

ENFRENTANDO O DESAFIO DA ESCOLA: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA A AÇÃO*

Bernardete A. Gatti

Fundação Carlos Chagas

RESUMO

Este artigo examina pontos críticos que estão na base dos descompassos que a escola vive hoje. Trata das mudanças que precisariam operar-se para se pôr em movimento condições capazes de levar a uma reversão de perspectivas para a realidade escolar. Aborda a questão do direito subjetivo à educação básica; da necessidade de se cuidar de cada escola e não de um sistema em tese; dos parâmetros éticos a serem concretizados; da necessidade de uma cultura de sucesso e não de fracasso para a escola pública e do papel da avaliação e da participação. A partir daí, propõem-se ações que possam alavancar a escola em direção de mudanças qualitativamente desejáveis.

POLÍTICA EDUCACIONAL — ENSINO BÁSICO

ABSTRACT

This article examines critical points that are on the basis of the unsteadiness that schooling is facing today. It deals with essential changes that may enable a reversal of expectations for schooling reality. It approaches the issue of the subjective right to elementary school; the need to care for each school and not for a system in thesis; the ethical parameters to be carried out; the need of a culture of success instead of a culture of failure to public school; the role of evaluation and of participation. Based on these points, actions are proposed in order to upgrade schooling towards desirable quality changes.

* Texto escrito para a UNICEF.

O quadro de desqualificação de nossos sistemas de ensino e das escolas está posto. Suas conseqüências sócio-políticas e econômicas já foram balizadas. Surge então a questão de como enfrentar os grandes desafios que a partir daí adyêm, ou seja, *que mudanças precisam operar-se para que se consiga pôr em movimento condições que possam levar a uma reversão dessa situação crítica.*

Essas mudanças devem configurar-se a partir: a) da afirmação do direito subjetivo à educação básica, através da formação de atitudes que incorporem com clareza este direito fundamental; b) da necessidade de mudança de foco de atenção, isto é, da burocracia do sistema para a escola como lugar de qualidade; c) da necessidade de se assumir o princípio de equidade na educação escolar e da escola enquanto um lugar de progresso para a criança, considerando-se o sucesso desta criança como a meta mais valiosa; d) do desenvolvimento de avaliações das ações técnicas e dos progressos das crianças para realimentação pedagógica e administrativa do sistema. Essas mudanças são verdadeiros DESAFIOS.

DESAFIOS A ENFRENTAR ENQUANTO MUDANÇAS NECESSÁRIAS

Não aos escapismos: afirmação do direito subjetivo à educação básica

É clássica nos discursos e planos educacionais a ênfase no direito à educação básica, apoiada nas mais diversas razões. Em geral, tal atitude visa a gerar ou consolidar compromissos do Estado e de diversas instâncias sociais para com essa educação. Mas é preciso denunciar com veemência que, sistematicamente, esses compromissos não se concretizam. Rodrigues (1991) lembra-nos pertinentemente que nas razões invocadas para que se assumam compromissos com a educação não se vai, em geral, à raiz da questão, o que permite escapismos por parte dos administradores do ensino. Os setores modernos da economia advogam, por um lado, que sem a universalização da educação escolar não se poderá modernizar o país. Outros setores acentuam a dimensão do direito à cidadania, à preparação para a participação na transformação social, ao desenvolvimento do pensamento crítico. Outros ainda lembram que é preciso assegurar a apropriação competente dos instrumentos básicos com os quais a cultura ocidental foi construída.

Todos esses enunciados são absolutamente adequados, mas ficar somente neles traz vários riscos. Um deles é o de privilegiar um aspecto particular como sendo o principal, por exemplo, no processo de modernização industrial, e assim justificar a não oferta de educação escolar de modo universal pela necessidade de investir prioritariamente em determinados segmentos. Outro risco vem das carências conjunturais, como as orçamentárias: é fácil captar adesões

à idéia de que aquilo que se tem de realizar — a escolarização universal — é impossível aos cofres públicos. Assim, *"pode-se continuar a anunciar a necessidade fundamental de educação, mas adiar as iniciativas concretas para sua realização"*. Ou, se o objetivo for modernizar o parque industrial, delimitar geograficamente a oferta educacional às regiões com maior potencial de resposta, deixando grande parte da população à revelia desse processo, com argumentos aparentemente convincentes. E assim por diante. É preciso, portanto, ir à raiz da questão da qual essas dimensões são expressão parcial, e, segundo Rodrigues (1991), tomar como referência uma definição radical que dê um novo sentido à educação básica, um sentido que não permita escapar aos compromissos para com essa educação. A educação fundamental deve ser compreendida como *"o processo mínimo indispensável para que todos os indivíduos de uma determinada sociedade histórica completem a sua adequada formação humana para que se tornem um ser social, ou melhor, um ente cultural"* (p.13). Todos os recursos e requisitos necessários à vida social devem ser aprendidos, adquiridos por cada um e por todos os membros de uma sociedade que coexistam num mesmo momento histórico. O momento histórico que vivemos hoje nos sinaliza o grau de aquisições em termos de aprendizagens requeridas a que todos têm direito.

Ao longo do tempo, os homens criaram formas de vida e de organização da vida que exigem de cada membro e da sociedade como um todo contínua adaptação e readaptação no exercício de sua própria existência. *"Formas de construção de casas, de vida nas cidades, de produção e uso de alimentos, de comunicação, de trabalho, de organização da vida social, de superação da própria natureza através dos avanços das ciências e das técnicas, criação de formas institucionais de relação, criação de valores éticos e estéticos e muitas outras, compõem uma herança que a ninguém pode ser negada."* (Rodrigues, 1991, p.17). Somos todos parceiros deste momento histórico e é por isto que os tempos modernos transformaram um instrumento que em outros períodos foi parcial — a educação escolar — em universal. A razão fundamental para se oferecer educação fundamental para todos é simplesmente o direito subjetivo de todos de ter acesso aos recursos necessários à vida social nos dias de hoje. As demais razões só tomam seu sentido maior no contexto dessa raiz.

Mudança do foco de atenção e de ação

Tem sido tradição no Brasil, nas diferentes esferas responsáveis pelo ensino — a estadual, a municipal e a federal —, uma preocupação exagerada com as estruturas centrais de administração e de apoio técnico. Como se vê, por esse caminho não se conseguiu um ensino de qualidade, e, em alguns casos, nem ensino. Tal preocupação tem que ser transferida

de fato para a escola, para *cada escola*, que é o local onde quase 30 milhões de crianças e adolescentes vão todos os dias na esperança de aprender alguma coisa, na esperança de ter acesso aos instrumentos que as habilitem para a vida em seu tempo.

É, pois, importante, primeiro pensar a escola que se quer ter, que se quer oferecer, ou que se precisa ter, e, a partir daí, definir o que é necessário de fato para criar, manter e qualificar escolas. Só a partir do dia-a-dia concreto das escolas, em sua cotidianidade dinâmica, é que se poderá qualificar melhor nossa formação escolar. Pois a qualidade do ensino, da educação, se faz no varejo, na relação professor-aluno no contexto escolar, e não no atacado, na sofisticação administrativo-pedagógica. Qual escola? Uma escola para todos, digna desse nome, longe da concepção de albergue de crianças, de depósito, de restaurante, de posto de saúde. Escola deve existir para ensinar, para fazer com que as crianças tenham acesso às bases de nossa cultura e às habilidades necessárias à sobrevivência e à vida social moderna. As demais funções que a ela possam se agregar serão necessária e absolutamente secundárias, dado que a outras instituições sociais é que caberia basicamente seu oferecimento.

Qualificar melhor a escola é adequá-la ao uso que se pretende dela fazer, ou seja, é torná-la apta a satisfazer as necessidades dos que a procuram face aos objetivos específicos de quem e por que é procurada. Vai-se à escola para APRENDER e, como explicita Xavier (1991), cabe à escola que se quer melhor qualificada atender tanto às necessidades expressas como às potenciais, sendo que nessa concepção de qualidade: 1) o aluno é o centro das atenções e tudo deve ser definido em relação a ele; 2) a própria qualidade é uma concepção dinâmica, uma vez que as necessidades também o são; 3) a qualidade da escola não está no luxuoso; 4) a qualidade não pode ser dissociada dos recursos financeiros necessários à sua produção. Não se pode também prescindir de um processo de acompanhamento e de avaliação constantes, tanto o desenvolvido pelos gerentes do sistema como aquele realizado pelos seus beneficiários: os próprios alunos, os pais, os sindicatos e associações diversas etc.

O referencial dessa qualidade deve ser o produto civilizatório da humanidade, aquele que se configura nos tempos atuais das sociedades contemporâneas, acervo que permite minimamente a cada homem viver o seu tempo e dele participar, transformando-o.

Equidade: parâmetro ético na educação básica

A equidade não tem sido uma característica do sistema de educação básica. A renda não deveria ser uma variável determinante para o acesso e permanência na escola, nem para diferenciar drasticamente as crianças quanto ao domínio das habilidades básicas necessárias à vida social na contemporaneidade.

Ter como objetivo um mínimo de equidade leva a um planejamento e a uma distribuição de recursos e insumos educacionais um pouco mais justa, buscando equilibrar desigualdades, especialmente as mais flagrantes.

A equidade é uma faceta importante da qualidade, uma vez que pode proporcionar uma certa equalização não só nas oportunidades de acesso à escola, como oportunidade de maior tempo de permanência das crianças menos favorecidas socialmente no sistema educacional. Ela propicia o exercício de uma justiça distributiva e se exercita através de uma equalização vertical e horizontal. A equidade vertical permite que desiguais recebam tratamento diferente com base no tamanho dessas diferenças e de suas necessidades reais e potenciais. A distribuição de verbas, materiais, treinamentos se faz no sentido de que necessidades mínimas, por exemplo, nas zonas rurais, nas periferias urbanas, nos bolsões de pobreza sejam garantidas a todos. Nesta perspectiva deixa de prevalecer o favor a amigos e os interesses politiqueros imediatistas, para prevalecer o senso de ética social, cujos resultados serão sempre o benefício de todos, direta ou indiretamente.

O outro lado desta moeda é a equidade horizontal que garante tratamento igual a quem está em situação igual, ou seja, os que têm similaridade de condições recebem o mesmo volume de recursos e insumos educacionais específicos. Critérios definidos com clareza na transferência de recursos de diversas naturezas, em função de um plano de equidade vertical e horizontal permitem um impacto social maior e visibilidade mais ampla das ações.

Como Xavier, Plank e Sobrinho (1991) salientam, em função da importância atribuída à educação não é surpreendente que os vários segmentos sociais, cada vez mais insistentemente, demandem que ela seja distribuída equitativamente. Há um modelo privilegiado, visível, que todos esses segmentos começam a reconhecer como uma necessidade e um direito seu. Embora não seja fácil conceituar o que seria uma distribuição equitativa da educação escolar, esse conceito se associa ao objetivo de igualdade de oportunidades, o que, é preciso observar, não significa necessariamente que todos devem receber a mesma quantidade de educação, pois as necessidades e habilidades são diferenciadas no corpo social. Mas, significa, sim, oferecer oportunidade de acesso e boa qualidade na oferta, superando critérios discriminatórios tais como renda, sexo, raça, religião e região.

Concretamente, em nossa situação, é preciso começar pela oferta de acesso universal com pelo menos um patamar mínimo educacional com qualificação considerável. Este ponto é fundamental no conceito de equidade. O segundo ponto é que a equidade seja pensada no conjunto das redes. Não é possível manter o esquema, por exemplo, de escolas estaduais "boas" e escolas municipais "miseráveis". É preciso equalizar os serviços oferecidos através de parcerias e negociações.

Cultura do sucesso: as crianças aprendem desigualmente mas podem e devem progredir nas séries

Pessoas não são robôs com características estereotipadas. Ao contrário, são altamente diferenciadas em seus interesses, em suas habilidades, em seu ritmo, naquilo que gostam ou não. A escola lida portanto com esta heterogeneidade e precisa corresponder com flexibilidade a essas diferenciações. Se, de um lado, é necessário que certas aprendizagens básicas sejam garantidas, quer a nível de conteúdos específicos, quer a nível sócio-cultural mais amplo, de outro, é preciso ponderar algumas questões. Deve-se refletir melhor sobre o que se exige enquanto aprendizagens básicas e em quanto tempo se pretende que a criança atinja essas exigências. As exigências/tempo em nossas escolas são realmente adequadas às condições biopsicossociais das crianças em geral? A correspondência tempo/níveis e seqüências de aprendizagens é uma questão curricular da maior importância, nada discutida e praticamente não levada em conta no estabelecimento da seriação escolar, dos horários de permanência das crianças na escola, e da distribuição dos conteúdos e atividades.

Estabeleceram-se pelo hábito e imitação alguns critérios que se perpetuam sem serem questionados e sequer analisados à luz do que se sabe hoje sobre a aquisição da leitura e da escrita, e de outras habilidades, bem como do desenvolvimento cognitivo. Ou seja, os critérios têm sua origem mais em pré-conceitos do que em informações de natureza mais científica. Muitas vezes se copiou e se copiam modelos que são excepcionais, ou seja, desenvolvidos por unidades especiais com estes ou aqueles propósitos específicos, e não as experiências da vivência das redes, daquilo que é o mais comum nos sistemas de outros países, por exemplo. Ou seja, toma-se como exemplo um caso, como se fora a regra; toma-se a exceção como exemplo. Daí inúmeras deturpações nas exigências impostas às crianças sem que se perceba como são descabidas. Pouco se reflete sobre a sensatez dessas exigências tal como são colocadas, e vão-se reproduzindo nas avaliações das crianças e na seriação escolar comportamentos altamente seletivos que, ao invés de favorecer e estimular a criança a superar suas dificuldades, levam ao estigma, ao preconceito, à desmotivação. Retenções sucessivas não levam a uma melhor aprendizagem. Levam ao abandono da escola. A qualidade de uma escola e da rede é proporcional à sua capacidade de fazer as crianças obterem sucessos em sua progressão escolar. Sucesso diferenciado, tanto quanto são diferenciadas as crianças, porém sucesso.

Desenvolvimento de uma nova cultura de acompanhamento e avaliação

Acompanhar ações e avaliá-las leva à reflexão com dados concretos sobre "o que acontece de fato". O sistema é bem gerenciado? As informações fluem? O diretor lidera sua escola? Os professores voltam-se para o sucesso de seus alunos? Estes aprendem?

Aprendem o quê, como, quando? Portanto, acompanhar e avaliar os processos relativos à escolarização é fundamental, mas só o é na medida em que se reflete sobre esse acompanhamento e as avaliações e daí se tiram informações para a prática no sistema, quer a nível gerencial, quer a nível da sala de aula. Temos vivido uma inércia educacional, falando mal da educação, das escolas, disto, daquilo. Os administradores públicos discursam e produzem documentos brilhantes sobre os problemas da educação e fazem promessas. Mas, chegar perto do que se passa de fato, colher dados, questionar com dados, trazer contribuições concretas à solução de problemas de fato constatados não é um comportamento que se tem instituído. Este comportamento escapista passa a não ser interessante na medida em que as populações, as comunidades, já estão atentas ao que vem acontecendo com suas crianças no sistema escolar e já percebem que, para além de diretores e professores, estão o Secretário da Educação e o Governador. Avaliar bem para agir melhor, com critérios mais bem fundados, e para balizar a ação de cada um dos envolvidos com o ensino, leva não só a fundamentar as opções a serem feitas, sobre onde e como investir, como a se evitar desperdício em opções que venham a se mostrar pouco eficazes para a real qualificação do ensino. As avaliações bem conduzidas, se bem utilizadas, levam à economia de esforços e de dinheiro. Deixa-se de apostar no escuro em função do palpite deste ou daquele e aposta-se com dados claros que indicam, de fato, a direção a seguir.

Avaliar não é punir. Acompanhar e avaliar o processo de ensino e seu gerenciamento é testemunho de seriedade de intenções e da vontade de agir inteligentemente para a solução dos problemas que afloram. É sinônimo de decência. É um comportamento ético nas ações públicas.

DIRETRIZES PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS E PROVOCAR MUDANÇAS

Fortalecimento e melhoria da escola

Esse fortalecimento e essa melhoria não passam somente pela adequação das condições físicas da rede mas sobretudo pela valorização do professor enquanto profissional e pelos insumos pedagógicos postos à disposição de professores e alunos.

As condições salariais e de carreira do professor são fatores importantes para se pensar em uma melhor seleção desses profissionais, que precisam demonstrar um mínimo de competência para serem contratados.

É preciso oferecer a eles um acompanhamento de sua prática pedagógica através de um sistema de formação permanente em serviço. É mister restaurar o moral e a motivação dos professores, ao mesmo tempo em que se lhes oferece suporte e auxílio para as suas práticas no dia-a-dia da escola.

Alunos e professores precisam dispor de materiais didáticos diversificados (mapas, cartazes, livros,

textos diversos, revistas, encartes, fotos, slides, vídeos), como também de materiais para produzir seus próprios recursos pedagógicos (papel, papelão, isopor, cartolina, tintas, máquinas de reprodução de material, retroprojeter etc.); kits de ensino e jogos pedagógicos podem ser muito úteis, quer para uso direto, quer como estímulo ao professor para criar seus próprios instrumentos. Se se quer professores criativos é preciso dar-lhes condições para o serem. Ninguém cria do nada.

A direção da escola precisa ser muito bem qualificada e a ela se deve atribuir bom grau de autonomia a par de uma clara definição de responsabilidades, tanto no que se refere à manutenção da escola, à sua administração, como quanto aos resultados que os alunos de sua escola apresentam. O diretor precisa ter claro que ele gerencia um ambiente de aprendizagem e que lhe cabe, no nível de sua escola, manter esse ambiente fisicamente adequado e pedagogicamente bem orientado, oferecendo o produto esperado: o sucesso dos alunos.

A diretriz é fazer de cada escola um lugar agradável e alegre, onde todos se sintam bem e motivados para suas tarefas. Para os dirigentes a meta é, ao receber uma visita de outras autoridades nacionais ou internacionais, poder levá-las *sem medo* a *qualquer uma* das escolas de seu estado ou município.

Modernização e melhoria dos processos de gestão

Pode-se afirmar que hoje o retrato dos sistemas de ensino é um boneco com uma enorme cabeça, com um corpo, braços e pernas pequenos, atrofiados. É preciso reequilibrar isto. É preciso dar pernas às escolas para elas andarem, dar braços para produzirem e dar um corpo que sustente braços e pernas e alimente a cabeça com a qual venha a se articular em equilíbrio. Descentralizar desburocratizando é pois diretriz básica. Isto demanda uma revisão profunda de cada modelo de gestão em funcionamento, revisão esta que passa pela avaliação de necessidades reais e do desempenho de seu quadro funcional. Precisa-se romper com a perpetuação de estruturas centralizantes arcaicas e disfuncionais, mantidas a altos custos sem estarem trazendo um produto de qualidade, como os dados e os fatos bem o demonstram. Descentralizar administrativa e pedagogicamente implica descentralizar, além das funções, os recursos, tornando sua aplicação mais ágil e mais condizente com as necessidades de cada escola. Esta descentralização deve propiciar uma baixa nos custos administrativos e é um modelo de gestão que implica que o projeto educacional a que está associado seja um projeto que sirva à sociedade e não a uma administração em particular. Ou seja, a melhoria e a modernização dos processos de gestão só terão efetividade quando decorrerem de um projeto de política educacional clara, comprometido com o interesse de todos e não de uns poucos.

Como afirma Garcia (1991), novas posturas de gestão acabam redescobrendo a função de planeja-

mento, envolvendo a indução de mudanças, a atenção a lacunas, redirecionamentos, com características de assessoria e apoio. As funções de planejamento assim concebidas só se concretizam com novos modelos gerenciais, nos quais a unidade escolar possa gozar de efetiva autonomia para sua administração, e em sistemas onde a avaliação possa oferecer retratos sucessivos e periódicos do rendimento dos alunos e do próprio sistema.

Um aspecto fundamental para gestões mais eficazes é a disponibilidade de dados sobre os quais se possa debruçar para se fazer uma leitura enriquecida da situação de ensino. Sem informações mais ou menos consistentes, qualquer ação gerencial é paródia. A organização de estatísticas gerais e relativamente fidedignas é indispensável. Como se pode gerenciar e descentralizar, modernizando as estruturas e agilizando o fluxo de recursos e das ações se não se sabe quantos funcionários se tem, onde estão, por quê, e o que fazem? Quantos professores, onde estão? etc. Os dados, contextualizados, são importantes referentes das mudanças que se fazem de fato necessárias e um recurso sem o qual o administrador opera às cegas.

Na modernização da gestão, um sistema avaliativo dos vários segmentos administrativos é um recurso importante para manter ágeis as tramitações burocráticas necessárias, como para detectar disfunções e corrigi-las, e ainda para detectar necessidades de formação, reciclagem e apoio técnico.

Construção e conquista de parcerias

Para que se possa realmente responder às necessidades básicas do ensino é preciso que se desenvolvam múltiplas alianças, para que recursos e meios sejam articulados e desperdícios e duplicações de ações sejam evitados.

A União, os Estados e os Municípios atuam em todos os níveis de ensino e o fazem em intensidades diferentes, porém, nem sempre em parceria eficaz. É complexa a teia de relações entre essas três instâncias, inclusive porque essas relações não estão imunes aos aspectos político-partidários. Por estas razões é que a participação dessas três instâncias precisa ser recolocada sob a ótica de uma parceria mais inteligente, voltada para os interesses mais gerais da sociedade. Para que esta parceria se efetive são necessárias, antes das decisões e implementações de ações, consultas mútuas e discussões sobre a alocação de recursos e revisão das formas de captação e repasse desses recursos, bem como sobre o desenvolvimento de programas e projetos pedagógicos, de saúde e alimentação escolar, de treinamentos de diversas naturezas, entre outros. Formas mais adequadas de relacionamento entre essas instâncias estão para ser construídas; sua conquista é necessária para a melhoria de qualificação do ensino nas diferentes redes escolares. Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, ou suas entidades representativas, deveriam ser trazidas à discussão com o Ministério sobre os principais problemas educacionais

e os meios que, em conjunto, poderiam acionar como soluções, tendo por objetivo colocar a educação em patamares superiores de desenvolvimento. Estados e Municípios devem encontrar formas mais efetivas de organizar e integrar suas ações; precisam criar ou encontrar meios de cooperação que conduzam à maximização de seus recursos financeiros, físicos e humanos, possibilitando uma gestão mais eficiente da educação e da escola. Nessa área o que se necessita é parceria e não competição.

As alianças e parcerias devem ser ampliadas ao setor privado, às comunidades locais, aos sindicatos, grupos religiosos, organizações não-governamentais de modo geral, associações diversas. É preciso conjugar todos os esforços e recursos possíveis para atender aos novos desafios, tendo presente que os recursos e as iniciativas do Estado são insuficientes. Essas parcerias podem e devem ser acionadas em um caminho de dupla via, sendo que as instâncias extragovernamentais podem assumir iniciativas importantes nesta direção. Numa visão ampliada de educação, em que se acionam diversas modalidades além das formas existentes, para que as crianças e jovens efetivamente adquiram condições de acesso à cultura de seu tempo, para que aprendam e tenham possibilidade de se desenvolver na vida de forma competente, fazer alianças em setores não-governamentais pode trazer uma grande contribuição com a mobilização de novos recursos, novas formas de atuação, flexibilidade de meios e idéias variadas.

Princípios norteadores

Não se pode fazer tudo ao mesmo tempo. Saber priorizar e priorizar a partir de dados e em função de interesses sociais mais amplos é um princípio básico. A escolha de metas claras e viáveis, realmente representativas das necessidades educacionais básicas, e chaves para a melhor qualificação da educação escolar num dado momento e lugar, é que permite a reflexão e a implementação de estratégias eficazes. Porém, a eficácia destas está vinculada a três características que as ações a serem implementadas devem contemplar: a gradatividade, a cumulatividade e a continuidade. Por estas razões é que planos e políticas educacionais devem ser assumidos como responsabilidade social mais ampla e de múltiplos par-

ceiros, e não como apanágio de uma administração. A continuidade de ações por períodos mais longos em educação é uma necessidade incontestável. As aprendizagens que são dependentes de situações e condições específicas que se criam não podem ser sustentadas com qualidade, com sucessivas interrupções e substituição dessas condições, dado que se efetivam a prazos mais largos. Mesmo a avaliação de propostas educacionais — importante de ser feita antes de interromper ou substituir ações — torna-se difícil quando essas propostas não têm um tempo maior de existência. Tem-se sido muito inconseqüente neste aspecto, substituindo isto por aquilo e aquilo por aquilo outro, em rápida seqüência, sem motivo sério algum, a não ser os "achômetros" e as mudanças de administração. O resultado aí está: não se consegue qualidade mínima nas redes escolares. Na escola, as ações implementadas devem ter um tempo razoável de execução para se ter um mínimo de consolidação, que permita uma avaliação de seu impacto na qualidade de execução e das aprendizagens. Além disso, na maioria dos casos, propostas para educação abrangem múltiplos aspectos e níveis de atuação, por isso, a gradatividade na implementação de inovações é fator importante. Dela depende muitas vezes o sucesso da inovação a partir de um trabalho de preparação e aceitação e de verificação de bom senso nas sucessivas e graduais medidas implementadas.

Continuidade e gradatividade de implementação apóiam-se no eixo da cumulatividade. Experiências se acumulam e se articulam. Não são fenômenos estanques. Se não se acumula experiência numa dada proposta de ação, na verdade ela não chegou a se implementar de fato. A sucessão de propostas sem acumulação de experiência gera um vazio que simplesmente fragmenta as ações, ou confusão que conduz a ações desmotivadas e sem sentido. Essa ausência de perspectiva aliada à fragmentação das ações e à desmotivação têm caracterizado nossas redes de ensino, em conseqüência da ausência de políticas coerentes e continuadas que permitam a acumulação de aprendizagens sobre diferentes ângulos. O reflexo disto é, no mínimo, desanimador, e pode ser avaliado pela permanência crônica dos problemas que assolam nosso ensino e pela continuidade da não superação de problemas tais como a repetência, a evasão, o baixo rendimento escolar, a má-formação dos professores etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. *Las organizaciones no gubernamentales latinoamericanas frente a las necesidades básicas de aprendizaje: documento para la discusión.* Santiago, 1992. (mimeo)
- GARCIA, Walter E. Educação básica: novo modelo gerencial. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.20, n.101, 1991.
- RODRIGUES, Neidson. Educação básica: responsabilidade do Estado e da sociedade. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.20, n.101, 1991.
- SOBRINHO, José A. *Ensino fundamental: por onde andamos.* Brasília: IPEA/CPS, nov. 1991. (mimeo)
- _____. *Relacionamento institucional MEC/Estados/ Municípios.* Brasília: IPEA/CPS, 1990. (mimeo)
- XAVIER, Antonio C. R. Reflexões sobre a qualidade da educação e a questão da qualidade total nas escolas. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.20, n.101, 1991.
- XAVIER, Antonio C.R., PLANK, A.N., SOBRINHO, José A. *Os padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais: uma estratégia de alocação de recursos para o ensino fundamental.* Brasília: IPEA/CPS, s/d. (mimeo)
-