforma e coerência nas ações reformistas. Meu objetivo foi reconstruir a trajetória e acompanhar o itinerário desse intelectual integrando uma categoria envolvida com as formações históricas e sendo uma referência intelectual da política do setor em Minas Gerais. A partir da lógica empresarial, acumulada à frente de uma das maiores empresas de ensino do Brasil - o Colégio Pitágoras - Mares Guia mostrou-se atento às transformações políticas e econômicas na sociedade contemporânea e, em especial, no Brasil, da mesma forma com que correspondeu às demandas da burguesia industrial para Educação no país, dando início à mais audaciosa e politicamente articulada reestruturação educacional dessa década.

Essa Reforma e o lugar que ocupa no espaço social⁴ de Minas Gerais possui uma identidade peculiar. A própria identidade das reformas estruturais que estão sendo desenvolvidas no Brasil em outros campos a partir do final dos anos 80 (Harvey, 1996; Popkewitz, 1997; Chesnais, 1996; Bueno, 2000; Coraggio, 1996; Cunha, 1991; Gentili, 1996; Gentili, 1998; Haddad, 1998; Lima, 1995, Sguissardi, 1997; Silva Jr e Sguissardi, 1997). Como um sintoma da transição por que passa a sociedade brasileira, esse Programa é a própria expressão da reforma do Estado numa ruptura, marcada pela continuidade, a partir da qual se estabelece uma *nova* formação para o mundo do trabalho, exigência de uma nova sociedade e explicada pela teoria social do *novus* tempo (Chesnais, 1996: 24).

As transformações e os efeitos da reorganização política, econômica e cultural estão presentes nos esforços de tecnificação do espaço educacional (Enguita, 1993: 262-3), explicados por uma nova racionalidade que se constitui e que supõe muito mais do que universalizar o capital e suas estruturas, mas a recriação das condições de vida e a consolidação de um novo contrato social (Chesnais, 1996: 35). Do ponto de vista político, a relação educação/sociedade, gerenciada pelo Estado por meio das políticas educacionais, vem sendo provida a partir de uma nova relação de custo da formação para o trabalho e da necessidade de desenvolvimento de capital.

Em função da expansão do capital, imposta pelas mudanças na economia internacional, vem-se promovendo uma reconfiguração do setor do ensino e uma mudança da cultura educacional. Isso tem levado a educação para o centro das discussões das políticas estratégicas dos organismos multilaterais (como o BIRD/Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional) que nela têm investido, tornando-a um espaço social submetido à produção, à lógica do capital, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto qualitativo (Enguita, 1993: 262-3). Tais organismos, financiando a educação, propondo reformas no âmbito social, promovem o ajuste estrutural e

4 Bourdieu (1996: 48) define espaço social reportando-se ao princípio de “uma apreensão relacional do mundo social”. Ele afirma que “Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (ens realíssimum, como dizia a escolástica), e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos.” Redimensionando essa demarcação, o espaço social é construído como uma realidade invisível que não se pode mostrar ou tocar mas que organiza as práticas e as representações de acordo com os diferentes tipos de capital - cultural, econômico, jurídico etc. em função de sua posição. Esse espaço de posições sociais se traduz num espaço de tomada de posições pela intermediação de um sistema de separações diferenciadas que definem os diferentes grupos e suas posições no espaço social, isto é, suas práticas e os bens que possuem.

garantem a circulação do capital produtor de mercadorias, criando projetos que sutilmente decretam uma passagem dessa obrigação para a iniciativa privada.

Esse movimento tem obedecido a uma certa lógica: o capital produtivo que é investido na educação pública vem avalizado pelo próprio Estado, cumprindo o dever de atendimento ao cidadão, agora cliente; embora os objetivos sejam a prestação de serviços públicos, em geral cria-se uma *política educacional* proclamadamente pública, mas que resguarda a sua natureza privada porque depende de uma receita que abarca uma relação de custo/benefício para a sua manutenção. Numa atualizada relação, a prestação de serviços educacionais por parte do Estado - que, na universalização do ensino assume a educação como um salário social - é considerada capital de serviços e passa a se configurar como capital industrial - pelo *consumo* de mercadorias educacionais *fabricadas e vendidas* pelo setor produtivo, pelas relações de trabalho que estabelece com os profissionais da escola, pelas estratégias administrativas e de gestão (Enguita, 1993: 262-3). Ou seja, a tecnologia utilizada no ensino é mercadoria didática - material e humana - didática e sua produção constitui parte da atividade econômica do setor de ensino, considerada na sua globalidade.

E é nesse sentido que interessei-me por analisar a proposta de política educacional presente nesse Programa, centrando minha investigação nas relações entre o movimento de legitimação, o conteúdo discursivo⁵ produzido, seus pressupostos e significados e sua correspondência nas práticas institucionais de reorganização da educação. Meu objetivo, ao focar as estratégias de proposição do Programa, foi o de considerar o quadro epistemológico que essa Reforma possibilitou, estabelecendo relações entre o conhecimento, as condições para a produção de uma determinada subjetividade⁶ e a regulação social. Exatamente aqui se revela a matriz teórica que orientou minhas análises: ficou estabelecido que o corpo de conhecimentos produzidos pela nova gestão seria analisado a partir do conceito de *Epistemologia Social*, ou dos históricos *a priori*, denotando uma categoria conceitual e metodológica que se referia

5 Tratando o discurso como uma modalidade do real que deve ser apreendida em sua materialidade, como operações de poder e como uma produção histórica, utilizei a matriz foucaultiana para analisar o discurso presente nos documentos elaborados pelos gestores educacionais resgatando, de sua formulação teórica uma abordagem que o toma como um conjunto de enunciados, à medida que se apoiam na mesma formação discursiva que explica a Reforma Educacional nesse momento histórico.

6 A subjetividade, um conceito intrinsecamente ligado à construção do sujeito, do ser social e sua historicidade, articula a um só tempo/processo uma certa individualidade e uma vida coletiva.

ao social e não ao sujeito autônomo, a partir da necessidade de se tomar o sujeito não como produto, mas como sujeito das relações sociais - sujeito socio-cultural-imaginário.

Para percorrer o caminho de formulação desse Programa, procurei mediações a partir da compreensão da Epistemologia Social (Popkewitz, 1997: 23) que foi produzida, fixando-me no estudo sócio histórico do conhecimento (Popkewitz, 1997: 15), utilizando a idéia foucaultiana dos micropoderes (Foucault, 1986: 224) e categorias relacionadas à compreensão do *campo*⁷ proposto por Bourdieu (1996: 50), nessa fase de transição social, cuja característica mais evidente é a *mundialização do capital*, da política e da cultura na forma como Chesnais (1996: 24) e Harvey (1996: 47) analisam.

Epistemologia Social, categoria central de minha análise, se apresenta como *sistemas* que ordenam, formulam, moldam o mundo dando-lhe um sentido de homogeneidade e universalidade; um solo sobre o qual nascem e se reproduzem os saberes. A Epistemologia “analisa as regras e os padrões” de acordo com os quais é formado o conhecimento e, assim, organizam-se distinções e categorizações que constituem as “percepções, as formas de agir e o *self*” Popkewitz (1997: 233-4). Foucault (1995) incorporou a esse conceito a noção de tempo, se referindo a um conjunto de idéias presentes em um certo momento da história e que estariam relacionadas entre si diretamente ou indiretamente. Confrontadas umas com as outras, se desenvolvem no confronto, podendo ser vistas como responsáveis pela formação de discursos específicos. Relacionar assuntos epistemológicos com os conteúdos histórico e social, nesse sentido, seria tomar a *episteme* produzida num tempo e num espaço individual e coletivo e compreender o que acontece com o sujeito nos processos sociais de ruptura e continuidade da história. Isso clarifica a noção de *novo homem*, através do controle do *self*, disciplinando os interesses e produzindo a subjetividade. A subjetividade, um conceito intrinsecamente ligado à construção do sujeito, do ser social e de sua historicidade, articula a um só tempo/processo, uma individualidade e uma vida coletiva.

⁷ O campo na perspectiva de Bourdieu (1996: 50), trata-se de um “espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses” (Bourdieu, 1998: 135) Os campos têm suas próprias estruturas e suas próprias leis (Bourdieu, 1996: 60) e são ao mesmo tempo “um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura.”

A Reforma da Educação como objeto de análise

Minha análise foi organizada em dois espaços. Primeiramente, era necessário analisar o contexto conjuntural que produziu e impulsionou essa Reforma, situando-a num conjunto de reformas estruturais empreendidas no Brasil, relacionadas às novas formas sociais, em meio às quais foi criada e passou a responder. Isso requeria estabelecer a devida relação entre o processo de reordenamento da sociedade brasileira⁸ e as implicações que essa nova reconfiguração econômica, política e cultural globalizada, ou mundializada (Chesnais, 1996: 24) traz para os setores estratégicos da gestão social⁹. Uma rejuvenescida relação que tem como mentores representantes da classe empresarial e sua articulação com os organismos internacionais, amparados por uma ciência política nacional e internacional que analisa a crise do modelo de organização e gestão do trabalho e do modelo de desenvolvimento social, segundo os pressupostos do novo capitalismo (Oliveira, 1992: 94; Harvey, 1996: 135-6 e Fiori, 1995: 41-2).

Trata-se de uma reforma importante. A partir de sua proposição, o sistema público mineiro de educação estaria na agenda nacional e internacional como um modelo a ser seguido. A maior expressão disso foi o investimento que fez o Banco

8 Importantes análises foram utilizadas para interpretar as transformações da conjuntura nacional a partir do final dos anos 80 e que possibilitam compreender a reconfiguração do Estado Brasileiro. Embora o processo de adequação do Brasil à nova ordem mundial tenha suas origens no deslocamento do centro da crise econômica para uma “crise geral do Estado, do governo, das instituições” (Oliveira, 1992: 32), bandeira maior de campanha de Fernando Collor de Mello que se estendeu pelo governo Itamar Franco, é durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), quando se consolida o Estado Gestor, que as reformas rumo à nova conformação do capital se efetivam no Brasil. Baseado no diagnóstico da crise mundial e nacional, esse governo, seguido por vários governadores de estado, adotou os pressupostos dos organismos multilaterais - FMI, BID, BIRD/Banco Mundial, OMC, UNESCO, CEPAL - com novas funções específicas voltadas para a reforma dos aparelhos de Estado. Têm destaque na nova administração estatal uma nova gestão fiscal, novas relações entre o Estado e a sociedade civil - flexibilização na administração do aparelho do Estado e descentralização dos serviços sociais; novas formas de intervenção na economia, novos pressupostos de relacionamento entre a estrutura gestonária e burocrática do governo (Silva Jr. e Sguissardi, 1997: 23). A reconstituição do aparelho do Estado se efetivaria por meio de uma nova gestão funcional - administrativa e financeira - dos serviços públicos e das entidades de serviço do Estado ligadas aos poderes executivo, legislativo e judiciário, em cujo contexto se destacam o sistema de previdência, o sistema fiscal, tributário e de poupança pública, o sistema de saúde, a educação, a reorganização do quadro do funcionalismo público, o sistema de segurança, a polícia e o sistema jurídico (Silva Jr. e Sguissardi, 1997: 24-7). Sem embargo, essas mudanças tornaram explícita a ampliação do poder da burguesia nacional e o aumento das desigualdades sociais, redefinindo as relações entre a esfera pública e a esfera privada.

9 Objetivamente, algumas mudanças estruturais podem ser destacadas na transição do Fordismo para o que se chama Modelo de Acumulação Flexível que marcaram a reestruturação econômica e o reajuste sócio-cultural e político. Se uma nova ordem se impõe, processa-se uma ruptura na organização da vida material e cultural, um esforço para expandir o novo capitalismo, num contexto de globalização/mundialização do capital, demarcando um processo de transnacionalização política, comercial e financeira. Chesnais (1996: 32), referindo-se não só a uma “fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala das regiões do mundo onde há recursos ou mercados, e só a elas” e a um processo de unificação simbólica da sociedade ocidental, relaciona globalização/mundialização a, no mínimo, três pressupostos do ponto de vista de sua inclusão na história política e econômica, mas cuja inserção no campo ético e cultural é intensa. Assim, é que, entre os anos 70 e 90, em face da própria racionalidade interna do capitalismo, ocorrem transformações nas esferas política, econômica e cultural, compreendendo um movimento de ruptura/continuidade histórica da sociedade e que se expressam, pela sua natureza, na organização do capitalismo como modo de produção.

Mundial (Banco Mundial, 1994, Banco Mundial, 1994 a), contratando um empréstimo para financiar programas de reorganização institucional que incluía requalificação de profissionais e mudanças administrativas. A presença do Banco Mundial e de todas as agências que participaram dessa Reforma – UNICEF, Fundação Carlos Chagas, Fundação Christiano Ottoni, Instituto Vox Populi, Universidades e empresas instaladas no estado, trouxeram à Reforma um tom de *novo pacto*, construído a partir de uma cientificidade capaz de solucionar a crise diagnóstica no Sistema Estadual de Educação.

De outra parte, era também necessário tomar o seu conteúdo e analisá-lo como uma arquitetura capaz de estabelecer um novo vínculo entre a pedagogia a autonomia do sujeito (Larroza, 1995). Para isso, analisei o que denominei *textos públicos*¹⁰. Esses textos, produzidos por técnicos da Secretaria e consultores contratados fizeram parte de uma produção no interior do Estado, como instrumentos de administração pública, definindo estratégias e políticas. Compunham estes *textos* os manuais de orientação, *folders*, folhetos, panfletos, guias, apostilas, livros, documentos oficiais em forma de relatórios produzidos para divulgação da Reforma, proposição de programas, prestação de contas etc. Espaço institucional do discurso do Estado, tais *textos* atuavam como um mecanismo da relação saber/poder, não somente através do seu possível uso como planificação das práticas institucionais e mudança dos padrões, mas como uma estratégia para o engajamento e a partir da sua inserção na produção da subjetividade. Especificamente, analisei o saber que foi produzido no espaço de proposição da nova gestão e as tecnologias de poder presentes nos discursos desses *textos públicos* e nas práticas dos Programas elaborados e implementados, com base em certos preceitos relacionados a uma justificada necessidade de mudança que, do ponto de vista qualitativo, produziu uma nova cultura educacional.

A pesquisa compreendeu três fases. Num primeiro momento, fiz uma análise do conjunto de circunstâncias histórico-sociais, nas quais a Reforma da Educação em Minas Gerais foi proposta. A partir da contextualização histórica do espaço social de Minas Gerais, analisei o conteúdo documental do Programa de Reforma, buscando retratar a sua trajetória em três momentos: a justificação/construção do Programa em

¹⁰ Eles são públicos porque fazem parte de uma produção no interior do Estado, como instrumentos de administração pública, porque definem estratégias, registram políticas. Mas também são públicos porque foram escritos para serem divulgados, tornados públicos, como instrumentos de democratização da gestão pública. Nesse caso, eram dirigidos aos profissionais da educação ligados ao Sistema e, por isso, traziam uma linguagem bastante específica, criteriosamente elaborada para esses leitores especiais, além da qualidade gráfica e da apresentação didática.

diagnósticos e pesquisas de opinião pública, a construção do aparato legal produzido que lhe deu normatividade jurídica e a especificidade do próprio Programa, ambos espaços de produção de uma legalidade e de uma legitimidade que permitiriam reconfigurar a Educação Pública Estadual.

Os mediadores da Reforma da Educação - a justificação, os acordos institucionais, as insígnias, a criação da competência e os relatórios de avaliação como criações discursivas legitimadoras

Proposta a partir de estratégias bem elaboradas de legitimação, essa Reforma traz em si um conteúdo que vem de uma construção cuja gênese está expressa numa certa *ecologia* (Popkewitz, 1997: 21), a conjugação dos padrões históricos formadores do conhecimento, do poder e da organização das instituições. Assim, ela se compõe de um conjunto de objetos fixados numa retórica que os conceitos usados pela *equipe* de gestores tanto descreveram quanto incorporaram. A partir desse entendimento busquei uma *recriação* dessa Reforma, localizando-a no tecido social de Minas Gerais, como prescrição de um *novo pacto* em busca da qualidade, frente a uma apregoada *crise* e a partir de um outro entendimento da mudança. Expressões de uma *ecologia* que se fez e refez em objetos fragmentados numa arquitetura composta pela reconstituição de uma capacidade administrativa, pelas *novas* relações de poder, pela mudança de *habitus*¹¹ e pela produção de um saber que emergiu da *nova* gestão educacional.

Ao ler os *textos públicos* havia um interesse em compreender o modo como esse grupo de gestores organizou e sistematizou o discurso da mudança (Popkewitz, 1997: 11 e 29) a partir de determinados pontos significativos e de certas *palavras*. Minha atenção estava voltada para a origem da Reforma e para as regras segundo as quais aquela equipe a constituiu, num sentido de acoplamento de saberes distintos dispersos nos vários programas e que possibilitou a construção de um saber histórico. A partir daí, minha descrição se baseou na forma como foi buscada a sensibilização da sociedade, como foram produzidos os diagnósticos que justificariam a Reforma, como foram orientadas as mudanças legislativas e como foram produzidas as diretrizes no

¹¹ Habitus, segundo Bourdieu (1996: 48), são disposições, indicam uma tendência, um comportamento, uma possibilidade que existe, especialmente, dentro dos grupos de status. É um sistema de operações diferenciadas que definem os diferentes grupos e suas posições na sociedade, suas práticas e os bens que possuem. Seria o “organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo”, um “suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores.” (Bourdieu, 1998: 113).

âmbito da administração do Sistema em termos da proposição de programas e sub-programas como estratégias de instrumentalização e conjuntos de regras que restabeleceriam e reformulariam aspectos das tarefas e dos procedimentos nos quais estavam assentados interesses sociais e culturais.

Os problemas, as causas e as soluções propostas presentes no conteúdo dos *textos públicos* comporia, no meu entendimento, uma linguagem específica cujo critério é a reorganização social e epistemológica, a partir de recomendações pedagógicas e propostas de mudança, como a que apresenta o Secretário,

Esse sistema é inadministrável tal como o encontramos. Não se conhece no planeta nenhuma experiência de administração bem sucedida de um sistema dessa dimensão e com tal grau de centralização. Portanto, a solução para o problema de gerir esse sistema requer a sua descentralização, devolvendo as decisões para a escola, de onde elas nunca deveriam ter saído (Guia Neto, 1991: 2-3).

E é essa identidade da Reforma de Minas Gerais que me interessou enfocar, seja pela sua natureza produtora da *verdade progressista* como está presente no discurso dos gestores, seja pela preocupação imanente com as interrupções e continuidades que produziu numa perspectiva mais geral da história da educação no estado de Minas Gerais. Se os pressupostos dessa Reforma eram os problemas relacionais históricos da educação - baixa produtividade do Sistema (Minas Gerais, 1991: 3), envolvimento da sociedade, burocratização da administração (Guia Neto, 1991: 2-3), as justificativas referiam-se a uma *nova* organização da escola (Minas Gerais, 1991: 43-5), da gestão escolar e do trabalho docente (Guia Neto, 1991: 12). Esses temas já fizeram parte do ideário de Tancredo Neves nas eleições para Governador de 1982 (Gentilini, 1993: 150) e foram retomados no *Congresso Mineiro de Educação*, em 1983 (Cunha, 1991: 166). No entanto, nessa primeira gestão não se ampliou a reorganização da educação, ficando restrito à estratégia da mobilização, tendo o governo Newton Cardoso (1987-1990) conseguido suspender qualquer possibilidade de cumplicidade entre o governo e os profissionais.

A equipe dos anos 90 encontrou, assim, um espaço aberto para a proposição de um *novo pacto*, espaço esse criado a partir das ações dos governos anteriores. Medidas pontuais que fizeram parte de uma matriz discursiva do Estado e que sinalizava a fragmentação e a improvisação no âmbito educacional mas que, por certo, estavam atreladas a uma conjugação de interesses dos partidos e grupos políticos locais. Por isso, a formulação de uma nova política educacional dependia da tomada de consciência e da

criação de um sentimento a partir de cuidadosa análise da *crise* por estudos tecnicamente conduzidos, mediante realização dos diagnósticos, das avaliações e das auditorias. Seria a mais legítima forma de se iniciar o processo de formulação da mudança, ou seja, ouvindo o desejo expresso pela sociedade, através do discurso de integrantes de seus diversos grupos sociais. Isso gerou às estratégias de avaliação/proposição/avaliação uma centralidade antes nunca vista.

Os investimentos em inovação educacional, a idéia de um *novo* caminho rumo à mudança e ao sucesso, foram postas na fidelidade entre a escola e a sociedade cuja mediação legítima seria feita por um Estado interessado no *bem comum* (Guia Neto, 1991: 23-4; MEC, 1993: 21-2). Esse *bem comum*, na perspectiva da Secretaria estava associado à universalização das oportunidades, bem traduzida pela idéia de *equidade, autonomia, descentralização e participação*. Quase como uma conjugação ética ao propalado *bem comum*, foi definido um espaço de qualificação profissional e critérios de avaliação de desempenho cuja dimensão de dignidade se relacionaria com a criticidade e com a criatividade do *novo* profissional, agora muito mais competente. O compromisso da Secretaria com o *ensino de qualidade* se respaldaria numa *qualidade social da educação*.

A *Nova Era* (Garcia, 1991) que se prenunciou no início dos anos 90, pela voz de Hélio Garcia, repetida indefinidas vezes, por Mares Guia e seu irmão, João Batista, pelo Governador Eduardo Azeredo, e por todos aqueles que se encarregaram de divulgar a Reforma, tendo como cientistas nacionais os consultores e especialistas contratados (Guia Neto, 1991: 3 e Banco Mundial, 1998: 5), como avalistas jurídicos os deputados mineiros e como financiador o Banco Mundial, foi uma combinação específica e exclusiva de mecanismos de procedimentos que, analisados em seu conjunto, serviram a um amplo sistema de coletivização.

Em Minas Gerais, como no Brasil em geral, as ineficiências setoriais resultam das políticas e práticas mutuamente reforçadas, que falham ao enfrentar o centro do problema de baixa produtividade escolar. A baixa produtividade da educação pública brasileira é resultante não só da pobreza do processo de ensino-aprendizagem, mas também da inadequação das práticas e políticas setoriais. (...) a maioria dos fatores está relacionada à pobreza da instrução que resulta de cinco problemas inter-relacionados, a saber: (a) provisão insuficiente de insumos instrucionais básicos, tais como quantidades inadequadas de livros e horas de aula; (b) professores sem treinamento adequado aos quais faltam competência e incentivos para promover melhorias no seu desempenho nas salas de aula; (c) uso inadequado de práticas pedagógicas rígidas; (d) ausência de instrumentos e políticas administrativas custo-efetivas; e (e) gestão e direção

indevidamente complexas. Esses problemas setoriais, todos situados dentro do escopo de ação das políticas públicas, são criados pela inadequação dos gastos em educação primária. (Banco Mundial, 1994: 11-2).

A escola assumiria um novo papel. Não mais deveria ser vista como um local de formação técnico-política da sociedade, mas como uma instituição de prestação de serviços em benefício do aluno, a razão de ser da educação; ou em benefício do professor, seu agente fundamental; ou em favor da própria escola, o espaço educativo onde os fatos acontecem. O próprio conceito de escola teria que ser rediscutido, tamanho o desrespeito a que essa instituição foi submetida durante os últimos anos (Guia Neto, 1991: 3). Na perspectiva de uma revisão conceitual do papel da escola, a Secretaria de Educação viria compor uma nova condição institucional para o Sistema congregando grupos e instituições numa *nova* feição para o que definiu como *comunidade educacional*.

O que observei, nas primeiras estratégias de diagnóstico e na proposição da Reforma, é um moralismo proveniente da intenção de elevar a educação na direção contrária à crise. Isso tudo respaldado num sentimento de nacionalismo e de um compromisso público, que deveria ser restaurado. Essa avaliação deveria produzir um conhecimento das condições estruturais ou dos problemas privados que fossem passíveis de mensuração no decorrer da Reforma.

A reforma tornaria imprescindível a formação de competências de novo tipo dentro da proposta de reestruturação da educação pública, centrada numa cultura que articulasse o saber, valores ético-políticos a habilidades cognitivas e comportamentais. Assim, a Secretaria deu especial atenção à capacitação de professores e buscou capacitar a grande maioria dos profissionais em todo o estado, atendendo às cinco prioridades estabelecidas: autonomia da escola, fortalecimento da direção da escola através da liderança da diretora e dos *Colegiados*, capacitação e carreira para os profissionais, avaliação do ensino e integração com os municípios (Minas Gerais, 1991: 43-5). A mudança significativa de paradigma no campo da educação, implicaria uma mudança individualizada. Ou seja, a Secretaria demonstrou, na proposição do Programa de Reforma que pretendia interferir na forma como esses profissionais compreendiam o trabalho educativo. Uma nova cultura, nesse sentido, foi produzida pela conjugação de

um saber que emergiu da gestão, das competências e das relações institucionais que foram estruturadas.

Enfim, estabelecendo relações com os diversos níveis de relações sociais, a Reforma em Minas Gerais deveria interferir na expressão das vontades e das necessidades profissionais e de interesses cognitivos, tanto de professores, quanto de alunos. Não só o diretor da escola seria descrito como aquele agente (Minas Gerais, 1992b: 24 e Guia Neto, 1991: 4) cuja influência poderosa sobre os professores, pais e alunos, possibilitaria a consolidação da Reforma, à medida que pudesse demonstrar atributos e habilidades considerados resultados de uma mudança planejada, mas também os professores foram chamados a se integrarem ao novo modelo numa visão monitorada de progresso profissional segundo o qual foram definidas estratégias de requalificação para homens profissionais (Popkewitz, 1997: 112) passíveis de avaliação.

Assim é que, embora o projeto de Minas Gerais visasse apoiar a descentralização para as escolas, na verdade, a equipe de Mares Guia pretendeu (re)tecnificar a gestão da educação. Tratou de manter competências estratégicas para a Secretaria, atribuindo novas responsabilidades para a escola, para os professores, para os gestores. Assumir a gestão para a qualidade, sustentar os princípios da descentralização e da autonomia seria, no contexto da educação mineira dos anos 90, muito mais do que implementar Programas como o da eleição direta para diretores ou instituir os *Colegiados Escolares*. Esses nada mais seriam do que uma nova estratégia de direção do Estado e uma forma de alcançar-se o suposto consenso social apregoado, mas que se relacionou a determinadas exigências de maior padronização das práticas, incorporando pressupostos de um novo princípio educativo, mediador das mudanças desejadas. Foram estabelecidos parâmetros de qualidade do ensino referenciados numa denominação de satisfação das necessidades básicas educacionais.

A proposição da Reforma definiu-a como um sistema descentralizado. No entanto, esse quadro não foi aplicável quando se analisa as ações do governo mineiro no seu conjunto e no nível de gestão. O deslocamento do poder esteve no eixo da relação entre a autonomia e o binômio de gestão localizada - *Direção/Colegiado* - cuja atuação esteve demarcada por dois limites institucionais – a constituição de um contingente de competências e a instituição de um aparato excessivo de

regulamentações. As reais reformulações, segundo a Secretaria, pautar-se-iam em uma desregulamentação fiscal, em testes escolares unificados, que permitiriam manter uma estrutura de referência, na criação de novos órgãos intermediários de apoio ao monitoramento e no controle dos novos investimentos. Como observei no conteúdo da proposição da Reforma mineira, a administração foi desconcentrada (Lima, 1995), mas as decisões continuariam sendo concentradas, posto que se tratava de um poder concedido e não-concedido ao mesmo tempo.

Apesar do enfoque cientificista da proposta, o governo de Minas Gerais nunca assumiu que estariam baseadas em hipóteses sujeitas à refutação. Ao contrário, percebo que todo o tempo houve muito mais interesse em continuar produzindo exemplos para torná-la plausível, que uma postura de investigação que pudesse rejeitá-la. Ou seja, tratou muito bem esse grupo de articular uma legalidade a uma busca por legitimidade. O primeiro campo de legitimidade junto à sociedade civil foi a construção de uma idéia de necessidade da Reforma pela sistematização da crise posta sob a custódia de uma cientificidade garantida pelos diagnósticos e pesquisas realizados por instituições que têm o respeito da sociedade. O segundo campo de legitimidade foi o espaço do próprio Estado, a partir da construção de aparatos políticos e administrativos, que envolveram os empresários e seu financiamento e a esfera de poder jurídico – o poder legislativo junto ao governo de Minas Gerais.

A escola tornar-se-ia mais susceptível de controle instrumental, à medida que o Estado reconstituiria sua capacidade administrativa, a partir de uma visão de futuro a ser alcançada através de ações imediatas, numa convicção otimista e apaixonada de sucesso do Secretário que fez com que a Reforma se tornasse uma promessa generosa e quase profecial, incidindo sobre uma revitalização do Estado e de cada indivíduo que ele representa. Insistia a Secretaria de que seria necessária uma ampla revisão das normas legais vigentes, possibilitando maior segurança e democratização das decisões e dos procedimentos administrativos no sentido de evitar excesso de regulamentação. Entretanto, para efetivar os novos programas, foi necessário criar condições institucionais a partir de determinadas normas que permitiriam as inovações. Criou-se uma cultura normativa legitimando as mudanças proporcionadas pela Reforma. Mudanças que deveriam ser uma conquista de todos, mas com o rigor jurídico para que fossem legitimadas de um lado e, de outro, legalizadas. À garantia jurídica de que a

Secretaria necessitava para criar condições para as mudanças pretendidas, acrescentou-se a instituição de uma estrutura de controle do Sistema, seja pelos escritórios de Inspeção, seja por parte dos diretores eleitos ou pelos *Colegiados*,

A transferência da gestão da escola pública do Estado para a Comunidade, o cerne do Programa desta Administração, se afigura, pois, como uma ruptura com o passado, uma verdadeira revolução cultural que o Governo Hélio Garcia está realizando. É chegado o momento de passarmos a respeitar a inteligência e a experiência dos pais, dos alunos e dos profissionais da educação, em especial dos diretores de escola, e motivá-los a assumir papéis de liderança neste movimento em favor do ensino público. (Guia Neto, 1993: 7).

Uma mesma racionalidade que se apresentou, tanto internamente em estratégias como no *Programa de Avaliação da Escola Pública*, no *Programa de Avaliação de Desempenho*, na criação das unidades e comissões de avaliação determinadas pelo Banco Mundial, nos trabalhos de auditoria, nas estratégias de uniformização das práticas presentes no *Plano de Desenvolvimento da Escola*, no *Programa de Apoio a Inovações Escolares*, no *Programa de Desenvolvimento Curricular* e mesmo nos programas de requalificação, quanto na relação que pode ser estabelecida entre eles. O texto do Banco Mundial confirma,

O movimento desencadeado no mercado por este processo é de suma importância: empresários interessados em adequar-se à filosofia do projeto traçado pela SEE. A avaliação comprova a viabilidade de, em larga escala, o mercado ser induzido a trabalhar de acordo com regras pré-definidas pelo setor público, comprometidas com o desenvolvimento social. (...) Neste caso, a inovação consiste em a SEE definir diretrizes, regras e especificações que estão amparadas em uma proposta de política educacional. Nesta, entende-se que, no mercado, todos os empresários têm oportunidade de participar do processo desde que cumpram com os requisitos. Portanto, trata-se de uma proposta muito mais abrangente, que ao mesmo tempo determina e circunscreve a participação. Por outro lado, abre novos espaços e cria novas perspectivas para o mercado. (...) os empresários valorizam explicitamente o fato de existirem regras em contraposição a uma atitude permissiva e passiva dos órgãos públicos. Surpreendeu positivamente a reivindicação explícita por mais normatização. Querem regras e punições para o não cumprimento das mesmas. (Banco Mundial, 1998: 59-60).

O alto grau de detalhamento e a natureza racional-legal da legislação produzida e das normas criadas, dos *Guias* e *Manuais*, ou mesmo presente nos *Termos de Convênios*, garantiria um poder de controle e disciplinamento que se estendeu às mais variadas dimensões da relação institucional no Sistema. O detalhamento desses instrumentos de gestão e sua valorização como garantia das condições institucionais para a Reforma teve por objetivo tornar os profissionais mais *científicos* na

implementação das mudanças na gestão da escola. Na verdade, esses manuais existiram para subordinar as habilidades dos profissionais aos propósitos da Secretaria e, dessa forma, ignoram determinadas distinções presentes nas relações de poder produzidas através deles no âmbito da Reforma.

Acontecimentos *fragmentados*, os fragmentos do novo pacto social, do discurso sobre a crise, da criação da competência e da normatividade:

Enfim, as estratégias da equipe de Mares Guia, todo o discurso elaborado e materializado nos programas, nas *novas* formas de reorganização do trabalho na escola, na reorganização do quadro de pessoal nas unidades escolares, nos processos democráticos de escolha de Diretores Escolares, embora tivessem como vetor a *autonomia* e a *descentralização*, estariam intrinsecamente relacionadas às *estratégias ligadas ao aparato jurídico* pela proposição de leis e pelo controle do seu cumprimento pelas escolas, uma forma de cultura da legalidade. A conjugação dessa construção histórica em perspectiva foi feita por esse grupo com as orientações de Reforma Educacional dos organismos multilaterais, bem traduzidas no âmbito nacional e em Minas Gerais: legalidade seria sinônimo de mudança.

Embora nos documentos elaborados, a equipe de Mares Guia definisse atributos e habilidades segundo os quais seria possível tornar o ensino mais eficiente e as avaliações registradas nos relatórios refletissem melhorias em termos de satisfação ou desempenho, a *regulamentação da mudança* seria uma das ações prioritárias para que o Programa pudesse ser viabilizado. Uma arquitetura que abarca desde uma explicação histórica conceitual para a Reforma até um foco nas relações estruturais que modificariam os acontecimentos da escolarização. Os conceitos e as categorias epistemológicas presentes nessa arquitetura – e o que me interessou especificamente: poder, produção da subjetividade, mudança de *habitus*, produção de um saber (epistemologia) na *nova* gestão – estão dispersos nessa construção/reconstrução que agora apresento em forma de análise.

Essa Reforma, da forma como foi proposta e desenvolvida, comporta uma análise mais aprofundada sobre a *verdade* estabelecida. Em primeiro lugar ela foi financiada de forma privada por instituições externas às redes institucionais do governo de Minas Gerais, possibilitando uma coalizão de diferentes interesses de diferentes

instituições econômicas e sociais. Os acordos institucionais não representaram somente relações de consulta entre a Secretaria e as instituições que diagnosticaram, financiaram, implementaram e avaliaram a Reforma, mas envolveram regulamentações bem definidas, estabelecendo relações de poder entre a Secretaria e essas instituições. que projetaram e administraram testes escolares, analisaram estatisticamente resultados e distribuíram informações, estabelecendo padrões institucionais, constituindo uma *mentalidade coletiva coesiva*, e possibilitando uma generalização gradativa das práticas e dos discursos, numa espécie de ramificação dos diversos campos que se criaram. Isso está expresso também na reorganização do campo educacional a partir da contratação de consultores e do estímulo à consolidação de um mercado educacional, segundo padrões do capital, impregnado de valores do próprio capital.

Por sua vez, reafirma-se o reconhecimento, além da valorização, da iniciativa do governo estadual em avaliar, utilizando-se de agentes externos, pelo menos parte de suas ações da área educacional. A receptividade dos grupos contatados, a boa vontade em contar suas opiniões, sem medo ou pesar de expressar inclusive posturas desfavoráveis, indicam que a avaliação é desejável e desejada. Tal iniciativa pode efetivamente criar uma interlocução entre os atores que implementam na prática as ações, permitindo assim a correção de rumos. (Banco Mundial, 1998: 5).

Novas mercadorias pedagógicas seriam adquiridas e incorporadas ao imaginário da escola – microcomputadores, telefones, videocassetes, aparelhos de TV, livros de literatura, antenas parabólicas, como se fossem bens a que a escola não tivesse direito, mas que se tornaram *dádivas* de um governo da *Nova Era*. Ao incorrer nessa reversão econômica do público pelo privado e ao privilegiar determinados interesses econômicos, a Reforma se expressou de forma clara nas formas de financiamento que o governo contratou junto ao Banco Mundial, ficando altamente comprometida sua autonomia. Através das *Feiras*, dos suprimentos, das mercadorias educativas, do mercado editorial, das auditorias e das pesquisas contratadas, foi criado, como Bourdieu (1996: 48-52) denomina um *campo*, o *campo* da Reforma, o *campo* dos avaliadores, o *campo* dos especialistas. Constituiu-se um grupo de interesses quase irreversível que (re)explicou a educação e que didatizou a Reforma. Paula (1996: 136) confirma:

Alguns dos representantes da SEE/MG, a este respeito, adotando terminologia e ideologia próprias da gestão empresarial capitalista, chegaram a recomendar que cada escola se utilizasse da comparação de seus próprios resultados com aqueles observados no *mercado*

educacional, de forma semelhante ao que fazem as empresas ao adotarem a política de *Bench Marking*, em que se estabelecem metas e desafios para a superação de empresas concorrentes. Tal incentivo à competitividade como veículo de *motivação* esteve mais presente nas campanhas de *sensibilização* que precederam os processos de implantação do projeto de Gerenciamento da Qualidade Total nas escolas, mas pode ser notado em diversos documentos e ações estendidas ao conjunto da rede pública estadual de ensino.

Na verdade, o Estado pretendeu uma Reforma e buscou orientá-la a partir de pressupostos economicistas, presentes em todas as ações e relações em espaços de intermediação do Programa – índices, pesquisas, consultorias, financiamentos. Ficou evidente que o discurso da Secretaria e as várias medidas por ela implementadas caminharam na direção de uma maior aproximação entre os novos rumos de uma política educacional e os requisitos exigidos para a assinatura dos convênios e a concessão dos financiamentos.

Do ponto de vista qualitativo, ocorreu uma mudança da cultura educacional, ao reorganizar-se o campo educacional, um novo paradigma que se pôs, em termos de uma *nova* subjetividade daqueles que atuavam no Sistema. A forma como a equipe de Mares Guia reorganizou a educação denota uma estratégia de persuasão ao lado de um saber que esteve determinado pela sua opção conceitual de Reforma e pela maneira como normatizou as *novas estratégias*. Esse saber foi produzido no âmbito da formulação do Programa e deveria se expandir no cotidiano da gestão. Da conjugação desse saber – que era também saber popular, o saber da gestão – com o poder – distribuído entre as instâncias do Sistema, distribuído na escola, é que se construiria uma *nova* instituição escolar, por meio da incorporação de preceitos; neste caso, representada pela idéia de autonomia monitorada e de desconcentração do poder (Lima, 1995).

Por tudo isso, não foi difícil concluir durante a pesquisa que a Reforma estabeleceria relações, não só com a organização da instituição escolar, mas com a produção de uma determinada subjetividade que produziria e seria produzida por práticas sociais. Esta subjetividade assume a forma de uma *Epistemologia Social*, um processo de reelaboração e redefinição das formas de representação e significação social e educacional, um conhecimento útil que pudesse ser parte da produção de uma nova identidade. Todo esse percurso me levou a uma compreensão da idéia que os gestores teriam sobre o que é Reforma Educacional, sobre os elementos que a compõem. Compreendo essas relações, não só entre seus elementos, mas até nas formas de experimentarem-se como o sujeitos da Educação, sujeitos que produziram os *textos*

públicos analisados, numa dimensão subjetiva que expressa a relação desses sujeitos com a Reforma. Além de toda a discursividade que analisei, ao percorrer os *textos* percebi que a retórica pública dessa Reforma estava contida num simbolismo que foi produzido e aprimorado ao longo dos oito anos em que a equipe de Mares Guia atuou junto ao Sistema. Seriam articulações simbólicas que formavam parte da mudança nas relações institucionais permitindo as *novas* formas de regulação social. Os padrões de regulamentação presentes nas diversas linguagens desse Programa tornar-se-iam tanto institucionais quanto epistemológicos. A sua retórica possuía uma *qualidade instrumental* que se manifestaria nos conjuntos de relações específicas dos sistemas de percepções, avaliações das práticas e nos padrões produzidos, e isso apareceria de forma institucionalizada na modificação da rotina, do *habitus* (Bourdieu, 1996: 48) e da compreensão.

Ao descrever os *falares* e os *fazer*s dessa Reforma e ao recriá-los foi-se explicitando uma relação pedagógica, no interior da qual está posta uma política cultural. Ao iniciar o trabalho de pesquisa e ao deixá-lo germinar me encontrei com histórias, cenas, ações que num sentido conceitual solidificaram meu interesse por reestabelecer uma *nova* Epistemologia para compreender como, na organização da ação e do saber dessa Reforma, se dariam os esquemas de representação que produziriam formas de pensar, agir, ser, conhecer educação nessa *nova* sociedade. Não foi difícil constatar durante a pesquisa que a Reforma estabelece relações, não só com a organização da instituição escolar, mas com a produção de uma determinada subjetividade que produz e é produzida por práticas sociais. Todo esse percurso remete-nos a uma compreensão da idéia que os sujeitos têm sobre o que é Reforma Educacional, sobre os elementos que a compõem e expressa a relação desses sujeitos com a Reforma. Uma análise mais atenta indica que ela se consolidou não somente a partir de uma redefinição da paisagem da escola, “tornando-a mais padronizada e racionalizada” (Popkewitz, 1997: 145) mas a partir de uma inserção nas percepções e nas práticas sociais na medida em que conferiu grande importância à produção dos *textos* e dos *relatórios* que deveriam revelar, tanto as mudanças institucionais estratégicas e necessárias, quanto seus resultados.

Criou-se uma *linguagem da reforma* capaz de estabelecer um vínculo cada vez maior entre os sujeitos, suas práticas e os novos padrões institucionais desejados. O

conteúdo dos *textos públicos* era carregado de uma linguagem própria e de uma organização conceitual específica. Os temas, as metáforas, as imagens que comporiam tais símbolos discursivos, traziam uma retórica pública contida de um simbolismo produzido e aprimorado ao longo dos oito anos. Seriam articulações simbólicas que formavam parte da mudança nas relações institucionais permitindo as *novas* formas de regulação social. De sua parte, o Banco Mundial aprovou e apoiou, de forma evidente, o projeto da Secretaria de Educação de Minas Gerais, considerando que a previsão de mudança pautada num processo inovador modificaria a vida das pessoas (Banco Mundial, 1998: 5). É o que revela um anúncio da chegada dos equipamentos para as escolas de uma pequena cidade do interior do estado de Minas Gerais

**JENIPAPO
DE MINAS
A Cidade do Futuro!
VAMOS DAR AS MÃOS
ADM. 1997/2000**

O anúncio da cidade de Jenipapo de Minas, como muitos outros que circularam em Minas Gerais, denotou uma visão de *progresso* e estabeleceu uma relação capaz de tornar as pessoas mais felizes. Essa *Epistemologia da Reforma* expandiu-se pela estruturação dos subprojetos e pela forma como foram nomeados: fortalecimento, capacitação, geração de informações, comunicação, reorganização, responsabilidades, autonomia, participação, desenvolvimento, atendimento, melhoria, aprimoramento, termos que compreendem um poder normativo do *novo* Estado que se constitui. Símbolos, instrumentos por excelência de integração social (Bourdieu, 1998: 10), tornam-se instrumentos de conhecimento e de comunicação que possibilitam o consenso “acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social.

Os padrões de regulamentação presentes nas diversas linguagens desse Programa tornar-se-iam tanto institucionais quanto epistemológico. A sua retórica possuía uma *qualidade instrumental* que se manifestaria nos conjuntos de relações específicas dos sistemas de percepções, avaliações das práticas e nos padrões

produzidos, e isso apareceria de forma institucionalizada na modificação da rotina, do *habitus* e da compreensão. Isso também se expressou na ambivalência do discurso produzido pela Secretaria.

Embora reconheça que as reais *mudanças* provocadas por essa Reforma somente serão compreendidas com mais estudos e um aprofundamento nas questões relativas à reforma social, ao investigá-la, estou certa de que havia um jogo de intenções em cada escolha. Desde os critérios de escolha dos programas que receberiam mais recursos, os canais de divulgação desses programas, a intensidade das ações, a montagem da apresentação dos índices de fracasso/sucesso, as parcerias estabelecidas, as estratégias utilizadas. Na verdade, os *novos rumos da organização da escola* não deveriam alterar a rotina de trabalho nas escolas.

Desde a formação em serviço até a organização de *Eventos* de mobilização da sociedade, compondo um *clima* que envolvesse os profissionais, seria a garantia de que suas propostas receberiam o apoio daqueles que, no espaço da escola, se responsabilizariam pelo seu encaminhamento. Eventos como o **Dia Legal, Dia D, Dia Q, Feira de Livros, Feira de Informática** etc. realizados pela SEE/MG não somente seriam para diagnosticar e propor ou mesmo divulgar através da mídia e de panfletagem as ações da Reforma. Seriam espaços de envolvimento, possibilitando criar um clima de mobilização, reunir um grande número de pessoas como uma *confraternização* que daria sentimento de alegria. Uma estratégia para legitimar e tornar *legal* - no sentido jurídico e no sentido de ser um momento prazeroso - a prática de formação profissional e requalificação que essa equipe veio propondo e desenvolvendo. A Reforma exigia, além da formação na área específica de cada profissional, formação no campo da legislação educacional e das recentes reformas educacionais. Essa foi mais uma forma de organização no interior da escola para criar, legitimar e legalizar os espaços necessários à formação desses profissionais para a inovação educacional nesse caso, uma mudança na legislação.

Associar prazer à instituição de uma certa jurisprudência, como o fez essa Reforma, foi a marca de seu discurso baseado no *bem comum*. Heller (1991: 183) contribui sobremaneira para essa compreensão,

Toda acción (en la medida en que se refiere a relaciones humanas esenciales), como hemos visto, tiene un contenido moral. (...) La medida de este contenido viene representada por los cuatro momentos discutidos anteriormente. Los cuatro caracterizan

la relación de la acción particular com las exigencias genérico-sociales que funcionan objetivamente como *norma*. En este sentido, pero *sólo* en este sentido, el contenido moral de la acción puede ser considerado normativo”. No sucede que este contenido se explicita en la consciencia de los particulares también como exigencia. El respeto a la norma sucede en general en la vida cotidiana. (Heller, 1991: 142).

Também nesse sentido, não haveria a priori nada de especial nas palavras proferidas durante essa Reforma – qualidade, eficiência, participação, autonomia, desempenho, eficácia, produtividade, crise, mudança, progresso. Não há significado que nos remeta a um estado de satisfação/comunhão, que é bom, que é interessante, mas também não há quem não lhe possa atribuir uma essência conceitual. Não haveria qualquer essência conceitual em nenhuma palavra, pois a rigor as palavras são ciganas, mudam de lugar, não estariam comprometidas com coisas, objetos ou fenômenos. Elas não fixam sentidos, não são estáveis, dependem sempre do contexto e dos discursos nos quais se localizam. Não bastaria pronunciá-las como *slogans*, elas carecem de um discurso. Isso se deu de forma potencial com todas as *palavras* proferidas. Palavras que poderiam ser usadas num sentido tão diverso quanto progressista, quanto conservador. No entanto, o destaque, e mesmo a centralidade, que deu à uniformização dos direitos possui uma eficácia simbólica que sua legitimidade lhe confere, permitindo que assumisse uma função muito mais legitimadora do que informativa. Esses *eventos* e *slogans* revelam como a Secretaria interferia no cotidiano da escola impondo alterações no calendário escolar e propondo a discussão de temas que não estavam definidos a partir de demandas da prática pedagógica dos profissionais. A leitura, compreensão e análise dos *textos públicos*, uma reunião de temas conexos publicados, mostraram-me que havia uma tentativa de estimular, pelo discurso dirigido aos profissionais, que esses se conduzissem em uma determinada direção. A palavra que conceituou a ação e o evento que lhe propagou e deu forma de prática, com um potencial de disciplinamento, deveriam ter o poder do convencimento, principal estratégia dessa *equipe*, atributo estampado na forma como estruturou e propôs um novo sentido para Reforma da Educação. O que estava em jogo na luta interna por essa Reforma era a autoridade desse grupo – o locutor legítimo - no campo da educação, capaz de produzir, impor e inculcar uma determinada representação legítima da educação no âmbito da reconfiguração do Estado. Portanto, a produção da subjetividade e a Epistemologia Social, presentes no processo de escolarização,

situaram-se dentro de um quadro analítico bastante frutífero pela forma como foram distribuídos o poder, as regras, os padrões e os modelos de verdade que estariam presentes na vida diária dos sujeitos, nos discursos e nas práticas da Reforma. De sua parte, ou porque a vivência subjetiva só pode ser elaborada por meio de relações intersubjetivas, sua significação pode ser interpretada pelo discurso e pela linguagem, onde a palavra media a identificação das condições de existência dos sujeitos portadores de cultura e de valores socialmente dados.

Segundo Popkewitz (1997: 155) esta *fonte abalizada* está associada à formação de conceitos, aos valores e interesses que produzem e que são produzidos pelas Reformas Educacionais e constituem seu próprio conteúdo. Contêm suas próprias epistemologias ligadas a padrões coletivos que organizam a vida social - padrões ou métodos disciplinados de administração social - e relacionadas à autonomia do sujeito cujo entendimento permite entender as causas que organizam o comportamento coletivo e individual. Referem-se a padrões cognitivos e historicamente formadores da individualidade produzindo uma identidade que é a própria administração social da individualidade, num contexto de redefinição do Estado, empiricamente definido através dos padrões e relações onde ocorre a regulação social.

Um saber específico produzido na nova gestão – combinada de acordos, legitimidades e aparatos jurídicos – se direciona no sentido de um novo formato para o Estado, a partir do qual se torna quase natural a dependência entre a esfera política e a esfera privada da economia. Portanto, a produção da subjetividade e a epistemologia social, presentes no processo de escolarização, situar-se-iam dentro de um quadro analítico bastante frutífero pela forma como foram distribuídos o poder, as regras, os padrões e os modelos de verdade que estão presentes na vida diária dos sujeitos, nos discursos e nas práticas decorrentes dessa Reforma Educacional. Assim, continuo acreditando que

Reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público (...) estabelece relações com os diversos níveis de relações sociais – da organização das instituições à autodisciplina e organização da percepção e das experiências através das quais os indivíduos agem. (Popkewitz, 1997: 11-3).

Como acredito que essa Reforma específica da educação veio estabelecer uma nova relação entre o campo da economia, da política e da educação. As transformações por que passam os países, em especial do chamado *mundo emergente* têm suscitado mudanças na esfera de formação para o trabalho. A requalificação profissional tornou-se um espaço fértil para que a flexibilização produtiva, financeira e comercial empreendesse estratégias que garantam a constituição de um *novo trabalhador* necessário a um *novo mundo do trabalho*. As ações políticas do Estado se dão em meio a uma *nova* prática que redefine o que seja público, privado e como estas duas esferas devem-se relacionar na gestão social.

A reforma mineira no campo da educação muito bem exemplifica esta *nova* relação que, no campo da sociologia política tem um significado para muito além de uma simples mudança na gestão escolar e educacional. Eu diria que exemplifica uma outra forma de se compreender as relações entre economia e educação, medidas por uma ação bastante eficiente no campo da cultura. Um olhar mais atento pode revelar as implicações que trouxe, não somente porque compôs uma outra cultura institucional, mas porque reestabeleceu novas relações entre a sociedade civil e o Estado, tendo a classe empresarial como mediadora de uma reconfiguração educacional necessária as mudanças que se processam no mundo.

A partir desta iniciativa, outros esforços certamente encontrarão mais condição de se consolidarem como empreendedores de uma possível mudança educacional em novas bases, especialmente no que concerne ao financiamento da educação já não mais ao alcance do Estado. A presença do Banco Mundial em Minas, com certeza, garantiu esta nova cultura organizadora das relações entre educação, Estado e esfera privada. Cabe-nos investigar com mais profundidade os critérios que delimitam estas relações e que implicações trazem para a formação do aluno e do professor.

Referências Bibliográficas

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Avaliação do Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais**, Divisão de Operações de Recursos Humanos para América Latina e Caribe. Relatório n° 12477-BR, 1994.[Documento oficial].

_____. **Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais – Pró-Qualidade, Relatório de Avaliação**, 1994 a, 88 p. [Documento oficial].

- _____. **Avaliação qualitativa II: mecanismo de gestão da centralização à autonomia da escola equipamentos de informática e bibliotecas escolares.** Belo Horizonte, 1998, 68 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas - sobre a teoria da ação.** Campinas: Papyrus, 1996. 231 p.
- _____. **O poder simbólico.** [Trad. Fernando Tomaz]. 2 ed., Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 1998. 322 p.
- BUENO, Maria S. S. **Políticas atuais para o ensino médio.** Campinas, SP: Papyrus, 2000. 255 p.
- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.**[tradução Silvana Finzi Foá] 2 ed. São Paulo: Xamã, 1996. 335 p.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Em: TOMMASI, Livia De; Warde, Mirian J. e Haddad, Sérgio. [orgs.]. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 75-123.
- CUNHA, Luiz A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991. 495 p.
- ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia – Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993, 351 p.
- FCO/GQTE - FUNDAÇÃO CHRISTIANO OTTONI/ UFMG. **Gerência da Qualidade Total na Educação.** Belo Horizonte, maio, 1993. [Barbosa, E. F.; Coelho, M.I.M., et. al.]
- FIORI, José L. Para uma crítica da teoria latino-americana do Estado. Em: _____ **Em busca do dissenso perdido.** Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 6 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1986. 295 p. [organização e tradução de Roberto Machado].
- _____. **A arqueologia do saber.** 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FLORESTA, Maria das Graças S. **Poder, conhecimento e Reforma Educacional – as relações presentes no Programa de Reforma da Educação em Minas Gerais nos anos 90.** Piracicaba, SP: UNIMEP, 2001. 254 p. [Tese de Doutorado].
- GARCIA, Hélio. Discurso de Posse. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 16 mar., 1991.
- GENTILI, P. **Escola S.A. - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996. 188 p.
- _____. **A falsificação do consenso - simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 147 p.
- GENTILINI, João Augusto. **Modernização do Estado e racionalização administrativa do sistema estadual de ensino de Minas Gerais (1987-1989).** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993. [Dissertação de Mestrado]

- GUIA NETO, Walfrido Silvino dos Mares. **A realidade da educação em Minas Gerais** - SEE/MG, mimeo- (Conferência proferida no seminário “Educação, A Hora da Chamada” promovido pela Assembléia Legislativa de Minas em outubro de 1991), Belo Horizonte, 1991. 49 p. [Documento oficial].
- _____. **Educação e Desenvolvimento - conscientização, vontade política, participação.** [Congresso Brasileiro de Financiamento do Desenvolvimento - Associação Brasileira de Instituições Financeiras de Desenvolvimento]. São Paulo, SP, 1993, 27p.
- HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial, as políticas educacionais e as ONG's. **Informativo INESC**, agosto, 1998, 6 p.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna - uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Edições Loyola, 1996. 349 p.
- HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- LARROZA, J. Tecnologias do eu e educação. Em: SILVA, Tomás Tadeu da. [org.] **O sujeito da educação - estudos foucaultianos.** Petrópolis, Vozes, 1995. p. 35-86.
- LIMA, Licínio. Reformar a administração escolar: a recentralização por controle remoto e a autonomia como delegação política. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 8 (1), 1-3, 1995, 57-71.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação **Programa de Educação para o Governo Hélio Garcia**, Belo Horizonte, 1991.[Documento Oficial].
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Qualidade em educação: redefinição das atividades dos pedagogos nas escolas da rede estadual de ensino.** Belo Horizonte, 1992b. 34 p. [Documento Oficial].
- _____. Resolução 7.176/94. **Informativo MAI de Ensino.** Belo Horizonte – Editora Lancer, 1994b. 69 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - MEC. **Promoção da autonomia escolar em Minas Gerais.** Brasília, DF (Secretaria de Ensino Fundamental) Série Inovações, Volume II, 1993. 24 p. [Documento oficial].
- OLIVEIRA, Francisco de. **Collor, a falsificação da ira.** Rio de Janeiro: Imago, 1992. 164 p.
- PAULA, Helder Figueiredo de. **A qualidade da educação e a qualificação da escola.** CEFET, Belo Horizonte, 1996, 282 p. [Dissertação de Mestrado]
- POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional - uma sociologia política - poder e conhecimento em educação.** [trad. Beatriz Affonso Neves]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294 p.
- SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos R.. **Políticas públicas para a educação superior.** Piracicaba, SP, Ed. UNIMEP, 1997, p. 225-254.
- SILVA, Marcelo S. P. da. **Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994).** Campinas (SP), Faculdade de Educação, UNICAMP, 1999. 300p.